

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y  
EDUCACIÓN

CONCEPCIONES SOBRE UNA DOCENCIA  
UNIVERSITARIA DE CALIDAD. ESTUDIO DIFERENCIAL  
ENTRE UNIVERSIDADES Y PROFESORES

RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 19 de Novembre de 2004 davant un tribunal format per:

- D. Fernando Justicia Justicia
- D. Bernardino Salinas Fernández
- D. Marcelo Carmonar Fernández
- D. Francisco Juan García Bacete
- D<sup>a</sup>. Amparo Fernández March

Va ser dirigida per:

D<sup>a</sup>. María Carmen Fortes Del Valle

©Copyright: Servei de Publicacions  
Ruby Arbeláez López

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6178-4

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



**CONCEPCIONES SOBRE UNA  
DOCENCIA UNIVERSITARIA DE CALIDAD.  
ESTUDIO DIFERENCIAL ENTRE UNIVERSIDADES Y PROFESORES**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:  
Ruby Arbeláez López

Dirigida por:  
Dra. Dña. María Carmen Fortes del Valle

VALENCIA, 2004



# AGRADECIMIENTOS

A María Carmen Fortes por su valiosa colaboración, orientación y apoyo permanentes y por permitirme disfrutar la realización de este trabajo.

A los 1000 profesores de las Universidades de Valencia, Politécnica de Valencia, Granada y la Universidad Industrial de Santander - UIS (Colombia) que dedicaron un poco de su escaso tiempo a hablar sobre nuestro proyecto o a identificarse con las expresiones de nuestra escala.

Al personal del Gade de las Universidades de Granada, Valencia y Politécnica de Valencia, por su amable acogida y valioso apoyo.

A los profesores del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia por las nuevas expectativas generadas en sus cursos.

A mis compañeros de promoción 97/98 en el programa de doctorado por todo lo que aportaron a mis vivencias.

A mis amigos españoles que en un pasado de raíces comunes siembran sentimientos de afecto y solidaridad con nuestra cultura y nuestro país.

A Martha Vitalia Corredor Vicerrectora Académica de la UIS y sobre todo amiga, porque sembró en mi el deseo y la fuerza para emprender este nuevo proyecto.

A la comunidad académica de la UIS por su apoyo y por permitirme tener un referente tan valioso.

A mi familia académica del CEDEDUIS por su apoyo y por el esfuerzo que representó realizar mis tareas para suplir mi ausencia.

A los miembros del tribunal porque han dedicado su valioso tiempo a leer este trabajo.

A Hernando, mi esposo y a mi Familia por su afecto y apoyo sin los cuales hubiera sido imposible vencer el reto de la transculturización.



# TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
INTRODUCCIÓN	11
<b>1. EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA FUNCIÓN DOCENTE. UNA VISIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>19</b>
1.1 PROBLEMAS SINTOMÁTICOS DE LAS DEBILIDADES DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	26
1.2 ¿CALIDAD DE LA DOCENCIA? SÍ, PERO, Y ¿CÓMO VOY A COPENHAGUE?	32
1.3 CAMBIAR CON Y CONTRA LAS CONCEPCIONES	35
1.4 EL CAMINO HACIA LA CALIDAD	36
<b>2. DE LOS CONCEPTOS A LAS CONCEPCIONES DOCENTES</b>	<b>39</b>
2.1 EL MUNDO DE LOS CONCEPTOS	42
2.1.1 Definiciones	43
2.1.2 La figura del concepto	45
2.1.3 Adquisición de conceptos	46
2.1.4 Funciones	47
2.2 LOS CONOCIMIENTOS DOCENTES	49
2.2.1 Definiciones	50
2.2.2 La construcción del conocimiento	50
2.2.3 El conocimiento profesional docente	53
2.3 LAS CREENCIAS	59
2.3.1 Definiciones	59
2.3.2 Adquisición	60
2.3.3 El papel de las creencias	61
2.4 OPINIONES	62
2.5 LAS CONCEPCIONES DOCENTES	63
2.5.1 Definiciones	64
2.5.2 El camino de las concepciones docentes	66
2.6 UN CAMINO DESEABLE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS CONCEPCIONES	72
2.6.1 Fuentes de apoyo en la transformación	73
2.6.2 La investigación – acción como estrategia para la transformación de las concepciones docentes y de las concepciones sobre la docencia	76
<b>3. EL SENTIDO DE LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.</b>	<b>79</b>
3.1 LA INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA	80
3.1.1 Apropiación de la cultura docente	80
3.1.2 Definición del rol docente	82
3.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	84

3.2.1	Concepciones previas	84
3.2.2	Supuestos orientadores	85
3.3	<b>DIMENSIONES Y CATEGORIAS DEFINITORIAS</b>	86
3.3.1	Acción Comunicativa	87
3.3.1.1	Participación	88
3.3.1.2	Relaciones con los alumnos	90
3.3.1.3	Relaciones entre los alumnos	93
3.3.1.4	Relaciones entre los profesores	93
3.3.1.5	Relaciones con la sociedad	95
3.3.1.6	Concepciones sobre los alumnos	97
3.3.2	Acciones pedagógicas	99
3.3.2.1	Investigación y docencia	100
3.3.2.2	Tutorías - Consulta a estudiantes	101
3.3.2.3	Métodos docentes	106
3.3.2.4	Evaluación de los alumnos	108
3.3.2.5	Ayudas didácticas	109
3.3.2.6	Formación del espíritu democrático	110
3.3.3	Profesionalización docente	114
3.3.3.1	Características del docente universitario	117
3.3.3.2	Formación docente	117
3.3.3.3	Conocimientos: dominio de la disciplina, saber psicopedagógico y saber desde las didácticas	121
3.3.3.4	Definición de la docencia	123
3.3.3.5	Actualización	126
3.3.3.6	Producción intelectual	126
3.3.4	Ambiente académico	127
3.3.4.1	Oposiciones - Concurso docente – Proyecto docente	129
3.3.4.2	Cambio – Innovación	130
3.3.4.3	Sistema de control	135
3.3.4.4	Masificación	136
3.3.4.5	Calidad	138
3.3.4.6	Reconocimientos	139
3.3.4.7	Evaluación docente	140
3.3.4.8	Diseño curricular	142
<b>4.</b>	<b>LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>	<b>145</b>
4.1	CONSIDERACIONES TEÓRICAS	147
4.1.1	Significado	147
4.1.1.1	Calidad como excepcionalidad	149
4.1.1.2	Calidad como resultante de la coherencia entre las estrategias, los resultados y los logros propuestos	150
4.1.1.3	La calidad como un reto individual y colectivo	151
4.1.1.4	Calidad como transformación	152
4.1.1.5	Calidad como forma de vida	152
4.1.2	Concepciones orientadoras	153
4.1.2.1	La calidad de la docencia se refleja en la calidad de lo aprendido, la forma de aprender y sobre todo la forma de aprender a aprender	153
4.1.2.2	La calidad de la escolarización afecta significativamente la futura calidad de vida individual y social	155
4.1.2.3	La enseñanza de calidad no se obtiene por generación espontánea, debe ser planificada y emprendida dentro de una comunidad y de un colectivo	156
4.1.2.4	Es difícil comprender la enseñanza de calidad, sino está fundada en una excelente relación universidad - sociedad	157



4.1.2.5	La actitud del profesorado es un factor de activación u obstáculo para lograr la calidad	158
4.1.2.6	La calidad en la universidad es un instrumento de cambio social	159
4.2	<b>PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>	160
4.2.1	Elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria	164
4.2.2	Indicadores de calidad de la docencia universitaria	169
4.2.3	Valores educativos, indicadores de calidad y práctica reflexiva de la educación.	173
4.2.4	La calidad como un ethos	175
4.3	<b>A LA CALIDAD A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN, EN PARTICULAR DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA</b>	177
4.3.1	La evaluación de la docencia universitaria. Concepciones y normas	179
4.3.2	Evaluar desde una perspectiva creativa y como intento de mejora para alcanzar mejores índices de calidad	181
4.3.3	Características necesarias en la transición de la evaluación a la calidad	184
4.3.4	Evaluación docente, plan de mejora y calidad	186
<b>5.</b>	<b>METODOLOGIA CONCERTADA</b>	<b>191</b>
5.1	EL PROBLEMA	192
5.2	EL MÉTODO	192
5.2.1	Observación y explicaciones científicas	194
5.2.2	Argumentación teórica	195
5.3	POBLACIÓN – MUESTRA	198
5.4	RECOLECCIÓN DE DATOS.	198
5.4.1	Condiciones para la recolección	199
5.4.2	Información verbal	200
5.5	INSTRUMENTOS	201
5.5.1	Entrevista	201
5.5.2	Discusión de grupo	203
5.5.3	Material documental	203
5.5.4	Escala de actitud–Cuestionario	204
5.6	TRATAMIENTO DE DATOS	204
5.6.1	Codificación	205
5.6.2	Categorización	206
5.6.3	Cuantificación	208
5.6.3.1	Análisis de frecuencias	209
5.6.3.2	Análisis sectoriales	209
5.6.3.3	Análisis multivariante	209
5.6.4	Análisis	210
5.7	ESTUDIO DE CASOS	211
5.8	CIERRE TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN	212
<b>6.</b>	<b>PROCEDIMIENTOS, DESCRIPCIONES Y ANÁLISIS</b>	<b>213</b>
6.1	CONSTRUCCIONES EXPLICATIVAS	213
6.1.1	Expresiones significativas	214
6.1.2	Dimensiones, categorías e indicadores	225
6.1.3	Participantes	225
6.2	DOCUMENTOS	226
6.2.1	Categorización	228
6.2.2	Dimensiones y categorías finales	229
6.3	TRANSCRIPCIONES SIGNIFICATIVAS POR CATEGORÍAS	230
6.3.1	Universidad de Granada - UGr.	230
6.3.2	Universidad de Valencia - UV	242
6.3.3	Universidad Politécnica de Valencia - UPV	268

6.4	REPRESENTACIÓN DESCRIPTIVA Y GRÁFICA DE LAS AGRUPACIONES POR CATEGORÍAS	324
6.4.1	Universidad de Granada - Ugr.	324
6.4.1.1	Acción comunicativa. Universidad de Granada	325
6.4.1.2	Acciones pedagógicas. Universidad de Granada	326
6.4.1.3	Profesionalidad docente. Universidad de Granada	326
6.4.1.4	Ambiente académico. Universidad de Granada	327
6.4.2	Universidad de Valencia	327
6.4.2.1	Acción comunicativa. Universidad de Valencia	328
6.4.2.2	Acciones pedagógicas. Universidad de Valencia	328
6.4.2.3	Profesionalidad docente. Universidad de Valencia	329
6.4.2.4	Ambiente académico. Universidad de Valencia	329
6.4.3	Universidad Politécnica de Valencia	330
6.4.3.1	Acción comunicativa	331
6.4.3.2	Acciones pedagógicas	331
6.4.3.4	Ambiente académico	333
6.4.4	Universidad Industrial de Santander	334
6.4.4.1	Acción comunicativa	334
6.4.4.2	Acciones pedagógicas	335
6.4.4.3	Profesionalidad docente	335
6.4.4.4	Ambiente académico	336
6.5	ANÁLISIS DESCRIPTIVO - ESCALA DE ACTITUD. ESPACIO DE DISCUSIÓN SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	336
6.5.1	Experiencia docente	337
6.5.1.1	Universidad de Granada	337
6.5.1.2	Universidad de Valencia	338
6.5.1.3	Universidad Politécnica de Valencia	339
6.5.1.4	Universidad Industrial de Santander	340
6.5.2	Acción comunicativa	341
6.5.2.1	Universidad de Granada	341
6.5.2.2	Universidad de Valencia	341
6.5.2.3	Universidad Politécnica de Valencia	342
6.5.2.4	Universidad Industrial de Santander	342
6.5.3	Acción pedagógica	343
6.5.3.1	Universidad de Granada	343
6.5.3.2	Universidad de Valencia	343
6.5.3.3	Universidad Politécnica de Valencia	344
6.5.3.4	Universidad Industrial de Santander	344
6.5.4	Profesionalidad docente	345
6.5.4.1	Universidad de Granada	345
6.5.4.2	Universidad de Valencia	345
6.5.4.3	Universidad Politécnica de Valencia	346
6.5.4.4	Universidad Industrial de Santander	346
6.5.5	Ambiente académico	347
6.5.5.1	Universidad de Granada	347
6.5.5.2	Universidad de Valencia	347
6.5.5.3	Universidad Politécnica de Valencia	348
6.5.5.4	Universidad Industrial de Santander	348
6.5.6	Recursos del entorno	349
6.5.6.1	Universidad de Granada	349
6.5.6.2	Universidad de Valencia	349
6.5.6.3	Universidad Politécnica de Valencia	349
6.5.6.4	Universidad Industrial de Santander	350

6.6	ANÁLISIS MULTIVARIANTE	350
<b>7.</b>	<b>LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS</b>	<b>371</b>
7.1	NORMAS GUBERNAMENTALES	374
7.1.1	Desde la Constitución Política	375
7.1.2	Ley Orgánica	377
7.1.2.1	De las Universidades Españolas	377
7.1.2.2	Ley 30. Ley orgánica de educación superior en Colombia	379
7.1.3	Plan de la Calidad	380
7.1.3.1	De las Universidades Españolas	380
7.1.3.2	De las Universidades Colombianas	380
7.1.4	Acreditación	381
7.1.4.1	Universidades Españolas	381
7.1.4.2	Universidades Colombianas	382
7.2	UNIVERSIDAD DE GRANADA	384
7.2.1	Políticas Institucionales	384
7.2.2	Objetivos de la evaluación	385
7.2.3	Agentes	386
7.2.4	Criterios de mérito o valor	387
7.2.5	Información a recoger/Métodos de recogida de información	387
7.2.6	Secuencias del proceso	387
7.2.7	Informes de la evaluación	388
7.2.8	Utilización de resultados	389
7.2.9	Metaevaluación	390
7.3	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA	390
7.3.1	Políticas Institucionales	390
7.3.1.1	Decreto 145/1985, de 20 de septiembre por el que se aprueban los estatutos de la universidad POLITÉCNICA DE VALENCIA	390
7.3.1.2	Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.U. de Valencia	390
7.3.2	Objetivos de la evaluación	391
7.3.3	Agentes	391
7.3.4	Criterios de mérito o valor	392
7.3.5	Información a recoger/Métodos de recogida de información	392
7.3.6	Secuencias del proceso	394
7.3.8	Utilización de resultados	395
7.3.9	Metaevaluación	396
7.4	UNIVERSIDAD DE VALENCIA	396
7.4.1	Políticas institucionales	396
7.4.1.1	Estatutos Universidad de Valencia	396
7.4.1.2	Sección Tercera: de la evaluación	397
7.4.1.3	Normativa de la evaluación de la docencia. Universidad de Valencia	397
7.4.2	Objetivos de la evaluación	399
7.4.3	Agentes	399
7.4.4	Criterios de mérito o valor	399
7.4.5	Información a recoger/Métodos de recogida de información	399
7.4.6	Secuencias del proceso	400
7.4.7	Informes de la evaluación	402
7.4.8	Utilización de resultados	402
7.4.9	Metaevaluación	403
7.5	UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	404
7.5.1	Políticas institucionales	405
7.5.2	Objetivos de la evaluación	405

7.5.3	Agentes	405
7.5.4	Criterios de mérito o valor	405
7.5.5	Información a recoger/Métodos de recogida de información	407
7.5.6	Secuencias del proceso	407
7.5.7	Informes de la evaluación	408
7.5.8	Utilización de resultados	408
7.5.9	Metaevaluación	408
7.6	<b>VISIÓN COMPARATIVA</b>	408
7.6.1	Informes puntuales	409
7.6.2	Análisis de la anterior información	413
7.7	<b>PREGUNTAS A LOS MODELOS NORMATIVOS</b>	414
7.7.1	¿En los colectivos docentes se construyen y divulgan los conocimientos para estructurar los instrumentos y modelos?	414
7.7.2	¿Se transmiten conocimientos “decorativos” no representativos de la calidad de la docencia?	414
7.7.3	¿Se certifica la competencia interna?	415
7.7.4	¿Los contenidos de los instrumentos permiten producir nuevos conocimientos sobre la teoría y práctica pedagógica?	415
7.7.5	¿La vivencia del modelo produce mejoras?	415
7.7.6	¿Existe una cultura de calidad reconocida por la comunidad académica?	416
7.7.7	¿Existe una comunidad académica alrededor del modelo?	416
7.7.8	¿Existe coherencia entre los rasgos del modelo de evaluación docente que se dibuja y el proyecto educativo, y las concepciones sobre docencia?	417
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>421</b>
	I. CONCLUSIONES	421
	1. EXPECTATIVAS	422
	2. REALIDAD	424
	2.1 DIFICULTADES	424
	2.2 LOGROS	426
	3. POSIBILIDADES	427
	II. RECOMENDACIONES	428
	1. CONSTITUIR EL PROYECTO DOCENTE EN EL ESPACIO POR EXCELENCIA PARA QUE CADA PROFESOR CONSTRUYA SUS CONCEPCIONES SOBRE UNA DOCENCIA DE CALIDAD	429
	2. DIMENSIONAR EL CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD	429
	3. EVITAR LAS DUPLICACIONES DE INFORMACIÓN	430
	4. UTILIZAR LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE EVALUACIÓN Y CALIDAD	431
	5. CONECTAR LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN, DE MEJORA Y DESARROLLO PROFESIONAL Y ORIENTADA A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN Y CAMBIO INSTITUCIONAL	431
	6. CREAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN PERMANENTE, CONTINUA E INTEGRAL	431
	7. INCREMENTAR LA FORMACIÓN DE COLECTIVOS DOCENTES	432
	8. OPTIMIZAR EL MANEJO DE LOS RECURSOS	433
	9. ACELERAR LA CONCIENCIA DEL ETHOS DE CALIDAD	434
	10. ACTIVAR LA UTILIZACIÓN DE UN SISTEMA INTELIGENTE DE INFORMACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	435
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>437</b>
	<b>ANEXOS (Ver CD adjunto)</b>	

# INTRODUCCIÓN

---

## RAZONES PERSONALES

---

En 1983 fui seleccionada para formar parte del Centro para el Desarrollo de la Docencia en la Universidad Industrial de Santander- CEDEDUIS, que fue creado porque las directivas académicas estaban preocupadas por el anacronismo de las prácticas pedagógicas universitarias. El propósito de este Centro fue atender a las necesidades de formación y actualización docente, apoyar los rediseños curriculares de las titulaciones, y liderar un programa institucional de reforma académica.

El primer compromiso del CEDEDUIS fue ofrecer cursos sobre temas de educación. Los profesores eran “invitados” con una carta personal, sin embargo, su actitud era en cierta forma huraña y displicente, pues los docentes en especial los de ingeniería, ciencias naturales y matemáticas, consideraban que lo analizado y discutido sólo tenía aplicación en los cursos de educación y ciencias sociales.

Dado el interés de algunos docentes por la formación pedagógica, decidimos presentar una propuesta de creación de un programa formal de Especialización en Docencia Universitaria con un año de escolaridad, con varios cursos diseñados con el propósito de propiciar la reflexión crítica, la construcción de un discurso filosófico, pedagógico y didáctico.

Después de ocho años de trabajo con la especialización, hicimos un seguimiento y evaluación con los egresados del programa y encontramos que las cosas seguían más o menos lo mismo. Lo anterior nos exigía un nuevo cambio, por lo que planteamos un rediseño curricular basado en proyectos, con la esperanza de que al realizar no sólo la reflexión crítica, sino que los proyectos fueran aplicados al aula, los docentes hicieran las reflexiones, realizaran acciones y cambiaran significativamente sus prácticas, se mejorara la enseñanza y se disminuyera el fracaso de los estudiantes, pues en asignaturas

de las áreas de ciencias naturales se ha llegado a tener una repitencia del 66%. Obtuvimos algunos cambios en la práctica, pero, lo más significativo fueron los cambios en los discursos. En la inquietud por la investigación, en la búsqueda de nuevos libros, y en las páginas de Internet, me encontré el programa de doctorado en “Transformación de la enseñanza a través de la investigación”, programa preciso para mi necesidad y como dice el adagio popular “si lo hubiera mandado a hacer no me hubiera salido mejor”.

La elección de este programa del tercer ciclo me abrió el espacio para leer y reflexionar en un fabuloso período de 4 años, durante los cuales mis compañeros del CEDEDUIS siguieron laborando con la estrategia del trabajo por proyectos. Fue un tiempo de estudio permanente, asistencia a los cursos, conocimiento de otras personas y culturas muy diferentes a la nuestra. Encontré que los europeos en general y los españoles en particular, con más precisión los gobiernos, estaban preocupados por la calidad de la acción docente, no tanto como nosotros, pero preocupados. Me pareció ver que también eran nominalistas o en sentido estricto normativistas, pienso que creían que “a base” de normas podían lograr que las cosas fueran como esperaban. Algunas normas estaban relacionadas primero con la evaluación docente y luego con la evaluación institucional en lo que se llamó el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria - PNECU.

Ante la preocupación general de todos, lo primero que uno se pregunta es ¿Qué es calidad?, ¿Cómo se llega, desde la evaluación a la calidad? y en el caso particular de la docencia, ¿Qué relación puede haber entre evaluación, docencia e investigación? Con estos interrogantes y con la preocupación por encontrar respuestas, un primer trabajo de investigación me acercó al modelo de evaluación docente de la universidad de Valencia. En este modelo el GADE, con gran dedicación, pone todo su entusiasmo, esfuerzo, recursos y la universidad grandes expectativas. El modelo tiene como fuentes de información a los alumnos, al docente mismo y al departamento. Por el interés en las acciones docentes dediqué todo el esfuerzo a estudiar los logros alcanzados con lo que consideré autoevaluación a través de los Autoinformes, pero lamentablemente me encontré con que esta opción sólo era aceptada por pocos profesores, quienes la diligencian más como una forma de justificación que de reconocimiento. Sin embargo, fue una gran oportunidad para iniciar el camino de construcción de un marco teórico sobre evaluación, especialmente evaluación docente como una fuerza dinamizadora del cambio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Más adelante en compañía de la Dra. María Carmen Fortes del Valle pensamos que si la evaluación docente es una estrategia con respecto a la cual se tienen tantas expectativas ¿Por qué razones no logra tener la fuerza dinamizadora del cambio y posibilita el mejoramiento de la calidad de la enseñanza? Una respuesta hipotética, entre muchas, fue que las políticas, las acciones y los instrumentos que llegaban a los profesores, a los alumnos y a los jefes (también profesores) no lograban hacer tambalear, ni siquiera cuestionar las concepciones sobre la calidad de las acciones docentes.

Reconocimos que en el ambiente universitario existía una cultura de docencia universitaria que apoyaba el concepto de docencia de calidad que no era “tocado con los modelos de evaluación” por lo que decidimos plantearnos **¿Cuáles son las concepciones de docencia universitaria de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente?** como pregunta orientadora del trabajo de investigación que decidimos emprender.

## GENERALIDADES SOBRE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación nos hemos propuesto recorrer un camino por muchos transitado buscando nuevas imágenes, nuevas interpretaciones y sobre todo un nuevo sentido a la calidad en el contexto de la docencia universitaria. Procurando utilizar siempre que fuera posible un estilo narrativo en el que se conjugaran las interpretaciones de la literatura consultada con las percepciones y las experiencias personales como docentes universitarias.

En esta dirección, “la calidad” puede ser la fuerza impulsora que mueva a la renovación de la vida universitaria, la oportunidad a la que aludía Karl Jasper (1945,390) cuando decía: «El futuro de nuestras universidades con tal de que les sea concedida una oportunidad, reside en la renovación de su espíritu originario. Éste que, desde hacía medio siglo, iba declinando despacio, en los últimos decayó más profundamente... Ahora es el momento en el cual los docentes y los estudiantes se ven obligados a reflexionar sobre su modo de obrar (y pensar)»

Calidad, no porque está de moda y todo el mundo demanda calidad, sino porque se le reconocen sus posibilidades como fuerza impulsora para actuar en el seno del sistema de mercado, la globalización y en general de las tendencias neoliberales de las cuales no se escapa la educación. Porque, la calidad, es un rasgo característico de las acciones socialmente deseables, porque calidad puede ser el gran pretexto para mover a la creatividad, a la preocupación y al compromiso del a veces indiferente profesor universitario.

Nos hemos ocupado aquí de indagar, observar y reflexionar sobre el tema, siguiendo el camino trazado por los modelos de evaluación docente en algunas universidades de nuestro entorno. Hemos querido aprovechar el ‘Boom de la calidad’ como quien aprovechara el ralley París- Dakar para conocer los recursos naturales, para enriquecerse culturalmente, para reconocer la autonomía de los pueblos, para presentar opciones de desarrollo apropiado y sostenible: para recorrer este camino sin presiones, sin compromisos administrativos, huir de la pretendida objetividad, saborear cada descubrimiento, permitiéndonos el lujo del asombro, de la ingenuidad; descubrir con pesar como un mundo maravilloso permanece cubierto de la niebla, de la indiferencia y la apatía. Recorrer un camino en la búsqueda de sentido de la autonomía profesional de los profesores universitarios, para redefinirla y fundamentarla; vislumbrar el alcance real de los propósitos morales y sociales de la educación, vivir y ejemplificar la experiencia del autoaprendizaje entre los profesores, sacar el concepto de docencia de la generalización de que lo hemos hecho objeto reconociendo y respetando las complejas tareas que la estructuran y sobre todo caminar en la defensa de la autonomía universitaria.

Hemos querido obtener los elementos necesarios para empezar a andar el camino por el cual se construya el eje que nos permita a los docentes universitarios liderar la búsqueda permanente de la calidad docente, de forma que sea posible hallar el punto del encuentro en el aula imaginaria conformada en el espacio donde ocurren las relaciones, reconocer que nuestro sitio de profesores nos compromete con la doble función de enseñantes y aprendices. En uno de los preámbulos de la LRU leímos que “ esta ley pretende establecer un marco para la renovación de la vida académica, pero lo definitivo en última instancia

será la acción transformadora que emprendan las propias universidades.” A la comunidad universitaria pertenecen muchas personas con responsabilidades atribuidas para contribuir al logro de la Misión Educativa, pero es a los profesores a quienes se atribuye el protagonismo en la educación, con una diversidad de tareas, unas explícitas, otras implícitas, que van desde orientar las relaciones en el aula hasta la preocupación porque la impresora funcione correctamente.

Conviene dejar claro que hemos escuchado, observado, concertado, pero no hemos alcanzado, ni siquiera pretendido, consenso alguno sobre la calidad de la acción docente, porque somos conscientes que el tema central propuesto en este trabajo rebasa ampliamente los intentos particulares. Aún así hemos querido participar en el proceso de búsqueda y construcción que se ha iniciado, caracterizando nuestra particularidad de ser miembros de la comunidad docente, con el objetivo general de: **Evidenciar las concepciones sobre docencia de calidad que se leen en los procesos de evaluación de los profesores universitarios para propiciar la revisión de las políticas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia y sobre evaluación docente.**

---

## EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En el camino seguido para desarrollar los capítulos teóricos han sido compañeros de ruta los profesores entrevistados y encuestados, a quienes colocamos en un diálogo figurado con los autores que hemos elegido para apoyar nuestros cuestionamientos, discusiones y propuestas. Sus ideas aparecen insertadas dentro de un recuadro en cada lugar donde ilustren o den peso al desarrollo de los capítulos. Se presentan, las transcripciones obtenidas en la investigación de campo para darle valor al proceso, que es donde ocurre el aprendizaje y que puede ser la fuente en la cual otros investigadores encuentren ideas o puntos de partida para nuevos trabajos. Los resultados se encuentran diluidos a lo largo de este informe y sirven de base para la comparación, el análisis y la reflexión, por la simultaneidad entre las observaciones, los encuentros, y la búsqueda de elementos de juicio para argumentar en la construcción escrita.

En los cuatro primeros capítulos hemos construido de la mano con muchos docentes universitarios algunas propuestas teóricas con el propósito de fundamentar y servir de base a nuestra lectura en los modelos de evaluación docente de las universidades involucradas en el estudio. En los cuatro capítulos finales, planteamos la metodología concertada, presentamos con base en procesos estadísticos el reconocimiento dado por los docentes a las dimensiones y categorías sobre las cuales se construyeron los conceptos de docencia y de calidad, en los que nos apoyamos para leer y valorar los modelos de evaluación docente y para presentar las conclusiones y hacer algunas recomendaciones, que a nuestro juicio, pueden dar lugar a posteriores procesos investigativos.

### Capítulo Uno

En este capítulo se presenta una visión sobre la calidad de la docencia universitaria, como una situación problema generada por las presiones que exigen a la universidad



realizar planteamientos culturales que la pongan en sintonía con la cultura global de calidad. Problema que se centra en la dificultad que tienen las instituciones educativas de generar cambios desde su interior, que involucren a la comunidad educativa en una convergencia de concepciones y acciones.

La sociedad exige que la educación en general y en particular la universitaria, muestre un nivel de calidad igual o superior al que están demostrando las entidades prestadoras de los demás servicios sociales. La diversidad, particularidad de la misión y la especificidad de su sentido, obligan a la universidad y, en el caso que nos ocupa, a los docentes universitarios a reconocerse y reconstruir sus funciones en este contexto.

Para imaginar una posible visión docente se parte de algunas reacciones, concepciones y factores que conforman y ocasionan la problemática de la calidad en la acción docente, que permiten vislumbrar la dificultad para conseguir que la comunidad académica se comprometa con la construcción de un *ethos* de calidad y una coherencia de los modelos docentes, con el proyecto educativo institucional y la misión de la universidad.

## Capítulo Dos

A modo de propuesta en el capítulo segundo, se argumenta en favor de la idea de que **en el reconocimiento y la renovación de las concepciones docentes, se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente.** Porque se considera, que en el camino de los conceptos a las concepciones docentes, ocurren transformaciones que tienen una gran influencia en la formación, como la tarea más importante que le ha sido encomendada a la universidad. Es importante reconocer que el contacto con la ciencia y la cultura ocurre a través de las concepciones docentes mediante una construcción personal, en un discurso de aula, en un proceso perdurable, casi indeleble, así mismo que son importantes las concepciones y las creencias para comprender su significado y su influencia en las manifestaciones vivas de la calidad docente objeto de preocupación.

Es precisamente, en el proceso que se vive para ir de los conceptos a las concepciones que se construye el saber docente: el saber pedagógico, didáctico, político, sociológico, etc. Con estos saberes se va construyendo la cultura que nutre la acción docente. Por ello, se propone al final del capítulo un camino deseable en la transformación de las concepciones y a la investigación acción como una estrategia renovadora de las concepciones docentes.

## Capítulo Tres

En este capítulo se abre un espacio para la redefinición de la docencia como función del profesor universitario, en el que se unen las ideas ganadas en nuestra condición de docentes universitarias, con las seleccionadas de la reflexión crítica del estudio concienzudo de una amplia revisión bibliográfica y, sobre todo, las ideas expresadas por los docentes universitarios con quienes tuvimos la fortuna de dialogar en nuestro proceso de investigación. El objetivo central de sus reflexiones apunta a lograr una definición de docencia universitaria que trascienda la de informador de conocimientos disciplinares.

Se intenta reinventar la profesión docente a los ojos de observadores y de algunos docentes que se quedaron en algún momento donde la función tenía un significado más simple.

Hallar el significado de “Docencia Universitaria de calidad” es un reto aparentemente colectivo con profundas raíces individuales. Consecuentemente se trata de un concepto subjetivo que depende la percepción de los que lo utilizan. La docencia hace referencia a acciones personales que definen la esencia de una institución. Como docentes universitarias nos llama la atención la calidad como resultado de la evaluación cuando ésta ha tenido como objetivos la formación y el mejoramiento docente, es decir nos preocupa la calidad cuando significa *calidad de vida* de la comunidad universitaria.

Así mismo, fue necesario ubicar algunos puntos centrales sobre los que se aborda este estudio. Ha estado centrado en imágenes que dibujan la función docente en la misión de la universidad como son: las concepciones sobre la docencia universitaria, concepciones sobre docencia universitaria de calidad y autonomía del profesorado universitario construida sobre la conciencia de sus concepciones acerca de: las acciones comunicativas, las acciones pedagógicas, la profesionalidad docente y el medio académico, como pilares fundamentales de la función docente.

Hemos delimitado esas dimensiones a partir de lo expresado en encuentros con docentes universitarios, porque en ellas se puede realizar una clara lectura concerniente a la realidad, que mueve al común de los profesores universitarios en torno a los hechos de comunicación, de acciones docentes, de profesionalidad docente y del ambiente académico como contexto en el cual se nos convoca como constructores y orientadores de la estructuración del saber y como responsables de la mediación entre el alumno y la ciencia, entre el alumno y la sociedad, entre el alumno y la relación ciencia-sociedad, entre el alumno y la relación universidad-sociedad.

Esta responsabilidad concedida al docente, no excluye a los demás miembros de la comunidad académica, sólo que este espacio está destinado a la reflexión sobre la función docente a la que se le ha dado el papel protagónico en esta investigación, sin desconocer la importancia que la investigación y la gestión tienen en el desempeño del profesor universitario.

## Capítulo Cuatro

Con la idea de que la calidad se construye en un proceso gradual, sistemático y continuo se realizó un esquemático recorrido por dos vías que permiten comprender la visión que contextualiza la investigación y posteriores recomendaciones: en primer lugar, está la realización de un ejercicio de construcción teórica para ver, a través de ella, la naturaleza de la calidad aplicada a la educación y, en segundo lugar, se abordan estrategias, cuestiones y problemas para encontrar algunas luces a las ideas modificadoras de la acción.

Se continúa el proceso conscientes de que en la universidad la calidad debe ser *la capacidad de transformación y cambio permanente para alcanzar lo mejor que se puede lograr con los recursos disponibles y posibles*. Debe estar referida a la mejor calidad de vida. Porque la sociedad confía a la universidad la formación integral de los jóvenes en el contexto de la ciencia, en el nivel de desarrollo superior de la inteligencia, y si ésta no

se sabe utilizar para tener mejor calidad de vida en armonía social con la naturaleza, no se está respondiendo a las expectativas. La calidad de vida en la universidad sólo es posible superando los odios, las envidias, rivalidades, intolerancias, discriminaciones y venganzas. Todos ellos, sentimientos humanos que incontrolados producen la guerra y toda clase de patologías sociales y controlados son la resultante del aprender a vivir juntos.

El sentido manejado a lo largo del escrito está claramente representado en la figura de una obra magistralmente interpretada por una orquesta. Cada músico interpreta su partitura con excelencia, pero debe alcanzar este mismo nivel en la armonía con el grupo, debe vivir y comprender el papel de cada uno de los otros, debe respetar la diversidad y debe ser capaz de aunar su calidad con la de los otros. Si solamente un intérprete logra una excelente calidad, este calificativo no se puede generalizar a la obra, no se puede observar en la obra.

## **Capítulo Cinco**

En este capítulo elaborado especialmente con la intención de compartir la experiencia con otros estudiantes de doctorado e investigadores, se presenta la metodología concertada dentro del contexto de la investigación cualitativa. Las necesidades surgidas del encuentro y la confrontación fueron orientando la búsqueda de estrategias metodológicas que nos permitieran construir las respuestas descriptivas y explicativas.

Para comprender las concepciones que los profesores tienen sobre docencia de calidad, se ha considerado que lo mejor era preguntarles para conseguir que ellos reflexionaran e hicieran conciencia de ellas, de tal manera que se pudiera comprender el significado implícito de sus acciones. Los primeros profesores entrevistados fueron invitando a sus colegas para que participaran en la discusión, hecho éste que le fue dando espontaneidad a la conformación de la población y dio lugar a un espacio de reflexión y aprendizaje, cuando los profesores construían nuevos discursos para explicar las razones de sus acciones o para cuestionar lo que observaban en sus colegas.

Aprovechando el correo electrónico fueron invitadas cuatro comunidades de profesores universitarios para que visitaran la Web diseñada para presentar una escala de actitud, donde los profesores visitantes se identificaran o rechazaran las afirmaciones con las cuales se expresaban las concepciones sobre docencia universitaria de calidad. Un poco más de 1000 profesores atendieron la invitación (no se incluyeron todas las respuestas) y en su gran mayoría confirmaron las concepciones expresadas por los profesores entrevistados.

Algunos instrumentos y procedimientos cuantitativos fueron usados como un lenguaje para comunicar con más precisión las categorizaciones realizadas, así como las agrupaciones de los profesores de acuerdo con sus ideas.

## **Capítulo Seis**

A diferencia de la metodología aquí se muestran los diversos caminos seguidos acompañados de los hallazgos, las transformaciones y los análisis interpretativos. Era

necesario trazar el camino en busca de sentido motivado por la necesidad de articular y complementar, y no de excluir o enfrentar, construir un punto de vista que no enfrente las palabras y las cifras. En su justa dimensión aquí los datos son una herramienta, otro lenguaje para representar la visión percibida.

La puesta en marcha de la investigación supone una organización del trabajo y unos puntos de partida contextualizados. De allí surge la necesidad de obtener unos conocimientos previos a través de una primera visión de los modelos en la observación empírica y en el diálogo, con personas de reconocido prestigio se desencadena el proceso de fundamentación y reconocimiento de las concepciones sobre docencia de calidad.

En una construcción, gradual y sistemática cada acción valorada pasó a ser la base de la siguiente y aunque este capítulo se denomina procedimientos, los hallazgos han sido involucrados prácticamente desde el primer capítulo, cuando ya se tenían datos sobre los primeros encuentros, lo que amplió la visión de la situación como problema.

## **Capítulo Siete**

Convencionalmente se ha llamado "modelos" al conjunto de políticas, normas y acciones que permiten la materialización de la evaluación docente en las universidades. Para seguir adelante y utilizando una figura que permitiera reunir los elementos de juicio necesarios para responder a la pregunta inicial de investigación, se acudió a los "modelos" para leer en ellos las concepciones sobre docencia de calidad de carácter institucional. En algunos momentos, fue necesario acudir a las estrategias de los estudios comparados, para obtener una mejor visión sobre las prácticas evaluativas y las ideas que las justifican y, sobre todo, para reconocer la cultura sobre docencia universitaria de calidad que se quiere generalizar a través de los estudiantes y demás personas que son requeridas como fuente de información en cada universidad.

La lectura en los modelos permitió ver realmente las expectativas que en el ámbito institucional se tienen sobre el poder de la evaluación para conseguir los cambios, el mejoramiento y la calidad de la docencia universitaria y, como consecuencia, la calidad de la educación universitaria.

## **Capítulo Ocho**

Las conclusiones y recomendaciones han sido elaboradas reconociendo que el doctorado es el camino por el cual se llega a una nueva forma de vida en la docencia universitaria, la investigación y en este caso, buscando "la transformación de la enseñanza a través de la investigación." Cada recomendación es el planteamiento de una situación susceptible de ser investigada para mejorar la enseñanza y por ende la calidad de la educación.

## **Anexos**

En los anexos se presentan documentos, datos y vínculos que contribuyen a la fundamentación de la propuesta.

## **EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA FUNCIÓN DOCENTE. UNA VISIÓN DEL PROBLEMA.**

*“El futuro de nuestras universidades con tal de que les sea concedida una oportunidad, reside en la renovación de su espíritu originario. Éste que, desde hacía medio siglo, iba declinando despacio, en los últimos decayó más profundamente... Ahora es el momento en el cual los docentes y los estudiantes se ven obligados a reflexionar sobre su modo de obrar (y pensar)”.*

*(Karl Jasper, 1945, 390).*

La comunidad docente en la Universidad que recibe siempre los mejores egresados del nivel previo de escolaridad, no es consciente del cambio en las bases y continúa orientando el proceso de aprendizaje como lo ha hecho tradicionalmente. Desde las concepciones profesoraes se percibe la creencia de que si se sigue con la misma exigencia la calidad no bajará. Aunque aparentemente se tengan los mismos resultados, el mismo porcentaje de graduados, desconocer que los estudiantes tienen más información de diverso orden, están mejor preparados para la acción comunicativa, poseen menor conocimiento especializado, defienden sus intereses con mayor firmeza, etcétera, y por otro lado desconocer que la sociedad global exige aprendizajes contextualizados en una relación ciencia, tecnología y sociedad –CTS, muy diferente, puede conducir a una inferior calidad porque estamos dando respuestas a necesidades que no existen o que tienen otro sentido.

En el ámbito administrativo dentro y fuera de la Universidad se percibe con más claridad el problema y a falta de políticas y estrategias para hacer nuevas elaboraciones, se acude a la Evaluación (entendida como control) como un medio para enfrentar a los profesores con la necesidad de cambio o para verificar la calidad del cambio en quienes lo han realizado.

Por esta razón hay una preocupación por saber ¿cuáles son las concepciones de docencia universitaria de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente? Porque aunque la calidad de la función docente es hoy uno de los temas de discusión obligatoria en el campo educativo, y el tema como objeto de estudio ha sido ampliamente debatido en los escritos de los teóricos de la educación e indagado por muchos investigadores; el mejoramiento continuo de la calidad de la docencia universitaria, como meta a alcanzar,

no ha sido motivo de preocupación sistemática de quienes ejercen esta actividad en la universidad y se puede presuponer que los lineamientos culturales al respecto, inmersos en los modelos, son tan limitados que inducen a los profesores universitarios a considerar que ejercen su docencia al mejor nivel posible.

Las demandas por una mejor calidad de la docencia universitaria se acentúan cuando se analizan las interacciones entre la educación y las transformaciones sociales y económicas que se están produciendo en la sociedad actual, preocupa la calidad de su papel en el desarrollo de las personas, su enriquecimiento cultural y el progreso de sus conocimientos. También se espera observar la calidad cuando la universidad asume la obligación de contribuir a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos, tratando de compensar las desigualdades de origen social.

Pero actualmente, cuando alcanzar altos niveles de calidad se ha tornado en una exigencia y un reto en todos los campos y niveles, la educación universitaria, y en particular la docencia, se encuentra igualmente inmersa en su problemática. Este interés está motivado en razones de muy diversa índole. Para algunos, este interés está motivado por la exigencia de tener procesos educativos más acordes con las tendencias culturales, tecnológicas y económicas actuales; para otros, en el deseo de conseguir una educación más completa y actualizada para los alumnos; otros – en el ámbito externo - centran su interés desde las fuentes de financiación de la educación que ligan la calidad a la posibilidad de obtener recursos estatales; y hay otros, cuyo interés les viene de la necesidad de materializar en las instituciones de educación universitaria las modernas teorías de gestión empresarial.

De otro lado, en los niveles gubernamentales, se han diseñado una serie de políticas y estrategias a las que la Universidad, tomada por sorpresa, - no por falta de información sino más bien por apatía, no ha tenido otra opción que amoldarse adaptando sus programas de formación y sus actividades de investigación y extensión a las exigencias de la economía y del mercado de trabajo. A través de incentivos dados a los logros, se ha conseguido que lo haga de modo continuado y estratégico, desarrollando cooperaciones con la industria, con los medios de gestión pública y privada, con los grupos y movimientos sociales: se la empuja a salir de «su torre de marfil» a «abrirse al medio social», y obtener así, en contrapartida de los servicios que ofrece, recursos provenientes de diversas fuentes de financiación.

A tal grado ha llegado la situación enunciada en el anterior párrafo, que algunos departamentos en las universidades parecen más institutos de servicios, que centros académicos universitarios. Con la nueva figura de las bonificaciones extras para los profesores e ingresos extras para la universidad, algunos sectores se encuentran muy satisfechos. Cada día se va observando cómo le “sustraen” recursos humanos y atención a la docencia para dedicárselos a la gestión, atendiendo también a las demandas de autofinanciación que se están haciendo desde los entes gubernamentales. Aquí se vislumbra un pequeño segmento del problema cuando se confunde *extensión - del conocimiento, de los logros* - con gestión.

Estas acciones encuentran este sentido en las políticas neoliberales, en las políticas de globalización de la economía y de revisión del concepto del Estado de Bienestar. También en las exigencias a los países subsidiarios del FMI y el Banco Mundial, donde se han

establecido normas que hacen obligatoria la evaluación de la calidad docente, no sólo como parte de la autoevaluación institucional, sino también como medio de asignar recursos para el incremento salarial de los docentes. Obligados a seguir las políticas que enmarcan los créditos, la evaluación que primero orienta la Universidad es la evaluación económica de la eficacia, eficiencia y efectividad desde la óptica de los factores que incidan en la financiación.

Así, bajo el manto de la preocupación por la calidad de la educación, se está creando un nuevo contexto privatizador en la convergencia de la economía global neoliberal, que plantea nuevas exigencias a la Universidad, y las Universidades Europeas no escapan a su influencia.

Las estrategias propuestas para hacer reflexionar a la Universidad sobre la calidad (o de hacerla rendir cuentas, de comparar resultados con el presupuesto que recibe) son, entre otras, las evaluaciones por agentes externos, los procesos de acreditación por entes gubernamentales y la autoevaluación institucional como paso previo a las reformas académicas. La acreditación por entes e instituciones externas, proceso «voluntario» para las Universidades, se ve como una evaluación de la calidad global con el propósito de lograr una imagen pública, para asegurarse la contribución económica del Estado.

El problema aquí no está en la acreditación o evaluación externa, porque ya lo hemos vivido, los profesores universitarios podemos “hacer ver” lo que queramos y los más exigentes evaluadores encuentran escenarios dignos de aplauso cuando así nos lo proponemos, el problema está en que la calidad no es asumida como un reto de cada individuo y por lo tanto, menos, del colectivo docente. El problema está en que se quiere ver a la calidad como consecuencia de la evaluación y la evaluación como reconocimiento de sí mismo y del otro, como forma de vida, no caracteriza la vida universitaria. La evaluación institucional está asimilada con observaciones y mediciones puntuales, con calificaciones y acciones con intención sumativa. La evaluación formativa no se practica especialmente cuando se refiere a la docencia universitaria. Es frecuente que el jefe inmediato del profesor universitario, el jefe de departamento o escuela no haga evaluaciones y que tampoco induzca al docente a reconocer la calidad de su acción.

Además, la rendición de cuentas a la sociedad viene asociada al concepto de autonomía con el pretexto de hacer más fluidas las relaciones de la Universidad con la comunidad. El reto más importante de las Universidades es el de mejorar la calidad de sus actividades y dar una respuesta adecuada a las nuevas exigencias de los entornos económicos, social y cultural (Jofrel y Vilalta, 1998, 97-108). Las medidas son adoptadas, en armonía con esta rendición de cuentas, para detectar la calidad, parten de los «Indicadores de realización o rendimiento» (*performance indicators*). De ahí que la aureola de consenso de la que procura hoy revestirse la calidad educativa resulte obvia, clarividente e incuestionable para amplios sectores sociales, sobre todo para quienes están bien informados de sus derechos y pertrechados de capacidades para reclamarlos, o en su caso, de medios para satisfacerlos.

De modo que un nuevo clima social, abonado no tanto por reclamaciones ampliamente satisfechas de más cantidad de alumnos admitidos en la educación superior (caso español), sino por aspiraciones y urgencias de una mayor calidad, y como señal de

distinción, representa sin duda el terreno más propicio para la sintonía de muchos con esta nueva marca y las políticas que la proclaman con más ahínco. Concretamente, en este contexto, la política de calidad educativa que ahora podemos conocer es la que está siendo enmarcada, definida y gestionada bajo los auspicios del modelo europeo de calidad, la gestión de calidad total, y los Planes Anuales de Mejora (MEC, 1997; López Rupérez, 1994, 1998).

Los lineamientos gubernamentales con respecto a la calidad “no han creído necesario incluir la palabra educación en dicha denominación. Parece que el concepto de calidad vale lo mismo para las organizaciones administrativas y las organizaciones privadas, para el funcionamiento de una fábrica y de una empresa, para la confección de un objeto o para la construcción de una idea, para el trabajo de un docente o para el desarrollo de un sistema mecanizado de producción” (Félix Angulo, 1993, 1-11).

Así pues, la calidad del sistema educativo no tiene por qué suponer, según parece, parámetros de apreciación distintos a los que se establezcan para cualquier otra cosa. “Por lo mismo, la evaluación en educación no ha de ser distinta significativamente que la evaluación de otros objetos, instituciones, organizaciones o productos”. Lo que no se considera, aunque todo el mundo lo reconoce, es que a diferencia de otras empresas la “materia prima” objeto de transformación en la docencia universitaria es el “ser Humano” y en este contexto no nos interesan los porcentajes, sino cada persona.

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

- La calidad es una idea que ha entrado con mucha fuerza en todos los ámbitos de la cultura, se aplica a todo, y la usan todos pero su significado no es muy claro. A la educación se ha traído con las mismas construcciones de la industria y también con las mismas justificaciones y hasta convencen, pero no se puede aplicar de la misma forma. Las teorías de calidad total y reingeniería por nombrar algunas de las tantas teorías que tienen la calidad como propósito fundamental, no se pueden trasladar al campo de la educación, donde cada alumno y cada profesor son un mundo diferente, al contrario de las empresas de donde provienen estas teorías que manejan materias primas homogéneas y donde las particularidades de los seres humanos no importan porque ellos no son el centro de la razón social de la empresa.
- Ahora está la moda de la calidad, pero viene con mensajes ofensivos porque desconocen que en la universidad siempre ha habido preocupación por la calidad, porque el prestigio que tenemos no se construye a punta de años. Los egresados nuestros tienen excelente prestigio y esto es porque sus programas han sido buenos. Es posible que nuestros modelos sean un poco tradicionalistas y que se deban renovar pero eso es diferente.



- La calidad de la enseñanza en general es buena porque los resultados de los estudiantes son buenos, han mejorado y creo que eso se debe en parte al profesorado, los colegios profesionales proporcionan retroalimentación positiva, no es tan descorazonadora como hace años.
- Nosotros la calidad la cuidamos bastante, que es buena o no tan buena, es difícil poner el calificativo, pero lo cuidamos. ¿Qué quiere decir la cuidamos? Pues a nivel departamento tenemos una estrategia, nosotros planificamos bien el curso que viene, todas las prácticas del departamento todo el mundo las conoce para que no se repitan para que se den en el momento adecuado, tenemos una persona solamente dedicada a planificar las prácticas, nosotros a lo mejor tenemos 23 prácticas y esta persona te diría el número de prácticas, el número de veces que se dan por ejemplo 123 grupos, con lo cual al cabo del año damos a 10.000 no se cuantos alumnos, bien organizado porque es una persona de informática que se lo toma en serio. Porque apoyamos a los jóvenes, porque todos procuramos tener claro qué significa formar y ser un buen ingeniero en nuestro campo.
- Hay algunos antecedentes ya en nuestra universidad para tratar de apoyar la mejora de la calidad de la docencia: el primero de ellos es un programa que se llama PIE, programa de innovación educativa, en el cual se dedica una cierta cantidad de recursos económicos de la universidad a dotar los proyectos para mejor, innovar en la educación, después hay otro programa que es ACE, la ayuda complementaria en la enseñanza, que es una ayuda económica, que se le da a los profesores como reconocimiento a sus méritos docentes, pero es una ayuda que se da no para llevársela a casa sino para comprarse libros, comprarse material didáctico o hacer un viaje a un congreso y formarse, actividades de ese tipo.
- La calidad de la enseñanza es buena, hay mucha preocupación por la calidad de la docencia, mi compañero de al lado está recientemente nombrado subdirector de calidad y sabe que es muy difícil de conseguir, porque a un profesor malo jamás se le va a decir déjate la docencia y dedícate a la investigación o a otra cosa pero si hay preocupación por la calidad.
- En la faceta investigadora si que tenemos un reto a hacerla de calidad, pero en la docencia no hay tanto reto, no hay esa obligación, si lo haces bien o lo haces mal, no pasa nada, en la universidad española hoy no hay mecanismos de regulación de la calidad de la docencia. Entonces, al final algo que tenía que ser complementario se convierte en algo que obstaculiza, tampoco es que sea opuesta, pero muchas veces el hacer una investigación de calidad va en detrimento de hacer una docencia de calidad.
- El rigor y la exigencia acompañados de buenos recursos son necesarios para que el docente universitario se preocupe por desarrollar una docencia de calidad. Si la universidad es permisiva es posible que un docente con muchos problemas con los alumnos y sin ninguna producción intelectual pase la vida sin apenas notarse. La calidad debe construirse con proyectos y recursos, porque es muy común que se arengue sobre la calidad pero no se asignan los recursos necesarios y todo se queda en veremos.
- A la calidad se llega por una buena evaluación que permita conocer las fortalezas y debilidades del quehacer docente. Muchos expresan que los alumnos “no saben”, “no tienen elementos de juicio” para responder a ciertas preguntas, pero, yo creo que sí y si no lo saben ya lo pensarán para el próximo curso, por eso los formularios tienen la opción de no contestar si no sabe y de esta manera se va construyendo una nueva cultura sobre docencia de calidad.

- No se puede hablar de la calidad en general. Hay unos que son muy buenos docentes, ellos explicando en el tablero son muy buenos pero en el laboratorio no, hay otros que son muy buenos en el laboratorio pero no en la exposición explicando y uno o dos profesores que son buenos en las dos instancias y tienen buena relación con los estudiantes, son amigos de los estudiantes. Pero la calidad la podemos lograr con buenos proyectos, con interés, compromiso y naturalmente con recursos, aunque hay acciones de coste cero, la mayoría si implican gastos.
- ¿Quién tiene más liderazgo en el tema de la calidad de la docencia? Los centros y los departamentos, el prestigio de una titulación está basado en una docencia de calidad, aunque no sea el único factor, si es el más importante.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

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

O porque en el tapete del debate aparece, como dice López (2000, 15) más que un debate sobre el presente y el futuro de una profesión con un marcado cariz autónomo e intelectual, lo que ofrece es una profesión con una visión asalariada, más administrativa que intelectual, más investigadores que docentes y sumamente tutelada y dependiente de los poderes públicos o privados. O porque el profesor no es consciente de su obligación de reconocerse y trascender sus debilidades, por ejemplo, una expresión extraída de una de las entrevistas realizadas en este estudio, en la cual se ha comprobado una vez más que los profesores se reconocen como evaluadores pero no como objeto de evaluación:

- No hay, ni tiene por qué haber, una comisión que al interior del departamento se encargue de evaluar la calidad de la docencia, esta es una prerrogativa individual. La calidad se construye con las cualidades y acciones del profesor, no con las directrices de las directivas o de los pedagogos.

O porque la desconfianza en los resultados de la aplicación de las políticas lo hace apático como dice un profesor entrevistado:

- La experiencia de evaluación nacional de la calidad ha sido desastrosa no por los resultados, sino por la ausencia de una preocupación real (compromiso) de la institución universitaria, con las decisiones y acciones posteriores.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

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

La cultura modal del profesorado y de la universidad, en general, no hace fácil convencer a los profesores de que las mejoras continuas son posibles sin mayores asignaciones presupuestales. Como paso previo hay que comprender la situación de partida. En la mayoría de las universidades no es práctica habitual la reflexión sobre la misión o políticas institucionales.

En el ambiente académico tradicional, los profesores universitarios se consideran demasiado independientes y poderosos como para seguir las instrucciones de la dirección. Para la mayoría de ellos, además, no hay prácticamente nada en sus experiencias que les ayude a convencerse de que la calidad se podría mejorar con la intencionalidad reflexiva en cada una de sus acciones. No pueden en muchos casos imaginar, por ejemplo, cuánta pérdida de recursos hay en los procesos de trabajo que habitualmente emplean en su docencia e investigación. Muchos profesores se esfuerzan por obtener importantes resultados, artículos, premios por investigación, libros de texto reconocidos, o gestiones excelentes, pero olvidan que mejorar en los procesos de docencia e investigación en el aula también les podría ayudar a conseguir esos resultados buscados.

Cuando se habla del tema de la calidad en los claustros académicos o en pequeñas reuniones puede reconocerse que los procesos de investigación o de docencia no son perfectos y que podrían ser mejorados modestamente si los profesores quisieran trabajar un poco más y tuvieran un mejor apoyo ideológico, presupuestario y administrativo.

¿Por qué da la sensación de que se hubiera dejado de observar y evaluar las acciones docentes durante muchos años y de pronto se tiene un gran interés por todo lo que le concierne? Porque nuevamente se reconoce la importancia de las acciones docentes del profesor universitario en la calidad de la educación, porque aunque se ha evaluado permanentemente, se han omitido las nuevas definiciones de la docencia. Al simple acto comunicativo con intención de transmitir conocimientos se le han agregado otras funciones y otros sentidos. Porque el pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, a los maestros informadores y examinadores de esos textos. Porque durante mucho tiempo la comunidad universitaria en general ha hecho oídos sordos a la renovación reclamada y se ha mantenido fiel a la enseñanza clásica.

O porque se quiere modificar el comportamiento restrictivo, y excluyente de los datos subjetivos, reconociéndoles carácter explicativo, y aceptando que las creencias y las concepciones tienen valor explicativo como punto de partida en la generación de nuevas respuestas. Trascendiendo la desconfianza que provocan las concepciones explicativas cuando se observa la incoherencia entre lo que los profesores dicen y lo que en realidad hacen.

O porque todos los cambios universitarios suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. Sería alarmante que las propuestas que cuestionan los paradigmas, las costumbres y los valores de los profesores universitarios no provocaran reacciones y cuestionamientos.

Como dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000, 19): “¿Por qué ahora? Una de las razones que explican este hecho, puede ser, que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas” y en la calidad

de vida de los miembros de la comunidad académica, que pueden aprender mejor si el entorno es favorecedor.

---

## **I.1 PROBLEMAS SINTOMÁTICOS DE LAS DEBILIDADES DE LA CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

---

A la hora de intentar mejorar la calidad se suelen identificar una serie de barreras, siendo la dificultad principal la que se deriva de los impedimentos culturales en forma de valores, creencias y prácticas interiorizadas con alumnos, percibidas de la enseñanza de sus profesores, “y no como consecuencia de aprendizajes académicos, llegando a oponer resistencia a las reformas externas y a ignorar los resultados de la investigación didáctica” (Porlán y Rivero, 1998).

El problema de la calidad en educación es de propósitos, porque se usan como parámetros para verificar el nivel de la calidad al comparar lo logrado con las metas; aunque no es común que se usen para inventariar la presencia de ciertos indicadores como por ejemplo, si los estudiantes adquieren una formación para el ejercicio profesional, logrando cierta fortaleza en los conocimientos de la disciplina y si conoce los requisitos y expectativas y cuál es su capacidad para percibir y resolver problemas. Si la idea de la formación integral no está en la mente de cada uno de los miembros de la comunidad académica, si la universidad no se toma el trabajo de analizar el presente y proyectar el futuro para las profesiones y para la sociedad, así como su compromiso con los desarrollos social, cultural, político y económico del país, las acciones que allí se realizan no tendrán el “sello de calidad” esperado.

Porque no es una aspiración de cada miembro de la comunidad académica el alcanzar la perfección de lo que hace a la usanza de los maestros antiguos cuando el carpintero, el artesano, etc., crecían cada día en perfección por el placer de ver su obra única. Algo así como el facilismo pedagógico se va apoderando de alumnos y maestros. Los estudiantes no protestan si obtienen el aprobado, algunos profesores comentan que conocen colegas que a su juicio son mediocres, que son bien evaluados porque hablan de fútbol en la clase y luego evalúan bien a los alumnos, y éstos seguramente lo hacen cansados de insistir con malas herramientas.

Porque las universidades poseen un Plan de desarrollo a nivel macro que une a la planificación, financiación y evaluación en el ejercicio de la autonomía, pero no existe un PEI - proyecto educativo institucional o si existen las unidades académicas no funcionan de acuerdo con él. Simplemente se ha dado por sentado que con más años de escolaridad, más recursos materiales, mejores edificios, se tienen necesariamente como consecuencia ciudadanos mejor preparados y recursos más calificados y productivos. Del mismo modo, en el plano político se ha postulado que más años de educación significarían más democracia y participación ciudadana.

Desde la inducción a la docencia universitaria o como hemos comentado, desde el sitio de alumnos en las aulas, los futuros docentes se encuentran con un “tortuoso” camino que desdibuja el ideal de una excelente acción docente, como prueba este apartado de lo expresado en una entrevista, por un novel profesor universitario:

- Al finalizar los estudios de la titulación participé en una etapa muy importante de un proyecto que se estaba haciendo para una empresa de automóviles extranjera muy conocida. Era un proyecto del cual nos sentíamos muy orgullosos, era una gran oportunidad para ver la validez de lo que habíamos aprendido y para aprender mucho más. Era el espacio ideal para sentirte ingeniero. Pero yo terminé y tenía que decidir lo que iba a hacer con mi vida, había una oportunidad en una empresa pero el director del proyecto se dijo para sí, “este es un buen ingeniero y también será buen investigador, lo podemos meter en una plaza docente y así continuará trabajando en el proyecto”. Yo me dije: Bueno, de la Universidad me puedo ir en cualquier momento, pero si me voy a la empresa, y no me gusta, será difícil que me vuelvan a ofrecer otra oportunidad en la Universidad. Efectivamente así se hizo; para la oposición me prestaron varios Proyectos Docentes para que copiara lo de Pedagogía y como era más antiguo, tenía más artículos y más participación en ejecución de proyectos, por supuesto que gané la plaza.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Este relato ilustra gran parte de la práctica actual, muestra por qué los “profesores noveles” están motivados por sus futuras responsabilidades en la gestión y la investigación pero con muy poca, o sin ninguna conciencia de la función docente. De esta forma, ignoran cuestiones tales como las responsabilidades de los profesores en la orientación del aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos, en general, la orientación de la formación integral del estudiante y de sí mismo en un proceso de desarrollo permanente.

Cuando un profesional decide dedicarse a la enseñanza universitaria y redireccionar el campo de ejercicio profesional, el ser nombrado como “profesor de...” se debe más a una oportunidad, que a una acción reflexiva. Generalmente tenemos alumnos aventajados que los profesores consideran poseedores de un gran potencial como investigadores, o gestores de servicios a la comunidad, y eventualmente como docentes.

Por otra parte, la mayoría de los profesionales se enfrentan a la función docente con la imagen que se han formado de sus profesores, en especial de aquellos que a su juicio fueron más exitosos. Se inician en la docencia desde esa transición entre profesional y estudiante, obligados naturalmente a estudiar con más dedicación que cuando eran estudiantes. Aún más, es posible que por ser recién ingresados les corresponda orientar uno de esos cursos que casi nadie quiere en el departamento, de esos cursos que tienen varios problemas como sello característico.

Es posible que las dificultades comiencen cuando encuentran que los alumnos no son como ellos creían que eran, y precisamente este desequilibrio entre la preconcepción y la realidad genera retos para estos nuevos profesores: deben intentar dar otra imagen de sí mismos, si los alumnos se muestran desinteresados e indisciplinados. Deben buscar ser más convincentes si parece que no les creen; deben saber más para transmitir en clase, si les sobra tiempo; deben “explicar” de otra manera si parece que no le entienden; deben utilizar otras estrategias si los alumnos no aprenden; deben cambiar si les preocupa este estado de cosas, si no se sienten bien y desde luego, si “quieren”.

Y en la búsqueda de alternativas de cambio surgen muchos peligros entre ellos el solucionar unilateralmente estos problemas. Por ejemplo, pueden resolver el problema

de la disciplina en el aula sin aprender a enseñar... ¡Para eso están las calificaciones de los alumnos!.

Otro riesgo está dado en la asimilación de la experiencia, por el hecho en sí, no por la reflexión sobre su propia experiencia, como dice Bachelard (1974, 47) "no aconsejaremos bastante al profesor de pasar de inmediato de la mesa de experiencia al pizarrón, para extraer lo más pronto posible lo abstracto de lo concreto. Volverá a la experiencia mejor munido para discernir los caracteres orgánicos del fenómeno".

Podemos observar desde diferentes ángulos algunas expresiones indicadoras, que hacen más visible la situación problemática de la calidad de la docencia universitaria:

## ► **Calidad**

- La inquietud que suscita actualmente, la calidad nace, sobre todo, del desconcierto de quienes constatan que las reformas de las estructuras y de la organización no han resuelto los problemas de la enseñanza, estos permanecen intactos (OCDE, 1991, 24). Una prueba son los muy pocos investigadores que se forman en el nivel de educación superior.
- El problema del mejoramiento de la calidad de la docencia reside en que no es una preocupación generalizada del profesorado.
- La mayoría de los profesores desconocen las acciones e intenciones del Plan Nacional de Evaluación de la calidad.
- El reconocimiento de la calidad del ejercicio de las funciones del profesorado, muestra incoherencias significativas, cuando se da más importancia a la investigación y a la gestión dejando la función docente en un lugar que desmotiva.
- La calidad es concebida como una totalidad y no como el resultado de numerosas pequeñas acciones que llenan cada rincón de la vida en la comunidad universitaria.

## ► **Cambio**

- Es claro y común el desconocimiento de la importancia de la voluntad docente para el cambio.
- La efectividad de los cambios propuestos es baja, ya que una y otra vez se han emprendido reformas de las disposiciones institucionales y sin embargo todavía son muchos los alumnos que llegan al final de su escolarización con unos niveles de logro claramente bajos y sin entusiasmo por seguir aprendiendo (OCDE, 1991).
- Las directivas académicas y gubernamentales continúan «decretando» cambios, según las tendencias sociales.

- Los profesores que intentan innovar se sienten desilusionados por el facilismo que persiguen sus alumnos.
- El cambio suele darse desequilibradamente. Hoy, por ejemplo, que se da un cambio en la concepción del currículum se ha vuelto a repetir el fenómeno. Y el anacronismo consiste en una situación en la que el objeto, la práctica, las actitudes, etc. están en desacuerdo con las necesidades y exigencias de la época presente (Fernández, 2000).
- Un problema significativo derivado del anterior consiste en que los mediadores del cambio son los mismos que han actuado en el modelo anterior y esta es la punta del ovillo para comprobar que se renuevan las teorías, no las concepciones y no las instituciones, hasta los medios y los recursos suelen ser los de antes.

### ► **Formación y desarrollo docentes**

La orientación del desarrollo permanente del joven profesor como tal, no le corresponde a nadie, él tiene que ser autodidacta, imitador y en el mejor de los casos un observador aventajado. Es frecuente que la asistencia a las puntuales acciones de formación sea voluntaria y también es frecuente que asistan los mejores, los más motivados. Porque la Universidad o el ente gubernamental con competencia para hacerlo, presiona el dominio de una segunda lengua como requisito para ser considerado docente universitario, pero no reconoce como igualmente importante la posesión de un saber docente. Otro hecho significativo es que “los recursos para apoyar a los profesores en las diferentes etapas de desarrollo como docentes universitarios, rara vez son objeto de alta prioridad en los presupuestos” (Bullough, 2000, 102).

- La mayoría de los profesores aprenden a ser docentes por ensayo y error, sólo que el error lo cometen con seres humanos de por medio.
- En general se contempla con indiferencia los primeros años de ejercicio profesional de los profesores.
- A pesar de que casi nadie se entera, los resultados de la enseñanza inciden directamente en la socialización de los profesores, en su autoimagen y en la satisfacción personal.
- Las grandes discrepancias entre el sistema de escolaridad en el nivel previo y el universitario, produce desequilibrios tanto en los estudiantes como en los profesores.
- Muchos profesores carecen de una conciencia responsable de sus concepciones.
- Aún en la comunidad docente existe un excesivo bachelardismo considerando las concepciones como obstáculos absolutos y como justificación para no estudiarlas y comprenderlas.

- Las ideas previas de los profesores también pueden ser errores conceptuales.
- El profesor decodifica la realidad a través de unas de concepciones implícitas sobre las cuales apenas si tiene conciencia y responsabilidad.

## ► **Saber de los profesores**

- Algunos profesores no poseen un aprendizaje significativo de conceptos en su disciplina de ahí que no tengan en cuenta las preguntas básicas que se quieren resolver al estudiar el tema.
- Un alto porcentaje de los profesores cree que los conocimientos pedagógicos se deducen de la práctica, desconocen la existencia de teorías pedagógicas.
- Los profesores no reconocen que tienen mucho que aprender sobre la enseñanza y que al comenzar se sabe poco de la realidad de ese papel que se debe desempeñar.
- Las acciones y expresiones docentes han contribuido a construir la premisa de que se trata de una profesión incapaz de crear conocimiento profesional, que se limita a reproducir la cultura y el conocimiento que otros han cultivado y desarrollado, que el docente está más interesado en enriquecerse. Lo que ha generado un determinado imaginario social, profesional y administrativo de ver (y también una autoimagen) al profesorado, visión que actualmente, aún impregna y contamina a los profesores en ejercicio (Imbernón, 2000,15).
- No ha existido una preocupación por el desarrollo del conocimiento profesional cultural, o del propio contexto, ni por el conocimiento práctico de la profesión de educar con toda su carga de compromiso científico, político, ético y moral (Imbernón, 2000).
- Los profesores universitarios no poseen los conocimientos pedagógicos necesarios para realizar su tarea de forma eficaz y objetiva. Este es el resultado que se desprende del estudio realizado para el I.C.E. de la Universidad de Barcelona, titulado «Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona».
- La mayoría del profesorado no cree imprescindible la preparación pedagógica para realizar su labor. Es más, incluso muchos de los que la consideran imprescindible piensan que ésta se adquiere solamente mediante la práctica docente. Por otra parte, cuando se les pide que nombren los principales obstáculos de su tarea, todas las respuestas se dirigen hacia aspectos que no dependen de su preparación: masificación del alumnado, falta de recursos materiales, etc. (Burgos y Solsona, 1999, 1).

Los profesores se encuentran en la línea de fuego de los retos y las presiones para alcanzar la calidad y son diversamente criticados por obstaculizar el cambio, por hallarse mal informados acerca del mundo que existe fuera de las instituciones (OCDE, 1991, 26). Una de las razones fundamentales para esta situación y las enunciadas



anteriormente, está, en que los profesores no construyen su saber de manera consciente, en un proceso de producción intelectual reflexivo y crítico, se hace inconscientemente estudiando para transmitir contenidos.

## ► Relaciones

- La adopción rápida e individualizada del lenguaje particular (vocabulario especializado) puede ayudar a construir una máscara de carnaval “por la carencia de sentido” y la adopción de la cultura permite adaptarse y funcionar, con acciones normales, también sin sentido. Podemos observar en las aulas diferentes actitudes que obstaculizan la sintonía entre los miembros que la componen, por ejemplo, “Algún profesor se dirige a sus alumnos como si estuviera presentando una comunicación ante un congreso de sus más distinguidos y exigentes colegas, todos los cuales llevan años dedicados a las disciplinas de sus desvelos. Pero como la mayoría de los jóvenes no muestran el debido entusiasmo ni la comprensión requerida, se desesperan y los maldicen” (Savater, 1997, 146).

Comportamientos como este y otros similares demuestran la falta de coherencia entre el discurso y la práctica con respecto a la formación del espíritu democrático, porque la mayoría de los profesores aceptan que hay que educar en valores democráticos, pero se convierten en una minoría cuando se trata de concretarlos en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuestión de método pero, sobre todo, de voluntad y actitud. ¡Podríamos mencionar tantos ejemplos de autoritarismo docente que contradicen la ética democrática! (Carbonel, 2001, 95).

Las relaciones están mediadas por muchos aspectos. Aprender a enseñar es la meta de muchos programas formales, pero difícilmente se convierte en la meta de “todos” los profesores universitarios, sobre todo de aquellos que consideran que “para enseñar basta con saber la asignatura”. Los mismos estudiantes han considerado excelente profesor a aquellos docentes que pueden repetir una gran cantidad de información aunque a veces sea absolutamente incomprensible para ellos.

## ► Investigación

En este trabajo se presenta en diferentes apartados a la investigación como la heroína salvadora en las causas desesperadas y, claro, suena un poco gracioso que se planteen de esta manera las cosas. Pero, la razón fundamental es poner en primer plano todas las situaciones a las que se llega, porque el profesor universitario aunque es un egresado de la educación superior, no usa la investigación como la herramienta fundamental para reconocer la calidad, eficacia, eficiencia y efectividad de su práctica.

La rutina acrítica e irreflexiva se ha enseñoreado tan habitualmente de la práctica en la profesión docente, que llama la atención y extraña lógicamente, cuando se realizan intentos de modificar esos hábitos rutinarios, triviales, simplemente heredados, instaurando, siquiera tímidamente, otra manera de ejercer la profesión de enseñar educando (o de educar enseñando, si se prefiere) o, lo que es lo mismo, pues en condición

*sine qua non* para ello, desde la perspectiva del profesor, enseñar educándose, haciéndose mejor profesor. (Fernández Pérez, 1999, 11).

En el diseño curricular de la educación superior siempre se tiene como propósito formar investigadores o al menos proporcionar las herramientas necesarias para la práctica investigativa en el ejercicio profesional, pero, contradictoriamente o mejor en el más claro ejemplo de incoherencia el formador no investiga. Un profesor universitario puede tener la opción de no investigar en su propia disciplina, pero no debería ser posible la opción de no investigar en el campo docente, porque sólo en un proceso investigativo, voluntario, crítico e innovativo puede el profesor alcanzar estándares de calidad cada vez más altos y acordes con las demandas internas y externas.

La búsqueda de respuestas tiene la categoría de práctica cotidiana, mientras que en otras disciplinas se le llama “investigación científica” y a sus resultados se les llama ciencia. Este es un punto neurálgico en la búsqueda de la adopción de la calidad como una característica vital de la acción docente, como lo ilustramos en el apartado siguiente.

---

## **I.2 ¿CALIDAD DE LA DOCENCIA? SÍ, PERO, Y ¿CÓMO VOY A COPENHAGUE?**

---

En la dualidad investigador o docente, profesor de elevado estatus o docente reconocido a duras penas por sus alumnos, se presentan numerosos conflictos a los profesores. Este interrogante ha surgido al escuchar la experiencia de un profesor que desea desarrollarse como docente universitario en la permanente búsqueda de la calidad. A continuación se incluye un apartado que se considera significativo para evidenciar uno de los aspectos de mayor influencia como obstáculo en la dedicación a la docencia y a su innovación:

- ... y luego también es una cuestión de incentivos, la universidad no ofrece incentivos a la docencia. Cuando yo vaya a mi oposición no les diré que he dado tantas horas de clase, que me he preocupado mucho por el aprendizaje de los alumnos, que me han evaluado con unas encuestas buenas o malas, sino que les diré he publicado aquí y he publicado allá, he trabajado en esto y en lo otro. También el entorno en que te mueves te motiva a eso... Yo cuando voy por el pasillo y me encuentro a un compañero que se va a Copenhague, a un congreso de no sé qué, no puedo evitarlo, “¡me muero de la envidia!”. Yo dando clase, atendiendo consultas, innovando los métodos, no voy a Copenhague, sólo voy a un congreso si tengo algo nuevo como ingeniero para contar a algún danés. También tengo que investigar para que me den mi dinero, mis viajes y mi reconocimiento.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Los profesores no se comprometen con la enseñanza de la misma manera y no todos se preocupan por mejorar su ejercicio de la docencia (Bullough, 2000, 102). Aunque es probable que en algunos congresos exista alguna sala de educación, en los de ingeniería son escasas, y es más escaso aún que ciertos colectivos profesionales consideren importante la investigación sobre la docencia universitaria. Es suficiente con ver los

incentivos universitarios a la investigación de este tipo: universidades con una larga tradición no cuentan en su haber con movimientos pedagógicos significativos. La real preocupación por la calidad docente continua siendo más una exigencia que una virtud y los profesores dedicados a la docencia y a la investigación sobre docencia, continúan siendo los “parientes pobres” de la familia universitaria.

Los profesores necesitan construir sus nuevas y complejas funciones acerca de la práctica docente dentro del contexto de colectivos docentes de apoyo para el aprendizaje. Si se espera que los profesores tengan éxito en la transformación de su pensamiento y de su práctica, hay que darles las oportunidades para construir nuevas comunidades de discurso profesional, que incluyan un aprendizaje, una indagación y un razonamiento activo. Colectivos que presionen la investigación acción y que sean referentes válidos en la construcción de nuevos conocimientos. Comunidades de divulgación, de discusión que sirvan de apoyo para el riesgo y la lucha que supone transformar la práctica y elaborar un discurso que explique esa transformación, que permitan elaborar construcciones “dignas de llevar a Copenhague”.

Espacios para tener la oportunidad de aprender a ser críticos y a reflexionar sobre su enseñanza. Es más, si nos tomamos en serio la idea de que el pensamiento complejo nace de la interacción social, entonces los profesores necesitan comunidades discursivas donde aprender y practicar esas habilidades y disposiciones. Al participar en estas conversaciones, los profesores están adquiriendo nuevas formas de aprendizaje y reflexión sobre su práctica docente y al mismo tiempo están desarrollando nuevos discursos sobre la enseñanza (Putnam y Borko, 2000, 242).

Si aceptamos con Fleck (1986, 23) que “el observar libre de presuposiciones es un absurdo desde el punto de vista psicológico y un juego desde el punto de vista lógico”, podremos introducirnos por un camino donde vemos cómo a medida que se adquiere experiencia en la práctica se va ganando la capacidad de observar en sentido científico. Sin embargo, “simultáneamente al aumento de esa habilidad se produce una pérdida de capacidad de poder ver cosas que contradigan este <<ver formativo>> adquirido. Es decir, la disposición para percibir de forma orientada se adquiere a costa de la pérdida del poder de percibir lo heterogéneo”, y nuevamente se debe reconocer la necesidad de comunidades docentes, de espacios de divulgación para lograr una <<coerción de pensamiento>>.

La coerción sobre el valor de las reflexiones y observaciones sobre la enseñanza, aunque al distribuirse el conocimiento los participantes aportan diferentes ideas: por ejemplo, los profesores aportan ideas sobre su práctica docente, sobre los estudiantes a los que enseñan y sobre los contextos donde ellos y sus estudiantes aprenden, conocimientos basados en la experiencia concreta. Los investigadores y responsables del desarrollo del profesorado en la universidad aportan un conocimiento y unas habilidades para la crítica y la reflexión más generalizada y basados en la investigación (Putnam y Borko, 2000, 252). La separación de estos dos tipos de conocimiento deja una fisura por la que se escapa con frecuencia la viabilidad de la transformación de la práctica docente. Ha sido más fácil ignorar las concepciones de los docentes que intentar hacer conciencia sobre las visiones a veces potencialmente opuestas acerca de lo que es una docencia de calidad:

- Yo creo que en ocasiones, lo que el docente persigue como mejoras en la calidad de la docencia, siempre que impliquen más trabajo por parte del alumno, suponen una valoración negativa del profesor. Por tanto muchos profesores optan por ponerles las cosas fáciles y no hacerles trabajar (ni aprender) mucho, de esta forma trabajan menos y obtienen una mejor opinión por parte de los alumnos.
- No es que los estudiantes no se quieran involucrar, ellos están dispuestos a participar, siempre y cuando entiendan los cambios y se les expliquen bien. Cuando son proyectos bien estructurados los estudiantes son los más motivados y comprometidos en su realización.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Estas contradicciones ocurren entre los docentes, entre docentes y formadores, o entre docentes y autoridades académicas; tomar conciencia de ellas es muy importante para no sugerir estrategias desconociendo lo que los profesores perciben en las aulas y que en ningún momento se puede aceptar, que por ser profesores universitarios ya se tienen los conocimientos pedagógicos, actitudes y habilidades que necesitan para enseñar una determinada asignatura.

- Para comprender el problema y tener una clara dimensión de su importancia, no se debe olvidar, que en último término, los que han de llevar a cabo los cambios son los profesores. Nosotros hemos de aceptar, comprender y aplicar los cambios sugeridos. Si nosotros no queremos...

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

La competencia y la dedicación de los profesores son requisitos vitales y previos para el logro de una educación de calidad (OCDE, 1991, 181).

Esta tensión no es un problema que pueda solucionarse de una vez por todas, puesto que no existen soluciones instantáneas, es un dilema que hay que ir controlando poco a poco con el fomento de colectivos docentes (o comunidades docentes) conformados expresamente para pensar, trabajar, hablar e investigar juntos, mientras luchan por mejorar sus acciones docentes. Colectivos que investiguen, divulguen, discutan y lleguen a consensos sobre la validez de los contenidos que expliquen el sentido de sus acciones, los fenómenos del desarrollo mientras se aprende y se enseña. Colectivos capaces de construir un nuevo *Ethos* para la docencia universitaria.

Colectivos donde los participantes vean que sus ideas son valoradas al mismo tiempo que están abiertas al cambio, Putnam y Borko (2000). Porque ¿qué es el conocimiento científico sino un enunciado producto del acuerdo entre los miembros de comunidades científicas?

### 1.3 CAMBIAR CON Y CONTRA LAS CONCEPCIONES.

*"Parece necesario hacer que se tambalee el edificio constituido por los saberes cotidianos, pero también es necesario aunque pueda parecer contradictorio - apoyarse en ellos".*  
(Giordan y de Vecchi, 1995, 168).

Un alto porcentaje de los profesores universitarios no tiene una formación previa como tal, es más se considera que el doctorado que forma investigadores es el requisito por excelencia para ser profesor universitario, muchos se inician como docentes cuando realizan sus estudios de doctorado o mejor cuando intentan hacer su tesis doctoral. Ellos "llegan al mundo de la docencia universitaria con unas creencias firmemente arraigadas sobre la enseñanza y sobre la propia persona en su condición de profesor, creencias que se han ido forjando a lo largo de los años en que se han sentado en las aulas observando e interactuando con los profesores" (Bullough, 2000, 102).

Cada uno de ellos ha construido su propio saber, sus concepciones sobre docencia universitaria que también pueden discrepar del sentido real de sus actos, cuando el discurso ha cambiado sin modificarlo, sería mejor derrumbar el muro de las ideas previas que producen el desequilibrio y la incoherencia. El profesor ha reconocido que su discurso está desactualizado, que debe modificarlo para obtener aprobación social pero no ha reflexionado sobre su práctica, no ha tomado conciencia de la necesidad de revisar esos cambios (Giordan y de Vecchi, 1995, 164).

Cambiar significa entonces ajustar en forma sucesiva las concepciones sobre la enseñanza, sobre los alumnos, y en general sobre las personas vistas desde su sitio de profesor. Tiene lugar un acomodamiento o como decíamos anteriormente la revisión y continuación de su proceso de desarrollo como docente. ¿Cómo puede valorar sus concepciones? ¿Cómo puede reconocer si sus concepciones corresponden a errores conceptuales?

Para que los profesores puedan conseguir el éxito en sus funciones docentes, en muchos casos, serán necesarios importantes cambios en sus conocimientos, sus creencias y en su práctica. Los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado. Pues las nuevas y más ricas perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje son simplemente esto: Perspectivas.

Para realizar los cambios requeridos, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas. Construyendo una especie de panel para captar la energía de otros saberes, ampliando también el espectro de su propia definición de docencia universitaria, adquiriendo como ganancia colateral la capacidad para hacer evolucionar continuamente sus concepciones y modificar sus acciones, contrarrestando el efecto de lo que Bachelard (1974) llama <<obstáculos epistemológicos>> que de alguna forma se explica también en el concepto de <<ideas previas>>, como <<errores conceptuales>>.

Sin caer en el bachelardismo tenemos que reconocer que no sólo en la formación del espíritu científico, sino también en la construcción y adquisición de nuevos conceptos

“la experiencia básica colocada por delante y por encima de la crítica” es un obstáculo muy difícil de salvar. Culturalmente se ha ido aceptando que hable la voz de la experiencia del profesor universitario callando la voz de la razón, con argumentos contruidos a partir de una experiencia personal percibida e interpretada en el desconocimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas, que darían un nuevo sentido a las imágenes percibidas en esas condiciones.

Se reconocen las dificultades que la experiencia básica produce en el camino del cambio, pero, también que se le da mucho valor a ese “sensualismo más o menos franco, más o menos novelesco, y que pretende recibir directamente sus lecciones de un dato claro, limpio, seguro, constante, siempre ofreciéndose a un espíritu siempre abierto” (Bachelard, 1974, 27).

En las ideas expresadas -en el seno de ese colectivo docente del que venimos y seguiremos hablando- por los defensores, de la <voz de la experiencia> se encontrarán motivos, y en las ideas de aquellos que abogan por la reflexión crítica encontraremos argumentos para redefinir las dimensiones e indicadores de una docencia universitaria de calidad.

En definitiva aquí apostamos por la idea de que el camino de mejoramiento permanente de la calidad de las acciones docentes está en el reconocimiento y la comprensión de las concepciones que afectan no sólo la satisfacción, imagen, reputación y el anclaje del maestro, sino que realmente determinan de una manera considerable la calidad de la función educativa en la universidad.

---

## 1.4 EL CAMINO HACIA LA CALIDAD

---

Emprender este camino no es fácil, la principal estrategia usada para estimular el interés sobre el debate de la calidad docente ha sido la de introducir una nueva retórica: frases, eslóganes y metáforas que quieren servir para crear un amplio interés por la enseñanza y para asegurar que este interés se exprese de una forma concreta. Niveles de competencia profesional, acreditación, responsabilidad y supervisión son parte de esa retórica para definir el problema de la calidad de la enseñanza y para fundamentar ciertas propuestas prácticas que pretenden servir como solución (Carr, 1993, 5). Otra vez la debilidad se observa en la imposición y no en la construcción, motivada por la reflexión crítica de cada docente.

Así, conseguir la calidad suena como la publicidad que acompaña un producto que pretende ser la panacea para todas las enfermedades. Las ideas no son comprendidas ni internalizadas y mucho menos caracterizadas, porque alguien se ha tomado la atribución de hacer la interpretación del problema según sus concepciones, porque una persona o una elite ha decidido cuáles son las debilidades y atribuyen todo el poder a estrategias diseñadas por expertos desconociendo el sentido de las concepciones de cada docente.

De esta forma las evaluaciones externas tienen para los docentes el sentido de trámite dentro de un plan o sistema de acreditación en el que se globaliza y se promedia la calidad, para conseguir los estándares mínimos y cumplir los requisitos. Los movimientos reformistas se convierten en oleadas con las cuales se “pinta la fachada” pero el interior continúa sino igual con cambios apenas perceptibles.

Estas posiciones son aún más preocupantes cuando entre los mismos profesores se expresa la idea de que la teoría educativa tiene poco que añadir a nuestra concepción de la educación, dejando vacío el lugar de una definición de calidad con la cual comparar las acciones, el lugar de los requisitos para alcanzar las metas de calidad de la educación exigidas por la sociedad. Pero cuanto más se defina la educación por la retórica, en lugar de hacerlo mediante argumentos racionales, más se convertirá en una actividad dirigida por ideas y “teorías” injustificadas, faltas de consenso y poco explícitas (Carr, 1993, 6).

Se pone de relieve un problema más a resolver en la búsqueda de la calidad de la docencia y de la educación universitaria, es el de las limitaciones y confusiones de las teorías concebidas sin la participación investigativa de un alto porcentaje de los profesores universitarios. En el afán de alcanzar altos niveles de calidad, pasando por encima de un proceso reflexivo, gradual y constructivo, se asumen teorías exitosas en empresas de muy diversas misiones, donde se asimila la calidad con la consecución de unos niveles preestablecidos por medio de un sistema de supervisión, inspección y control, sobre la base de unos estándares cuantitativos y desde una perspectiva limitadora.

Cuando se habla de la enseñanza existe cierto consenso en la referencia a la calidad como la posesión de ciertos rasgos de excelencia que pueden poseerse en diferentes grados y cuyo sentido se contextualiza en valores intrínsecos. Esta es una de las razones de las incoherencias observadas cuando de la calidad de la enseñanza hablan los administradores, los políticos o los economistas que tienden a interpretar y valorar la calidad de la enseñanza en términos de valores ajenos al proceso educativo (Carr, 1993, 7).

La definición de calidad desde la dimensión de observadores foráneos está más referida a propósitos extrínsecos como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado de trabajo, desconociendo la importancia de la calidad de vida de cada uno de los miembros de la comunidad académica y su enorme influencia en la calidad de la educación. Ellos están más preocupados por los resultados en términos de correlación entre recursos invertidos y número de egresados, y por la eficiencia en términos de la relación entre docentes y número de alumnos atendidos por éstos.

Están preocupados por las respuestas que se están dando a los empleadores que exigen algo más que la mera titulación. Estos empleadores han entrado en el juego de la acreditación y están teniendo en cuenta la acreditación de niveles de calidad de la educación recibida por los jóvenes egresados que buscan empleo (Mora, 1991, 17). Por la falta de iniciativas institucionales para dar vida a los procesos de búsqueda de la calidad, desde fuera están llegando exigencias de evaluaciones externas y de certificados de acreditación extendidos por agencias también foráneas, bien sea estatales o particulares que han encontrado en esta actividad un nuevo filón para explotar.

Desde el punto de vista del profesor, el proceso de construcción del significado de calidad dependerá fundamentalmente del éxito en el uso de dos mecanismos de influencia educativa básicos: la construcción de significados compartidos y el traspaso del control. Concebida la enseñanza como un proceso de ayuda a la actividad mental constructiva del alumno, y su eficacia como el ajuste constante y sostenido a las dificultades y

progresos propios de este proceso de construcción, el papel del profesor se analiza en función de los mecanismos de influencia que puede y debe ejercer para favorecer la construcción de significados y la atribución de sentido. Aunque es sólo una mediación, una ayuda, es una ayuda sin la cual el alumno no llegaría por sí solo a construir los nuevos conocimientos que constituyen el currículo (Marchesi y Martín, 1998, 21-47).

Como Biddle, Good y Goodson (2000) afirman, los profesores son mediadores de la misión educativa. De ahí que sus concepciones, su competencia y su compromiso afecten considerablemente la calidad de la educación que reciben los estudiantes por la función docente. Y la evolución de la carrera del profesor refleja la evolución de la calidad de esta función universitaria. Aunque aún hoy esa evolución puede no darse en sentido constructivo de mejoramiento, cuando el profesor logra con la experiencia y la construcción de un saber que renueva lentamente, una gran estabilidad en el dominio del aula y en la permanencia en su puesto, en vez de lo que sería un permanente reconocimiento y encuentro consigo mismo, para lograr una carrera docente realmente productiva.

La evolución constructiva no se da solamente cuando a los profesores universitarios son motivados con el ascenso en un escalafón, para lograr el compromiso y competencia, consiguiendo en algunos casos resultados adversos como la mediocridad, el aislamiento y el desencanto. No se da porque la esperanza puesta en la renovación de la plantilla se frustra con la contratación de alumnos del mismo programa, con los mismos modelos anacrónicos de sus maestros, con los mismos odios heredados y las mismas concepciones con respecto a los alumnos y al sentido de la función docente.

Porque la autonomía, la libertad de cátedra y la variedad, la diversidad y el enriquecimiento profesional sólo existen para los que saben reconocerlas y ponerlas realmente en uso; también pueden convertirse en incentivos y fuentes de satisfacción personal y pueden provocar desafíos y cambios en los ambientes seguros (Biddle, Good y Goodson, 2000, 16).

Expresamos anteriormente que apostamos por el cambio en las concepciones como el suelo fértil donde se puede plantar la semilla de la calidad, por esta razón en el capítulo siguiente se armará un puzzle sin "figura de muestra", más bien para inventarnos una figura con la cual podamos comparar la imagen, el papel y el sentido de las concepciones. Reuniremos algunas piezas claves con las cuales podamos tener una imagen clara de su funcionalidad en la percepción y valoración de las acciones docentes: ¿Cómo se recorre el camino de los conceptos a las concepciones y cómo se construyen y modifican éstas como fruto de la experiencia y las motivaciones externas?



## DE LOS CONCEPTOS A LAS CONCEPCIONES DOCENTES

*Las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones*

*(Clark y Peterson, 1997,443).*

En el contexto cultural y en el vehículo del lenguaje el ser humano inicia el transcurrir por una nueva forma de vida con múltiples posibilidades, cuyo sentido construye y le reconstruye a su vez. Es en la secuencia de apropiación de conceptos y construcción de conocimientos que comprende el mundo, se comprende a sí mismo y se relaciona con los demás. En esta compleja estructura convergen los conceptos, los conocimientos, los pensamientos que al ser apropiados van acompañados de fuerzas individuales con sentido colectivo como son: las opiniones, las creencias y las convicciones; en esta convergencia, en este encuentro, se articulan las ideas o las concepciones o el saber personal, que dan sentido a las acciones humanas.

Haciendo uso de esa capacidad de razonar y producir discursos que nos caracteriza como seres humanos, establecemos un sistema de relaciones entre los conceptos, que se van transformando en otras unidades que toman diferentes caminos según la mente y el contexto en el cual circulen, y que pueden terminar en creencias con vigencia centenaria, en teorías que no logran alcanzar la calificación científica y permanecer en una especie de limbo durante muchos años hasta encontrar una mejor oportunidad a la luz de nuevos conocimientos.

En el centro de toda estructura lingüística se alza, pues, ese conglomerado de noticias y perspectivas que integran el saber, la ciencia, la sabiduría o como queramos llamar al resultado de ese complejo edificio que se levanta por medio del pensamiento y las palabras. El lenguaje abre el curso y el sentido de la posibilidad que, con esa fuerza creadora de la cultura, construye y constituye a los seres humanos. A través de las palabras se entrega una experiencia del mundo, una manera de entenderlo y utilizarlo y

una forma de enlazarse con los otros hombres y encontrarse entre ellos en una visión generalizada del medio circundante, conseguida con las convenciones alcanzadas para dar significado a los conceptos con los cuales representan su entorno.

En el camino de los conceptos a las concepciones los profesores nos construimos como tal: construimos nuestro saber acudiendo a fuentes multidisciplinarias, construimos nuestra imagen mirándonos en el espejo de los maestros exitosos, inventamos nuestros códigos culturales leyendo en el legado de la tradición, nos representamos la realidad universitaria en la observación de los actores implicados, y nos apropiamos de lo que el mundo nos ofrece en las relaciones interpersonales.

Con las imágenes se demuestra lo que podría ser un titular de los conocimientos que posee y defiende la persona, los cuales están necesariamente “conectados con el pasado, presente y futuro en un nexo de experiencia personalmente significativo, orientado a la situación inmediata que la hace surgir. Penetra en el pasado almacenando hilos de experiencia conectados significativamente con el presente. Y penetra intencionalmente en el futuro y crea nuevos hilos conectados significativamente al experimentar en nuestras acciones, y al anticipar nuevas situaciones desde la perspectiva de la imagen” (Clandinin y Connelly, 1998, 42).

Particularmente los docentes universitarios construyen las concepciones que le permitirán ser identificados como tal y organizan así el camino acorde con sus aspiraciones y proyectos. En la universidad los docentes crean y cambian contextos por medio del lenguaje innumerables veces al día: a medida que dan a conocer las normas, cuando responden las preguntas de sus alumnos, cuando explican un nuevo concepto; pero, esto siempre ocurre sobre el significado de sus concepciones. (Cazden, 1997, 634).

En el espacio escolar, tanto los alumnos como los profesores van construyendo sus discursos interpretativos de la cultura a la que tienen acceso. También las ideas, los conceptos, los conocimientos, toman una nueva forma cuando se convierten en una fuerza que mueve a la acción, la podemos llamar concepción o conocimiento personal. Estas concepciones se convierten en el vehículo en el cual transitan los miembros de la comunidad académica, y en “una parte importante de las identidades de todos los participantes” (Cazden, 1997, 627).

Las concepciones producen un efecto sobre el hombre si impulsan la vida de quien las promulga, si son personificadas por el maestro, si aparecen encarnadas. Si un hombre preconiza la humildad y es humilde, quienes lo oyen comprenderán la idea de humildad. Si un sistema se anuncia como justo y da a cada uno lo que le corresponde, los afectados comprenderán la concepción de la justicia. No sólo comprenderán, sino que creerán que ese hombre está hablando y viviendo una realidad, y no solamente pronunciando palabras.

Las concepciones implican una creación resultante de la convergencia de los conceptos, los conocimientos, las ideas, las creencias, las opiniones sobre el contexto de las sensaciones y las percepciones; de allí que su estudio cobre tanta importancia cuando se trata de explicar las motivaciones que inducen las acciones de los profesores.

Es imprescindible por consiguiente recorrer el camino de su estructuración y consolidación en la mente y en la vida de los docentes; también porque las diferencias individuales en la construcción de las concepciones o saber personal, marcan las diferencias en el grado de éxito en el rendimiento académico para los alumnos, o en el grado de eficacia y eficiencia para los profesores.

Es necesario aclarar que aunque el límite entre estas operaciones mentales a estudiar es borroso, el recorrer sus caminos, invadir sus espacios e intentar reconocer sus peculiaridades ha resultado muy enriquecedor para comprender las fuerzas mentales y afectivas que inducen las acciones o a la pasividad docente, o, en definitiva para comprender los discursos y proponerle nuevo sentido a las acciones docentes. Para poder comprender las concepciones que los profesores tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje recorreremos el camino que sigue en la construcción de esas concepciones:

En la gráfica se ve un camino figurado (arbitrario) que te hace imaginar que eres dueño, consciente y protagonista de la creación de tus propias concepciones, que si tienes conciencia sobre el caudal de concepciones, las observas, las pules, las enriqueces, cual elementos de un preciado tesoro. Estás siendo «autónomo», estás siendo consciente de la fuerza que induce tus acciones, y tienes la libertad e inteligencia para renovarte.

Se está viendo que el conocimiento no es un fenómeno estático, sino que se concibe en términos de una construcción progresiva, en una red caracterizada por la asociación y la

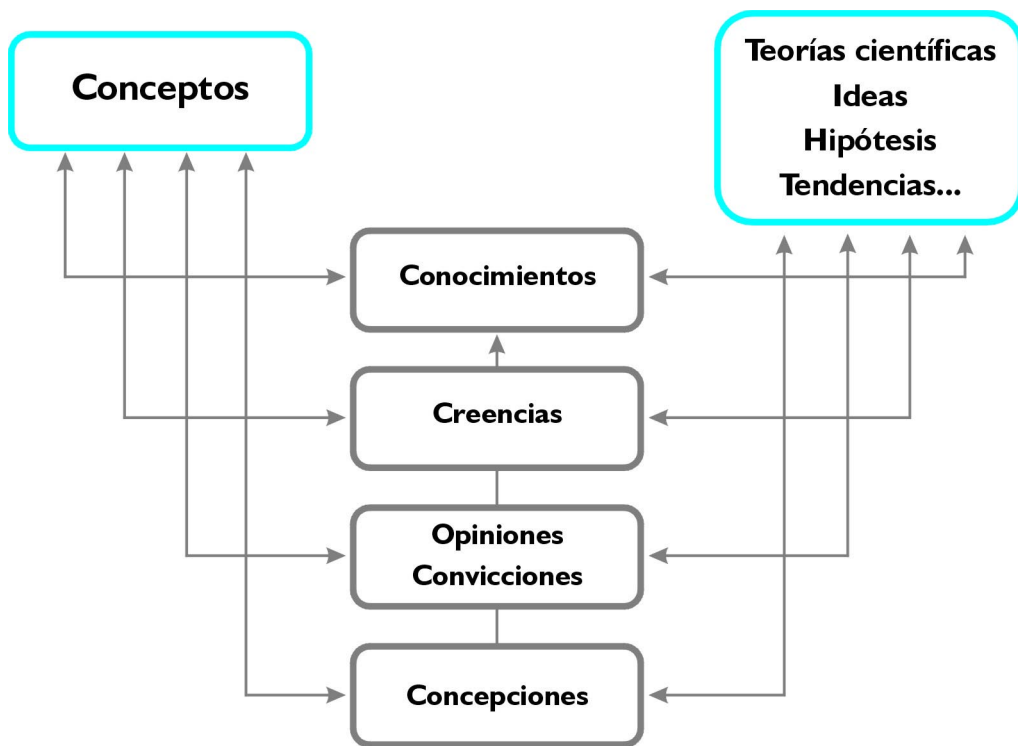


Figura 1. El camino hacia las concepciones.

integralidad. Una red donde los esfuerzos docentes, en su gran mayoría, han servido para elaborar esquemas categoriales de conocimiento como resultado de nuestros encuentros con el mundo y también para conocer los procesos, dinámica o dialéctica de tales fenómenos (Villar, 1988, 14).

En este juego de la construcción, asimilación y uso de conceptos que cumplen muchas funciones en el desempeño cognoscitivo transcurre la vida académica, tanto de los alumnos como de los profesores.

Siguiendo el camino propuesto detengámonos un poco en el complejo mundo de los conceptos.

## 2.1 EL MUNDO DE LOS CONCEPTOS.

El hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. (Asubel, Novak y Hanesian, 1993, 87).

La realidad la percibimos según el prisma a través del cual se mira, dice el adagio popular; en la universidad y específicamente en el proceso educativo, “en sentido figurado, la percibimos a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es, del contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje” (Asubel, Novak y Hanesian, 1993, 87).

La construcción y uso de los conceptos constituye una de las capacidades intelectuales más particulares del ser humano, cuyos valores adaptativos van más allá de la mera categorización de la experiencia: la comprensión, el razonamiento, la comunicación y otros muchos aspectos del funcionamiento cognitivo están muy relacionados con nuestra capacidad para formarlos. Por esta razón el desarrollo conceptual no sólo es uno de los temas más complejos para estudiar, sino también uno de los más importantes para este estudio, dadas sus implicaciones educativas.

Muchos interrogantes se pueden plantear cuando queremos estudiar su papel en la construcción de las concepciones que mueven las acciones docentes y cuando queremos comprender los códigos de quienes evalúan la calidad de las acciones docentes. A modo de ilustración podemos enunciar entre otros los siguientes:

- ¿Existe conciencia individual de la forma como se construyen los conceptos?
- ¿Un profesor sabe cuáles conceptos le faltan o cuáles deben enriquecerse para que sus conocimientos sean más sólidos?
- ¿Es frecuente que los profesores piensen que sus dificultades para lograr la orientación del aprendizaje del alumno están en sus conocimientos? ¿En sus construcciones o en sus métodos para construirlos?
- ¿Se admite que los conceptos personales pueden convertirse en obstáculos epistemológicos en una situación de aprendizaje, o de innovación o de cambio?

Aunque el término ‘concepto’ es usado con diferentes significados aquí hemos decidido que será nuestro punto de partida en el camino hacia las concepciones porque el medio

universitario exige rigor científico, y creemos que la construcción de los conceptos llega a convertirse en un pilar de las políticas y acciones. Al menos presumimos de la conciencia y calidad de los conceptos, a través de los cuales en este contexto percibimos y nos relacionamos con la realidad que queremos comprender y afectar.

### 2.1.1 Definiciones

Los conceptos son los contenidos de aprendizaje referidos al conjunto de objeto o símbolos que tienen ciertas características comunes, según el contexto cultural, escolar y social. En términos generales aquí nos referiremos a las representaciones con las que traemos a nuestro espacio y nuestro tiempo un objeto al que nos referimos, con diferentes grados de amplitud y generalización, sin tener en cuenta los fundamentos o los pensamientos que podamos tener sobre ellos porque ya estaríamos entrando en el mundo de las concepciones. Como dicen Asubel, Novak y Hanesian, (1993, 88). «Los conceptos son: objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado»

En Ferrater (1994, 615) encontramos que:

#### ► **Concepto se considera como:**

I. Del lat. Conceptus < concipere = absorber < capere = coger.

1. (sustantivo masculino). Idea, como elemento último del pensamiento, distinto de la imagen y distinto también de su posibilidad o imposibilidad de representación.
2. (sustantivo masculino). Pensamiento expresado con palabras.
3. (sustantivo masculino). Agudeza, dicho ingenioso.
4. (sustantivo masculino). Opinión, crédito que se tiene de una persona o cosa [tienes un c. equivocado de ella].
5. (sustantivo masculino). Aspecto, calidad [en c. de...].
6. (sustantivo masculino). Idea, representación simbólica que el significado de una palabra suscita en el hablante.

FAM. Conceptismo, conceptual, conceptuar.

SIN. 1 y 6. Noción, juicio, conocimiento. 4. Reputación, crédito, consideración, notoriedad.

OBS.1 Término relacionado etimológicamente con concebir.

Los conceptos representan no sólo los caracteres comunes a un grupo de cosas sino la forma. En Platón el concepto era ya de algún modo un órgano de conocimiento de la realidad porque se suponía que no "cortaba" la realidad arbitrariamente sino siguiendo sus articulaciones naturales (reales). De ello se desprende la idea desarrollada por Aristóteles, que la forma en que la realidad se distribuye y que "surge" metafísicamente corresponden a los conceptos que la mente forma a base de la abstracción de las percepciones. Muchos escolásticos emplearon el vocablo conceptus para expresar algo semejante a la notio pero introduciendo matices y distinciones por medio de las cuales se lleva a cabo una clasificación de conceptos.

En todo caso el concepto posee una similitud respecto a la cosa conceptuada y por eso es siempre alguna forma o alguna cualidad. Los conceptos no eran para Hegel solo una realidad mental o solo una determinación lógica; eran una realidad insita en las cosas que se desenvuelven activamente. Por eso se puede hablar de la actividad del concepto, de la vida del concepto, etc. Los conceptos en cuanto a determinaciones del pensar se ponen así mismos y ponen lo opuesto a ellos. El concepto, es presentado como concepto general en sus tres momentos de la universalidad, la particularidad y la individualidad. Según Pfänder los conceptos son los elementos últimos en todos los pensamientos. Debe distinguirse entre el concepto, la palabra y el objeto. Si los conceptos pueden ser el contenido significativo, las palabras no son los conceptos, sino únicamente los signos, los símbolos de las significaciones. Ello queda demostrado por el hecho de que puede haber o hay conceptos sin que existan las palabras correspondientes, así como palabras o frases sin sentido, sin que correspondan a ellas significaciones.

Martín y Gutiérrez (1997, 289) dicen que según el punto de vista más antiguo los conceptos pueden entenderse como representaciones referidas a un conjunto de rasgos suficientes y necesarios que los definen. De acuerdo con esta postura el ser humano evoluciona desde unos conceptos centrados en lo concreto hasta un sistema más abstracto y taxonómico.

Los conceptos no son sólo contenidos de la vida mental, son sus instrumentos, que nos hacen ver y percibir el mundo. Trabajamos con su ayuda, al usarlos para percibir nuevos fenómenos vemos cómo se van ordenando en nuestra mente. Su importancia se ve más claramente cuando pensamos en sus valores adaptativos. Ciertamente, la formación de conceptos es una capacidad adaptativa de primer orden, ya que es a través de los mismos como percibimos el mundo y organizamos nuestra experiencia (Aebli, 1995, 212-213).

Los conceptos son las unidades con las que pensamos, al combinarlos, ordenarlos y transformarlos. Hablar de los conceptos como contenidos de la mente humana es, pues, incompleto e incluso induce a error, pues nos hace creer que la enseñanza tiene sobre todo la misión de «amueblar» la mente del niño como había dicho Claparède, en lugar de preguntarse qué instrumentos le proporcionamos y cómo lo orientamos en su utilización (Aebli, 1995, 213). Al darle instrumentos conceptuales de interpretación y de dominio activo de los fenómenos y de la existencia, lo que hacemos es formar la conciencia. Al respecto Asubel, Novak y Hanesian (1993, 88-89) dicen que:

Los conceptos liberan al pensamiento, al aprendizaje y a la comunicación del dominio del ambiente físico. Hacen posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírico-concretas: ideas que pueden emplearse tanto para categorizar nuevas situaciones dentro de secciones existentes como para servir de postes de afianzamiento a la asimilación y al descubrimiento de conocimientos nuevos. Finalmente, la agrupación de conceptos en combinación potencialmente significativa es responsable de la generación y comprensión de proposiciones. Las proposiciones a su vez, son las descripciones de la realidad que el hombre inventa, y estas descripciones

cambian a través del tiempo a medida que los conceptos y las proposiciones de aquél se alteran o descartan.

### **2.1.2 La figura del concepto**

Los conceptos tienen diferente significado según los niveles de escolaridad y según las disciplinas. Esto obedece a la necesaria graduación por el nivel de dificultad y a la imprescindible diferenciación por el contexto académico. Los conceptos son los pilares del saber, son el legado cultural y las obras que se construyen en la escuela. El maestro al igual que sus alumnos debe ser consciente de la riqueza o pobreza de sus conceptos para que pueda preocuparse por enriquecerlos o trascenderlos y cultivarlos como preciosas perlas.

Los conceptos son las piezas claves para romper las barreras entre las disciplinas, para internalizar el saber y globalizar el conocimiento docente. Reconocer que el grado de "posesión" que se tiene de los conceptos es fundamental en la comprensión, sin la cual no es posible el aprendizaje ni la educación.

Si pensamos en su forma podemos decir con Ferrater (1994, 616) que todo concepto tiene comprensión o contenido y extensión.

La comprensión, se refiere al contenido por el cual debe entenderse, "el hecho de que un concepto determinado se refiera justamente a este objeto determinado", el hecho de que un concepto se refiera a un objeto y lo compongan las referencias mediante las cuales el concepto expone su objeto, las constancias mentales que en el concepto responden a las notas constitutivas del objeto. El sentido de la comprensión que es originariamente psicológico, se convierte en un procedimiento más amplio, en una hermenéutica encaminada a la interpretación de las estructuras objetivas en cuanto expresiones mentales.

La extensión, aunque hace referencia al número de objetos que comprende, también hace referencia al sentido y a las diferentes áreas en las que se adentra para buscar este sentido. Novak y Gowin (1984, 33-75) y Aebli (1995, 219-223), entre muchos otros, nos presentan el recurso de las redes conceptuales para ver cómo están interconectados nuestros conceptos, cómo se organiza su estructura interna. Ellas nos facilitan la comprensión de cómo están depositadas las significaciones en la «memoria semántica» (en la memoria de significados).

Lo decisivo es el conocimiento de que no hay que representarse los contenidos de la memoria como cadenas de vocablos o imágenes, porque los conceptos y las representaciones que almacenamos en nuestra memoria como saber, mantienen múltiples relaciones con conceptos vivos, (las líneas conectivas de los mapas conceptuales).

Un sencillo ejemplo puede ser:



Figura 2. Mapa conceptual, ejemplo de un camino seguido.

### 2.1.3 Adquisición de conceptos.

¿Cómo surgen los conceptos en la edad adulta?

Aquí estamos hablando de la asimilación de nuevos conceptos. Al ponerse en contacto con los conceptos, con sus atributos de criterio y lo que es más importante, cuando se relacionan esos atributos con ideas pertinentes de su estructura cognoscitiva, cuando se introducen en la red conceptual, en una secuencia de conocer, interpretar, comprender, analizar, asociar, aplicar, evaluar, sintetizar e internalizar.



Aunque el objetivo no es hacer un estudio sobre el aprendizaje, es necesario recordar que los conceptos se pueden adquirir por formación y por asimilación, en aprendizajes por recepción y por descubrimiento. En los adultos la formación de conceptos puede ser producto del descubrimiento, pero la adquisición, aunque sigue siendo inductiva, es menos espontánea, es más consciente, más intencional. Comúnmente los jóvenes y los adultos adquieren sus conceptos por asimilación, "esto es, aprenden nuevos significados conceptuales cuando se les presentan los atributos con ideas pertinentes establecidas en sus estructuras cognoscitivas" (Asubel, Novak y Hanesian, 1993, 88-92).

Podemos decir que existe una actividad de conceptualización cuando un objeto o cuando los elementos de una serie de objetos, se encuentran expresados, figurados y traducidos bajo la forma de un nuevo conjunto de elementos, y cuando se establece una correspondencia directa entre los elementos de partida y la estructura que le ha dado un sentido, es decir, la red semántica.

Por ejemplo, para satisfacer sus necesidades el profesor construye una red de conceptos con los que conforma sus conocimientos didácticos, conocimientos para el programa, etc. Es importante, como ejercicio, que el profesor reflexione sobre la red de interconexiones de un sector de una materia, para que se mueva con holgura y libremente dentro de ella. El resultado más importante es que no solamente la exposición de los temas sea clara, sino que la transparencia y la movilidad que ha logrado le capaciten también para aceptar adecuadamente las propuestas de los alumnos, situarlas e incluirlas en su exposición (Aebli, 1995, 227-228).

La red semántica (mapa conceptual) da la medida de lo que una persona puede integrar en un campo dado. Esta idea fundamental de red semántica está siempre equilibrada por otra noción igualmente crítica, la de operación, es decir transformación aplicada a través del proceso de estructuración del conocimiento. Esta actividad es el resultado de actividades de codificación, mediante las cuales una información de determinada naturaleza es puesta en relación con otras y expresada bajo una nueva fórmula (Giordan y de Vecchi, 1995, 111-119).

A diferencia de los niños que requieren una influencia facilitadora y motivadora, los adultos requieren más de esa fuerza interior que da el deseo de aprender, de mantener activo el proceso de asimilación de conceptos significativos y útiles, que deberán ir evolucionando a medida que se desarrolla y enriquece intelectualmente.

#### **2.1.4 Funciones**

Los conceptos aprendidos ejecutan muchas funciones en la 'vida' cognoscitiva de cada persona. Están implicados en: la percepción sensorial, la recepción (aprendizaje por recepción) de mensajes, la comprensión inmediata de los significados de conceptos y proposiciones, previamente aprendidos y ya significativos cuando son encontrados en ocasiones subsiguientes. En este sentido, dentro del aprendizaje por descubrimiento los conceptos juegan un papel muy importante (Asubel, Novak y Hanesian, 1993, 93).

Además los conceptos aprendidos conforman la atmósfera en la cual es posible la adquisición de nuevos conceptos, la atribución de sentido a las experiencias preceptuales,

la resolución de problemas, la percepción y comprensión de nuevos ambientes, las respuestas creativas, etc.

Anteriormente hablamos de la función adaptativa de los conceptos y es que en la estructura correlacional presentada por el medio ambiente, donde ciertos acontecimientos tienden a aparecer juntos mientras que otros difícilmente se relacionan con ellos, son los conceptos los que permiten percibir y comprender este ordenamiento. Las ventajas adaptativas de un sistema de conceptos que obtienen la máxima información con los mínimos recursos cognitivos, van más allá de la mera categorización de la experiencia. Sirven a la comprensión cuando aportan los elementos necesarios para relacionar lo nuevo con lo viejo. En esa relación 'lo viejo' puede modificarse, adquirir un nuevo significado y, en este sentido, los conceptos constituyen así mismo una base para el aprendizaje.

A medida que los conceptos se integran en la red conceptual, el aprendiz va adquiriendo una mayor capacidad de percepción e inferencia; por ejemplo, a medida que el profesor va adquiriendo conceptos que le permiten comprender la forma como aprenden sus alumnos, puede hacer predicciones sobre sus posibilidades de aprendizaje cuando observa sus reacciones. En este sentido los conceptos están implicados en nuestra capacidad para razonar y para explicar los sucesos del entorno. Además utilizamos los conceptos para definir metas y planificar la conducta. Y, finalmente, tienen mucho que ver con el lenguaje, estando en el centro de los procesos de comunicación (Martín y Gutiérrez, 1997, 293-294).

La conciencia del adulto sobre la naturaleza de sus conceptos le permite comprender el origen de las dificultades en la comprensión y el aprendizaje de nuevos conceptos o en la búsqueda de respuestas de diferente orden; también le permite conocer su propio grado de madurez cognoscitiva. La conciencia sobre su nivel de desarrollo cognitivo le permitirá tener una mejor calidad en su discurso, ya que como dicen Asubel, Novak y Hanesian (1993, 98): "los individuos cognoscitivamente inmaduros e intelectualmente inexpertos no tienen otra alternativa que emplear términos conceptuales, estandarizados de manera tradicional, con significados genéricos precisos para representar significados propios, los cuales pueden ser vagos, difusos, imprecisos, poco o demasiado inclusivos y, a menudo, de naturaleza sólo semigenérica o preconceptual".

En este análisis de la naturaleza de sus propios conceptos, el docente puede encontrar la razón de la abundancia de falsos conceptos o de errores conceptuales o de las falsas concepciones previas que dificultan el aprendizaje en el aula de clase. Comprenderá que la estructura cognoscitiva con la que se enfrenta a nuevos aprendizajes refleja el resultado de todo el aprendizaje significativo logrado a lo largo de su vida escolar, así como la calidad y durabilidad y capacidad de transferencia.

Desde el sentido del concepto se sabe el sentido de un enunciado, de una propuesta; se sabe la tendencia de una discusión o la dificultad de una pregunta. Los conceptos son la unidad básica sobre la que se construyen los conocimientos.

## 2.2 LOS CONOCIMIENTOS DOCENTES.

*Casi todas las teorías actuales sobre el aprendizaje consideran a las personas que aprenden como constructores activos del conocimiento que dan sentido al mundo y aprenden a interpretar los conocimientos a través de su conocimiento y sus creencias existentes. (Biddle, Good y Goodson, 2000, 225).*

Sin embargo a pesar de este relativo consenso, en el mundo universitario es común que pasen años y décadas de modos de realizar las acciones docentes muy rutinarios, ejercicios caracterizados por la falta de reflexión y crítica; situación que en muchas universidades suele ir acompañada de una actitud de menosprecio a la formación pedagógica inicial, demostrando “el escaso respeto que, de hecho se tiene por el saber específico que un docente requiere para desempeñarse como tal, al margen, se entiende del contenido científico sobre el que pueda versar su mensaje didáctico” (Fernández Pérez, 1999, 3).

Ya se ha llamado la atención sobre algo que por obvio no se le reconoce su importancia, es el hecho de que el profesor es una persona que aprende y que su necesidad de aprendizaje permanente y de dedicación a la construcción del saber, justifican en gran medida la institucionalización de programas de apoyo (no sólo de formación, ni capacitación) al desarrollo intelectual que se requiere. Los proyectos de desarrollo docente deben ir a la par con los contratos ‘indefinidos’ que caracterizan su vinculación laboral.

El conocimiento de un profesor formado por las teorías disciplinares, sus ideas, sus creencias y sus concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, el currículum, son en gran medida elementos que determinan la calidad de su enseñanza. Los movimientos universitarios en pro de una mejor calidad están haciendo un llamado para que los profesores transformen su saber de acuerdo con la evolución de la ciencia, la sociedad, la tecnología y, sobre todo, las necesidades e intereses de sus alumnos. Para que haya conocimiento que se transforme en saber es preciso un acto de voluntad, un deseo - un interés personal, una reflexión crítica. ‘El conocimiento es la dote de las relaciones’, ya que aquello que consideramos conocimiento y la forma en que pensamos son los productos de las interacciones de grupos a lo largo del tiempo: son las formas en que los grupos de personas han llegado a ordenar sus experiencias y les han dado sentido a sus mundos (Biddle, Good y Goodson, 2000, Tomo 1. 242).

La mediación cognitiva en la mejora social plantea a la educación un nuevo reto. En algunos países porque se constituye en un factor de movilidad social y en otros con menos carencias económicas, porque induce a la renovación del concepto de calidad de vida.

En consecuencia, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza depende en gran medida que los profesores redefinan su rol para verse como mediadores y encaucen su proceso de aprendizaje permanente hacia la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas estrategias, y que faciliten la orientación de los estudiantes en la adquisición de conocimientos y en la construcción de su saber profesional. Lo más importante seguramente será que el profesor se reconozca así mismo como sujeto de aprendizaje permanente y, que como tal, tiene dificultades a superar por lo que necesitará reclamar apoyo institucional y buscar solidaridad y cooperación de los miembros de su comunidad docente.

## 2.2.1 Definiciones



### Conocimiento

I. De conocer.

1. (sustantivo masculino). Acción y efecto de conocer, aprehensión intelectual de un objeto, de sus cualidades y de sus relaciones con otros objetos. 2. (sustantivo masculino). Inteligencia, entendimiento. 3. (plural). Conjunto de saberes sobre una ciencia o arte, sabiduría. 4. (sustantivo masculino). Sentido, conciencia de la realidad [Ángeles se mareó y perdió el c.]. 5. Con c. de causa. (locución adverbial). Conociendo las causas de la acción, no a la ligera.

Cuando en el medio universitario hablamos de conocimiento docente queremos referirnos a ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones (Clandinin y Connelly, 1988, 41).

Por supuesto, esa experiencia está mediada por el conocimiento procedente de diversas fuentes y por la influencia de dimensiones estructurales con gran poder, como la dimensión afectiva, que además de los componentes emocionales esgrime el conjunto de valores individuales y sociales con el suficiente poder coercitivo para afectar el conocimiento resultante.

## 2.2.2 La construcción del conocimiento

En el conocimiento que el profesor posee encontramos la piedra angular de lo que él ha construido y puede construir en un proceso interactivo de desarrollo y enriquecimiento permanentes.

En la escuela qué dé la instrucción es el conocimiento y el qué dé la relación es el conocimiento. El conocimiento que se intercambia entre los personajes que forman el elenco de la situación "clase" o "encuentro" o "confrontación". El conocimiento que se forma en la acción particulariza la actividad a la que se dedica el individuo y ésta a su vez influye significativamente en el conocimiento que el individuo va construyendo.

La construcción y posesión de los conocimientos son individuales y aunque éstos están acumulados de alguna forma en lo que puede llamarse la mente de los individuos, realmente se generan en los intercambios con los otros, se comunican a los otros, se perfeccionan en las 'negociaciones' con los otros, en el proceso de compartirlos y contrastarlos con lo que piensan o saben hacer los demás (Delval, 2000, 65).

Aunque una de las funciones del profesor universitario lo compromete con la generación de conocimiento y la comprensión del sentido del conocimiento, para dar satisfacción a las necesidades sociales o para enriquecer las disciplinas, desafortunadamente en el campo docente este reto sólo ha sido aceptado por un pequeño porcentaje de la población de profesores. Morin (2001, 18) dice que "Resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento

humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es conocer”.

Construimos el conocimiento ante la necesidad de dar respuestas utilizando la observación, la imitación, la experimentación, la inducción, la deducción, la asociación, en acciones generalmente individuales; conocimiento que se socializa y acepta por la autoridad de quien lo produce más que por los procesos de verificación y comprobación. Atribuimos al conocimiento una característica de ser apropiado, como una especie de conocimiento personal que induce a las acciones, da sustento a las opiniones, justificación a las creencias, fuerza a las convicciones y validez a las concepciones. Por supuesto que cuando estamos hablando de un conocimiento personal, no estamos negando el contexto social y cultural que necesariamente tiene para ser reconocido como tal. Sin embargo, el producto elaborado dependerá de todo el desarrollo de las capacidades del individuo. De la capacidad para contrarrestar el error y la ilusión, para trascender las falsas concepciones.

A lo largo de su desarrollo docente el conocimiento se irá articulando más al incorporar la capacidad de transformar mentalmente los objetos, lo que le permitirá descubrir nuevas propiedades y relaciones. Porque el conocimiento es también una posesión conjunta, ya que se puede compartir de forma muy efectiva. Lo que un profesor descubre de cómo orientar el desarrollo de un proceso, o cómo superar una dificultad en la decodificación de 'X' teoría puede ser aprovechado por otros.

Aunque la construcción del conocimiento es personal, se realiza en entornos de interacción social, mediante acciones dirigidas a metas socialmente reconocidas y haciendo uso de un sistema de comunicación y conocimiento compartido. El conocimiento es necesariamente contextualizado, es decir se obtiene, ejercita y corrige ligado a situaciones prácticas que tienen una cierta complejidad, lo que no impide que se vayan extrayendo esquemas más generalizables como consecuencia de la semejanza de los contextos en los que se ejerce la actividad (Gimeno, 1998, 11-83).

La persona que permanentemente está aprendiendo, observa y participa en actividades prácticas que también realizan personas más expertas y que obtienen diferentes resultados. Si tienen la voluntad de aprender, el deseo de aprender, así como la humildad para aprender del modelo observado, se puede iniciar un camino sin retorno en la búsqueda permanente de calidad. Además de la escuela cualquier ambiente social se constituye en una fuente de conocimiento, para el docente la sociedad en general y el aula en particular, son fuentes de inmensa riqueza para enriquecer el conocimiento.

El profesor universitario se mueve en un mundo de conocimientos que se constituyen en: el elemento de intercambio, la posesión deseada, la materia prima para procesar, la justificación de su función de mediador, en el parámetro de los juicios sobre calidad y como en todas las sociedades en el indicador de poder político y económico.

El ambiente académico se constituye en el primer elemento y uno de los más importantes de que puede disponer el profesor para la construcción del conocimiento docente. Aunque el profesor forma parte de ese ambiente y es también responsable de su configuración, a la universidad le cabe una gran responsabilidad en que se encuentren los elementos

propiciadores de la generación y el enriquecimiento del conocimiento: bibliotecas, servicios de publicación, congresos, encuentros, reconocimientos y sobre todo, en el apoyo a colectivos de investigación y divulgación.

Al profesor universitario al igual que cualquier otro individuo le corresponde construir por sí mismo y a partir de su propia experiencia el conocimiento docente, pero debe además construir sus propios instrumentos para conocer y adecuarlos, o construir unos nuevos para orientar el proceso de construcción del alumno. En esta actividad de crear los instrumentos, idear estrategias para su uso y concebir las teorías explicativas que el profesor requiere de la investigación – acción como elemento de apoyo (Delval, 2000, 72). Ese complejo proceso de construcción nos lo podemos imaginar como un mundo de operaciones mentales, que ocurre en el contexto formado por el ambiente académico y el entorno social.

Giroux (1990, 18) dice que “en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y su experiencia sean emancipadores, capacitándose así para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su autoformación, en la formación de los otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida en general”. Este proceso de construcción del conocimiento en la escuela o en la vida docente, que es parte de las relaciones de poder que ocurren en la escuela y que se desencadena a partir de las ideas previas, sean estas creencias, conceptos, o conocimientos procedentes de diferentes fuentes y caracterizados por diversas formas, esquemáticamente nos lo podemos imaginar como se muestra en la figura 3.

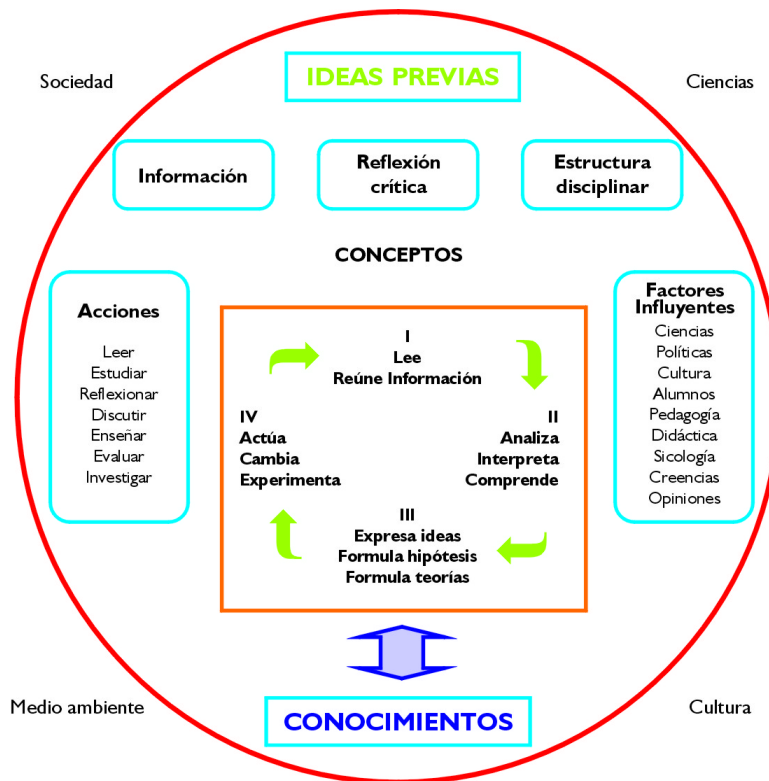


Figura 3. Construcción del conocimiento del profesor

### 2.2.3 El conocimiento profesional docente.

El conocimiento docente es la resultante de la acción investigativa contextualizada en el proceso de comunicación en el aula, de la percepción, la apreciación y comprensión del sentido de las acciones de enseñanza y de aprendizaje. Al igual que en laboratorio, percibir y comprender los mensajes contenidos en las acciones requiere perspicacia para construir hipótesis e iniciar un proceso de comprobación y construcción de una teoría. Cuando el profesor reconoce una especial habilidad del alumno para comprender una idea generalmente difícil o un nuevo camino para resolver un problema, encuentra nuevos elementos para enriquecer su conocimiento sobre el conocimiento. Las condiciones que hacen al aprendizaje “duradero” y de “buena calidad” son una vez más un nuevo elemento al conocimiento docente. Las cualidades de la buena enseñanza y del buen aprendizaje se constituyen en un potencial de experiencias investigativas.

Desarrollar este potencial exige al docente poseer y desarrollar una inteligencia cualitativa (Gardner, 1995) que haga posible la construcción de escenarios para repetir la vivencia y reconocer su autenticidad y valor. Para inducir a un grupo de personas por la misma senda y obtener resultados de aprendizaje igualmente significativos, esta es una acción de verificación y de comprobación. Seguramente el profesor disfrutará de esta expectativa, de esta pesquisa, de esta incertidumbre, etc., como la antesala a la construcción del conocimiento docente.

La percepción de esas nuevas acciones está mediada por el conocimiento de las condiciones que inducen a esa acción, por la capacidad para “leer” y comprender de dónde le sale al alumno esa rara habilidad que motivó una determinada situación, para saber de dónde vienen esas cualidades excepcionales; esto para no hacer referencia a las dificultades que pueden producir más conocimiento si el profesor se toma la molestia de indagar por qué no aprenden los alumnos lo que se les quiere enseñar (Pozo, 1999). Conocer y comprender un proceso particular contribuye a la capacidad para experimentar sus cualidades, su validez y confiabilidad.

Cada alumno tiene una forma de aprender y de esta comprensión y diferenciación el profesor va adquiriendo un saber que le permite ir estableciendo una especie de taxonomía o clase de aprendizaje o de dificultades de aprendizaje, reconocidos por sus síntomas, por sus peculiaridades. Cuando construye el conocimiento docente está no sólo favoreciendo la calidad de la enseñanza y el aprendizaje sino que está contribuyendo al conocimiento de los miembros de su colectivo docente y de la comunidad en general. En general la experiencia docente y la investigativa, aunados al estudio de las teorías educativas, son los caminos por los cuales el profesor universitario construye su conocimiento docente.

El conocimiento sobre la disciplina en la cual se estructuran sus cursos procede en primera instancia de su formación universitaria, de la investigación científica en su propio campo y de la estructuración y desarrollo del programa de curso. Es común que el profesor reciba la tarea de orientar una asignatura y la garantía de la libertad de cátedra para estructurar su programa y que, acto seguido, proceda a estudiar el programa que siguió el profesor anterior, los que siguen otros profesores y las tablas de contenido de

los libros que tratan los temas contenidos. Es común que dos elementos importantes como son el diseño curricular de la titulación y la estructura general de la disciplina a la cual pertenece la temática, no aparezcan en escena en el comienzo de las acciones docentes, en el contexto del desarrollo de una asignatura.

¿Qué conocimientos debemos poseer y qué conocimientos debemos mediar?

En la taxonomía de Benjamín Bloom y Colaboradores (1981) se encuentra una muy útil herramienta para organizar los contenidos de una asignatura e indicar al profesor las bases sobre las cuales debe orientar la adquisición de conocimientos mínimos que debe poseer para construir un saber que le permita orientar con éxito la formación del alumno y encaminar las actividades de su propio desarrollo intelectual.

El conocimiento es la base o el contexto del proceso formativo en la escuela porque significa un desarrollo de nuestro contacto con la realidad, porque es fundamental para el logro de todas las otras metas de la educación, actuará como el material con el cual trabaja quien intenta resolver un problema, o como criterio para constatar la exactitud y pertinencia de la solución propuesta. Por lo tanto el proceso reflexivo con respecto a que cantidad de conocimiento debe exigirse a los alumnos, o cuál es la mejor forma de organizar los conocimientos para el aprendizaje, o en qué medida el conocimiento exigido será significativo para los alumnos, debe ser lo suficientemente juicioso para que la resultante sea un diseño pertinente. Para ello se propone una organización que le permita al docente ampliar el espectro del conocimiento sobre la disciplina objeto de estudio:

<b>1. Conocimiento</b>  1.1 Conocimientos específicos 1.1.1 Conocimiento de terminología 1.1.2 Conocimiento de hechos específicos	<b>1.2 Conocimiento de los modos y medios de trabajar con hechos específicos</b>  1.2.1 Conocimiento de las convenciones 1.2.2 Conocimiento de tendencias y secuencias 1.2.3 Conocimiento de clasificaciones y categorías 1.2.4 Conocimiento de criterios 1.2.5 Conocimiento de metodologías	<b>1.3 Conocimiento de universales y abstracciones en una materia determinada</b>  1.3.1 Conocimiento de principios y generalizaciones 1.3.2 Conocimiento de estructuras y teorías
---	--	---

Los hechos específicos de una disciplina, además de ser elementos motivadores para los estudiantes, “pueden constituir una fuente más para establecer la evolución de los conocimientos científicos y las dificultades que tuvieron aquellas personas que contribuyeron a su generación, lo que puede tener ciertas implicaciones didácticas”



(López Ruiz, 1999, 82). Cuando el profesor conoce el contexto sociopolítico, el desarrollo tecnológico y los paradigmas culturales predominantes de la época en que se generó cierto conocimiento, encontrará argumentos para incentivar la investigación bibliográfica, la lectura y la discusión enriquecedora de sus alumnos en el aula de clase.

La toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de emprender un proceso intencional y continuo, para lograr el desarrollo del conocimiento profesional docente en la acción, es una asignatura pendiente en las comunidades de profesores universitarios. Se reconoce que los procesos de pensamiento influyen sustancialmente en la conducta individual, incluso la determinan, pero desde fuera del colectivo docente, son los investigadores quienes a partir de este supuesto fundamental han iniciado significativas investigaciones sobre el conocimiento de los docentes.

La universidad - léase gestores académicos - y los profesores han de ser conscientes de que tanto los alumnos como los profesores se encuentran inmersos en permanentes procesos de construcción de conocimiento y que estos procesos merecen más atención que la que se presta a los resultados de lo enseñado. En los estudiantes la habilidad en el manejo de estos procesos se constituye en aprendizajes duraderos, y en los profesores se convierte en el camino de adquisición de creencias y construcción de concepciones que pueden facilitar u obstaculizar el cambio.

Se han realizado trabajos con la pretensión de describir con detalle la vida mental de los docentes; también se ha tratado de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y sentido que las caracterizan. Pero no se logra con la fuerza suficiente comprometer al docente en procesos de investigación acción o simplemente de reflexión en la acción que tengan como objetivo estudiar el complejo mundo del conocimiento profesional docente.

Los profesores como personas que están aprendiendo permanentemente y que construyen sus propias concepciones, y que a la vez son corresponsables de la orientación en la construcción del saber en una disciplina fundamental para la formación profesional, encuentran múltiples exigencias dentro de la estructura de la disciplina misma, como el entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que estas ideas tienen con las acciones profesionales y con las ideas de otras disciplinas.

El saber de los profesores se estructura en sus aprendizajes en la disciplina objeto de estudio: conocimientos generales y de hechos específicos, reglas, principios, leyes, metodologías, convenciones y, pautas prácticas que tienen su origen en la experiencia personal y social en la comunidad académica. Es decir, no es suficiente con acceder a las teorías elaboradas por las diferentes disciplinas que tienen que ver con la educación, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de los problemas profesionales.

Según López Ruiz (1999, 80-103) el conocimiento profesional del docente se estructura en torno a cuatro grandes categorías:

<p style="text-align: center;"><b>Conocimiento de la asignatura</b></p> <p>Una idea que es asumida tanto por parte de la sociedad en su conjunto, como por parte de los profesionales de la educación, es que no se puede enseñar aquello que no se sabe. Hace referencia al conocido hecho de que para impartir una determinada materia, es condición imprescindible que el docente domine y comprenda los postulados y procedimientos básicos de la disciplina, ámbito o área del conocimiento que enseña. El dominio que el docente tenga de la materia a enseñar también determina no sólo el tipo de uso didáctico que éste hace de las fuentes de información, sino también lo que es más importante, la capacidad para detectar las comprensiones alternativas de los estudiantes y para interpretar adecuadamente sus explicaciones espontáneas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conocimiento psicopedagógico</b></p> <p>Existe un tipo de conocimiento profesional de los profesores que es independiente del contenido específico que se trabaja en la asignatura. Un componente del saber profesional que permite al profesor desenvolverse en el sistema-aula, que le permite mediante un procedimiento introspectivo conocerse mejor a sí mismo (sus concepciones, creencias, contradicciones, valoraciones, etc.). Un componente que también ayuda al docente a comprender aspectos como: la dinámica integrada en el diseño y desarrollo del currículum; los alumnos como grupo y como individuos que revelan una marcada diversidad; y el contexto general en el que lleva a cabo su labor educativa. Incluye un amplio abanico de conocimientos del proceso educativo en general y de la enseñanza y el aprendizaje en particular.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Conocimiento curricular</b></p> <p>Que representa una síntesis didáctica entre las dos categorías anteriores a la hora de adaptar un determinado contenido curricular al punto de partida de los estudiantes. La cuestión central es que se trata de un concepto básico que permite poner en estrecha relación el contenido de la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Conocimiento empírico</b></p> <p>Que es el saber docente tácito que se ha ido asimilando durante la carrera profesional, tanto en su etapa inicial como en su posterior desarrollo. Está configurado por las creencias pedagógicas implícitas que, en cierta medida, orientan la actuación de cada profesor en el aula. Es un conocimiento que emana de la práctica y que a su vez la orienta.</p>

El nivel superior de la educación universitaria conlleva una exigencia natural en los niveles exigidos al conocimiento de los profesionales que aspiran a ser mediadores en el proceso de aprendizaje y enriquecedores en la frontera del conocimiento. Ha sido frecuente escuchar que hay poca relación entre la profundidad del conocimiento que los profesores tienen de la asignatura y los logros de los estudiantes, incluso, muchos apuestan por el éxito de un conocimiento superficial acompañado de estrategias exitosas; por aquello: ¿qué ganan los alumnos si el profesor es un pozo de ciencia pero no sabe comunicarse y por lo tanto no cumple con su papel de mediador?.

Pero hoy, y más aún en el nivel universitario, el dominio de la disciplina aparece como un requisito muy importante para el éxito de la docencia. Biddle, Good y Goodson (2000, 80-84) afirman que los profesores que poseen un mayor dominio de su disciplina pueden apoyar aprendizajes significativos, orientando a los alumnos en la construcción de conceptos, solución de problemas, en el enunciado de preguntas y búsqueda de respuestas; mientras que los profesores que tienen menos dominio se limitan a poner de relieve los hechos y los procedimientos.

La disciplina en la que se ha formado el docente, y muchas otras, aportan información sobre las variables implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, son fundamentales en la construcción de su saber. Además de las disciplinas curriculares, las relacionadas con el aprendizaje y con el estudio del sistema educativo, son fuentes imprescindibles para evitar la trivialización y vulgarización del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998, 72).

El conocimiento pedagógico obtenido generalmente en procesos de formación escolar se va transformando en conocimientos prácticos del profesor, en el quehacer docente, en los procesos de socialización, considerados como intercambios cotidianos en el medio profesional; intercambio experiencial entre la estructura semántico mental del profesor y la multidimensionalidad de la institución escolar (Pérez y Gimeno, 1988, 42).

Los diversos estudios sobre el pensamiento del profesorado, la reflexión, las ideas previas, los esquemas, etc. que se han ido gestando en las últimas décadas han demostrado que el conocimiento pedagógico que genera el profesorado es un conocimiento ligado a la acción práctica en el propio contexto profesional (Imbernón, 2000, 16). El conocimiento de los profesores se va enriqueciendo con las inferencias que el éxito o fracaso de la práctica le sugieren, las que son contextualizadas en los saberes derivados de diferentes fuentes para conformar el conocimiento de su nueva profesión.

El conocimiento pedagógico general se va transformando por la convergencia de experiencias y nuevos conocimientos, por los resultados de las acciones pedagógicas, por la solución de problemas, y en general por las percepciones y nuevas interpretaciones que los profesores van realizando a la luz de su práctica cotidiana. Hace referencia al conjunto de concepciones construidas desde su relación con el currículum como transformador del mensaje científico o desde las ciencias de la educación. Pero son saberes adquiridos intencionalmente, razón por la cual muchos no los poseen, o los poseen en forma descontextualizada o fragmentaria, convirtiéndolo en el repudiado bien denominado 'teoría pedagógica'.

Tanto el conocimiento de la disciplina como el conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos, aportan significativamente en la construcción del saber profesional de los profesores universitarios. Saberes que van desde cómo organizar el trabajo en el aula, cómo manejar la clase o cómo secuenciar actividades hasta el conocimiento del *vitae*, tanto en su fase de diseño como de su puesta en práctica, así como otros aspectos culturales, históricos, filosóficos o político-económicos de la educación (Carmona Fernández, 1997, 11-22).

Un tema particularmente sensible es el relacionado con el conocimiento que los docentes universitarios poseen sobre los estudiantes, y especialmente de cómo ocurre su proceso de aprendizaje y su desarrollo personal. Es sensible porque le es indiferente a un buen porcentaje de los profesores universitarios y no figura entre las exigencias de ningún ente administrativo. Es por esta razón que López (1999) dice que sería bueno que los profesores examinaran sistemáticamente sus concepciones y creencias personales acerca de la enseñanza y el aprendizaje a la luz de las teorías psicopedagógicas.

En el saber de los docentes converge, con el conocimiento de la materia y el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento curricular que emana de las exigencias de los programas

de las asignaturas que debe orientar el docente. Este tipo especial de conocimiento se estructura cuando el profesor realiza las adaptaciones necesarias a los temas objeto de estudio, para hacerlo comprensible, adecuado al nivel de los alumnos y exigencias del programa.

Después de las adaptaciones y aplicaciones el docente observador, metódico y motivado posee un nuevo conocimiento que López (1999, 21) ha llamado conocimiento empírico:

**Es un saber que se va construyendo en la práctica docente, y aunque no es totalmente ajeno a las disciplinas de las ciencias naturales o de las ciencias de la educación, se puede decir que se nutre fundamentalmente de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que predominan en la sociedad y en las instituciones educativas; también de las normas, metodologías y estrategias que sobre sus propios resultados va construyendo cada profesor, desarrollados estos en su contexto particular.**

Se refieren al saber conformado por el conjunto de concepciones que los profesores van construyendo durante el ejercicio de la función docente sobre las diferentes dimensiones en las que se puede explicar la función docente: la acción comunicativa, las acciones pedagógicas, la profesionalización docente, el ambiente académico, etc.

Estos saberes son el tipo de conocimientos con los cuales se relacionan los profesores en el contexto escolar. Tienen un fuerte poder socializador y orientan la conducta profesional. Se expresan más claramente en los momentos de reunión para programar, planear o reformar, en el momento de evaluar, y muy particularmente, en los momentos de diagnóstico de los problemas y conflictos de la vida universitaria. En estos momentos porque generalmente suelen ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas que interrogan sobre las razones de una determinada acción o expresión, ya que ni son teorizaciones conscientes de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido de manera significativa en creencias y pautas de acción concreta y, mucho menos, conocimientos resultantes de la investigación-acción.

Estos saberes tienen la debilidad de no poseer un grado significativo de organización interna, por lo que son considerados como de 'sentido común' o de 'sabiduría popular', y comparten con estas figuras gran parte de sus características (Porlán y Rivero, 1998, 60).

De ahí que algo muy importante sea lograr, o al menos intentar, que los profesores valoren su capacidad para generar conocimiento y la importancia que tiene la forma en que se disemine dicho conocimiento; es importante que los orientadores de la formación permanente de los docentes conozcan la trascendencia que tiene para la formación de los profesores incrementar la valoración de su propio conocimiento, de su generación de conocimiento (De Vicente, 2000, 237-268).

Es indispensable para la calidad de vida y en especial para la calidad de la docencia que los miembros de la comunidad académica, y en el centro de ella los profesores, valoren su compromiso con la creación, validación y divulgación del conocimiento profesional docente.

## 2.3 LAS CREENCIAS.

En esta etapa del proceso hablaremos de las creencias para diferenciar entre estos dos niveles funcionales de representación: el nivel de conocimiento y el nivel de creencia.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 112) una teoría opera al nivel de conocimiento cuando la persona la utiliza de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal. En el nivel de creencia, las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta. Como puede apreciarse, la distinción entre ambos niveles se establece en función de que la demanda tenga una función teórica o bien pragmática.

Socialmente expresamos nuestras creencias iniciando el discurso con un «yo creo» (diferente de «yo opino») que anticipa el compromiso que tenemos con las ideas a expresar y la disposición a argumentar y discutir a favor de ellas.

De allí que la síntesis de las creencias, tanto las que yo asumo como las que atribuyo a otros, se construyen a partir de conjuntos de experiencias obtenidas en el seno de grupos sociales más reducidos que comparten contextos interactivos próximos. Por ello encontramos cierta convencionalización también en las creencias, ya que las personas dentro de un grupo tenderán a compartir las mismas, y es muy posible que la resistencia o aceptación de las ideas de cambio dependa en gran parte de la coherencia que estas tengan con las creencias de los individuos.

### 2.3.1 Definiciones

*Una creencia se refiere a algo que la trascienda y que al mismo tiempo certifica su valor; la creencia realiza una afirmación a cerca de una cuestión de hecho, de un principio o una ley. Significa que una situación fáctica particular o una ley se aceptan o se rechazan, que se trata de algo que merece ser afirmado, o, al menos, contar con nuestro consentimiento. (Dewey, 1989, 24).*

*Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es realidad misma [...] En ellas «vivimos, nos movemos y somos», con ellas no hacemos nada, sino que simplemente estamos en ellas. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la «idea» de esa cosa, sino que simplemente contamos con ella». En cambio, las ideas, es decir los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales.*

*(Ortega y Gasset, 1995, 29).*

Al movernos en el mundo de las creencias lo hacemos en medio de un conocimiento del cual nos sentimos seguros, con el cual podemos argumentar para defender nuestras acciones y para poder presentar como verdaderas nuestras ideas. A pesar de que las creencias dan confianza a quien las posee, son variables y la reflexión y el cuestionamiento crítico, son los principales enemigos, de su estabilidad y permanencia.

### 2.3.2 Adquisición.

Las creencias se pueden considerar generalmente como una especie de 'herencia' que hemos aceptado de otros porque se ajustan a nuestras necesidades de explicar algo o porque es una idea que encaja con las nuestras y no necesita ser cuestionada. Estas se adquieren casi inconscientemente. Son simplemente acogidas no sabemos cómo, aunque si podemos saber dónde, porque generalmente ocurre en nuestro entorno, aunque también podemos tener acceso a otras épocas y a otros entornos a través de la comunicación. También puede ocurrir como dice Dewey (1989, 24):

*De oscuras fuentes por canales desconocidos se insinúan en la mente y, de manera inconsciente, se convierten en parte de nuestra estructura mental. De ello son responsables la tradición, la instrucción y la imitación, todas las cuales dependen de alguna manera de la autoridad, o bien redundan en nuestro beneficio personal o van acompañadas de una intensa pasión.*

Al enseñar, se plantean problemas de valores educacionales y creencias sobre el objetivo de la lección, concepciones sobre los alumnos, las relaciones en el aula, el por qué en educación, existe una razonable diversidad de metas educativas y de desacuerdos sobre cómo se deben conseguir. Esto complica inevitablemente las interrelaciones entre pensamiento y acción, y por supuesto complica cualquier intento de explicación de las acciones docentes. Clark y Peterson (1986, 443-539) han considerado estas creencias como telón de fondo del contexto en el que se desarrollan los esquemas del profesor. Por lo tanto se entienden las creencias como influencias modeladoras básicas del esquema.

Los profesores pueden dar sentido a nuevas prácticas o ideas de instrucción simplemente a través de la perspectiva de lo que ya saben y creen (Putnam y Borko, 2000, 226). De allí que se considere que la experiencia y las creencias previas son centrales a la hora de propiciar cambios en las acciones docentes. Esas creencias sirven de lentes interpretativas, base del sentido común, a través de las cuales los profesores noveles dan significado a su experiencia y enmarcan e intentan resolver o mejorar las situaciones relacionadas con sus problemas en la enseñanza. Los hábitos que se tienen para enfrentarse a los problemas apoyan y refuerzan las creencias, y estas mantienen hábitos que son difíciles de cambiar (Bullough, 2000, 119).

A las creencias se les atribuye además un componente afectivo cuando se afirma que en gran medida lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan y sienten, aunque las innovaciones y los cambios, se reconoce, tienen que estar motivadas por los conocimientos vanguardistas adoptados como estilo de pensamiento por los grupos y transformados por los profesores en concepciones.

Cuando se considera a los profesores que están aprendiendo y que construyen sus propias concepciones, es necesario considerar que éste es un proceso activo donde las personas que aprenden construyen nuevos conocimientos e interpretaciones sobre la base de lo que ya conocen y creen. Esa prescripción implica que, como sus estudiantes, los profesores sólo pueden aprender nuevas prácticas de enseñanza y nuevas interpretaciones en la medida en que puedan darle sentido a través de la perspectiva de su conocimiento y sus creencias ya existentes (Putnam y Borko, 2000, 221).

En el caso particular de los profesores se espera que sus creencias mantengan algún tipo de coherencia, que no deben creer (o querer) cosas aparentemente incompatibles, aunque el principio de coherencia sea muy difícil de explicar. Si sus creencias y deseos son coherentes, se van convirtiendo en compromisos, en convicciones que caracterizan al tipo de profesor responsable, comprometido, justo, dedicado, etc.

Una mejor visión sobre las características de las creencias las podemos analizar a través de la exposición de Pajares (1992) leídas en Carmona (1997, 14):

- Las creencias se forman muy pronto y tienden a auto perpetuarse, perseverando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, escolarización o experiencias.
- Los individuos desarrollan un sistema de creencias y lo adquieren a través del proceso de transmisión cultural.
- El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.
- Las creencias sirven como un filtro cognitivo.
- Las creencias epistemológicas juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento y en monitorización cognitiva.

### 2.3.3 El papel de las creencias

*Pueden ser nocivas porque desvirtúan y porque pueden significar quedarse en el tiempo. Por otro lado, si nos entregamos a ellas con sensatez, tales formas de pensamiento pueden proporcionar auténtico goce y pueden ser incluso una fuente de necesario recreo.*

*(Dewey, 1989, 25).*

Las creencias soportan un compromiso afectivo que garantiza la decidida participación y acompañadas de la capacidad de reflexión y crítica pueden ser el comienzo de un compromiso intelectual y práctico. Justo es reconocer que aparecen en los comienzos de la investigación y proporcionan la fuerza necesaria para adentrarse en un camino de búsqueda, aunque también pueden ser un gran obstáculo. En este mismo campo, al conocimiento inferido o intuitivo con elementos que no permiten el rigor científico exigido, se le denomina creencia y es posible que sirvan de puente para llenar un vacío científico y alcanzar un tramo con la fuerza de la teoría.

En el mundo universitario debería dársele más importancia a su reconocimiento para apoyar el estudio cuidadoso y la reflexión crítica en la búsqueda de las razones que las sustentan y para inferir las consecuencias de su adopción, ejercicios que pueden llevar a su reevaluación o al encuentro de un camino investigativo fructífero. También sobre su conocimiento se ubican en su justa dimensión cuando se convierten en obstáculo epistemológico o desvirtúan la interpretación del conocimiento.

En este punto del camino se abre un paréntesis para estudiar una figura que puede tener la máscara de conocimiento o creencia, pero, que al final, es sólo una representación exitosa en un momento de apremio, estamos hablando de las opiniones.

## 2.4 OPINIONES.

*La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos.  
(Bachelard, 1974, 7).*

Si todo el mundo habla mal de las opiniones ¿por qué este apartado?

La facilidad de acceso a la información y la multiplicación de posibilidades de conocimiento están saturando de algún modo nuestras capacidades críticas. Bombardeados continuamente por la publicidad, que reviste mil y una formas diferentes, y dirigidos por líderes de opinión que se multiplican por doquier, pertenecemos a sociedades basadas en la opinión pública, en la que el triunfo del relativismo moral se hace cada vez más ostensible.

Sin embargo, este fenómeno de la multiplicación de opiniones, que en cuanto a ejercicio de la libertad de expresión, es sin duda garantía de salud democrática, se nos presenta asociado a procesos que ponen de manifiesto nuestras deficiencias en capacidades de juicio y de valoración. Por una parte estamos acostumbrados a ver cómo el prestigio y la capacidad de influencia de una determinada opinión, está en función, no tanto del contenido de la misma ni de la autoridad moral de quien la fórmula, sino de la potencia del medio y altavoz con que ha sido repetida. Y esto nos lleva no sólo a la paradoja de McLuhan y Otros (1996), de que el medio es el mensaje, sino también al peligro de la desinformación, la manipulación y el control intencionado de los estados de opinión, haciendo posible que una mentira mil veces repetida pueda transformarse en una verdad.

Si la libertad de opinar no está asociada a la responsabilidad de contrastar y argumentar racionalmente, los significados se difuminan y el sentido desaparece y así a la abundancia de opiniones se le corresponde una escasez de convicciones, convicciones que a la postre son las únicas capaces de traducir en acción transformadora lo que nuestra razón nos muestra como verdad. Y esto, cuando nos situamos en el terreno educativo, resulta de una importancia crucial, porque en muchos casos, cuando se toman decisiones, la fuerza que las impulsa tiene su origen en las convicciones de quienes ostentan el poder, o en la fuerza de la opinión de estos mismos en detrimento de la certeza; por esta razón no pueden proponerse como algo que los demás deben aceptar y más aún no pueden aceptarse como base de la acción docente.

El «yo opino» es un claro síntoma de que estamos en medio de una discusión, o por lo menos de un diálogo, o como mínimo que alguien tiene un interlocutor. Las convicciones que caracterizan a las opiniones, tienen la ventaja o el peligro del compromiso de quien las poseen, y dentro de una mente reflexiva tienen la esperanza de la renovación. Es necesario conocer las opiniones, reconocer su importancia o su peligro, hacer conciencia sobre su existencia para poderlas enriquecer o renovar o trascender o validar.



## 2.5 LAS CONCEPCIONES DOCENTES.

*Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo.  
(Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, 13).*

Se hace referencia a esas ideas coordinadas e imágenes coherentes y explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema. Ideas que traducen una estructura mental subyacente responsable de manifestaciones contextuales que sirven de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias, acordes con la evolución cultural, científica y tecnológica, partiendo de ese conocimiento personal que es la base de las concepciones. En estas concepciones se construye en parte la percepción y comprensión del mundo que nos rodea; incluso la forma como se produce el desarrollo individual y social y los problemas con que se encuentra el individuo.

En la satisfacción de sus necesidades básicas el hombre cuenta con la cultura modal, social, universal; pero, al desempeñar sus tareas oficios en un acto de autonomía, construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Son teorías discutidas en el seno de su colectivo profesional, en un grupo de referencia que le va aportando argumentos para reevaluarlas, replantearlas o validarlas; en el colectivo investigativo valida los supuestos con los cuales inicia sus investigaciones. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de «estilo de pensamiento dominante» contextualizado en un colectivo de pensamiento (Fleck, 1986).

En este estilo de pensamiento o en estas concepciones se estructura y organiza la realidad. Ya hemos hablado de cómo surgen en las situaciones en que el hombre debe resolver ciertos problemas, realizar diferentes actividades y concebir nuevas normas de conducta. Se puede afirmar que se ocupan de las situaciones que hacen que el sujeto no viva sólo del pasado, porque cada vez que las evoca las moviliza, las enriquece y reconstruye.

Se debe añadir que las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones. En este contexto negamos el origen exclusivamente empírico que se le quiere atribuir a la mayoría de las concepciones docentes, porque sería asumir que los profesores universitarios hacen caso omiso a la amplia visión que el conocimiento de la ciencia y la comprensión del mundo que le rodea les dan para construir sus ideas explicativas de la función docente.

Prueba de ello son las teorías implícitas que los estudiosos encuentran en los discursos docentes. Los mismos profesores reconocen sorprendidos la afinidad de sus ideas con muchas teorías de la educación. Pero esto no obedece a que ellos se han ideado al azar estas teorías, se debe a que las han tomado de otras fuentes menos directas, a que las han inferido de otros contextos teóricos, que se han basado en las teorías educativas o en aquellas que a su vez han prestado su contribución a las disciplinas educativas.

También es justo reconocer, antes de iniciar su estudio, que las concepciones de los profesores tienen varias implicaciones de gran importancia: escapan al propio control,

tienden a bloquear los cambios en el dominio de lo concreto, favorecen cierta disociación entre el discurso pedagógico y la intervención docente, ponen en duda los modelos academicistas y artesanales de formación y guardan relación con la desprofesionalización docente y con la estructura del puesto de trabajo en la que el tiempo laboral es fundamentalmente para intervenir y no para reflexionar (Porlán y Rivero, 1998, 77).

Estudiar las concepciones docentes que motivan la vida universitaria es como querer ahondar en el espíritu que mueve sus acciones, en la fuerza que mantiene o mueve los pilares básicos del modelo tradicional que caracteriza la enseñanza.

Es responder a la necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en ejercicio, sus posibilidades reales de evaluación, las alternativas de cambio deseables y posibles, y las estrategias formativas que pueden favorecerlas, en la perspectiva de que sean los propios profesores los que impulsen un proceso gradual de transformación de la enseñanza, coherente con los fines, socialmente establecidos (Porlán y Rivero, 1998, 10).

### 2.5.1 Definiciones



#### Concebir

I. Del lat. Concipere = absorber, contener < capere = coger. 1. (verbo intransitivo, transitivo). Formular mentalmente una idea de algo, comprender [no concibo cómo pudo hacerlo]. 2. (verbo transitivo). Comenzar a experimentar un sentimiento o a proyectar algo [c. un plan]. 3. (verbo intransitivo, transitivo). Quedar fecundada la hembra. FAM. Concebible; preconcebir. SIN. 1. Imaginar, proyectar, alcanzar. 2. Planear. 3. Engendrar, procrear. OBS: verbo irregular.

Las concepciones conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. “Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen” (Carmona, 1997, 13).

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En este camino nos encontramos con los conceptos, con los conocimientos en sus múltiples formas (ideas, creencias, opiniones, convicciones teorías, hipótesis...), con sus también variados calificativos (científico, empírico, pedagógico..), que le permiten al individuo pasar de «una concepción previa a otra más pertinente en relación con la situación». En la concepción reside el conocimiento, ella conserva un conjunto de saberes, incluso prácticos. Las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental.

Las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que

constituye un marco de significación. Un sistema cognitivo en un mundo académico donde se construyen y se organizan saberes atendiendo a una lógica seguramente disciplinar. Giordan y de Vecchi (1995, 111) proponen una modelización de una concepción de la siguiente forma:

<p><b>CONCEPCIÓN =</b> <b>F (P,M,O,R,S)</b></p>	<p><b>Problema</b></p> <p>Punto de arranque o en general Conjunto de preguntas más o menos explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción.</p>	<p><b>Marco de referencia</b></p> <p>Contexto. Conjunto de los conocimientos integrados que al ser, activados y reunidos, dan un perfil a la concepción.</p>
<p><b>Operaciones mentales</b></p> <p>Conjunto personal de las operaciones intelectuales o transformaciones que la persona domina y que le permiten poner en relación los elementos del marco de referencia y así producir y utilizar la concepción.</p>	<p><b>Red Semántica</b></p> <p>Organización que se pone en marcha a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar coherencia semántica al conjunto y de este modo produce el sentido de la concepción.</p>	<p><b>Significantes</b></p> <p>Conjunto de convenciones: signos, marcas y símbolos y demás formas del lenguaje necesarios para la producción y explicación de la concepción.</p>

Este modelo propuesto nos sirve para imaginarnos a las concepciones en una estructura organizada y duradera, que posee lógica y coherencia, y sobre la cual podemos tener plena conciencia y dominio. Sin embargo lo común es que las personas no tengan conciencia de sus concepciones, por esta razón apoyarlos para que hagan conciencia y las expresen suele ser un trabajo un poco complejo.

Aunque las preguntas que desencadenan las concepciones son plenamente conscientes, lo que conoce, lo que comprende, las habilidades que adquiere, como consecuencia de ella se tornan naturales, aparecen «automáticamente» cuando las necesitas y por ello no son objeto de publicación permanente. Por el gran valor que encierran han dejado de estar en el rincón del olvido o satanizadas, para convertirse en objeto de estudio de muchos investigadores, aunque no forman parte de una deseable cotidianidad de investigación en el aula.

En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias culturales sean estas individuales o colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Estos son aspectos estructurales de la concepción; la delimitación del contexto define su horizonte externo y la diferenciación de las partes, el horizonte interno (Carmona, 1997, 15).

Para Giordan y de Vecchi (1995, 115) «la concepción que podemos formarnos de las concepciones ha evolucionado bastante. Hemos pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico».

### **2.5.2 El camino de las concepciones docentes.**

Antes de construir el conocimiento dice Morin (2001) “la educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión. Marx y Engels enunciaron justamente en la ideología alemana que los hombres siempre han elaborado falsas concepciones de sí mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer y del mundo donde viven. Pero tampoco ni Marx ni Engels escaparon de estos errores”.

Las concepciones se incluyen en la categoría de lo comprensible y se vinculan a contextos muy específicos en donde se pueden encontrar las respuestas a interrogantes como: ¿Qué hacer en una situación determinada?, ¿Cómo hacerlo? Y si pensamos en el diseño curricular también a preguntas como: ¿Para qué? y ¿Por qué?.

Se manifiestan en la conducta profesional y sólo tienen sentido en relación con ella, de tal manera que a veces se reemplaza el discurso por la anécdota de lo acontecido en una determinada situación. Es frecuente que cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos deberían hacer: de ahí que observarse a uno mismo, o compartir los datos de la observación con otros, signifique con frecuencia el “descubrimiento” de ciertas pautas de acción que se desconocían (Porlán y Rivero, 1998).

Este tipo de saber se va construyendo a lo largo de la vida del docente universitario en el ambiente académico de su departamento y, especialmente, en la relación con los alumnos y en la relación que se ha tenido con los que fueron sus docentes. Sobre los éxitos y fracasos docentes se van construyendo explicaciones al tenor de las concepciones previas y se va renovando el discurso y el saber. A pesar de que podemos pensar que evolucionan fácilmente, el reto más difícil será lograr que los profesores cambien sus concepciones de manera que nuestro estilo docente responda a la creciente complejidad del proceso educativo y de las exigencias sociales.

El sentido de las concepciones se puede ver desde muy diversos puntos, por ejemplo se le puede estudiar desde la perspectiva de su influencia en la eficacia docente, en otras desde el enfoque según las diferencias culturales, y seguramente la vía más importante, es aquella en la cual dan sentido a las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La consideración y análisis de las concepciones resulta imprescindible, por su naturaleza y por las funciones que desempeña, para una adecuada comprensión de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, es decir, como un factor decisivo en el proceso de construcción de significados (Coll y Onrubia, 1995, 4-19).

Es importante, que los profesores reconozcan que además de los conocimientos que han elaborado conscientemente y que elaboran cada vez que leen y estudian para preparar

sus clases, existen unos conocimientos que no son fácilmente detectables o de los cuales no tienen indicios, que deben intentar explicitar (solos o con ayuda de otros profesionales) para poder así comprender mejor una parte significativa de sus problemas de clase. Por ejemplo, para que comprenda por qué se planea en términos de formación pero se actúa dando información; se concibe a los alumnos como futuros ciudadanos que han de resolver problemas globales, pero se actúa como si fueran a ser exclusivamente expertos que resuelven problemas disciplinares (Porlán y Rivero, 1998, 78).

Vistas desde un ángulo metodológico al igual que el punto de iniciación del conocimiento científico las concepciones parten de una pregunta, pues toda representación no parece existir sino en relación con un problema, aunque este sea con frecuencia implícito (a menudo la concepción elaborada es lo que conduce a reformularlo). Por esta razón se considera que las concepciones no son sencillas imágenes o representaciones mentales, sino más bien los indicios de un modelo, de un modo de funcionamiento comprensivo, en respuesta a un campo de problemas (Giordan y de Vecchi, 1995, 113).

En Villar Angulo (1988) encontramos una cita de Huber y Mandl (1982, 105) por medio de la cual él explica que “un examen de la investigación sobre las cogniciones del profesor muestra que esas teorías subjetivas se conciben sirviendo para el mismo propósito a los profesores y a sus acciones diarias que las teorías científicas a los investigadores”. A partir de ellas, en este ejemplo, los profesores explican los resultados de sus acciones docentes, así se traten de éxitos, o fracasos, y sobre ellas, e impulsados por una firme voluntad, puede originarse el cambio o diseño de nuevas estrategias.

Cuando encontramos al profesional en un acto comunicativo del discurso creado en las anteriores circunstancias, y observamos que el discurso tiene adeptos, se perfila, se enriquece y adquiere una fuerza caracterizadora, vemos claramente nacer una nueva unidad comunicativa, las concepciones. Como todo ente formal ideado por el hombre, estas concepciones obedecen al espíritu que le queramos imprimir, al sentido que le queramos otorgar. Las podemos encontrar, leer y comprender si el colectivo acepta los indicadores que proponemos como evidencia de su presencialidad.

De hecho, una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento. Va pasando por las diferentes etapas del desarrollo mental hacia una mayor complejidad. Esta evolución se va dando a medida que se adquieren nuevos conocimientos y por las relaciones que entabla con otros individuos de su colectivo cuyas comunicaciones afectan sus concepciones. El profesor en el ejercicio de la docencia suele encontrar que, aunque tenga éxito en la orientación de procesos formativos en los estudiantes, ese éxito termina con él, porque no ha construido un discurso con el cual explicar sus acciones y las razones de ellas. Lo mejor será analizar esos casos e inducir al docente a reflexionar para que se produzca un mensaje que se pueda comunicar.

En este mismo sentido Martínez y Salinas (1988) dicen: “a veces uno, como docente, es consciente de cuál es esa teoría personal que viene a justificar gran parte de lo que hace en el aula; en otras ocasiones, dicha teoría no aparece claramente explicitada, al menos en el ámbito formal, pero lo cierto es que puede evidenciarse a través de las prácticas y acciones de enseñanza”.

Los profesores universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación, tanto en su disciplina profesional como el conocimiento pedagógico (los más bien pocos), construyen sus concepciones a partir de su práctica docente, donde realmente encuentran los problemas de los cuales hemos hablado. Deben construir respuestas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenido, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. La interacción entre los significados y los usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. El profesor no tiene muchas oportunidades para tratar éstas y otras dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos, ni suelen ser discutidas en los procesos de formación. Más bien permanecen implícitas y no resulta fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, 244).

Por otra parte, las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza en general, o con los contenidos del currículum, no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes del profesor. Cómo se concibe el conocimiento, cómo se organiza, qué papel se concede a su relación con la experiencia del que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cómo evoluciona, cómo se comprueba su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad (Pérez Gómez, 1984; citado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, 244).

El estudio de las concepciones de los profesores nos orienta a través del sentido de las acciones en la enseñanza y de la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la función docente son la resultante de la interacción entre los conocimientos de la disciplina, el conocimiento pedagógico y el conocimiento experiencial siempre variante.

Un problema no resuelto en la investigación del pensamiento del profesorado es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculada a entramados culturales, con las teorías formales divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen (Martínez Bonafé, 1989).

Desde nuestro punto de vista, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza pretenden explicar esta conexión. Estas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que desde otros puntos de vista se viene denominando «pensamiento práctico» (Pérez y Gimeno, 1988, 37-63) o «teorías epistemológicas», con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

Larson (1987, 355-365) identifica cuatro concepciones de enseñanza, tres de ellas relacionadas con habilidades de incremento y con habilidades de disminución: a) una concepción que considera a la enseñanza como una forma de dirigir los propios actos del profesor hacia el pensamiento del alumno; b) la enseñanza como la suma de variables o partes; c) la enseñanza como transición de la cantidad a la calidad del contenido; y d) la enseñanza como rutina.

Las concepciones de los docentes se moldean no sólo a través de las acciones o de los encuentros contextualizados en el ambiente universitario, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo que no es simplemente físico y aprehendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje. El saber representado en las concepciones docentes es en sí mismo básicamente cultural, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje del discurso y de otras formas culturales (Cazden, 1997, 627).

Sin embargo, en el nivel universitario, expresa e intencionalmente, los profesores procuran especializar sus concepciones, y caracterizar sus acciones conservando el sello de la disciplina que fundamenta su formación profesional, especialmente, claro está, aquellos que han permanecido en las aulas simplemente cambiando del rol de alumno al de docente; porque aquellos que han ejercido su profesión en campos diferentes a la educación tiene una visión de su relación con el mundo muy diferente. Al interpretar sus asignaturas del plan de estudios, se unen con los profesionales que como ellos imparten estos programas en otras instituciones o en otros grupos de la misma institución, a través de los libros y las revistas que estudian los temas en cuestión. Pero, difícilmente lo hacen a través de discusiones y escritos donde se reflexione sobre las acciones docentes y lo observado a lo largo del proceso de aprendizaje.

Calderhead (1988, 77) lo confirma cuando dice que: “Los profesores universitarios no verbalizan normalmente el pensamiento que acompaña a sus acciones, y dada la naturaleza tácita de alguna parte de su conocimiento y la naturaleza automática o rutinaria de gran parte de su conducta, cualquier informe verbal sólo puede dar cuenta de una forma muy parcial de los aspectos cognitivos de la enseñanza”. Es probable que la razón esté en que los profesores no saben o no han hecho explícitas las ideas que explican sus acciones. A veces descubren que ciertas teorías explican lo que él hace en el aula sin saber que lo que él hace puede tener relación con determinadas formalizaciones conceptuales, estamos hablando de las teorías implícitas.

Por esta razón las expresiones que se recogen sobre las concepciones suelen ser fragmentadas y multidireccionales. Pero, teniendo en cuenta estas observaciones hemos querido reconocer las concepciones sobre docencia de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente y hemos iniciado nuestra indagación con los propios docentes, porque detrás de las políticas que originaron su diseño, y detrás del diseño mismo, hay “docentes universitarios” que han tomado como referencia las concepciones que ha conformado la cultura modal en la cual se desenvuelven, y a partir de tales concepciones seguramente han tomado sus decisiones.

Nuestro interés motivado en el deseo de contribuir al expreso propósito de mejorar la calidad no sólo de la docencia universitaria, sino de la vida universitaria y de la educación universitaria, retoma la bandera de las asociaciones interesadas en conocer los pensamientos de los profesores y en darles valor como elementos de información importantes para tomar decisiones que afectan profundamente la vida en las instituciones educativas.

Estudiar las concepciones sobre docencia de los profesores universitarios no tiene el propósito de ponerlos en situación de tomar conciencia de los errores que conllevan sus

representaciones ante la elaboración de un saber, esta actividad tiene más bien la intención de encontrar elementos de comprensión de las acciones docentes y de construcción de los caminos del cambio.

En el camino de formación permanente que se exige a los docentes, y teniendo plena conciencia de que cada uno construye su saber en un acto de voluntad y esfuerzo personal, se le deben ofrecer opciones de reconocimiento y cambio de sus concepciones.

En un capítulo posterior presentaremos algunas de nuestras visiones al asomarnos al mundo de las concepciones de los docentes universitarios. Ahora veamos aquí un ejemplo de la reflexión hecha en voz alta por un joven profesor universitario, sin previo aviso sobre la temática, sin preparación, sin apuntes... Un ingeniero Industrial que ha realizado algunos curso en el ICE de la UPV y que disfruta realmente de sus acciones docentes:



### **¿Qué significa ser un buen Docente Universitario?**

¿Cuáles serían las características de un buen docente universitario?

Básicamente creo que un buen docente es la persona que entiende cuáles son los objetivos que debe tener una asignatura y encuentra las estrategias para comunicarse con sus alumnos. Eso complementado con una preocupación personal por los alumnos, quiero decir, una realimentación continua que permita recoger los resultados de lo que él ha pensado, ese sería un buen docente. Lo que hay que añadirle es un poco de trucos (habilidades) nada que no se pueda adquirir con un poco de esfuerzo, facilidad de palabra, inteligencia verbal para encontrar la frase adecuadas, usar o cambiar los adjetivos. Luego una cierta capacidad para escuchar o para oír, que en forma natural no todos la tenemos, tenemos que desarrollarla. Capacidad para saber qué está pasando, porque tu puedes sentir que el mensaje no llega, porque ves cara de aburrimiento o lo que sea, pero cómo recoges que algo está fallando? Luego haría falta una gran dosis de paciencia, porque no tienen por qué seguir tu ritmo, ni tener tus mismos gustos.

Además tendrías que tener un poco en común con el "vendedor de neveras" en el sentido de lograr despertar la atención, antes en la universidad (y yo vi ese cambio generacional) la gente se metía aquí porque quería aprender y entonces iban a los profesores de más talento, porque eran aquellos que se suponía que estaban con mayor nivel de conocimiento, y ahora ya no se viene porque se quiere aprender, se viene porque se quiere obtener un título, y se va a los profesores más simpáticos o de trato más amable para que se te haga llevadero este sacrificio que es pasar por la universidad.

Y yo he conocido profesores que están en un nivel profesional muy bueno, pero que por algún problema personal de comunicación tenían muchos menos alumnos que otros profesores que eran más torpes, pero que eran más simpáticos. Aquí lo que se está definiendo es que es considerado mejor docente el que es más simpático y no el que más sabe, aunque esto sea un poco contradictorio, y en esta universidad donde los alumnos no van buscando



el que más sabe sino el mejor docente, pues ahí se está viendo. Entonces hay que tener un poquitín de ilusionista, de mago, para empezar por una pregunta despertando la curiosidad, ponerles ejemplos reales, pincharlos un poco, decir por ejemplo: esto está bien para las mujeres porque cobran menos, para que se reboten y por ahí se entra en la discusión. «No tenéis por qué permitirlo, vais a ser ingenieras vosotras, la magnificación del recurso humano depende de más factores aparte del coste y muchos otros criterios», pero ya las has pinchado, las has obligado a reaccionar. Cosas que a lo mejor una persona que tenga menos habilidad o menos interés, pues a lo mejor no lo explota y espera que el alumno ya venga motivado.

Resumiendo, un buen docente es él que realiza actividades en el aula partiendo de una planeación donde intenta lograr el equilibrio entre el conocimiento científico que debe divulgar, el aprendizaje que debe lograr y las estrategias que posibiliten estas acciones, tales como actividades centradas en los objetivos que inducen al estudiante a construir su conocimiento, interactuando con el docente y sus compañeros; con un interés personal por ayudar al alumno, esto para algunos profesores son payasadas pero que a mi no me lo parecen. Algún compañero que trabaja en fabricación coge una pieza construida y la suelta en la mesa ¡plam!, con un gran ruido y todo el mundo se despierta y coge un tocho de hierro y dice: veis esto lo vamos a convertir en esto otro, y sobre eso es que los catedráticos dicen «yo no tengo ninguna necesidad de hacerlo», sin embargo funciona y se logran mejores resultados, y cuando los alumnos tienen que escoger entre el catedrático que no utiliza ninguno de estas estrategias para motivar y el profesor que se esfuerza, “Miguel Ángel”, prefieren a Miguel Ángel porque los mantiene despiertos, porque ven que se preocupa porque ellos aprendan y no con el catedrático que sabe más, eso se nota. Porque algunos catedráticos piensan que con su dominio de la asignatura dará a los alumnos lo que deben aprender, esto ocurre porque la preocupación por la investigación prima por encima de la preocupación por la docencia.

En una mezcla de fuentes a las que habíamos hecho referencia se construyen estas concepciones que explican las acciones en las aulas y en general en el contexto universitario, a las que se acude para resolver toda clase de situaciones de la vida cotidiana en el aula.

Aunque suelen ser vistas con cierto desprecio por algunos investigadores debe reconocerse que en todas las profesiones se producen las concepciones que mediatizan el ejercicio profesional. Ya que justifican las decisiones tomadas, dan seguridad en el ejercicio profesional, disminuyendo el miedo a lo desconocido, a lo no controlado. Hasta el punto esto es así, que cualquier cambio que se promueva en la enseñanza ha de traducirse, en último término, en un cambio de concepciones que explican las rutinas, si queremos que entre realmente en el aula (Porlán y Rivero, 1998).

Las concepciones son modelos explicativos y subyacentes y no es tan fácil evidenciarlas, seguramente en los pasos siguientes acudiremos a las inferencias a partir de expresiones intencionadas, que contextualizadas en el marco teórico, pueden considerarse como

indicadores de las dimensiones que hipotéticamente se han considerado como significativas.

La preocupación por conocer las concepciones que forman el espíritu de acciones como la evaluación docente, tiene su razón en el deseo que tienen los profesores de ser realmente autónomos. Ya que sentimientos de indiferencia o apatía han hecho que los profesores universitarios otorguemos a otros la palabra para definir lo que se considera una docencia de calidad, para dar sentido a los juicios sobre la calidad de nuestras acciones.

Y aunque reconocemos que los juicios que acreditan nuestras acciones son necesariamente externos, también admitimos que solamente cada uno como parte del nosotros, es capaz de transformar la enseñanza y darle calidad, asumiendo la responsabilidad de su parte en la partitura de la obra educativa.

---

## **2.6 UN CAMINO DESEABLE EN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS CONCEPCIONES.**

---

En la transformación de las concepciones con las cuales se explican las acciones docentes se ponen las esperanzas de transformar en la renovación, en el cambio y en la innovación, para alcanzar los niveles de calidad esperados.

Como lo hemos expresado, la práctica profesional se convierte en la fuente por excelencia de la cual se nutren las concepciones, en la mayoría de las veces de una manera irreflexiva. Como ocurre intencionalmente en ámbitos sociales cuando se buscan diferentes fines encaminados a la formación integral, esta práctica docente transforma al formador. Cuando aborda la solución de los problemas relacionados con la enseñanza, reelabora sus saberes, reconoce y valora las pautas profesionales, y aborda los dilemas éticos que toda intervención social plantea (Porlán y Rivero, 1998).

En la medida en que el docente es consciente de la naturaleza de sus conocimientos respecto a la función educativa y la enseñanza de su asignatura, entra en el camino de las innovaciones posibles, de los conocimientos y las acciones profesionales. El reconocimiento de su propio saber, como una especie de auto examen, le permite al profesor la elaboración de nuevas concepciones, en una tendencia evolutiva de construcción de nuevos significados en torno a la problemática educativa en la que se halla inmerso, que lo conduce a una clara y responsable conciencia de las decisiones que tome en su práctica cotidiana, y en general en su vida profesional.

La responsabilidad alude al poder que se le atribuye a la palabra, al saber docente; se exige para hacer comprender que el profesor no puede sustentar su práctica profesional sobre la base de saberes basados únicamente en su experiencia profesional, sino que necesita realizar también una reflexión sobre los aspectos ideológicos implicados, para que, en interacción con sus ideas anteriores, pueda generar nuevos conocimientos, no sólo actualizados sino también críticos y reflexivos (Porlán y Rivero, 1998, 72).

Ante la presión que ha ejercido el desarrollo informático, un alto porcentaje de los profesores ha acudido a capacitarse para el uso de la informática como herramienta en

el aula, y en el peor de los casos, sólo del computador como instrumento para construir y presentar sus textos. El que no entra en esta 'era' se siente relegado, hasta los más renuentes esconden sus temores bajo una careta de libertad para decidir cómo actuar, pero en el fondo se sienten un poco infelices por no manejar los ordenadores. Sin embargo muchos profesionales han pasado su vida en la universidad sin sentirse profesionales de la educación, sin abordar las teorías psicopedagógicas y mucho menos los saberes de la didáctica específica. Algunos hasta han sabido que los estudiantes los consideran malos profesores, pero esto no ha causado gran preocupación, y lo que es peor tampoco ha preocupado a las directivas universitarias.

Al docente universitario no se le debe dejar sólo en la construcción de las concepciones, no le debe estar permitido guardárselas para sí sólo; en el caso de las concepciones 'el silencio no es oro', 'el silencio es oropel'. Porque en la acción comunicativa se enriquecen, valoran y juzgan para tomar decisiones sobre su validez. No se le debe dejar creer que él sólo puede construir 'paradigmas docentes', porque los discursos sólo adquieren la categoría de paradigmas en el seno de una comunidad que además observa y verifica. Ya que como dice Cherryholmes (1999, 18) los docentes pueden ofrecer buenas razones para explicar lo que hacen, pero a menudo hacen lo que hacen por razones distintas a las que exponen. De ahí que repensar las concepciones signifique acudir a otras fuentes en pos de elementos discursivos y a la investigación en pos de la validación de esos elementos.

### **2.6.1 Fuentes de apoyo en la transformación.**

El profesor no sólo debe conocer y comprender los fenómenos de la disciplina que enseña, debe comprender los fenómenos que se evidencian en el aprendizaje, necesita saber cuáles son las estrategias más exitosas, y debe comprender por qué son exitosas para ser capaz de cuestionar la validez ética de sus acciones. Al profesor, más que a cualquier otro profesional, se le exige acudir a muchas disciplinas para obtener elementos que le permitan construir un conocimiento profesional coherente. Claro está que en primera instancia está su propia disciplina o la que va a enseñar, pero luego ella misma le señala muchas relaciones a las que debe ir en pos de nuevos conocimientos.

En la necesidad de comprensión de los fenómenos del aprendizaje se señala la necesaria inmersión en los conocimientos psicopedagógicos en los cuales pueda analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de los contenidos del plan de estudios. Acudir a esta fuente permite al profesor universitario satisfacer su necesidad de conocimiento con respecto a diferentes objetos de estudio, que a su vez están construyendo el sentido de la docencia universitaria. Entre muchos otros están: la acción comunicativa (en ella las relaciones con los alumnos, entre los alumnos, entre los docentes, con la comunidad, la producción intelectual, las concepciones sobre los alumnos); las acciones pedagógicas (innovaciones educativas, la relación entre investigación y docencia, tutorías – consulta a estudiantes, métodos y estrategias docentes, evaluación de los alumnos, ayudas didácticas, formación del espíritu democrático); ambiente académico (cambio, oposiciones, concurso docente), sistema de control, masificación, calidad, reconocimientos, evaluación docente, diseño curricular); profesionalización docente (características del docente universitario, formación, conocimientos, dominio de la disciplina, definición de la docencia, actualización).

Aunque para cada uno de estos tópicos el profesor va construyendo conceptos, no le es permitido, o no le debe ser permitido, eludir su encuentro con la Pedagogía, la Psicopedagogía, la Psicología y la Sociología, como fuentes que le proporcionan una gran cantidad de referentes teóricos para explicar las relaciones entre el sistema educativo y el sistema social y emprender la renovación permanente de su saber profesional docente.

También en las didácticas específicas encargadas de poner en una nueva dimensión los conocimientos científicos y psicopedagógicos para explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una disciplina determinada, y para proponer pautas concretas de diseño y desarrollo curricular, los profesores universitarios encuentran no sólo una fuente sino un contexto en el cual validar sus concepciones docentes (Porlán y Rivero, 1998, 82).

La didáctica ha asumido la responsabilidad de orientar la generación de un saber en el que tienen su punto de encuentro las ideas construidas en muchas disciplinas, así que es un saber integrador, que dispone a la acción. Con este saber se crea el ambiente necesario para que ocurra la génesis del conocimiento profesional. En las didácticas especiales se encuentran los elementos que permiten convertir los conocimientos científicos en saberes curriculares, con un sentido contextualizado y particularizado de acuerdo con las necesidades detectadas.

En la convergencia del conocimiento desde las materias y desde las disciplinas, la didáctica se ubica para construir un saber aplicado para elaborar modelos de actuación en el aula que se convierten en referentes de los que cada profesor construye o reconstruye en su momento.

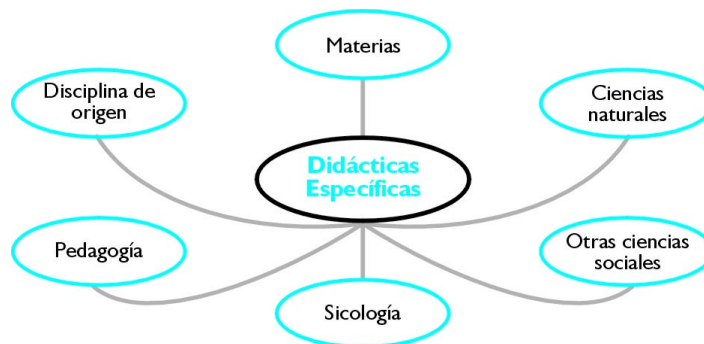


Figura 4. Convergencia en las didácticas específicas

En este espacio el profesor necesariamente ha de poseer un saber psicopedagógico que interactúe con los conocimientos de la materia que enseña para tener una nueva visión en el camino del aprendizaje significativo.

En las fábricas cada vez requieren de un empleado más especializado, pero en el mundo del conocimiento cada vez se hacen mayores esfuerzos de integración interdisciplinar. En el espacio de construcción de un conocimiento validado por la comunidad docente, no se puede estar sino se tiene alrededor del problema de investigación, una gran apertura

de saberes procedentes de muchas disciplinas, y si no se hace un esfuerzo por conocer y comprender los saberes personales de los alumnos y los profesores. La integración de “estas disciplinas es un referente importantísimo en la determinación de la naturaleza, estructura y evolución del conocimiento profesional deseable” (Porlán y Rivero, 1998, 83).

En sí las didácticas especiales “son una fuente epistemológica que aporta conocimientos integrados y próximos a la práctica, específicos para la enseñanza y aprendizaje de las materias escolares, e hipótesis más o menos complejas de actuación” (Porlán y Rivero, 1998, 83). Pero el interés de las didácticas no se centra exclusivamente en aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, sino también con el de los profesores. Como plantea Furió (1994) “se está pasando de investigar lo que piensa y hace el alumno en clase hacia lo que piensa y hace el profesor, tratando de analizar sus actividades y así poder descifrar las claves de su desarrollo profesional”.

Las didácticas especiales en lugar de apoyar la transformación de las concepciones se pueden convertir en un obstáculo epistemológico, cuando se propone sustituir las ideas orientadoras de una práctica docente por otras, aunque estas sean producto de estudios científicos pero realizadas por otros, esta acción puede llegar a convertirse en un adoctrinamiento.

Esos son los casos extremos que hay que considerar, pero se puede afirmar que la investigación didáctica está comprometiendo a los profesores en un proceso de renovación de sus concepciones, sin caer en la pretensión de creer que los resultados de la investigación didáctica serán comprendidos por los profesores como tal, y que por tanto puede darse una transferencia directa entre investigación, didáctica y actividad docente en beneficio de la mejora de la enseñanza (Porlán y Rivero, 1998, 7).

Aunque hemos venido advirtiendo de los riesgos que implica el fundamentar las concepciones solamente en la práctica o en la experiencia personal, no se debe caer en el extremo de menospreciar sus invaluable aportes a las reflexiones didácticas. Las reglas que las constituyen, organizan y dan coherencia, tienen sentido contextualizado en el entorno social y profesional que ha motivado las decisiones.

Una práctica cotidiana en todas las aulas es la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Cuando se toman decisiones sobre el contenido, los métodos, los momentos, los tiempos, el espacio, aparecen las concepciones sobre la evaluación (sus objetivos, el proceso a seguir y los resultados esperados). Las normas que regulan estas prácticas son permanentemente cuestionadas por maestros y alumnos, pero también son defendidas por quienes las practican, a veces con más firmeza de la deseada. A menudo se articulan conscientemente y se centran en las discusiones críticas entre los investigadores educativos y los especialistas en currículum; también estructuran la experiencia de la vida cotidiana en el aula (Cherryholmes, 1999, 21) y median las relaciones escolares.

Pensando en la evaluación, y para reflexionar un poco sobre las prácticas que se adoptan y las concepciones que se esgrimen, preguntémonos ¿Por qué si los profesores universitarios son libres para decidir qué hacer y cómo hacerlo, eligen actividades sustentadas por reglas arraigadas en contextos diferentes a los que en el momento ocurren sus acciones docentes? Una primera razón de orden ideológico que hemos

comentado en otra parte de este escrito, es que: los profesores aceptan, interiorizan y actúan de acuerdo con ideas adquiridas y compartidas a lo largo de su escolarización, convencidos de que son ciertas y válidas.

Una segunda razón, es que estas prácticas, y por ende sus reglas, encajan en poderosas disposiciones institucionales y su cambio pervierte el orden, cuyo valor está por encima de los intereses y necesidades de los alumnos y a veces del mismo profesor. Por ejemplo, es más importante tener las calificaciones en determinada fecha aunque eso implique hacer una prueba objetiva donde debería haberse puesto un ensayo de tres páginas (con todo lo que esto significa en tiempo y dedicación). A su vez una fuerza menos poderosa la ejercen los estudiantes con sus expectativas sobre cómo se les debe examinar, qué cosas se les debe tener en cuenta, etc.

En estas relaciones de poder se explican los procesos de construcción de las concepciones al tenor de las aceptaciones, recompensas, sanciones o castigos que van 'moldeando' el pensamiento docente. Seguir la cultura modal va teniendo recompensas especialmente de tranquilidad por no tener enfrentamientos o disgustos con las autoridades en cargos inmediatos. Las concepciones, las ideas que orientan la práctica docente se interrelacionan con el poder en la medida en que ellos aceptan, creen e interiorizan explicaciones y justificaciones sobre la asimetría de su mundo social (Popkewitz, 1997).

Es importante dejar apuntado aquí la influencia que estas relaciones de poder tienen en las concepciones, no a medida de justificación, pero sí como un elemento muy significativo en las dificultades para cambiar y mejorar la calidad que nos preocupa.

Cherryholmes (1999, 22) dice que en la medida en que nuestros pensamientos y acciones se hallan infiltrados por la ideología y las disposiciones de poder, configuran nuestras subjetividades, es decir, cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y como actuamos en consecuencia. Esta es una de las formas en que las prácticas sociales y las personas se crean y se recrean continuamente unas a otras. La práctica educativa se ve recreada constantemente por las acciones de los docentes. La autoconcepción profesional de los docentes individuales se crea cuando aprenden las habilidades y convicciones de su profesión, y se recrea cada vez que ejercitan habilidades basadas en esas convicciones.

Es frecuente, casi normal que no reconozcamos esos vínculos cuando pensamos en nuestra práctica, debido a que pensamos que nuestros pensamientos son independientes y sobre todo 'nuestros'; hemos interiorizado las reglas e ideologías apropiadas, nos hemos adaptado a las relaciones de poder dominantes y nos preocupa más realizar las acciones esperadas que analizarlas. Aquí se encuentra un importante reto a los docentes ya que para poder cuestionar y controlar nuestra práctica no basta con reaccionar e intentar cambiarla 'adoptando' otras formas, tenemos que explicitar, no sólo lo que hacemos sino también la estructura y razones de aquello que hacemos.

### **2.6.2 La investigación – acción como estrategia para la transformación de las concepciones docentes y de las concepciones sobre la docencia.**

El camino de la transformación de las concepciones no está en la sustitución por el conocimiento profesional deseable, está ligado al desarrollo de procesos de investigación

- acción participativa en la vida universitaria. Esta opción permite neutralizar los modelos más tradicionales basados en la transmisión de conocimientos científicos, de los modelos técnicos basados en el entrenamiento del profesorado en determinadas destrezas, y de los modelos activistas que basan la formación fundamentalmente en estrategias de 'ensayo y error' (Porlán y Rivero, 1998, 146).

El proceso de investigación contextualizado en el seno de un colectivo docente que apoya la construcción de nuevos paradigmas, en la transformación del estilo de pensamiento, está la oportunidad de transformar, renovar y validar las concepciones atribuyéndoles el valor y reconocimiento que deben tener como discurso objeto de estudio en la comunidad académica.

Las regularidades en lo que se dice (discurso) y se hace (práctica) se basan en convicciones y valores compartidos a través de las tareas realizadas, los problemas abordados, los valores articulados y la investigación emprendida (Cherryholmes, 1999, 17).

Los procesos sugeridos llevan como propósito el metaconocimiento para validar el sistema de ideas que estructuran el conocimiento profesional docente, muy diferente al de otras disciplinas, pero que comparte con ella elementos en la visión y relación con el mundo.

*Es justamente en este contexto en el que se puede tener una visión real de los diferentes tipos de conocimientos, paradigmas y sobre todo, de presupuestos epistemológicos y ontológicos que están insertos en las teorías y métodos con los que dichas disciplinas operan.*

*(Rozada, 1996, 7-22).*

El camino propuesto aquí sobre la fuerza movilizadora de la investigación tiene el propósito de conseguir que se abandone la apatía e indiferencia por el reconocimiento, comprensión y valoración de las concepciones docentes para construir un sitio en donde adquieran el sentido que Kuhn, Popkewitz, Cherryholmes y Fleck, entre otros, atribuyen a los discursos consensuados.

No se espera que estas concepciones transformadas en paradigmas o en discursos consensuados tengan una validez universal como las teorías científicas, aunque los docentes partan del mismo cuerpo común de conocimientos en su disciplina; pero si se esperan transformaciones en los discursos, actitudes y acciones docentes. También se espera que después de estas transformaciones el profesor haga de la búsqueda investigativa su hacer cotidiano e indispensable.

A medida que las sociedades y las profesiones se desarrollan, cambian lo que dicen, escriben y aceptan como cierto. Los discursos y las prácticas discursivas son pues relativos con respecto del tiempo y del espacio (Cherryholmes, 1999, 19).

De alguna manera se quiere plantear a la universidad el reto de convertir la práctica reflexiva, la participación personal, la conformación de colectivos docentes, como miembros activos de la comunidad de investigadores en la educación, necesariamente comprometidos con la búsqueda de puntos de apoyo a proyectos cuyo fin sea introducir a la comunidad docente en un camino sin retorno hacia la calidad de la educación universitaria en general y de la función docente en particular.

Con el propósito de llamar la atención sobre la necesidad que se tiene dentro del profesorado de transformar estas concepciones en un saber renovado por el rigor científico, avalado por la comunidad de investigadores y caracterizado por la permanente innovación, trascendiendo el recurso de las teorías implícitas; y llamar la atención sobre la necesidad de comprender mejor el conocimiento de los profesores para incentivar sus posibilidades reales y las estrategias formativas adecuadas en la perspectiva de que sea los propios profesores los que impulsan una transformación gradual de la enseñanza, coherente con los fines, socialmente establecidos, de la educación (Porlán y Rivero, 1998, 90).

Al trasladar las concepciones al ámbito de investigación sobre la docencia, el conocimiento de los profesores se construirá, desarrollará y organizará en un nivel diferente al de las especulaciones y supuestos. En el sentido de Kuhn, las comunidades docentes reconocerán e incorporarán a su saber las nuevas concepciones de sus compañeros. Los profesores tendrán oportunidad de formular hipótesis que esquematicen sus concepciones para someterlas al proceso investigativo y a la discusión del colectivo de pensamiento (como diría Fleck). Se espera que se recorra el camino de la generación de nuevos conceptos hasta nuevas formas de concebir la enseñanza.

En el capítulo siguiente, como un punto de encuentro y confrontación entre las concepciones de los docentes y las teorías de los investigadores, se quiere abrir un espacio en cuyo interior se puedan encontrar elementos que permitan pensar en la posible validez de nuestras concepciones sobre una docencia de calidad, sin “desasosiego y sin bloqueo” porque la fuente está constituida fundamentalmente por elementos del colectivo docente, porque los foráneos son unos pocos invitados a quienes amamos por sus ideas y a quienes reconocemos un sitio destacado en el momento de la reflexión. Para construir el saber que nos haría ilusión encontrar en las concepciones de los docentes y de los académicos que valoran, juzgan y evalúan la calidad de las acciones docentes.



## EL SENTIDO DE LA FUNCIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

*Soy maestro porque me regocija encontrar en esta profesión,  
encerrada en una torre de marfil, la manera de salir,  
junto con mis alumnos, de la torre para penetrar en el mundo real.*

*(Peter Beidler).*

Ser Profesor Universitario es algo más que una oportunidad para universitarios aventajados, es atender la llamada de la sociedad, asumir el reto de la ciencia, y es en la docencia, “servir a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la revolución en aquellos que debe formar, iniciándolos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, a ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos, para que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles” (Certeau, 1967, 120).

Sin embargo, esta visión es escasa entre los profesores universitarios. Pero poco a poco se va reconociendo que la misión docente del profesor universitario de hoy ha cambiado considerablemente, porque las reglas del mundo han cambiado y su misión no se agota en la transmisión de conocimientos, en conseguir que los jóvenes accedan a unos determinados saberes, sino que se perfila cada vez más como conductor de una compleja convergencia de procesos. Como se ha dicho antes, el docente tiene que enseñar, tiene que dirigir un proceso dinámico en el que los alumnos aprendan a construir su propio conocimiento y su propia interpretación del mundo y, sobre todo, tiene que ser aprendiz.

En la interacción entre el profesional y el contexto universitario se desencadena el proceso o cadena de procesos a través de los cuales se va desarrollando como persona, como profesor en general y como docente universitario en particular. Este desarrollo se da a partir de sus encuentros cotidianos con el mundo universitario, ocurre con, o a pesar, de las políticas y acciones universitarias.

En estas vivencias inicia el joven docente una búsqueda del sentido particular de la docencia, la que seguirá ocurriendo en el transcurrir de su vida como docente mediana y largamente experimentado. A nivel consciente o inconsciente encuentra el sentido desde su sitio, en la convergencia de lenguaje y cultura, primero para sí mismo y luego para la sociedad que lo rodea. Al ser el lenguaje y la cultura elementos comunes en todos los miembros de la comunidad académica, se constituyen en las herramientas que en su uso producen una figura aceptable para la sociedad. Pero al igual que el niño no es consciente de su crecimiento y transformación en adolescente, los profesores no son conscientes de cómo hacen suyo el sistema, cómo se adaptan al entorno, cuántos elementos son aporte suyo y cuántos están tomando del medio.

### 3.1 LA INSERCIÓN EN LA COMUNIDAD ACADÉMICA.

El profesor universitario debe insertarse en el mundo del trabajo bajo la presión de las exigencias emanadas de las tres grandes funciones: docencia, investigación y extensión. En cada una de ellas se encuentran las ideas con las cuales se pretende responder a lo que la sociedad espera de la universidad y con ellas se construye la particular cultura universitaria. Esta cultura arraigada en su particular comunidad académica, se constituye en el mundo en el que hay que insertarse y de donde se obtienen las herramientas para hacerlo, de forma tal que cuando se mira al espejo, poco a poco sus rasgos genuinos están transformados por la cultura. En este proceso de socialización las acciones particulares tienen un significado público y compartido con todos los miembros de la comunidad académica. En esta socialización se apropia tanto del significado como de la valoración de las cosas, las palabras y los actos; también establece vínculos sociales con los demás individuos para abrir la puerta a la factibilidad de un proyecto común.

En esta dirección el desarrollo de un profesor como docente está mediatizado por importantes lineamientos culturales y los altibajos en la satisfacción dependen de la capacidad para participar y negociar las diferencias en el significado e interpretación que atribuyamos a las normas culturales. La aceptación social en la comunidad académica depende de que los roces de nuestra excepcionalidad con lo aceptado, no sean significativos.

Zeichner (1995, 385-398) destaca que es necesario tener en cuenta que la socialización de los profesores no se produce en una cultura común sino que, por el contrario, existe una diversidad de culturas que complican la internalización de normas, reglas y valores y las relaciones entre pensamiento y acción.

Como dicen Biddle y Otros (2000, 100) “el proceso de convertirse en profesor es altamente interactivo”, significa construir y apropiarse de la cultura docente, conocer-comprender y asumir el rol docente. Significa arraigarse en un mundo donde “la comunidad configura al individuo, pero, el individuo también configura la comunidad”.

#### 3.1.1 Apropriación de la cultura docente.

La cultura en la que se socializan los docentes no es el producto de una apropiación de las teorías pedagógicas o psicológicas o sociológicas puras, ocurre en una especie de

sabiduría popular (popular referida a la comunidad docente), que aunque su contexto sea universitario ella difícilmente será científica. Ello se debe a que se ha ido formando con los conocimientos, las concepciones, creencias, opiniones, los deseos y compromisos por un lado, y por el otro, con la interpretación de las normas y políticas institucionales. Sin lugar a dudas, se puede aplicar lo que dice Pérez Gómez (1994, 22) hablando de la socialización de los alumnos: “los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y principalmente, como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro (la universidad) y en el aula”.

La cultura resultante de esta apropiación sigue dominando la vida cotidiana a través del tiempo, sin apenas sufrir cambios y aunque los experimente y esté contextualizada en el espacio por excelencia de búsqueda del conocimiento científico, se resiste a dejarse transformar por las teorías científicas, como por ejemplo, las que explican la relación entre intereses de los jóvenes y su aprendizaje, porque es más cómodo acudir al argumento de que ‘los estudiantes están cada vez peor preparados’. Aunque, claro está, no es inmutable, ha ido variando a medida que la sociedad exige nuevas respuestas a sus necesidades, a medida que la tecnología afecta las formas de comunicación, también a medida que se vulgariza el conocimiento científico.

La apropiación de la cultura docente ocurre de diferentes formas, pero por lo que se escucha a los profesores fundamentalmente en el roce, la observación y el diálogo con otros profesores. Por ejemplo, dicen que...

- ... con mis compañeros me llevo estupendamente, pero, antes recuerdo que había muchos más diálogos entre los profesores, más saludos entre este departamento y el departamento que está dos manzanas más allá. Porque nos veíamos con más frecuencia en el café, en los pasillos y comentábamos cosas o hablábamos de problemas, y ahora eso no lo hay porque hay una gran dispersión física de los profesores en ese entorno de escuela y eso es lo que ha desvinculado un poco al colectivo de profesores, de esto no se preocupa casi nadie pero yo veo que el aislamiento y la individualidad serán peligrosos para los nuevos profesores que se quedarán con sus propias interpretaciones de lo que debe ser la docencia. Sólo tendrá como referente lo que él vio que hacían sus profesores y las razones por las cuales él cree que lo hacían. Cuando no se escuchan ideas sobre como actuar (sí como un actor, yo soy un actor frustrado que ha encontrado en la docencia el calor del público ja! ja!) y sobre las mejores y peores actuaciones, se enquistan unas razones y mecanismos de defensa peligrosos para el alumno y para el mismo profesor.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Al igual que en los primeros años de su vida, el ahora profesor universitario en la interacción con los otros y su entorno, se apropia de las normas culturales, adopta los valores fundamentales, comprende los códigos simbólicos del grupo al que pertenece y los asume, los estructura para construir así su propio sistema de imágenes de lo social, que dan sentido al componente básico de su identidad social y uno de los determinantes fundamentales de sus pautas de comportamiento.

Reconociendo este estado de cosas, serán la cultura, los significados culturales y la búsqueda de sentido, los constituyentes de la fuerza modeladora de la materia prima proporcionada por la naturaleza, la educación y la ciencia. Sus experiencias y sus actos van siendo moldeados y a la par van construyendo unas concepciones que los explican. Así, el profesor encuentra el sentido de su docencia en el proceso de socialización en el contexto de los significados culturales, de los procesos y de las interacciones que ocurren en la construcción de los significados.

Se presentan varias opciones, puede insertarse con el modelo del puzzle, o puede ser un lobo solitario contra el mundo o puede ser un "ser" reflexivo, crítico en el seno de un colectivo. Desde aquí la liberación, el ejercicio de la mayoría de edad y de la autonomía, consisten en construir intencionalmente y en el seno de un colectivo, nuevos elementos para afectar esa cultura modal, para variar su forma o al menos para retar a los abanderados de la cultura dominante.

### **3.1.2 Definición del rol docente.**

La función docente tiene su sentido en un proceso de desarrollo personal y profesional, en el cual el profesor, mediante la acción, Aprende a conocer, es decir adquirir los instrumentos para construir su propio saber; Aprender a hacer, para poder orientar el proceso de formación de sus alumnos y desarrollar procesos investigativos en los cuales obtener elementos para contribuir al enriquecimiento de la cultura docente; Aprende a Vivir en Comunidad, para formar parte de un colectivo docente y de una comunidad universitaria responsable con su Misión; y a Ser, para sentirse satisfecho con la imagen que tiene de sí mismo y para poder responder a lo que la sociedad y la universidad en particular esperan de él.

La forma como cada profesor asume sus funciones docentes depende necesariamente de su propia identidad como docente, es decir, de la forma como se define a sí mismo, como dice Gimeno (2000, 40):

*La identidad es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos sintamos diferentes, total o parcialmente, a los demás. Es algo que adquirimos como consecuencia de nuestro paso por grupos sociales y por tener experiencias diversas (unas causadas por la posición en la que la vida nos coloca desde el nacimiento y otras elegidas por nosotros).*

La inserción en la comunidad docente ocurre sobre la percepción de lo que los profesores antiguos o por lo menos no tan noveles creen que son, dicen que hacen y lo que los jóvenes ven que hacen. Desde aquí se aprende a "representar" el rol, a enviar los mensajes que la sociedad espera de su nuevo rol de profesor universitario. Poco a poco va integrando el conjunto de actividades que se espera de él y va adquiriendo ciertas expectativas con respecto a sus relaciones con los demás en cuya relación encuentra las condiciones para su desempeño.

Las imágenes de lo que los profesores hacen en las aulas, es decir, lo referente a cómo enseñar y organizar las tareas escolares, las adquiere durante su propio período de formación escolar, como alumno. Cuando los niños juegan al rol de policía o de bombero aprenden seguramente a cuestionar, interpretar y a aceptar normas entre otras cosas,

pero no están definiendo sus roles futuros, pero en el caso de la profesión docente, sí se están casi que esculpiendo ciertas interpretaciones del futuro rol docente. En las relaciones con sus maestros, en las interpretaciones que él y sus compañeros hacen de las acciones docentes. De ahí que cada profesor como miembro de la comunidad académica es corresponsable de la definición que se dé a su rol y al de los demás. Ya que cada posición en la sociedad lleva inherentes las expectativas de roles, que se refieren a cómo se espera que actúe la persona que ocupa una determinada posición, y cómo han de actuar los demás con respecto a ella.

Según Segovia y Beltrán (1998, 34) está comprobado que muchos jóvenes eligen la profesión de la enseñanza debido a la imagen que guardan de sus profesores y esta imagen está relacionada con el significado que para ellos tiene el ser profesor. Un significado que difícilmente cambiará a fuerza de estímulos externos, y más aún cuando sus “espejos” continúan en la institución con las mismas prácticas de cuando fueron sus profesores.

La retroalimentación que el profesor va recibiendo como consecuencia de sus acciones perfila su estilo pedagógico, lo que le permite formar parte del colectivo que caracteriza una cultura modal. Los profesores reconocen algunas particularidades de las disciplinas, pero es común que no reconozcan las responsabilidades compartidas de la profesión docente. Por ejemplo, cuando alguien dice que:

- No es lo mismo ser profesor de álgebra que de filología inglesa, ni tampoco el tipo de información que se imparte, así que las encuestas deben ser especializadas. Por ejemplo, eso de que “en todas las asignaturas es posible contribuir a la formación de una conciencia de responsabilidad social en los alumnos” demuestra un desconocimiento de las características de las diferentes asignaturas.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

No se reconoce el poder individual para influir en la construcción de respuestas a las necesidades de su docencia o no se reconocen como propias ciertas obligaciones que por comodidad se le han atribuido solamente a los profesores de ciertas asignaturas.

Algo muy importante de tener en cuenta es que ese aprendizaje del rol por observación difícilmente vuelve a ocurrir, porque la enseñanza suele ser una actividad solitaria y lo que se sabe de las acciones de los otros se sabe por comunicación oral, seguramente muy alejada de la realidad. A excepción de algunas tutorías iniciales que se llevan a cabo en algunas universidades, los profesores no asisten a clase de sus colegas. Esto dificulta las variaciones en sus acciones, sobre todo porque no logran ver la necesidad de redefinir su rol.

La verdad es que la definición del rol docente se va construyendo a través del ejercicio profesional. Por lo tanto, para realizar la enseñanza en función del aprendizaje se hacen evidentes competencias docentes, muy variadas según las exigencias del proceso educativo, las necesidades de los alumnos y el contexto en el cual se realiza. Cuando el profesor reflexiona sobre sus acciones futuras se imagina a sí mismo y remodela la definición que de su rol tiene, porque necesariamente tiene que introducir variantes.

Pero esta reflexión sólo es posible en un ambiente académico propicio, porque como lo hemos expresado, la cultura es una variable de gran poder en la estructura de las concepciones, los cambios y las acciones. Tradicionalmente la comunidad académica va definiendo los roles y el profesor cumple con estas asignaciones, pero estamos de acuerdo con García-Valcárcel y Muñoz-Repiso (2001, 10) en que: hoy en día la sociedad demanda una serie de nuevos papeles que configurarán el nuevo rol de profesor. El profesor deja de ser la única o primordial fuente de información para convertirse en:

- Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje.
- Especialista en recursos de aprendizaje.
- Facilitador del aprendizaje en la comunidad.
- Especialista en la convergencia interdisciplinar de saberes.
- Clasificador y promotor de valores.
- Promotor de relaciones humanas.
- Promotor de la solidaridad.
- Consejero profesional y del ocio.
- Líder y ciudadano ejemplar ...

## 3.2 LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO.

Durante el proceso de inserción en el mundo social el profesor construye el significado de su nuevo mundo, mientras este mundo lo construye a él a través de sus nuevos roles.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior el acto docente posee un significado cultural que guía y controla los actos individuales. Sin embargo las creencias y concepciones individuales particularizan las acciones docentes que se pueden observar. Las creencias permiten conceder valor a las acciones, no sólo presentes, sino a las pasadas, y aún sobre ellas se construye y atribuye valor al futuro. Creencias que nos ponen en relación con el tiempo de una determinada manera (Domenech y Viñas, 1997), pero que, al fin y al cabo también forman parte de esa cultura de la que hemos venido hablando y sobre la cual son compartidas con todos o casi todos los miembros de su colectivo, ya que, en su interacción se dibuja el significado.

El significado se va construyendo a partir de supuestos que se estructuran y adquieren credibilidad en el seno de los colectivos. Como ya comentamos, la disposición para la inserción cultural viene desde las etapas de escolaridad previas al desempeño como docente y desde allí también vienen las experiencias, creencias y concepciones previas que son muy importantes.

### 3.2.1 Concepciones previas.

*«Es por medio de una serie de correcciones, de rectificaciones sucesivas, como la persona podrá acceder a un cierto nivel de formulación más adecuado (o más cercano al saber científico)».*

*Giordan y de Vecchi(1995).*

- Las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven a la persona también como punto de anclaje en la apropiación de

otros saberes, pues constituyen las «estructuras de recepción» que le permiten asociar nuevas informaciones.

- Se desconoce que el «aprendizaje permanente» del profesor es igualmente importante y que él también necesita orientación para realizarlo.
- Cada profesor construye su saber en una estrecha relación entre teoría y práctica en su contexto profesional.
- El profesor si es corresponsable de la orientación para la formación del espíritu democrático de sus alumnos.
- Es el saber de los docentes es el que circula por las aulas, lo que reciben los alumnos, el que sirve de mediador entre los alumnos y la sociedad, y la ciencia.
- Para lograr el cambio no es suficiente con hacer conciencia sobre la calidad de las concepciones, es necesario lograr el deseo de cambiarla o enriquecerla.
- Es necesario abrir espacios de reflexión para que el profesor explicita sus concepciones y las confronte con otras, para que vea su validez y proceda a enriquecerlas, modificarlas o abandonarlas.
- “Es necesario cuestionar los conocimientos aportados por la experiencia, pues conducen inevitablemente a la evidencia y se constituyen así en un «filtro» de la realidad» (Entrevista, 2001).
- “La toma de conciencia de la invalidez de una concepción anterior puede crear en la persona un cierto desasosiego, y de ahí un bloqueo, si no se le ayuda a construir otra, proporcionándoles las informaciones necesarias, según sus necesidades. Si esto no se hace persiste en sus concepciones previas» (Entrevista, 2001).
- “El profesor actúa de mediador del aprendizaje a medida que va siendo construido por los estudiantes, en lugar de transmitir información a los estudiantes” (Putnam y Borko, 2000, 220).
- Los estudiantes juegan el papel de “constructores activos de redes cognitivas significativas que utilizan en la resolución de problemas” en lugar de jugar el papel de “receptores de información que ha de aplicarse directamente en actividades prácticas” (Putnam y Borko, 2000, 220).

### **3.2.2 Supuestos orientadores.**

Se presentan aquí algunos supuestos que describen eventos significativos como tema de estudio de diferentes especialistas en educación superior, a pesar del trastocamiento y crisis de los valores socioculturales y políticos, se estudian con el deseo que encontrar criterios para introducir comparaciones y argumentaciones razonables que permitan valorar las acciones como más o menos progresistas, más o menos equitativas, más o menos democráticas, más o menos pertinentes y sobre todo de mayor o menor calidad docente, dependiendo de la calidad de los factores que caracterizan a los profesores, como su formación, su motivación, su modelo pedagógico, sus condiciones de trabajo y de contratación y su satisfacción con el entorno que lo rodea:

- La forma de las lecciones suele ser peculiar e inimitable, porque el sentido fundamental de la actitud del docente en cada ocasión puede ser completamente diferente y sin embargo ser en cada caso valioso.
- Las acciones docentes tienen valor cuando llegan a constituir una tarea vital para el docente, cuando son cuidadosamente preparadas y a la vez surgen como irreproducibles, de la vida viviente, espiritual y actual.

- Las acciones docentes generan en el maestro características que sin ellas no existirían o al menos permanecerían ocultas.
- Las teorías didácticas sólo tienen sentido cuando cada individuo - maestro las caracteriza.
- Las divergencias de índole personal, el contexto y los fines especiales del momento hacen que la enseñanza parezca siempre diferente.
- “Los hombres profesionales se hacen profesores universitarios porque aman el conocimiento científico y viven espiritualmente” (Karl Jasper, 1945).
- “El sentido originario de la universidad como comunidad de docentes y de alumnos es tan importante como el sentido de la unidad de todas las ciencias» (Karl Jasper, 1945, 444).
- “La vida de la universidad en conjunto depende de la índole de los hombres que en ella se encuentran. Una universidad en particular adquiere su carácter por los profesores que en ella son nombrados» (Karl Jasper, 1945, 479).
- “El desarrollo de una carrera es, al fin y al cabo, la historia de los altibajos por los que pasan la satisfacción, el compromiso y la competencia” (Huberman, Thompson y Weiland, 2000, 20).

### 3.3 DIMENSIONES Y CATEGORIAS DEFINITORIAS.

Construir una definición del mundo de los enseñantes es una tarea muy compleja, porque el sentido de la docencia varía significativamente según el observador e interlocutor que expresa sus concepciones. A través de este trabajo se construye y se propone un mundo de dimensiones docentes, dejando en claro que es apenas una imagen de las múltiples que pueden construirse, porque lo que queremos decir es que cada profesor universitario debe proponer y construir sus dimensiones sobre la base de un desarrollo personal y profesional permanente.

En todas las universidades se ha ensayado a poner en contacto a los profesores con teóricos de la acción comunicativa y hasta se han diseñado talleres para adquirir habilidades y destrezas motoras que permitan realizar con éxito el proceso comunicativo, pero difícilmente se han emprendido acciones para que se logre comprender el reto del desarrollo permanente del potencial comunicativo.

La **acción comunicativa** es la punta del ovillo que al ser tirada genera **acciones pedagógicas** que transforman el **ambiente académico** donde debe ocurrir necesariamente la **profesionalización docente**. En la fuerza y convergencia de estos cuatro pilares se construye la base que permite a cada profesor ser visto y verse así mismo como una persona que está aprendiendo permanentemente, mientras enseña y orienta la formación integral de sus alumnos. Como dicen Goodson, Biddle y Good (2000,17) los complejos contextos de la enseñanza sugieren que los profesores al igual que los estudiantes necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento a través de su participación en comunidades de discurso en las aulas.





Figura 5. Dimensiones y categorías que dan sentido al mundo de los enseñantes universitarios.

### 3.3.1 Acción Comunicativa.

*«Los intelectuales auténticos están en el más reñido combate solidariamente unidos»  
(Karl Jasper, 1945,445).*

El logro de la Misión de la Universidad está sujeto a la acción comunicativa. La comunicación entre hombres pensantes: entre los miembros de la comunidad académica, entre los investigadores, entre los profesores y los alumnos, entre los alumnos, es decir, de todos con todos. Por eso la universidad debe construir el marco dentro del cual debe ocurrir en el más estrecho vínculo de discusión y de comunicación, relación de los profesores entre sí y de los profesores con los alumnos (Karl Jasper, 1945, 444).

La atmósfera de la comunicación, proveniente de la comunidad en las ideas, crea las condiciones para el aprendizaje, la investigación y en general, para la vida universitaria.

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

En el año 1808 Schleirmacher, en 1935 Fleck y en 1948 Kuhn, (por citar solamente algunos de los pioneros que más impacto han provocado), han llamado la atención sobre la importancia de pertenecer a comunidades o colectivos en el seno de las cuales se aúnen esfuerzos para construir teorías y realizar aportes científicos y ejercer la autonomía.

El ejercicio de la autonomía también tiene sus raíces en las relaciones, porque no es simplemente una cuestión de crear nuevas estructuras y soluciones para que tengan algo más que voz en la toma de decisiones que afecta a la educación. Es necesario ayudar a los profesores a que sean más reflexivos y críticos sobre su práctica docente y hay que animarlos a que tengan en consideración nuevas ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Putnam y Borko, 2000, 291).

Las perspectivas sociales de la cognición sugieren que este tipo de aprendizaje tiene lugar a través de la interacción con los demás, volviendo de nuevo a la importancia de la creación de nuevos tipos de comunidades de discurso para los profesores. Esto se explica porque es mediante la interacción con los demás que los profesores pueden aprender a aplicar los tipos de pensamiento crítico y reflexivo, que se consideran esenciales para las perspectivas de cambio en la enseñanza (Putnam y Borko, 2000, 242).

También es necesario considerar el sistema de comunicación en el aula como una fuente crítica, que ninguna persona preocupada por encontrar los elementos más importantes en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, puede pasar por alto o desconocer. La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos, y los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa (Cazden, 1997, 633).

En las relaciones multidireccionales se construye la cultura escolar dentro de la cual se inicia el proceso de socialización y ocurren los procesos de formación integral del estudiante. Estas relaciones se inician necesariamente con la participación, como un acto de voluntad, que inyecta fuerza al proceso de comunicación. En las relaciones tanto el profesor como los alumnos aprenden a dar la palabra.

**3.3.1.1 Participación.** La cohesión de toda sociedad humana procede de un conjunto de actividades y de proyectos comunes, pero también de valores compartidos, que constituyen otros tantos aspectos de la voluntad de vivir juntos. Con el tiempo, esos vínculos materiales y espirituales se enriquecen y se convierten en la memoria individual y colectiva, en un patrimonio cultural en el sentido amplio de la palabra, que origina el sentimiento de pertenencia y de solidaridad (Delors, 1996, 55).

Participar es asumir el rol en el proceso comunicativo, es desempeñar el papel en la obra educativa. La participación en la vida universitaria no es una virtud, es un deber y un sagrado deber, ya que cuando no hay participación se otorga el poder. Cuando hay participación se comparte el poder. Nada es inocente, todo responde a determinadas relaciones de poder, en las que te construyes y desconstruyes (Ramoneda, 1999, 23).

Sin embargo, la participación en grupos de discusión sobre docencia es en la mayoría de las universidades una acción muy poco frecuente o muy puntual. Pero esta situación no

es más que el precio que pagan las universidades por tener descuidado este aspecto. Cuando un joven profesor ingresa se le asignan muchas tareas, entre ellas la asistencia a conflictivas reuniones de departamento, donde difícilmente se estudia un tema pedagógico. Los seminarios que de vez en cuando tienen una corta vida en estos contextos, languidecen y mueren por falta de participantes.

De ahí que “las universidades frecuentemente presenten dificultades que se relacionan con problemas como la pérdida del punto de vista de conjunto, por ausencia del principio de inducción por parte del personal de una institución, poco comprometido con ella y con sus fines; apática a la problemática que se vive en el claustro, sólo interesada en su estatus y producción individual” (Bricall, 2000).

Pero, a pesar de las dificultades que entraña su puesta en práctica, la participación del profesorado en los centros es posible y se sugiere una organización encaminada a la investigación colaborativa, o de investigación – acción, adaptada la situación de cada centro para contribuir a la creación de colectivos, a la evolución de las concepciones y al mejoramiento de la calidad de las acciones (Mallar, 2000, 29). La creación de un colectivo docente en el contexto de la investigación - acción ofrece un contexto efectivo al desarrollo y a la formación permanente del profesorado.

Una formación que permita la búsqueda de sentido a la docencia universitaria de calidad orientada hacia la profundización en los factores que hacen posible la participación de todos los integrantes de la comunidad académica, eliminando el conformismo y el anonimato excesivamente extendidos en la gestión (Rodríguez, 1997, 179-214). Así, la misión de la universidad se considera tarea de todos, compromiso de todos, responsabilidad de todos, para alcanzar el ejercicio de la autonomía que sólo es posible en un contexto de convergencia entre la participación, la discusión y la reflexión crítica.

De esta forma sería posible propiciar el desarrollo de actividades con una estructura de participación, con derechos y obligaciones relativos a ella. Como en cualquier grupo las reglas de la participación son implícitas, y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma. A través del tiempo y en el contexto cultural particular se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual (Cazden, 1997, 632).

En el seno de las comunidades participativas se gesta el espíritu político, sin el cual la formación en la democracia no es posible, porque como dice Ramoneda (1999, 13), la democracia triunfa como modelo universal y, sin embargo, está profundamente amenazada por la defunción de su alma: la política. La universidad que ha cerrado los espacios de participación, por falta de asistentes, justo es decirlo, es también responsable de la indiferencia política que caracteriza a los jóvenes que frecuentan sus aulas.

La participación y discusión en las aulas es un laboratorio de aprendizaje, para adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la participación política en la sociedad requiere. La universidad no puede conformarse con ser el reflejo de la sociedad, debe ser el espejo en el cual se mire la sociedad, porque estamos en “tiempos de mudanza que reclaman el retorno de la política, para impedir la muerte por inanición de la democracia en manos de un dios menor: el dinero” (Ramoneda, 1999, 13).

La participación en el aula tiene otro enfoque no menos importante y es el de la acción participativa, que activa los procesos de comunicación en los cuales ocurre el aprendizaje. El aprendizaje de las materias de estudio, de valores y de actitudes, requiere de la interacción y participación comprometida de cada uno de los miembros del grupo. Justamente la conciencia de grupo, de la responsabilidad individual en el aprendizaje de los demás y sobre todo de la importancia de vivir juntos, es uno de los más significativos retos a la educación en cualquier nivel.

### 3.3.1.2 Relaciones con los alumnos.

*“El alumno al igual que el docente debe pronunciarse y comunicarse constantemente de modo que su relación mutua de «enseñanza» sea un continuo diálogo, en el que cada construcción del docente sea contestación a una pregunta del alumno suscitada por lo inmediatamente precedente y una nueva pregunta del docente a éste, que contestará por medio de su manifestación desconocido para él, sino a uno tal, que se le descubre constantemente hasta la comprensión completa. Que él perciba la necesidad inmediata de aquel, deteniéndose y expresándose en formas distintas, cuando el discípulo no lo haya interpretado, pasando sin demora a la próxima etapa, cuando éste lo ha interpretado; a raíz de lo cual la enseñanza científica se convierte, de la forma de un simple discurso continuo, que tiene también en la producción literaria, en una forma dialogada, erigiéndose de tal manera una verdadera academia en el sentido de la escuela socrática»*

(Fichte, 1817, 21).

Mediante el discurso y la acción conjunta, dos o más personas construyen un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior. Los mensajes abiertos, las cosas que realmente se dicen, son sólo una pequeña parte del conjunto de la comunicación. Son sólo la punta del iceberg, en el que la gran masa oculta debajo es esencial para el carácter de lo que está abiertamente visible por encima del agua. Por eso el contexto y la continuidad son consideraciones esenciales en el análisis del discurso (Edwards y Mercer, 1999, 179).

Es tradicionalmente aceptado que el profesor es un mediador decisivo entre los resultados y significados concretos que obtienen los alumnos, desde el dominio de los contenidos hasta la estructuración del clima del aula que influye considerablemente en el aprendizaje de los alumnos. Por las expectativas sociales, con respecto a la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación de los estudiantes, se les atribuye el mayor peso en el cumplimiento de estas funciones.

Para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con amplios márgenes de autonomía por parte de los estudiantes, como puede ser una investigación, la salida de campo, o la realización de las tareas de casa, la estructuración de éstas, las guías y operaciones para la realización del trabajo, los materiales que el profesor aporta o sugiere, son decisivos para el aprendizaje, para la enseñanza y para el proceso de socialización en general.

“La mediación que la educación realiza en las relaciones sociales se debe a sus efectos profundos en la personalidad, a la forma en que percibimos a los demás, ya que condiciona las expectativas acerca de los otros” (Gimeno, 2000, 44).

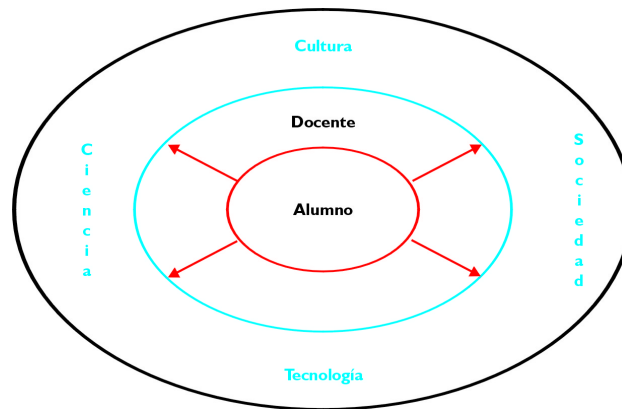


Figura 6. El docente como mediador

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, 243). La mediación ocurre en un espacio donde profesores y alumnos elaboran un rico discurso sobre importantes ideas y participan en actividades de resolución de problemas basados en contextos significativos.

Esta relación es bidireccional y aunque suene a verdad de Perogrullo el profesor tiene más opciones de aprendizaje cuando tiene la suficiente humildad para “leer” en las habilidades y dificultades para aprender, que presenta el alumno. Aprende de las concepciones previas de los alumnos, de las nuevas interpretaciones y cuando el alumno no comprende, le plantea un reto al profesor. En la comunicación los dos personajes cumplen las funciones de su rol y se retroalimentan.

Para alcanzar la calidad hay que mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza, y claro está, todos los demás elementos del contexto. La enseñanza supone que el profesor enseña cómo resolver un problema, pero el aprendizaje sólo se da cuando el alumno descubre cómo resolver su problema. En este sentido el profesor ha de intentar despertar el interés del alumno en el aprendizaje, su necesidad de aprender, pero no a través del miedo, (anunciando un examen próximo), sino mediante la creación de un entorno adecuado. En este marco los exámenes sólo tendrían el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, considerándose como la retroalimentación necesaria tanto para el alumno como para el profesor, sobre la eficiencia del proceso de aprendizaje del alumno y sobre cómo mejorarlo.

- Las relaciones con los alumnos se ven más claras tratándolos con respeto, solicitando su opinión sobre la mayoría de los temas de la clase en cuestiones tales como las formas de mejorar la enseñanza los puntos cubiertos en cada clase para medir el aprendizaje e identificar los problemas de comprensión, preferencias sobre el orden de las materias la dirección de las clases la elección de profesores invitados los materiales y las ayudas al estudio etc. El profesor pasa a ser un promotor del aprendizaje. Con la mejora de la calidad en estas condiciones el control del profesor sobre cada uno de los movimientos del alumno decrece según el alumno asume la responsabilidad del proceso de

aprendizaje. Los alumnos adquieren responsabilidades sobre el seguimiento de su propio progreso la evaluación de su esfuerzo y la participación en la toma de decisiones.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Una de las mayores dificultades para alcanzar la calidad estriba en la complejidad de sus interrelaciones. No es sólo una cuestión de herramientas y procesos, ni tan siquiera de resultados o de evaluación. Ni siquiera es mejora continua. Intentar gestionar con calidad imitando alguno de esos aspectos exclusivamente, está condenado al fracaso. La calidad debe entenderse como una nueva forma de ver y pensar sobre la relación entre el profesor y el alumno. Esta relación se enmarca en un contexto de comprensión, práctica y creencia de mejora del aprendizaje.

Desde este punto de vista el profesor debe conseguir que el alumno se involucre en discusiones sobre lo que ha aprendido, que tenga un verdadero interés en lo que aprende, y en seguir aprendiendo, cuestionándose su propio aprendizaje y deseando compartirlo con todos. Esto se logra teniendo especial cuidado de simples acciones en el aula, por ejemplo cuando el profesor pregunta y se contenta con la respuesta de un estudiante, no admite discusión a esa respuesta o lo que es peor se responde él mismo, demostrando que sus preguntas son muletillas o que sólo buscan la afirmación del estudiante, dando a entender así que las concepciones y opiniones de los estudiantes no son importantes para él, que sólo forman parte de la “decoración” de la clase. No se puede olvidar que las personas aprenden mejor cuando sienten la necesidad de aprender.

En el aula se debe construir un entorno social cálido, donde las palabras, consignas, tono de voz, gestos, miradas, silencios, movimientos, interacciones, humor y otras rutinas y comportamientos que conforman el currículum oculto, favorezcan una mayor transparencia y fluidez en la comunicación (Carbonell, 2001, 96).

Porque la situación se torna problemática con mucha frecuencia debido a que se desconoce lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no se le escucha. No se utilizan criterios o formas estratégicas para poder atender al contenido de las expresiones del alumnado, ni se llega a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica de las aulas. Al contrario se procura establecer estrategias pedagógicas que eviten que se oiga hablar al alumnado y que impidan que digan otra cosa diferente a la que expone el profesorado (Martínez Rodríguez, 1998).

- La universidad debe reconocer como una virulenta enfermedad de cuidado a la subestimación, crítica destructiva y descalificación del valor de la relación profesor – alumno. Los que se escudan en argumentos politiqueros como la definición de estas relaciones como un acto de dominación, o como un irrespeto a la autonomía o como la devaluación de la capacidad de los estudiantes para decidir sobre los métodos de estudio... Los elevados salarios (comparados con los de los otros niveles educativos) no se deben pagar sólo por ser buenos investigadores porque entonces deberían denominarse institutos de investigación en lugar de universidades.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

### 3.3.1.3 Relaciones entre los alumnos.

*“La identidad personal y social de la que nos dotan la educación y la escolarización es un importante mediador de las relaciones con los demás; lo que quiere decir que nos comportamos con ellos y creemos que se comportan con nosotros -o deberían hacerlo- de acuerdo con la educación que se tiene”.*

*(Gimeno, 2000,44)*

Los estudiantes necesitan aprender nuevas formas de razonamiento, comunicación y pensamiento, y adquirir disposiciones de indagación y construcción de significado mediante su participación en las comunidades de discurso de las aulas. El profesor como mediador ha de dar la palabra al estudiante abriendo un espacio de encuentro y confrontación, donde a partir del conocimiento básico se extiendan los ámbitos de trabajo de los estudiantes al suscitar o promover un lenguaje y una expresión más amplios. Al dirigir las conversaciones instructivas, el profesor se asegura que se trabaja en un ambiente de desafío pero sin llegar a la amenaza, anima a todos los estudiantes a participar y fomenta una discusión donde los turnos se suceden de forma interactiva y están conectados los unos con los otros, y los comentarios de profesores y alumnos se suman a los anteriores y los amplían (Putnam y Borko, 2000, 251). El seminario investigativo, de origen alemán, es una técnica por excelencia que agrega una habilidad más al exigir la escritura de ensayos como requisito previo a la participación, a la discusión y la elaboración de una especie de monografía como resultado final.

Adicionalmente, el aula es el espacio por excelencia para aprender a vivir juntos en un “clima abierto y estimulante que propicie el desarrollo de la subjetividad y la eclosión de experiencias de las experiencias, deseos y contradicciones de cada uno de los alumnos; y que nos ayude a conocernos un poco más y a conocer y respetar a las otras personas, sin prejuicios y en términos de igualdad. Todo ello contribuye a enriquecer la propia individualidad y el apego y cohesión del colectivo” (Carbonell, 2001, 96-97).

**3.3.1.4 Relaciones entre los profesores.** Las comunidades universitarias, aunque se muestren apáticas, saben de la importancia de reunir a los profesores para que se produzcan cambios en las acciones docentes. Como se ha expresado con Putnam y Borko al iniciar este apartado, la relación y discusión permanentes en el seno de pequeños grupos con individuos procedentes de diferentes niveles de formación y diferentes grados de experiencia, contribuyen significativamente para que los profesores lleguen a aprender nuevas formas de pensar.

En estos colectivos de pensamiento (comunidades de discurso), el conocimiento se socializa y se enriquece. Cada profesor aporta sus experiencias (no opiniones) sobre su práctica docente, el conocimiento que ha ido adquiriendo sobre los comportamientos de los alumnos y sobre el contexto del que ellos proceden. A estos colectivos deben integrarse necesariamente los profesores que han combinado la práctica docente con la práctica investigativa, que pueden aportar un conocimiento y unas habilidades para la crítica y la reflexión más generalizados basados en la investigación en el aula.

Claro está que es necesario reconocer que la reflexión, el diálogo y la socialización de los docentes deben ir acompañados de orientación, y en la mayoría de los casos se están realizando encuentros entre los profesores para motivar el cambio. Para ello se han creado entes con la misión de orientar la renovación de la enseñanza, porque como

dicen y Putnam y Borko (2000, 252) “la sola oportunidad que se brinda a los profesores de conversar los unos con los otros en el contexto de trabajo no sirve para desarrollar discursos sobre la actividad docente. Por el contrario, los encargados del desarrollo del profesorado y los investigadores juegan un papel importante a la hora de ayudar a los profesores a pensar sobre la enseñanza con nuevas perspectivas”.

El conocimiento como producto del trabajo individual en las acciones docentes lleva a lo que Fleck (1986, 144-158) ha llamado una “concepción ficticia e inadecuada. El conocimiento debe ser producto de trabajos realizados cooperativamente; y por eso deben tenerse en cuenta, de forma preferencial, además de las convicciones empíricas y especulativas de los individuos, las estructuras sociológicas y las convicciones que unen entre sí a los científicos”. Es común que en el caso de los pocos docentes universitarios que realizan investigaciones en su aula, lo hagan en forma individual sin interlocutores válidos para su cuestionamiento y validación.

Las presunciones sobre el objeto de estudio tendrán que lograr ser el producto histórico y sociológico de la actuación de un colectivo de pensamiento. Una de las debilidades que con mayor frecuencia se atribuye a las concepciones docentes es que no están libres de presupuestos – de ideas previas, siempre hay implicadas decisiones y sobre todo las ideas con las cuales cada profesor ha justificado sus acciones docentes. Nuevamente se requiere de un colectivo que con su estilo de pensamiento – paradigma - mediatice la constatación de las características de lo observado (Fleck, 1986).

Mientras no se logre constituir alrededor del tema de la docencia colectivos de pensamiento, al igual que cualquier otra unidad social en las comunidades científicas de un campo determinado, no se logrará construir un edificio teórico que logre la credibilidad de la sociedad en general y de la comunidad académica en particular. -No se tendrá algo para llevar a Copenhague y mucho menos un Copenhague para docentes-.

La relación entre los profesores como colectivo académico para hacer posible la discusión, el intercambio de opiniones y de información, pone de relieve el problema sobre cómo tener en cuenta las visiones potencialmente opuestas de lo que es una buena enseñanza, que frecuentemente genera conflictos y aislamientos. En estos encuentros los profesores aprenden y enseñan que saber vivir el conflicto proporciona una de las fuerzas más poderosa para incentivar el cambio, ya que puede hacer que el profesor dude de sus propias concepciones. Claro que está demostrado que el manejo del conflicto requiere de habilidades especiales para que no se produzca un resquebrajamiento en las relaciones sociales y se caiga en una especie de «ostracismo y oscurantismo», como el que se produce cuando una persona o un pequeño grupo no quiere ni siquiera leer los autores que otros leen, porque no quieren compartir ideas.

Construir un desequilibrio intelectual requiere especial cuidado para que los miembros de un colectivo aprendan a reconocer las concepciones falsas o erróneas y sobre todo a aceptar la posibilidad de que las suyas pueden recibir estos calificativos. De aquí se desprenden aprendizajes como el valorar nuestras concepciones frente a la ciencia de actualidad y la capacidad para rechazar o cambiar ideas al comprobar que a la luz de nuevos hechos han perdido la validez y también la confiabilidad.



La construcción y aplicación de nuevas pedagogías sólo se logra en el seno del trabajo en equipo de docentes. En ellas se subraya el valor de la experiencia compartida, de la investigación y el contraste de las informaciones e ideas y la elaboración de proyectos compartidos. La cooperación, para el alumnado como para el profesorado, en la medida en que entran en juego multitud de recursos y aportaciones, contribuye a enriquecer el clima de confianza necesaria para que afloren los problemas y errores y puedan reconocerse y celebrarse asimismo los éxitos (Carbonell, 2001, 97).

La universidad ha de llegar a ser una comunidad de aprendizaje, de aprendizaje de los profesores individual y/o colectivamente considerados. Los profesores trabajarán colegiadamente, pero siempre con la mirada puesta en los beneficios que de ellos se deriven para los estudiantes, porque la colaboración no puede ser un fin en sí misma, sino un medio para otros fines más altos (De Vicente, 2000, 243).

Es también necesario considerar que el mismo profesional vive y se desarrolla en una red de relaciones interpersonales variadas, y que al profesor por adulto, por intelectual, por su autoridad, no se le debe dejar aislarse porque también él se compromete con la comunidad educativa y en particular con la comunidad docente.

De allí que una verdadera comunidad educativa es aquella donde todo el personal se convierte en aprendiz para lograr una mejor calidad de vida, en una cultura construida intencionalmente para lograr el desarrollo y enriquecimiento personal y profesional de todos los que en ella laboran. Consiguiendo que todos se sientan responsables de la misión.

**3.3.1.5 Relaciones con la sociedad.** Hace poco una muy joven universitaria española le preguntaba a una chilena en una reunión a la hora de la comida, en la que nos encontrábamos varios americanos (en el sentido correcto, norte, centro y sur América), que dónde quedaba Chile, si tenían centros comerciales y supermercados, si ella podía llamar por su móvil, y otras preguntas de este tipo. Alrededor de esa mesa de comedor se escenificó una comedia muy interesante. El silencio sepulcral de los americanos y la apatía o complicidad de las otras españolas que estaban en el grupo, animó a la chilena para que respondiera con una serie de suaves preguntas. Mientras tanto, cada cara hacía pensar que el mudo actor seguramente estaba viviendo en una tormenta. Es probable que a alguien le pareciera chistoso y eso se comentó en el café, pero los largos minutos transcurridos hasta que la inquisidora reconoció que era un “poco” ignorante fueron muy pesados.

Creo que cada uno de nosotros, todos docentes universitarios, sentimos un poco de pánico al imaginarnos a nuestros alumnos americanos haciendo ese tipo de preguntas. Preguntamos después quién es responsable de este tipo de cosas. Reflexionamos sobre si los conflictos ideológicos con el Neoliberalismo nos están haciendo olvidar y desconocer que estamos en una sociedad global y que las relaciones con el contexto social inmediato son muy importantes, pero, que también es importante esa relación global, entre las culturas y la problemática de su particular “mundo”.

Los alumnos de todos los tiempos han estudiado geografía e historia de otros continentes, pero no se logra la comprensión o la imaginación comprensiva de otros contextos. Esta

debe ser una de las causas de la intolerancia en insensibilidad con la problemática de otros pueblos.

Aquí nos introducimos en una visión de la relación con la sociedad global, porque los universitarios españoles no pueden aislar la problemática socioeconómica de su país sin comprender las relaciones con la comunidad europea, con los países latinoamericanos, con los países árabes, etc. Porque los latinoamericanos no podemos analizar los fenómenos que estamos viviendo sin conocer la fuerza de las influencias históricas y contemporáneas de otras culturas.

Una visión a la relación con la sociedad global porque el profesor debe abrir esta puerta para él y para sus alumnos.

Desde el contexto más inmediato encontramos que lo que la sociedad espera de la universidad va cambiando a veces con mayor rapidez que lo que la capacidad de respuesta le permite, viéndose cuestionada por su incapacidad para ir al ritmo de los cambios que desde la sociedad la presionan. En parte esta presión se debe a que la universidad ha aceptado ubicarse después de la sociedad en lugar de liderar acciones y cambios que le devolverían su papel de tercera fuerza en la cúspide, que tuvo en sus comienzos. Como dice Gimeno (2000, 26) esto no significa adaptar a los sujetos para que se ajusten al mundo de lo existente y para que puedan tener éxito, acomodándose a los valores dominantes, sino capacitarlos para que, de forma consciente y crítica, elijan el mundo y las circunstancias para ser vividos por ellos.

Es reconocido el papel de la educación en la estructuración de las relaciones sociales, aún en los ámbitos que están fuera de su entorno, ya que el nexo con sus egresados le permite introducirse en muy diferentes campos. “Nos referimos a su incidencia en la participación política de los ciudadanos, en la estructuración de las nuevas clases sociales, en el desarrollo y reparto de la riqueza, que dependen de la educación recibida por los diferentes colectivos y tipos de ciudadanos” (Gimeno, 2000, 47).

De todas maneras, de la interacción con la sociedad llegan las ideas para conseguir una formación básica y profesional sólida y adaptada a las necesidades específicas y cambiantes del entorno; orientar a los alumnos en la transición de la universidad a la vida activa; buscar fórmulas innovativas e innovadoras para la creación de empleo mediante el desarrollo del autoempleo, la iniciativa social y sobre todo el desarrollo del individuo como ser humano y social. Propiciar los espacios y elementos necesarios para que comprendan el mundo y conozcan los caminos por los cuales puede ser posible el cambio y la dinamización de la sociedad.

Porque como dice Bricall (2000), la universidad no puede caer en la tentación de reducir la política universitaria a aquellas medidas que pretenden resolver únicamente los problemas del conocimiento. La universidad por el contrario es un agente decisivo en nuestra sociedad y cualquier política universitaria ha de considerar sus efectos sobre la sociedad misma. Haciendo conciencia en los miembros encargados de ejecutarla para que se formen en la disciplina de proyectar los efectos de sus acciones no sólo para sí mismo, sino para los de su entorno inmediato y para la sociedad en general.

- La calidad de la docencia, en última instancia, se basa en la opinión que la sociedad tiene sobre la actuación de los alumnos que más tarde a ella se incorporan, y esto es un hecho ya que nosotros somos calificados realmente por los alumnos, puertas afuera, en sus casas, en sus reuniones con los familiares allegados, por los profesionales o en las empresas en las que después trabajan etc. Creer que la docencia universitaria o cualquier otra debe actuar a espaldas de lo que la sociedad demanda no es acertado en mi opinión.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

**3.3.1.6 Concepciones sobre los alumnos.** Las concepciones que los docentes tienen sobre los comportamientos en el aula de clase y su relación con el aprendizaje se han construido desde la base de su misma experiencia como aprendiz hasta la revisión permanente por su práctica. Según Pérez Gómez y Gimeno (1988) los patrones atribucionales de los profesores se establecen en función de los siguientes factores básicos:

- Las concepciones de los docentes acerca de las potencialidades de aprendizaje y de desarrollo de los estudiantes.
- Las ideas de los enseñantes de cómo se construye el conocimiento y de cómo evoluciona el capital cultural de la humanidad.
- Las teorías del profesor con relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Las concepciones que los profesores tienen de las habilidades de los estudiantes y las expectativas puestas sobre ellos, provienen de diferentes contextos y llevan a un trato diferencial de los estudiantes en clase. Al mismo tiempo, ese conocimiento y esas creencias determinan el contenido y la forma de aprendizaje que el profesor saca de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional (Biddle, Good y Goodson, 2000).

- “Independientemente de que la docencia universitaria pueda ser mejorable, y en particular la actual estructura departamental (que no es sino un remedo de los reinos de taifas) debería ser modificada, los principales problemas derivan del hecho de que los alumnos que acceden a la universidad carecen, en un nivel alarmante, de la formación previa necesaria para recibir las enseñanzas a este nivel. Nada que se haga en la Universidad tendrá sentido ni resultados si no se aborda antes una reforma profunda de todo el sistema educativo desde la base, reforma que debería garantizar que, en el caso que nos ocupa, los alumnos que accedan a la Universidad tengan los conocimientos adecuados para recibir enseñanzas a este nivel.

En la actualidad se encuentra en la Universidad una impensable mayoría de alumnos que desconoce hasta límites insospechados los instrumentos básicos para poder recibir, elaborar o transmitir conocimientos: el hábito de razonar, el dominio del lenguaje y una mínima formación físico-matemática, aspecto este último que resulta particularmente llamativo en una Facultad de Ciencias. Este nuevo sistema debe incluir los filtros necesarios para que los estudiantes sólo pasen de un nivel al siguiente cuando alcancen la formación necesaria. A esos filtros se les llama suspenso, repetir curso, reválidas, etc. Así se evitaría que existan tantos alumnos «irrecuperables», porque se encuentran en la Universidad con carencias que ya no es el momento de resolver, por tratarse de cuestiones que debían haber adquirido y solventado en muchos casos en el bachiller, cuando no en la escuela primaria (usando la antigua terminología).

Es dolorosamente frecuente encontrar estudiantes universitarios que, cuando acceden hoy a la Universidad, tienen una formación que, por increíble que resulte, es inferior a la que tenían hace unos decenios los alumnos que, a los 10 años de edad, superado el examen de ingreso, accedían al antiguo Bachillerato. Por supuesto tengo pruebas documentales de lo que afirmo, porque todos los años les hago a mis alumnos una prueba escrita, anónima, con cuestiones absolutamente básicas, para que sean conscientes de las carencias que deberían corregir con urgencia. Los resultados son verdaderamente reveladores y ponen de manifiesto una situación que me atrevería a calificar de patética. Creo que una revisión de ese material le resultaría a la doctoranda mucho más ilustrativo acerca de la situación de la enseñanza en España que los resultados de esta encuesta. En efecto, es fácil entender que en estas condiciones no tiene mucho sentido pensar en metodologías sofisticadas en la Universidad. No se le puede enseñar a multiplicar a un alumno que no ha aprendido a sumar, o a resolver ecuaciones a un alumno que no sabe ni multiplicar ni dividir, o a hacer un mapa geológico a un alumno que no sabe trabajar a escala, o que, no sólo no sabe calcular una superficie -¡para qué hablar de volúmenes!- en un mapa, sino que desconoce el mismo concepto de superficie o, por decirlo de un modo más genérico, no ha asimilado conceptos tales como magnitudes, dimensiones y unidades: en el origen de este gigantesco despropósito se encuentra, desde luego entre otras causas que sería demasiado largo analizar aquí, el hecho de que una calculadora o un ordenador jamás añade al resultado numérico de un cálculo algo tan importante como las unidades en que está expresada la cifra que resulta. Y es evidente que en la errónea obsesión actual por alabar todo aquello que no requiere esfuerzo, cuando quizá la primera y más útil enseñanza de un sistema educativo es que el progreso y la formación requiere. El máximo está en haber llegado a conocer a una joven maestra titulada, con oposición, que, además de no leer ni el periódico, no sabe sumar, comete faltas de ortografía apabullantes y no sabe donde está el río Ebro (por sólo citar algunos ejemplos). Claro que en su oposición, que fue íntegramente oral, no tuvo que escribir una línea y lo único que tuvo que demostrar es haberse aprendido de memoria, por supuesto sin asimilarlos, una serie de temas relativos a distintas doctrinas pedagógicas (cuya redacción era, por cierto, infumable), lo que, naturalmente, resulta ridículo en esta situación.

Lamento proporcionar una visión tan descarnada y que probablemente revela mi ignorancia en lo que concierne a aspectos doctrinales de la Pedagogía. Claro que tengo que apresurarme a aclarar que he procurado suplir dichas carencias incorporando a mi pobre técnica pedagógica (aunque los alumnos en las encuestas que les hago no la califican así) las enseñanzas adquiridas a lo largo de una ya muy dilatada carrera docente, tan dilatada que, por una parte, me ha permitido verificar un indudable deterioro progresivo de la situación, y, por otra parte, me hace lamentar que ya sea tan larga.

Les deseo el mejor de los éxitos en su trabajo, pero me temo que muy probablemente discreparé de los resultados si el análisis no atiende a este triste marco general.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

- Potenciar actitudes positivas del docente frente a sus estudiantes para evitar el síndrome de que “los estudiantes están cada vez peor preparados”. Concepción ésta que le hace más daño a los docentes que a los alumnos, porque si el docente se escuda tras esta máscara no reconoce que son otros tiempos y que estar mejor preparado no quiere decir “saber de memoria”, sin comprender una gran cantidad de información. Son más jóvenes y tienen otros intereses y por lo tanto saben de muchas otras cosas.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Es común que un significativo número de profesores universitarios no tengan en cuenta, y por lo tanto, no se ajusten a la realidad del desarrollo de sus alumnos. Sólo unos pocos (entre ellos los que son padres) se preocupan por conocer los intereses, las competencias y capacidades de sus alumnos. En los profesores jóvenes se observa una mayor tendencia a tener en consideración las expectativas de sus alumnos, aunque un pequeño grupo de ellos que tiene problemas con el manejo de la autoridad y la disciplina suele decidirse por comportamientos bastante arbitrarios.

Es frecuente que la responsabilidad de tener en cuenta la influencia que sobre el comportamiento y el aprendizaje tienen las concepciones, los intereses y las expectativas, sea atribuida a los profesores de los niveles anteriores de escolaridad o a los padres, eludiendo así toda responsabilidad al respecto.

Entre los docentes universitarios no es frecuente la preocupación por establecer la relación entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos, de manera que, para que tenga lugar una auténtica asimilación o integración de la nueva información, deben hacerse evidentes las concepciones previas y su calidad.

Sí, es frecuente observar que los profesores universitarios exigen razonamiento independiente de los estudiantes y por ende responsabilidad en el aprendizaje, pero es necesario como dicen Elliot (1980) y López (1999) que se ofrezcan estrategias didácticas para lograr esta capacidad. Entre otras estrategias sugieren que:

- La formulación de problemas de indagación sean asumidos como propios por los estudiantes.
- Se haga posible la explicitación y evolución de sus respectivas ideas.
- Se ofrezcan oportunidades para la puesta a prueba de sus ideas durante el desarrollo de actividades que sean significativas para los alumnos y sobre todo que se propicie la discusión de las ideas propias con los compañeros.

### **3.3.2 Acciones pedagógicas.**

Las acciones pedagógicas están referidas a las acciones de investigación en el aula, las tutorías o atención a la consulta de estudiantes, la innovación metodológica, la elaboración de ayudas didácticas y uso de nuevas tecnologías, y a la evaluación de los alumnos y autoevaluación de sus propios procesos. Todas las actividades encaminadas a enriquecer las formas de orientar el aprendizaje y la formación, en una asignatura de tal manera que sea comprensible, agradable, enriquecedora y cuestionadora para los alumnos y el docente mismo, implican "una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de temas específicos: las concepciones e ideas previas que los estudiantes que provienen de distintos contextos traen consigo a la hora de aprender los temas y las lecciones que más frecuentemente imparten" (Putnam y Borko, 2000, 226).

Cuando se habla de las acciones pedagógicas, el docente se encuentra con una especie de hora de la verdad en lo referente a los conocimientos que debe poseer para ser un verdadero docente universitario y responder a lo que espera de él la sociedad, y en particular, el segmento de los padres que en este nivel de escolaridad se tienen que conformar con ser observadores de segunda línea. Se espera que además del

conocimiento en su disciplina y el pedagógico, posea conocimiento psicológico, sociológico, económico, político y en general todo lo que le permita tener una clara visión y comprensión del mundo, de la sociedad que lo rodea y del alumno cuya formación le ha sido encomendada.

**3.3.2.1 Investigación y docencia.** Es común encontrar que en las aulas de notables investigadores (en disciplinas diferentes a la docencia) se repiten año tras año fracasos 'de los alumnos', claro está, que a pesar de lo significativos dejan de ser estruendosos por lo repetitivos. El mismo profesor en un acto de 'máxima' reflexión reconoce que un determinado tópico es imposible de aprender, hasta por los alumnos más sobresalientes; pero esta situación problemática no es un interesante objeto de investigación para este prestigioso profesor universitario investigador.

También ha sido común durante mucho tiempo que los profesores que percibían los problemas, las dificultades en el aula de clase, no fueran motivados o invitados a participar en investigaciones que tienen como objeto de estudio su problemática cotidiana.

*"Lo que es más extraño no sólo desde el punto de vista epistemológico, sino desde el punto de vista de la organización social interna de los sistemas educativos y del mundo académico, es que ni siquiera la extracción profesional y académica de los investigadores en educación tiene que ver con la práctica de la educación: así, investigan sobre lo que acontece en la escuela y sobre cómo mejorarla, sabios investigadores que en su vida la han pisado como profesionales de la tarea de enseñar y educar"*

*(Fernández Pérez, 1999, 140).*

Sin embargo en las dos últimas décadas se ha apostado por la generación de grupos multidisciplinarios de personas implicadas en las tareas docentes y procedentes de diferentes centros, que conforman los colectivos de investigación en educación y, que tienen como objetivo fundamental mejorar la calidad de la práctica profesional de la cual son responsables.

Es la concepción en la cual el proceso docente nunca se hace viejo porque "la intencionalidad y el sentido de su investigación es el reconocimiento, la valoración y el perfeccionamiento de su práctica. De este modo, la investigación educativa se propone salvar el vacío entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, formando y transformando el conocimiento y la acción de quienes participan en la relación educativa, experimentando al mismo tiempo que, investigando o reflexionando sobre la práctica" (Pérez Gómez, 1994).

El profesor que investiga en el aula se convierte a su vez en investigador de su propia práctica, en particular, analiza las concepciones educativas, intenta descubrir los factores que limitan o favorecen el aprendizaje de los alumnos, reflexiona sobre la aplicación del currículum y sobre la validez de los métodos y estrategias de su enseñanza y evalúa el nivel de aprendizaje que se ha alcanzado. Las respuestas construidas le permiten teorizar sobre su práctica y preocuparse por la mejora continua de la calidad de la profesión docente. Es requisito *si ne qua nom* el trabajo en el seno de un colectivo docente que le permita contar con interlocutores válidos que cuestionen y enriquezcan sus observaciones.

En el proceso investigativo el profesor encuentra sentido a su experiencia y, encuentra los elementos para desarrollar una práctica docente apropiada, para mejorar su comprensión del pensamiento de los alumnos y su aprendizaje, ampliando su propio entendimiento en los presupuestos que orientan su actuación en el aula, sobre todos de aquellos que obstaculizan el desarrollo de las ideas y los razonamientos de los estudiantes. De este modo, la renovación de la práctica docente va íntimamente ligada a la optimización del aprendizaje de los estudiantes.

La investigación docente potencia la capacidad que el profesor en ejercicio posee de generar conocimiento pedagógico, no únicamente vulgar, espontáneo o intuitivo para que se convierta en capacidad en la acción (López, 2000, 15), y de esta forma asegura el desarrollo de la creatividad en la medida en que el profesor adquiere el hábito de cuestionar la validez de los métodos, las concepciones y los saberes adquiridos. Esta creatividad será la fuente permanente de innovaciones en el ejercicio de todas las actividades no sólo docentes, sino en todas las funciones del profesor universitario. La relación docencia – investigación activa da nuevo sentido a la relación docencia – sociedad.

El resultado ha de ser la activación de una nueva cultura, en donde se logra la convergencia equilibrada de la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de los profesores, la construcción de un hábitat de reflexión y búsqueda en el que los docentes ponen en práctica nuevas estrategias de enseñanza por investigación/ descubrimiento, que a través de la reflexión sobre la práctica contribuyen al perfeccionamiento de los profesores. Un ambiente alimentado por políticas institucionales que reconocen e incentivan el esfuerzo innovador. En paralelo, el investigador en la acción examina sistemáticamente los resultados de la aplicación del currículum innovador, así como el progreso del nivel profesional de los profesores.

El conocimiento que cada profesor/investigador obtiene al explicar la situación problemática estudiada, y al comparar los resultados obtenidos con las teorías vigentes, le permitirá replantear sus concepciones y proponer al colectivo docente, nuevos discursos en el camino de reconocimiento y atribución de cierta validez que hemos venido proponiendo. Estos resultados tendrán sentido y valor en el mejoramiento de la calidad educativa cuando un profesor investigador expone, publica, discute y propone a su colectivo y especialmente a profesores que han tenido el mismo problema dentro de su aula de clase.

**3.3.2.2 Tutorías - Consulta a estudiantes.** La tutoría es el nombre del momento del encuentro, la relación y la confrontación. Es una cuestión clásica y moderna, ya que en la actualidad, ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación alumno – profesor. Clásica porque en sus orígenes la educación era tutorial, y moderna porque hoy se presenta como una opción de apoyo al estudiante introduciendo innovaciones en la actividad docente.

Es el momento en el cual el docente se entera de las peculiaridades del alumno que tiene en frente, y el alumno comprende muchas de las razones del profesor para sus acciones en el aula. Podría definirse la tutoría como la acción de ayuda u orientación personal, escolar y profesional que el profesor realiza con sus alumnos a nivel individual y grupal, al mismo tiempo que ejerce su función docente.

Aunque la tutoría no es muy popular en la mayoría de las universidades ha sido asignada como una nueva tarea a la cual se le asigna tiempo de permanencia del profesor en la universidad, y se requiere que también el estudiante demuestre su interés y preocupación haciendo uso de este derecho, que con esta acción, le otorga la universidad.

En el sentido académico la acción tutorial se interpreta como una dedicación estrictamente ceñida a la aproximación del estudiante a la ciencia, la disciplina a través de: asesoría respecto a los estudios, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales, comunicación y relación con centros de investigación, asesoramiento a trabajos de las asignaturas. Es todo un elenco de actividades dedicadas a la información relativa a la formación académica del estudiante, asesorándoles sobre aquellas opciones más correctas para su estudio y promoción (Lázaro, 1997, 81).

Esta acción tiene varios inconvenientes, pero el más importante consiste en que los profesores no han recibido formación específica para ser tutores, y los estudiantes tampoco están preparados para encontrar el sentido y la utilidad a la docencia. A veces los encuentros se convierten en una clase con un solo estudiante. Los alumnos asisten para decirle al profesor que no han entendido y a la pregunta de ¿qué no has entendido? la respuesta es, inada!. La segunda pregunta sobre si ha estudiado o ha intentado encontrar respuesta, el alumno responde con evasivas, realmente no lo ha hecho para eso va a acudir a la tutoría.

Las universidades han optado por crear unas dependencias de bienestar universitario, encargadas, entre otras cosas, de orientar a los alumnos en sus acciones diferentes a las académicas; pero en las tutorías necesariamente se cae en los temas personales y es allí donde el profesor ve al ser humano en su alumno, y aunque no sea el objetivo, aparecerán asuntos personales que el estudiante considera están obstaculizando su aprendizaje, y el profesor por reacio que sea, opinará y dará orientaciones al respecto.

Aunque inicialmente nos referimos a la tutoría como el momento del encuentro, este no es necesariamente cara a cara, cuando el profesor revisa un trabajo o el examen de un estudiante le está dedicando tiempo a valorar sus logros. Vale la pena anotar aquí un total desacuerdo con los profesores que tienen grupos paralelos en una asignatura y aplican el mismo tema de examen (asunto cuestionable), y con lo que definitivamente no estamos de acuerdo es que para garantizar la "objetividad" se reparten los cuestionarios de forma tal que a cada estudiante le califica un profesor diferente al que le orienta el curso.

Además del encuentro formal en la hora de tutoría o con el papel del trabajo o el examen, algunos profesores tienen a bien tomar un café con los alumnos o acuden a sus actividades sociales, esta acción tiene una profunda influencia en la formación de los estudiantes que ven en el ejemplo socializador de su profesor un conjunto de acciones que, consciente o inconscientemente, imitan en sus futuros comportamientos.

Como preparación previa al seminario alemán existen tutorías o encuentros con pequeños grupos con la intención de velar por la buena aprehensión de las ideas, conceptos y nociones, presentando cuestiones más o menos polémicas y problemáticas, que suelen ser del agrado de los estudiantes y que les permitirá fijar la posición que llevará a la



plenaria del seminario. En este ensayo se les permite participar y polemizar, siempre con la tutela del profesor. Es el ambiente por excelencia para la adquisición de valores como la tolerancia y la capacidad de escuchar y aceptar al otro.

La tutoría académica como encuentro fuera de clase con los estudiantes es una opción que vale la pena discutir y sobre la cual vale la pena orientar a profesores y alumnos. Como punto de partida incluimos aquí algunas de las expresiones de profesores universitarios:

- a. La función tutorial se aplica de manera inadecuada, porque no hay orientación, ni control, ni formación, se da por sabido el qué es y para qué sirve.
- b. Los estudiantes casi no asisten a las tutorías, porque deben llegar con muchas horas de lectura detrás y con argumentos para discutir o al menos con ideas para exponer al profesor lo que no tiene claro. Seguramente en otras disciplinas es más fácil preguntar qué es tal cosa, o cómo se relacionan, pero aquí tienen un duro trabajo para aclarar el concepto por el cual van a preguntar.
- c. La tutoría es una opción muy bien aceptada por los estudiantes. Esa aceptación de los estudiantes se ve en la frecuencia de las consultas, los estudiantes, en mi caso no tienen temor de abordar al profesor para consultar sobre asuntos del trabajo o inclusive personales. Las relaciones profesor-alumno son muy importantes en la frecuencia de las consultas, y las consultas o tutoría son definitivas en la orientación, aprendizaje y atmósfera de clase. Porque cuando el alumno habla personalmente con el profesor elimina barreras de comunicación y de relación.
- d. Los alumnos normalmente no vienen a tutorías, salvo que el profesor se invente sus estrategias y eso a veces suele ser más negativo que positivo.
- e. Cuando son materias optativas se pueden asignar trabajos que induzcan la tutoría pero con los grupos numerosos eso no es posible.
- f. La universidad les concede valor pero no emprende acciones formativas al respecto.
- g. En la mayor parte de los casos el alumno tampoco es excesivamente puntual, entonces el alumno acaba pensando que es el profesor el que no es muy puntual, cuando el profesor tiene sus clases seguidas en el tiempo y en el espacio y es difícil que se pierda por el camino, aquí se comprueba que está sesgado y se acaba teniendo una calificación de 4,65 si es puntual, y el horario de atención de 3,89, es decir que son neutrales 8, están de acuerdo 5, y muy de acuerdo 6, de todos estos alumnos yo te puedo asegurar que ni la mitad han venido a la tutoría pero han contestado la encuesta sin tener en cuenta sus acciones.
- h. En el caso de las tutorías el profesor es responsable, por desgracia hay muchos compañeros que no insisten en esta asistencia y si no asisten mejor más tiempo para otras tareas, especialmente la investigación.
- i. El profesor si es responsable de que los alumnos no asistan a tutorías, ellos vienen cuando les llegan y les quedan deseos de aprender y trabajar en clase, y si presionas un poco vienen, pero si das bibliografía y ellos se sienten autosuficientes no vienen, puede ser que los despachos, que para nosotros son muy cómodos, sean un poco intimidantes.

- j. De quién es la culpa que los alumnos no asistan a las tutorías? Pues, quizá un poco también de los profesores que debemos llevarlos a que aprendan a utilizar las tutorías como una opción de aprendizaje para combinar lo que se aprende en clase con el trabajo de biblioteca y con el de clase, pero mira, esto exige un poco de trabajo, para ir con el profesor el estudiante tiene que haber trabajado porque el profesor te preguntará qué no has entendido, dónde encuentras dificultad y si no has preparado..., es que llega un punto en que no tienen horas libres, tienen muchas clases y se les solapan con las horas de tutorías de sus profesores, entonces la alternativa es acudir a una tutoría a costa de dejar una clase - que en la mayoría es obligatorio asistir -, pues no, mejor se esperan para que en el período de exámenes que se suspenden las clases logres una tutoría, con lo cual surge otro problema, la sensación de pérdida de tiempo pues les toca esperar el turno, habría que reflexionar un poco sobre este tema para que los estudiantes valoren la atención personalizada del profesor y que lleguen al despacho con dudas concretas, que no crean que las tutorías son opciones para recibir clases particulares, se da el estudiante que al final del curso se aparece y te dice 'es que yo no entiendo nada de la asignatura' y bueno para eso es un poco tarde, tu puedes acudir con una duda concreta pero la contabilidad para el estudiante es algo nuevo y complejo, pero no se puede esperar hasta dos semanas antes del examen para presentarse y decir pretendo que me explique la asignatura porque no entiendo nada, tu le dices 'tu necesitas un manual de estudio o volver a hacer el curso'... es un motivo de reflexión.
- k. Para redefinir las tutorías para unos y otros es necesario un pequeño esfuerzo, porque si la universidad les asigna un buen presupuesto es porque las considera importantes. Solamente me he encontrado con que a algunas de mis tutorías vienen poquísimos y exclusivamente casi el 90% de ellos vienen unas pocas semanas antes de exámenes, siempre ha sido así, y eso nos pasa a muchos profesores. Si en clase que estamos calientes y estamos hablando del tema no hay dudas, no aprovechan la situación de que somos pocos, no van a tutorías.
- l. Algo de responsabilidad mía habrá. Algunos asisten a tutorías por orientación, por bibliografía, porque no han podido asistir a las primeras clases, pero no para cumplir la función de las tutorías que es aclarar dudas, solucionar problemas..., ese es el problema. Así que potenciar la asistencia a las tutorías es bien difícil, yo no sé cómo hacerlo. Incluso fallo ya a la hora de clase en potenciar el diálogo, que el alumno pregunte más, establezca un mejor diálogo, pero... en los horarios de la tarde es muy difícil y que ellos comprendan que preguntar es una oportunidad única, especialmente en un grupo pequeño de 18 estudiantes, donde se podría ir saliendo de dudas en una participación de cada uno de los 18.
- m. Se debe aprovechar ya que esto es una oportunidad histórica, pero no hay manera. Claro, esto se debe a que no llevan el estudio al día, tal vez tienen muchas asignaturas, los factores culturales y también el hecho de que deberían haber tomado otras asignaturas previas a ésta para poderse mover más cómodo y no la han tomado, por eso se ven perdidos y no pueden participar porque no llegan a cogerlo y si no pueden participar en clase donde estoy yo, difícilmente van a venir a las tutorías.
- n. La responsabilidad de los profesores en que no asistan a la tutoría puede explicarse en que como les damos tan elaborada la información no les hace falta, si no tuvieran apuntes, ni libros de texto, ni nada escrito que ellos tuvieran que tomar apuntes en clase, pues, al final estarían tan mareados que no les quedaría más remedio que venir a preguntar en las tutorías.

- ñ. Yo no tengo problema con la asistencia a las tutorías, o bueno si tengo problema, pero al contrario porque asisten muchos. Es cuestión de que el estudiante vea que te interesa y asisten hasta para hacerte consultas personales y de otras materias.
- o. Los estudiantes asisten cuando necesitan consultar sobre los trabajos, lo malo es la calidad de las preguntas, casi nunca se refieren a dificultades de comprensión de algo que han consultado, más bien se refieren a preguntas sobre cómo se hace, dónde se consulta, etc. También asisten antes del examen y pocos días antes, por lo que generalmente se llevan una reprimenda, sobre todo cuando dicen 'es que no entiendo' y se le pregunta 'qué no entiendes' y te dicen 'nada', eso es muy fuerte, te provoca "matarlos".
- p. Las tutorías son una estrategia con sus actividades específicas y una oportunidad para estudiantes y profesores, porque es un sitio de encuentro que se puede hacer individualmente o en pequeños grupos. Aunque en la universidad se incluye en la carga académica no hay ningún control y hay algunos que no la cumplen.
- q. La consulta a estudiantes es una oportunidad desaprovechada por profesores y estudiantes. A los profesores nos parece que es repetir lo que ya se dijo en clase o gastar el tiempo en tareas que no nos corresponden cuando los alumnos preguntan sobre cosas que no son tema de clase. Y los alumnos acuden para sacar puntos importantes o pistas para el examen.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

No se pretende hacer un estudio de investigación sobre la tutoría, pero a modo de ejercicio para ilustrar las carencias y actitudes hacia esta opción que se ha seleccionado como un indicador de la calidad de la docencia universitaria, veamos algunos de los aspectos resaltados en las afirmaciones transcritas:

- Aceptación de los profesores.
- Aceptación de los alumnos.
- Asistencia.
- Características.
- Comunicación.
- Control.
- Definición, clarificación del concepto.
- Estrategias para motivarla, prepararla y desarrollarla.
- Formación del profesor.
- Formación de alumno.
- Horario- programación.
- Papel de la universidad.
- Preparación previa del estudiante.
- Responsabilidad del profesor en la asistencia.

Con el caso de las tutorías se pueden ejemplificar muchas estrategias que se emprenden en la universidad como consecuencia de unas políticas asumidas en respuesta a necesidades o como resultado de la imitación de las políticas de otros centros, para las cuales no se ha dado una formación y difusión con la comunidad académica.

Como afirma un profesor, si esta nueva función de las tutorías recibe presupuesto y una buena parte del valioso tiempo, seguramente será un tópico a considerar en las políticas y estrategias de formación permanente de los profesores, en la apertura de espacios formales de discusión orientada sobre las estrategias y utilidad, que permita dar claridad a las dudas y contradicciones encontradas en las expresiones de los profesores.

**3.3.2.3 Métodos docentes.** Para abrir este espacio ubiquémonos en primera fila para escuchar a Bachelard en su obra de 1948 (primera edición en español), hablando de obstáculo pedagógico:

*En la educación la noción de obstáculo pedagógico es igualmente desconocida. Frecuentemente me ha chocado el hecho de que los profesores de ciencias, aún más que los otros si cabe, no comprendan que no se comprenda. Son pocos los que han sondeado la Psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión. Se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado sobre el hecho que el adolescente llega al curso de Física con conocimientos empíricos ya constituidos; no se trata pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana. Por otra parte estas observaciones pueden ser generalizadas; son ellas más visibles en la enseñanza científica, pero tienen cabida en todo esfuerzo educativo. En el transcurso de una carrera ya larga y variada jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda (1974, 20-21).*

Aquí ponemos en primer término la preocupación por los métodos y estrategias empleadas en la acción educativa. Al decir de Toranzos (1996, 78) desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que le ofrece a los jóvenes un adecuado contexto para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio, de trabajo y estrategias didácticas adecuadas para lograr el aprendizaje y la formación.

Observando las aulas solemos encontrarnos con dos extremos, el primero aquel donde el profesor da una clase magistral (como se le dice a la exposición oral), que por supuesto no reúne todos los requisitos para ser 'magistral', es solamente aquella donde se expone, escucha, memoriza y repite. En este extremo la preocupación está centrada en los contenidos del programa. No hay ninguna preocupación por el alumno, él es responsable de su aprendizaje. En el otro extremo están los métodos participativos, activos, donde la preocupación está centrada en las necesidades e intereses de los alumnos y secundariamente al contenido (Carbonell, 2001, 70). Justo es reconocer que en el ámbito universitario la ubicación en este extremo es poco frecuente.

Los profesores ya expertos tienen un rico conocimiento de las situaciones del aula, desarrollan repetidas rutinas para controlar la clase y explicar la lección e interpretan automáticamente los acontecimientos que tienen lugar en el aula y actúan en consecuencia. Esta automaticidad o fluidez es esencial en la forma como se lleva la complejidad directiva y cognitiva inherente a la dirección de las actividades en un aula llena de estudiantes.

A medida que se va ganando experiencia se va aumentando el riesgo de caer en la rutinización de los métodos y estrategias, asentados en una rara atmósfera creada por la convergencia entre el temor a lo nuevo, a lo desconocido, al cambio, y una especie de

facilismo pedagógico alimentado por profesores y alumnos. La comunidad académica y en especial los padres, tiemblan cuando llega un maestro innovador porque tienen la sensación de que no va a salir con nada y responden con algo así como: *'más vale malo conocido que bueno por conocer'*.

Por ello se debe reconocer que la valiosa experiencia puede obstaculizar los esfuerzos de los profesores por reflexionar sobre sus propias prácticas, por ver las cosas desde una nueva perspectiva o por aprender nuevos enfoques de la instrucción. Mientras la experiencia docente se convierte en obstáculo, la experiencia en el campo específico de los profesionales se rescata como muy valiosa para la enseñanza, como lo expresa un profesor entrevistado:

- No se puede negar que los que venimos de la empresa tenemos en nuestro haber una formación muy valiosa para ser profesores universitarios. La que seguramente será más valiosa a la hora de orientar a los alumnos, porque se estará en capacidad de describir al estudiante la situación que se encontrará y las reales dificultades que deberá enfrentar. Con tanta preocupación por los métodos, conocimientos pedagógicos y las estrategias se puede dar que un ignorante sea el mejor docente. Esto es la universidad, no un parvulario.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Aunque como dice Fernández Pérez (1999, IX) “dicho en términos de renovación educativa: es preferible un método didáctico menos bueno, pero sometido sistemáticamente a crítica, que un método más perfecto y moderno, pero mitificado e intocable, por la razón obvia de que estaríamos produciendo sistemáticamente nuevos anacronismos pedagógicos, a muy corto plazo y sin cesar, dado el ritmo de cambio social y tecnológico”.

La innovación no suele convertirse en una característica frecuentemente observable en los docentes universitarios, según Pérez Gómez y Gimeno (1988, 37-63) la mayoría de los profesores no son diseñadores creativos que se preocupan de incorporar nuevas estrategias de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La búsqueda de un punto de equilibrio se plantea en las exigencias a los métodos que se propone en la conferencia de Jomtien donde se recomienda: “Concentrar la atención en el aprendizaje, Artículo 4º: Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, actitudes y valores. En consecuencia la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados”.

Sabido es que cada alumno aprende de una manera diferente, por esta razón se aboga por métodos que permitan aprender a aprender, tanto al profesor como al estudiante.

En estas condiciones no habrá un método totalmente definido, ni un único método, porque mediante la valoración de unos y otros se irá rediseñando un nuevo método según las situaciones propuestas.

**3.3.2.4 Evaluación de los alumnos.** Es reconocido por todos y en todos los ámbitos que el tipo de evaluación que se utilice es un factor que tiene una influencia muy significativa en el interés o desinterés con que el alumno asume sus acciones en el proceso de aprendizaje, y en general en todo lo que converge al currículum. Están incluidas todos los aspectos relacionados, las señales de aprobación o no del profesor al observar el trabajo de sus alumnos, los exámenes, las relaciones con motivo de los exámenes, las valoraciones y reconocimientos a otras manifestaciones que pueden indicar niveles de aprendizaje y rendimiento, etc.

También se ha verificado que, al contrario de lo que se afirma, un buen número de alumnos reconoce su responsabilidad cuando su fracaso está precedido de unas condiciones como el esfuerzo del profesor por orientar su aprendizaje, la relación entre lo enseñado y lo evaluado, la relación entre el contenido, la dificultad y el tiempo, el equilibrio en la dificultad de las pruebas, las opciones de evaluación, entre otras.

Un profesor entrevistado dice que:

- Antes de evaluar lo más importante es que el alumnado sea consciente, cuando decide iniciar unos estudios, de que el trabajo diario y el esfuerzo continuo son las únicas herramientas que le van a permitir aprender, evitar el dolor de cabeza del fracaso, sentirse a gusto, y sobre todo, finalizar sus estudios con éxito.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Cuando hablamos de calidad, la evaluación tiene dos fines primordiales: evaluar para verificar la calidad de los logros y evaluar para reconocer los logros alcanzados. Pero, lo más importante de la evaluación en el aula es que se base en el reconocimiento, tanto de parte del profesor, como de parte del alumno. Que la evaluación tenga el sentido de una fuerza motivadora, impulsora del desarrollo del potencial individual contextualizado en una comunidad caracterizada por el espíritu de la cooperación, la reflexión y la creatividad.

La evaluación de los alumnos debe ser uno de los problemas objeto de la investigación - acción en el aula. En la que eliminando barreras, profesores y estudiantes se unan para encontrar estrategias y caminos hacia la formación integral.

Para cumplir con las normas puede ser necesario separar las calificaciones de las evaluaciones. Pero también sería necesario que las calificaciones dieran oportunidades a la evaluación, que a medida que el reconocimiento y el progreso se vayan dando las calificaciones puedan variar contradiciendo las normas matemáticas, o mejor reemplazando las calificaciones negativas ante progresos reconocidos de los alumnos. Una evaluación en estos términos riñe con la pretendida objetividad de las pruebas paralelas (el mismo examen para muchos cursos) y peor de la corrección de exámenes por profesores diferentes a los que imparten el curso. La esperanza de cualquier cambio en la evaluación está en que su sentido sea claramente separado de la medición y la calificación, para contextualizarlo en la reflexión y el reconocimiento de sí mismo, y del

otro, para valorar las acciones en un proceso permanente y continuo, colmado de oportunidades.

La evaluación negociada en el reconocimiento de la autonomía y libertad del otro es la principal aliada o enemiga de la formación del espíritu democrático y de la capacidad de vivir juntos.

**3.3.2.5 Ayudas didácticas.** Al decir de Cebrián (1994): nuestro desarrollo como individuos, dentro de una cultura poseída y representada por una infinidad de sistemas de símbolos (símbolos lingüísticos, icónicos, musicales, lógico-matemáticos, etc.), va posibilitando que en nuestra relación con ella, reconstruyamos interiormente un rompecabezas siempre vivo y dinámico de cómo vemos el mundo que percibimos. Esta imagen mental va teniendo nuevos significados y nuevas representaciones, a medida que nos adentramos en procesos cada vez más ricos en experiencias, y en dominios cada vez más seguros y amplios de los distintos sistemas de símbolos.

El mundo de los medios plantea un gran reto a la educación y en particular a la universidad, donde es común que muchos alumnos tengan más habilidad y acercamiento a las nuevas tecnologías y sistemas de información que los profesores. Lo importante no es decidir la inclusión o exclusión de un determinado medio o recurso, sino en establecer su sentido en el contexto curricular, esto es, en establecer su papel en relación con las necesidades, los objetivos, contenidos, las actividades, la estructura de relaciones profesor - alumno, etc. Y es que los medios por sí solos, no mejoran la enseñanza o el aprendizaje. Lo harán en la medida en que se hayan seleccionado adecuadamente y con funcionalidad respecto a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se hayan de instalar y al que han de servir (González Soto, 2000, 166).

Los avances tecnológicos no sustituyen al profesor como temen unos y esperan otros. Son únicamente instrumentos para que su empleo inteligente facilite la realización de las tareas y el progreso, por eso necesitan estar expresamente preparados para ello, con el fin de que estén unidos significativamente al desarrollo del programa docente, como reales facilitadores del proceso de comunicación, no como simples adornos. Es decir, su uso está mediatizado por los objetivos, los contenidos, las metodologías.

- Considero que es necesario que el profesorado se involucre mucho más en el análisis de la situación y en la búsqueda de recursos que mejoren la calidad docente. Nosotros hablamos sobre ello pero con el bedel, muy pocas veces se presentan demandas debidamente elaboradas, y es que la verdad es que si todas las aulas tuvieran cañones, nosotros tendríamos que elaborar ayudas para presentarlas y si no lo hiciéramos los estudiantes se darían cuenta y lo demandarían ...

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

- Además de los equipos y las ayudas elaboradas por los profesores, la Universidad se debe preocupar especialmente del docente de lecciones magistrales, del manejo de la dicción (para bien de los alumnos y de los profesores que pueden evitar la ocurrencia de variadas enfermedades profesionales), de la capacidad de comunicar con gestos, que el profesor sea consciente de los mensajes que envía con sus gestos y actitudes físicas.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Los avances tecnológicos han despojado a la universidad y por ende a los profesores de la tarea de reproducir el conocimiento, de informar, y quienes creen que esta función tiene vigencia están dando la espalda, están hurtando posibilidades formativas al alumnado, al privarle de una serie de recursos que le ayudarán a adquirir un conocimiento más sólido e integrado y a comprender mejor la realidad (Carbonell, 2001, 104).

Se hace referencia a la necesaria interacción entre el conocimiento de los profesores y los recursos disponibles. Colocados en su justa dimensión las herramientas mediatizan, no reemplazan ni la palabra ni las acciones de los docentes. Se apuesta por la importancia de internet en el aprendizaje, pero aunque parezca de Perogrullo es importante resaltar que es una fuente de información muy valiosa, pero que después de que los alumnos accedan a ella, al docente le esperan actividades que permitan el aprendizaje. El correo electrónico, los chat, las videoconferencias y otras posibilidades de interacción a través de la red, son valiosos instrumentos que exigen al profesor ciertos conocimientos y habilidades para potenciar su valor.

Pero entre las herramientas también se encuentran los libros de texto y otros recursos que siempre han estado disponibles en las aulas y en las bibliotecas (Putnam y Borko, 2000, 298). Estos recursos pueden seguir siendo igual de válidos si el docente realiza actividades para poner a los alumnos en contacto con las inmensas posibilidades que ellos ofrecen. En general, los medios y recursos actúan como instrumentos de ayuda para las experiencias mediadas, haciendo de soporte de ellas. Lógicamente, su importancia va a depender tanto del alumno, como del tipo de actividad, contenido u objetivo pretendido (González Soto, 2000).

Sin embargo, la situación con respecto a la elaboración y utilización de materiales para ser usados a través de las nuevas tecnologías no es tan clara en las universidades. Burgos y Solsona (1999) encontraron que los recursos utilizados como imprescindibles son la pizarra, los apuntes y/o los libros. El proyector de diapositivas, los murales, el video, el retroproyector, el magnetófono, etc., sólo son utilizados por algunos profesores y en ciertas asignaturas. En cualquier caso, lo que queda claro es que la utilización de estos recursos supone un trabajo adicional, incómodo para los profesores. El ordenador no es considerado como un recurso didáctico, sino como un instrumento de trabajo ya indispensable en algunas áreas (estadística, por ejemplo) y con grandes posibilidades de aplicación.

Los factores más importantes que influyen en el valor de aprendizaje de los materiales didácticos radican en el grado en que éstos facilitan el aprendizaje significativo (Asubel, Novak y Hanesian, 1993, 308).

### **3.3.2.6 Formación del espíritu democrático.**

*La educación será el instrumento para generar esa capacidad de pensarse y dirigirse a sí mismos, propiciando el asentamiento de la cultura que habilite a los sujetos para participar realmente en la construcción social a través de la construcción de sí mismos .*

*(Gimeno, 1998).*



La universidad y los profesores deben enseñar a los alumnos a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a percibir y analizar la realidad, a confrontar sus ideas con las necesidades sociales, a valorar el poder de sus acciones, a comprender el sentido de “lo público”, a comprometerse con la participación social, y a concebir y comprometerse con el sentido de los ideales democráticos.

Cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe comprender los procesos sociales desde la economía, la filosofía, la política, la sociología y la pedagogía para que comprendamos no sólo por qué para que veinte países sean desarrollados, 160 tienen que ser arroyados, para comprender que mientras los países y gobiernos elegidos por el pueblo permiten a los dueños del dinero enriquecerse no sólo a expensas de nuestro trabajo, de nuestra pobreza material, sino de nuestro pobre acceso al conocimiento, a la información y a la comprensión (Bay, 1995).

*“Una sociedad democrática debe tener un tipo de educación que proporcione a los individuos un interés personal por las relaciones sociales y el control social, y por los hábitos mentales que aseguren el cambio y la comprensión al introducirse y actuar”*

*(Dewey, 1995).*

Para que desde la universidad se tenga derecho a hablar de y en pos de la democracia es necesario que ella misma sea una Institución Democrática. Cuando se afirma que “la universidad es el espacio por excelencia para el enriquecimiento de las disciplinas, la divulgación de la ciencia y la formación en las profesiones”, también se debe hacer énfasis en la formación para el ejercicio de la ciudadanía, porque a fuerza de darse por supuesta esta tarea se ha diluido.

La ciudadanía, al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos de esa tradición. Sin embargo, no es un término que forme parte de ningún programa especial, se “ubica” en las experiencias y prácticas sociales vividas por los individuos en las diversas formas de vida pública. Una vez que admitimos el concepto de ciudadanía como una práctica histórica socialmente construida, se vuelve tanto más imperativo el reconocer con Dewey (1996) que tanto ciudadanía como democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación:

*“ Lo que más quiero señalar es el problema de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas.*

*A mi modo de ver, lo más deseable para nuestra escuela es que este problema pase a un primer plano, que se convierta en el principal tema de estudio, al menos hasta que lleguemos a comprender claramente el significado concreto de la democracia. Este significado, como todo significado concreto, consiste en su aplicación en la esfera de la acción vital, individual y colectiva. La dificultad, o al menos una de las grandes dificultades, reside en que damos por sentado que la democracia es una realidad acabada; hemos pensado y hemos actuado como si nuestros antecesores la hubieran fundado de una vez por todas. Hemos olvidado que la democracia se rehace en cada generación, en el día a día, en las relaciones vivas entre las personas y en todas las formas e instituciones sociales. Con este olvido, hemos dejado que*

*nuestras instituciones económicas y políticas se alejen de la democracia; e incluso hemos obrado con negligencia a la hora de crear escuelas, desatendiendo una escuela que debiera ser la fiel guardiana de la democracia”.*

Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un Currículo democrático implica la construcción de un saber y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los profesores en una escuela democrática tenemos la obligación de ayudar a los jóvenes a escuchar y buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas, para encontrar el significado, el sentido y el “sabor” de la democracia. Desafortunadamente unido al concepto de disciplina en el aula se elude esta obligación de diversas maneras. La discusión gira alrededor de las temáticas de los programas que hemos diseñado (dentro de la libertad de cátedra) y se silencia cualquier voz que quiere salir de los autores recomendados y con mayor razón de los que quieren salir de lo que se considera la temática oficial.

Tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales se aborda el conocimiento como si fuera “una verdad” estática, surgida de una mente inmutable e infalible. Los profesores comprometidos con un currículo más participativo debemos comprender que el conocimiento se construye socialmente, que está producido y difundido por personas que tienen valores, intereses y apreciaciones particulares. Esto es sencillamente un hecho de la vida ya que nuestra formación está afectada por el contexto (cultura, género, procedencia geográfica, grupos de pertenencia etc.). Sin embargo, en un currículo crítico los jóvenes han de aprender a ser intérpretes críticos de su sociedad. Se les debe inducir a que se planteen preguntas como: ¿Quién dijo esto?, ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo?.

Reflexionando sobre este tópico podemos pensar un poco en un hecho que seguramente no fue aprovechado por ningún profesor, y menos por los de cálculo o ingeniería civil: hace varios años en una población colombiana llamada Sincelejo en unas fiestas celebraban una corraleja y la gradería cedió por el peso del numerosísimo público y seguramente por la calidad de los materiales y ... se derrumbó causando muchas muertes y heridos. El alcalde se pronunció diciendo que por algunas razones que no recuerdo, el hecho se debía a un “castigo divino” y al leerlo en los periódicos los profesores universitarios sonreímos tolerantes, sabios y apáticos, y casi estoy segura que de ese hecho no se derivó ningún comentario de clase y ninguna responsabilidad civil y menos penal. Lo mismo pasa con los frecuentes deslizamientos e inundaciones en cada invierno, al fin y al cabo los damnificados son personas que de puro “tercas” o “vivas” (a veces los trasladan antes de la tragedia y se consiguen un lote para vender, esos son los “invasores profesionales”) ocupan esos terrenos.

La universidad, y en particular el profesor, no puede aislarse de la comprensión y búsqueda de soluciones a los muchos problemas de violencia que ocurren en muchísimas sociedades, como dice Prada (2001): Nadie puede negar, que el caos, la violencia, la injusticia, y los mil problemas que nos agobian hoy a los colombianos, se deben, en gran parte, a la irresponsabilidad de la clase política, y a la falta de ética de todos los ciudadanos. Todos, de alguna manera, somos responsables de la situación actual del país, y por lo tanto, todos tenemos la obligación de contribuir a construir un mejor futuro para el país.

El profesor ha de estructurar con sus alumnos formas de comprender y asumir los valores de la democracia, teniendo en cuenta que este proceso no se construye con discusiones o conversación participativa u 'opinadera' sobre algo. "Más bien se dirige hacia la consideración inteligente y reflexiva de los problemas, los acontecimientos y las cuestiones que surgen en el curso de nuestra vida colectiva" (Apple y Beane, 1997).

Un currículum democrático implica la apertura de espacios permanentes de discusión, construcción, recreación y búsqueda de respuesta a cuestiones de diferente índole, a fin de lograr la adquisición de habilidades en el cuestionamiento crítico y la construcción del saber que fundamentará sus acciones como ciudadano y como profesional. Así, en las estrategias curriculares se ha de aprovechar toda oportunidad o se han de crear oportunidades en donde aparezcan retos con respecto al conflicto, la justicia, la tolerancia y la ética; en donde los alumnos entiendan que deben ser ante todo hombres y mujeres políticos, comprometidos en el intento de educarnos a nosotros mismos para vivir en estos valores imprescindibles para la paz social.

También desde las disciplinas el conocimiento debe abordarse con poder emancipador, contrario a lo que frecuentemente se hace presentándolo como una información que el alumno ha de absorber y acumular. Se han de presentar como un prisma a través del cual se mira la realidad, la naturaleza y se construyen representaciones y abstracciones. En este contexto se puede explicar el concepto de currículum integrado, que debe trascender la simple acción de unir fragmentos de disciplinas en los que se desarrolla una temática específica. Como bien dice Dewey (1960): "¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma: si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren estas cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presentan?."

Muchas de las acciones docentes se convierten en obstáculos que bloquean el camino de las oportunidades de los estudiantes universitarios, por ejemplo, la solución de problemas de lápiz y papel - resolver un problema de gran dificultad en física como única opción para demostrar que "domina" la materia, los tests estandarizados en un curso de patología, donde cada uno de los cuatro o cinco profesores que dicta una parte del curso elabora las preguntas correspondientes a su parte, esforzándose porque sean más difíciles que las de sus colegas para no quedar como "madres", o el curso donde "se sabe" que sólo un pequeño porcentaje de los alumnos aprueba. Estas situaciones se dan en instituciones como la nuestra donde nos autodenominamos democráticos.

Por estas y otras muchas razones en la ejecución de un Currículum democrático se debe intentar ayudar u orientar al estudiante para que adquiera conocimientos y destrezas en muchos aspectos, incluidos los que se exigen al ingreso en el mundo laboral. Esto requiere que los profesores "miremos" el mundo de la vida para construir un proceso educativo más significativo, sin olvidar que hay pruebas que deben aprobar y que permanecen en el viejo esquema memorista, autoritario y rígido.

Introducirse por este camino implica con seguridad conflicto y debate. Reacciones características de aquellos que se hayan muy acomodados en su sitio de profesor de

una materia muy importante porque es muy difícil, porque está conformada con contenidos disciplinares densos y extensos. A la hora de diseñar el plan de estudios la integración se toma como una afrenta para aquellos cuyas asignaturas van a “desaparecer”, y les tocará perder un poco su autonomía discutiendo y colaborando con los que se integrarán en su bloque o proyecto. Entre los mismos jóvenes son poco populares las metodologías que inducen a leer, pensar y escribir, llegan incluso a poner en duda el saber del maestro.

Es importante tener en cuenta que el concepto de escuelas democráticas no hace referencia sólo a las experiencias de los estudiantes. Los administrativos y especialmente los profesores también tienen derecho a experimentar la forma de vida democrática en sus escuelas. También para los profesores hay muchos obstáculos de diversa índole para el ejercicio de la democracia.

El profesor también debe colaborar siguiendo procesos de desarrollo docente y construcción formal de un saber político que le permita vivir la democracia y orientar con su saber y sus acciones la formación del alumno. Participar consciente y voluntariamente en su propio proceso de formación le permitirá al docente ver que “la utilidad de la planificación, como un espacio de reflexión es la de no sólo hacernos pensar sobre las decisiones que tomaremos en el aula, sino fundamentalmente, el preparar un marco de principios, de procedimientos, etc., dentro del cual tomaremos decisiones en el aula” (Martínez y Salinas, 1988).

### 3.3.3 Profesionalización docente.

*“El establecimiento de la educación como una profesión constituyó una parte importante de la modernización que caracterizó el siglo XX. A lo largo de este siglo los docentes han cambiado espectacularmente su forma de pensar y practicar la educación. A medida que los docentes se profesionalizaron, pasaron a valorar la racionalidad, la autonomía, el progreso y el control de nuestro mundo social”*

*(Cleo H Cherryholmes, 1999).*

¿Enseñar es una segunda profesión para los profesionales que obtienen una vinculación laboral con el propósito de enseñar en la universidad? Si en sus funciones está orientar el aprendizaje y la formación de otros, la pregunta no puede tomarse con ligereza. Aunque debido a manifestaciones sociales, y hasta políticas, la respuesta a la cuestión es confusa y a menudo circunstancial. Esa indiferencia o aparente *laissez faire* complica las cosas a la hora de exigir responsabilidades o en el logro de una identidad satisfactoria. Los profesionales asumen sus funciones como profesor universitario sobre el contexto de la formación para una profesión que generalmente incluye la docencia como una eventualidad en sus tareas pero no como un campo de acción directo.

Es más común de lo que se cree el hecho de que algunos profesores sienten que están ejerciendo un rol en su profesión de origen, cuando tienen un contrato laboral como docentes universitarios. Aquí encontramos una primera causa de la permanencia por años en el más claro desconocimiento de la importancia de un saber pedagógico. Se reconoce que las asignaturas troncales en la titulación de ingeniería las debe orientar un ingeniero, pero también se asume que basta con poseer un alto nivel de conocimientos específicos en este campo, ni siquiera la búsqueda de estrategias docentes que cualifiquen la práctica pedagógica se considera un requisito para ser docente.

Es claro que la no exigencia de una formación especializada para el ejercicio de la docencia en el nivel superior induce a que los docentes se perciban a sí mismos como profesionales en lo que dice su título universitario y no en Docencia Universitaria. Se desconocen aspectos como que “una profesión es una actividad que posee un conocimiento formal, habitualmente ostentado por los más experimentados, y que tiene la virtud de que puede pasarse a los que acceden a ella” (Rivas, 1997). Es innegable que la comunidad de profesores universitarios posee un objeto de estudio particular en el campo de la función docente sobre el qué, el cómo y, ahora, el quién de la instrucción es el conocimiento formal, sobre lo que el profesional de la educación debe saber.

Pero según Rivas (1997): “el rasgo más distintivo de la profesión docente se manifiesta en la identificación y el uso de la información y la investigación sobre los temas antes citados y su utilización en la práctica habitual. Este rasgo posee unas características que vale la pena recordar:

- En primer lugar, los profesionales de la instrucción deben sentir como necesaria la asimilación de la información y la utilidad de la investigación para la mejora del aprendizaje de sus alumnos.
- En segundo lugar, la información y los resultados de la investigación deben tener valor de cotidianidad en el sentido de que, por una parte, ayuden en la resolución de sus problemas inmediatos y por tanto, y por otra parte, que sean aplicables en clase.
- En tercer lugar, poseer un grado de generalización aceptable por todo los profesores en el sentido de que lo importante no es sólo el problema individual que afecta a un profesor en una situación específica.
- Y en cuarto lugar, que la información y la investigación, aparte de su viabilidad práctica, conlleven un mensaje epistemológicamente convincente de que mejorarán la práctica profesional de la instrucción.”

Fernández Pérez (1999, 2) agrega otros indicadores que complementan el sentido de la profesionalización docente. Destacando los rasgos menos discutidos de toda profesión, en cuanto a tal profesión cabe enumerar los seis siguientes:

- Un saber específico no trivial, de cierta dificultad y complejidad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque les falta el saber específico citado;
- Un progreso continuo de carácter técnico, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones (piénsese en medicina, derecho, ingeniería, mecánica de automóvil, etc.) al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad;
- Una fundamentación crítico-científica, en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido anteriormente. La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción (autorrealización, orgullo profesional, etc.) como tal profesional, en nuestro caso, de la enseñanza.
- Cierta nivel de institucionalización, por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc.).

- Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

También es necesario tener en cuenta que “la enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su enseñanza su problema principal” (Carr, 1993). En esa preocupación estará implícito el deseo de progresar en el desarrollo de sus concepciones, habilidades y destrezas inherentes a su acción docente. Para validar la idea de que las profesiones se hallan constituidas por lo que se dice y se hace en su nombre (Cherryholmes, 1999).

Profesionalizar la función docente requiere hacer comprender al educador que la trascendencia de su tarea exige su formación permanente, y que sólo se superarán los resultados que está obteniendo cuando asuma el riesgo y el compromiso de optar por el mejoramiento continuo. Cuando se entienda que reflexionar y valorar sus características es tan valioso como valorar sus acciones, para que sus esfuerzos se consoliden en el éxito, en el logro de sus propósitos de enseñanza, en acciones impulsadas por una motivación interna que propician la consolidación de su autonomía profesional.

Así que ser profesional de la enseñanza universitaria significa más: formar parte de un colectivo docente, realizar investigaciones que pretenden encontrar respuestas a los problemas educativos, estar informado sobre la forma como los otros miembros de la profesión realizan sus acciones intencionadas, asistir a grupos de encuentro en donde se habla de las particularidades de sus acciones especialmente las investigativas, escribir para revistas especializadas, leer publicaciones especializadas sobre la acción docente, aceptar códigos de comportamiento comunes, etc.

Es decir, aceptar y comprometerse con un proceso de desarrollo pedagógico. Esto significa que el profesor se compromete con un proyecto de perfeccionamiento profesional, que incorpora una reflexión crítica sobre su praxis en el aula, reflexión que se traduce en una intervención pedagógica renovada sistemáticamente, es un profesor que, por definición del proyecto de perfeccionamiento en que se ha comprometido, podrá instrumentar en su aula, también sistemáticamente una enseñanza de mejor calidad. Seguramente su calidad de vida, sus concepciones y su relación con los seres de su entorno será más equilibrada y gratificante (Fernández Pérez, 1999, 183).

La investigación - acción consigue la construcción del saber para asumir el compromiso de autoperfeccionamiento crítico, desarrollado en la investigación, en un proceso educativo para el mismo profesor, proceso que no sólo potencia al profesor en la superficie tecnológica de sus destrezas, sino que además le enriquece en las dimensiones personales básicas, anteriores a toda concreción de tal o cual ejercicio profesional.

Esto además de la investigación en su disciplina, y posible participación en la gestión, es básico para que los profesores se reconozcan a sí mismos como profesionales de la educación universitaria. Que los profesores sin renunciar a su formación inicial en la disciplina y en la ciencia aplicada, logren hacerse a una segunda naturaleza, como quien disfruta de una nueva nacionalidad sin renunciar a ser ciudadano de otra nación.

**3.3.3.1 Características del docente universitario.** Los profesores deben orientar a los alumnos para que aprendan a desarrollar ricas interpretaciones con un contenido importante, a pensar críticamente, a construir y resolver problemas, a sintetizar la información, a investigar, a inventar, a crear, a expresarse de forma competente, a ser ciudadanos responsables y a ser personas que saben aprender y que desearán seguir aprendiendo por el resto de sus vidas; pues en primera instancia éstas deberán ser características del profesor universitario. Dado que nadie puede enseñar lo que no sabe, de sabere, gusto por. (Putnam y Borko, 2000, 219).

En la búsqueda de buenos profesores se percibe la enseñanza como una acción de mediación entre el aprendiz y la ciencia, la sociedad y su potencial. No se estudia tanto la actividad en sí misma, cuanto la persona como fuente de esa actividad.

Conocimiento de la disciplina de la cual procede su asignatura, colaboración con las actividades de aprendizaje de los alumnos, de desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, de su departamento o escuela y de sus colegas; capacidades para la acción reflexiva y crítica, la indagación y la creación; son conceptos imprescindibles en cualquier consideración que se haga en torno a las características del profesor, pero también debe ser abierto a las ideas, a las innovaciones y al cambio, seguro de sí mismo, debe saber escuchar a los demás, pero también debe ser capaz de defender sus argumentos, debe ser firme, pero no autoritario, debe ser flexible pero no inseguro, debe frecuentar la discusión y la controversia, y también, por qué no, debe ser un poco mago para adivinar, para anticipar los acontecimientos y para sortear situaciones difíciles.

Debe conceder libertad y autonomía a sus alumnos, pero debe conocer, estudiar y comprender lo que sucede en el aula. Debe 'saber' cómo aprenden los alumnos y debe saber cómo administrar el tiempo y el espacio del alumno sobre el cual se le concede un gran poder. Debe pensar anticipadamente qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en determinado momento.

Los profesores reconocen que no sólo son expertos conocedores de una disciplina, sino que son especialistas en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica; al menos a nivel de discurso reconocen que las actividades de carácter pedagógico son importantes para el desempeño adecuado de las tareas docentes (García-Valcárcel, 2001, 10).

### **3.3.3.2 Formación docente.**

*"Los profesores no aplican los métodos que se les han predicado, sino los métodos que se les han aplicado durante su período de formación"*

*(Fernández Pérez, 1999, 5).*

Aquí necesariamente estamos hablando de formación en la acción, formación continua y permanente. La necesidad de la formación docente surge del reconocimiento de la capacidad de mejoramiento permanente del ser humano, de la discrepancia entre las exigencias sociales y capacidad de respuesta de los docentes, de la incoherencia entre las concepciones personales y las nuevas tendencias y teorías que ofrecen explicaciones más equilibradas con la figura de las necesidades actuales. Surgen en el deseo de algunos de formar colectivos de pensamiento docentes lo suficientemente sólidos como

para desarrollar y fortalecer la investigación - acción como una estrategia en el camino de la calidad docente.

Reconocer que el docente tiene necesidad de formación para el cambio, para la renovación, en una especie de unión de fuerzas que como cualquier colectivo da confiabilidad a sus enunciados teóricos. Reconocer que el profesor universitario no tiene por qué estar condenado a la soledad intelectual en su proceso de perfeccionamiento y formación en la acción profesional docente. Hacer también que el docente reconozca que la sociedad le exige ser competente y en el ejercicio de su profesión, y que para ello él también necesita ser competente como persona.

La formación se activa en el reconocimiento institucional de la gran responsabilidad que se le atribuye al docente como mediador del currículo y agente de la formación integral de sus alumnos.

Entre los fines que se deberían perseguir en la formación de los profesores hay que incluir el apoyo permanente a su aprendizaje, si queremos que se responsabilice de la necesidad de aprender permanentemente, que debe aprender de sus experiencias, de las teorías pedagógicas, de las teorías de su disciplina, y como dice Calvo (2000) de la ignorancia de sus alumnos. Para ello debe contar con apoyo también permanente para que logre entender y aplicar las ideas importantes sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido las acciones puntuales tienen poco efecto, o a veces tienen efectos negativos, para los que no asisten cuando ocurren cosas, como la que explica esta profesora de la Universidad de Valencia en un apartado de su entrevista:

- Me parece muy mal que solamente tengan acceso a los cursos para mejorar la docencia los recién ingresados o por ingresar, y los profesores antiguos que no tuvimos esa oportunidad ahora no la tendremos. Aunque seguramente es más difícil que los profesores con mucha experiencia reconozcamos la necesidad de investigar, ¿será que los interesados nunca vamos a tener un cupo en estos cursos que realmente son tan interesantes? ¿Por qué?

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Centrar la atención en la formación inicial de los profesores, olvidando los procesos reales, permanentes y continuos, de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes, sería algo así como eliminar una estatua por anacrónica, para poner en su lugar otra estatua más moderna, pero tan estatua inmóvil como la anterior, provocando de esta manera el inmovilismo, paradójicamente justo a través de la actividad pensada y financiada para eliminarlo (Fernández Pérez, 1988, IX).

Estamos muy preocupados por los profesores universitarios cuando están recién vinculados y a ellos están dirigidas las acciones formativas, pero, es necesario reflexionar sobre cuándo empieza la formación como docente (referido a las acciones que estructuran la enseñanza), y aunque parezca exagerado es necesario remontarse hasta la infancia, época en la cual ocurren los aprendizajes altamente significativos y duraderos. Sin hablar de cuando se procede de familias de profesores que se cuenta en el haber con una "herencia social" de fuerte impacto ganado jugando al rol de maestro.



Todas las acciones que observa el sujeto en formación son realizadas por personas que, aunque no tengan la intención expresa de enseñarle, lo están haciendo, y ese proceso de aprendizaje por observación perdura a lo largo de la vida. Como dice Bullough (2000, 102) “como estudiantes conocen lo que es la enseñanza desde uno de los lados del pupitre y a menudo asumen que también lo conocen desde el otro lado. Su familiaridad con la enseñanza es una bendición y al mismo tiempo una maldición para llegar a convertirse en profesor”.

Son tantas las concepciones previas y los posibles errores previos, que iniciar un proceso intencional cuando ya es un joven docente es una ardua tarea, tanto para los que orientan como para los que aprenden. Estos últimos seguramente tienen una gran resistencia a reconocer esta situación porque están entrando en el discurso de lo que “debe ser”.

El reto, más que conquistar a los jóvenes, es lograr el compromiso de los antiguos, ya que muchos de ellos forman parte, de una manera casi clandestina, de pequeños grupos de interlocutores que predicán y practican la exigencia y el rigor como el mejor método para enseñar de acuerdo con la idea de que:

- “La universidad es una escuela de adultos, a la que se viene a adquirir conocimientos suficientes para desempeñar una profesión para trabajar en la sociedad. Nuestro objetivo no es formar personas, es formar profesionales. Y esto debe quedar bien claro también para ellos desde el principio...”

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Después de haber pasado durante varios años por escuelas como esta y menos duras también, es probable que unos pocos cursos sin seguimiento y sin espacios donde se decodifique lo estudiado, no es sorprendente que sus perspectivas iniciales no cambien **“pintando la fachada no se cambia la estructura del edificio”**. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que propiciar la formación de un conjunto de capacidades, competencias, destrezas, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje.

La necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza, invita a preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados. ¿Cómo puede ayudarse a los profesores que ya ejercen la enseñanza a desarrollar el conocimiento, las habilidades y la predisposición para enseñar en nuevas y ricas formas de enseñanza? (Putnam y Borco, 2000, 221).

Todos los miembros comprometidos con la misión de la universidad, y en especial las directivas académicas, han de ser conscientes que los profesores son personas que están aprendiendo, que están divulgando el conocimiento, construyendo nuevos conocimientos sobre la base de sus concepciones previas. Y si ellos están realizando esta actividad en forma aislada e individualizada difícilmente podrán trascender estas concepciones, y peor aún si éstas corresponden a la luz de nuevas teorías o de las nuevas necesidades a “errores conceptuales”.

Porque el saber del docente es una construcción mental, basada en la comparación con la realidad, que se elabora en ruptura con las concepciones anteriores. Las ideas previas

de los docentes vienen de diferentes fuentes pero no son independientes, porque el profesor puede aislar varias redes pero en todas puede encontrar elementos comunes por su construcción en el mismo contexto mental. La disciplina que fundamenta su titulación, la formación profesional, la sociedad, la cultura escolar, las discusiones con sus compañeros, son varias de las múltiples fuentes de las cuales recibe información y estímulos para construir sus concepciones.

Para ello se han de crear espacios de reflexión y participación en los que el profesorado haga surgir la teoría subyacente a su práctica con la intención de recomponerla, justificarla o destruirla. Ese proceso de anclaje del conocimiento teórico que avala la práctica educativa es el que puede potenciar una mejor interpretación de la enseñanza y el aprendizaje, y la adquisición de mayor autonomía profesional (López, 2000, 16).

Como se ha expresado en el apartado sobre las “relaciones entre docentes”, los profesores necesitan del colectivo académico y de la formación expresa porque “de la misma manera que los estudiantes, no pueden aprender ciencias simplemente interactuando con el mundo físico y sin la interacción con las otras personas que saben ciencias, es muy probable que los profesores no vayan más allá de sus actuales visiones sobre la práctica docente si no reciben el influjo de las ideas o las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la materia de las asignaturas que proviene de otras fuentes” (Putnam y Borko, 2000, 220).

Es necesario recordar que los cambios se dan como producto de las necesidades, las motivaciones y los intereses, así que los profesores deben encontrarse con estos factores permanentemente o de lo contrario encriptarán un modelo que en poco tiempo será desactualizado e incoherente. La revisión de la **tenencia de la cátedra\***, cada cierto tiempo, más que acción de control administrativo debe ser un acto de reflexión del docente. Debe ser una especie de confrontación de sus ideas, intereses, motivaciones, acciones y concepciones a la luz de los cambios científicos, culturales, tecnológicos, económicos, políticos, etc.

En resumen, la universidad debe comprometerse con la formación de los profesores en todo momento, es decir, formación inicial, continua y permanente (Alanís, 1993, 7). En la formación inicial se plantea formalmente el contexto cultural institucional en el que el docente deberá desarrollar su proyecto personal de formación docente. Ha de ser continua, porque así como no puede dejar de estudiar las teorías de la disciplina, no puede dejar de hacerlo con las de las ciencias de la educación que le proporcionan elementos a su saber docente, y permanente para que logre aprovechar la experiencia y la enriquecedora relación teoría - práctica.

Para que esto sea factible la formación docente debe convertirse en un **“Proyecto Personal de Formación Docente”**. Es común que la universidad ofrezca libremente cursos a los que asisten los profesores “que menos los necesitan” o que luego de salir de los cursos los profesores no introduzcan en sus acciones docentes ningún cambio. La universidad debe apoyar a cada profesor en la elaboración, el desarrollo y el enriquecimiento de un proyecto que le permita desarrollar ese potencial por el cual seguramente se le contrató como docente.

\* \* 1 Tenencia de Cátedra: permanencia por méritos en una categoría del escalafón y como resultante de una evaluación

El **Proyecto Personal de Formación Docente**, debe ir unido a una revisión periódica de la Tenencia de la Cátedra, para que el profesor tenga oportunidad de demostrar su desarrollo de una manera formal, y la universidad tenga la oportunidad de revisar el apoyo que le ha ofrecido. Sobre todo se debe lograr el compromiso personal de cada profesor con su formación permanente y continuada.

*Este protagonismo del profesorado en su propio perfeccionamiento docente se basa en un principio elemental de coherencia tecno-práctica: no se puede aplicar, con aires de modernidad, que la escuela ha de educar para la racionalidad y el respeto democrático, al tiempo que se imponen a los educadores, desde fuera, decisiones verticales, sin que los destinatarios comprendan sus razones y las asuman positivamente, acerca de su propio perfeccionamiento profesional.*

(Fernández Pérez, 199, 26).

**3.3.3.3 Conocimientos: dominio de la disciplina, saber psicopedagógico y saber desde las didácticas.** Al reflexionar sobre el sentido que en el contexto educativo universitario se da al conocimiento profesional, se está haciendo referencia al conocimiento de las asignaturas que se orienta(n), al conocimiento psicopedagógico y al que aportan las didácticas especiales.

Ha sido tradicional que los alumnos, los padres y hasta los profesores, expresen que un excelente profesor es aquel que tiene un profundo dominio de los contenidos que enseña. Algo en lo que no hay tanto acuerdo es en que este dominio no se adquiere sólo con la formación inicial, ni siquiera con la participación en una especialización como programa formal, se adquiere con el estudio, la investigación y militancia permanentes (Porlan y Rivero, 1998, 74).

Desde la didáctica apoyada en las disciplinas que ayudan a comprender cómo aprenden los alumnos, el profesor puede tener claro los procesos que debe seguir en compañía de sus alumnos para trascender el conocimiento en pos de la comprensión, aplicación, el análisis, la síntesis y evaluación que propusieran Bloom y colaboradores.

En el conocimiento de la metodología no se está haciendo referencia sólo a la aplicación, sino también a las estrategias investigativas para generar ese conocimiento que se está estudiando, y seguramente allí se hará un enlace con la historia reflexionando sobre cómo eran las situaciones sociales, políticas y económicas de la época en la cual fue posible encontrar este tipo de teorías.

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento influyen sustancialmente en su conducta, incluso la determinan. Estos son los supuestos fundamentales en que se basa la bibliografía que hoy se conoce como investigación del conocimiento de los docentes (Clark, 1997, 443).

Ese pensamiento se ha formado durante el proceso de su escolaridad, especialmente en el nivel universitario, el profesional que actúa como profesor ha realizado incursiones superficiales, medianamente profundas o profundas que le han permitido tener una cultura general y el comienzo de lo que se puede llamar la especialización en una disciplina. Para unos pocos la disciplina es la pedagogía, pero, para la mayoría son la base para

iniciar un proceso de construcción de conocimientos sobre el comportamiento humano en procesos de aprendizaje y formación integral.

Cuando el conocimiento es un indicador de la calidad de la docencia universitaria tiene dos fundamentales variantes: el conocimiento de la disciplina y el conocimiento pedagógico, que en su integración conforman el saber docente. El saber con el cual el profesor aborda la recontextualización de la ciencia para hacer de mediador entre ella y el alumno y la búsqueda de estrategias que hagan posible la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque algunas personas ponen las habilidades y actitudes de los profesores por encima de la profundidad del conocimiento de la materia objeto de enseñanza, es justo reconocer que un profesor que posee una comprensión más rica de la materia de sus asignaturas tiene en la historia, la metodología, los hechos específicos, los ámbitos y procesos de construcción del conocimiento, unos recursos de gran valor para motivar al alumno a construir nuevos conceptos, a solucionar problemas y a continuar la búsqueda en la bibliografía presentada en el curso.

Putman y Borko (2000, 230) dicen que “el conocimiento rico y flexible de la asignatura es especialmente importante para aquella enseñanza que pretende sumarse a los esfuerzos de pensamiento y resolución de problemas de los estudiantes, pues los profesores deben ver las conexiones entre lo que los estudiantes están pensando y las ideas importantes de la disciplina. Por otra parte, para ayudar a los estudiantes a llegar a entender las ideas importantes de una disciplina, los profesores deben entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que estas ideas tienen con otras ideas de la disciplina”.

El docente debe poseer un conocimiento científico que ha interiorizado con clara conciencia de los principios, métodos y las manifestaciones culturales que forman el hábitat de esa disciplina. Pero esta posesión de la ciencia no es suficiente, porque también ésta podrá ser muerta como todo mero saber, ha de ser capaz de llegar e inducir a la aplicación. Sabiendo que «el principio por el cual el arte científico se eleva hasta la cultura es el amor al arte” (Fichte, 1817). El amor liberador que lo aleja del aburrimiento, del tedio, de la rutina, a favor de la alegría de la libertad, la creatividad, la innovación.

En cuanto al conocimiento pedagógico, en una investigación realizada por Burgos y Solsona encontraron que “la mayoría del profesorado no cree imprescindible la preparación pedagógica para realizar su labor y que existía una cierta confusión entre los profesores entrevistados respecto a los conceptos más elementales de pedagogía: los objetivos son confundidos con los contenidos, la pedagogía con la didáctica y ésta con los propios recursos didácticos”. Como decía uno de ellos, la Psicología o la medicina utilizan un lenguaje propio, mientras que la pedagogía no posee un lenguaje específico sino que utiliza palabras corrientes, lo que hace que todo el mundo crea saber y entender de pedagogía. La opinión más generalizada, y que supone el error más señalado, consiste en considerar que la práctica cotidiana de dar clases es el mejor método para aprender pedagogía, y que cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir su asignatura con el menor número de conflictos posible, ya es un entendido en pedagogía. Lo peor de esta situación es que en muchos casos las directivas académicas piensan lo mismo, negando a la Pedagogía el lugar que se ha ganado al construir sus propias teorías.

### 3.3.3.4 Definición de la docencia.

*La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán bajo el principio de libertad de cátedra, sin más limitaciones que las establecidas en la Constitución y en las leyes y las derivadas de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.*

*Art. 51 del Anteproyecto de ley orgánica de universidades, 2001.*

Aunque es imposible expresar todas las concepciones en una frase, creemos que la que mejor se ajusta es: "dureza de cabeza y blandura de corazón" con Goldsmid, Gruber y Wilson (1977) basados en los resúmenes de la investigación sobre cómo los estudiantes y colegas de la facultad definen la excelencia en la docencia.

La docencia como función del profesor universitario está referida al conjunto de decisiones y acciones relacionadas con: el currículo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la investigación en el aula, la comunicación multidireccional y la formación continua y permanente.

Aceptando que la docencia, la investigación y la extensión son las funciones que abarcan todas las tareas que el profesor universitario debe realizar, vamos a intentar dibujar la imagen que sobre Docencia hemos percibido. La docencia como una actividad intencional del profesor, que permite a los alumnos alcanzar las metas educativas por medio del contenido de una lección, como la forma más óptima posible dentro del contexto de la situación de enseñanza - aprendizaje. Esto no significa que no haya rutinas en la actividad docente (Villar Angulo, 1988).

Un docente universitario es un profesional dedicado a la enseñanza que posee un profundo conocimiento sobre las teorías: pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas, y en particular de las de su disciplina; que en su trabajo está adoptando decisiones sobre currículum, los estudiantes y la enseñanza en el aula de clase (Villar Angulo, 1988, 13). Es alguien que ha decidido ser orientador del aprendizaje, del proceso educativo; es un profesor ejerciendo la acción comunicativa.

El conocimiento se transforma en pensamiento bajo la influencia del ambiente académico y el contexto curricular en el que los profesores trabajan, y a su vez estos pensamientos inducen sus acciones en el aula, o de una forma más general en "la relación con intención formativa". Al decir de Villar Angulo (1988, 13) "no es el técnico competente que aplica las recetas o fórmula que le indica el manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo. Para ello el profesor debe acceder a mayores cotas de autonomía profesional en cuestiones escolares donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo".

Pensadores como Contreras con *La Autonomía del profesorado*, Fernández Pérez con *La profesionalización del docente*, Gimeno con *Poderes inestables en educación*, Giroux con *Los profesores como intelectuales*, Hargreaves con *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Imbernón con *La profesionalización de la función docente*, Jackson con *La vida en las aulas*, Martínez Bonafé con *Trabajar en la escuela*, Schön *La formación de profesionales reflexivos*, Villar Angulo con *Un ciclo de enseñanza reflexiva*, están propiciando una nueva visión del profesor y de su función docente.

El proceso de convertirse en profesor universitario no finaliza cuando un joven profesional es contratado para hacerse cargo de uno o varios cursos, por el contrario esto marca el principio de una cronología dividida en etapas. Este acontecimiento marca un antes y un después, entre un pasado y un futuro, instalándonos en un instante que experimentamos como angustia o desazón, seguido de la imperiosa necesidad de buscar un camino (Bárcena y Mèlich, 2000, 11).

Los que después de muchos años de docencia universitaria apostamos por la necesidad de espacios formales de discusión (en la universidad), de estudio, de reflexión, de divulgación; creemos necesario aceptar que el profesor pasa en su vida universitaria por unas etapas de desarrollo, que han sido objeto de estudio y tipificación y en las cuales se pueden observar significativos problemas relacionados con la calidad de la función docente. Etapas sin límites definidos y con duraciones muy relativas a las características de cada persona y del ambiente en que se desenvuelve. Etapas o fases que pueden desdibujarse en algunas personas y ser más típicas en otras, pero pueden ser figuras orientadoras de las situaciones en las que se pueden ver envueltos los docentes y que pueden ayudar a comprender sus vivencias:

### ► **Inducción Docente:**

Esta fase se caracteriza por la búsqueda de un lugar en la comunidad docente. Es común observar una pretendida suficiencia pedagógica. Es frecuente que los jóvenes profesores creen que su única preocupación debe ser estudiar los contenidos de su programa y seguramente que no mucho, porque los alumnos de todas formas están en un nivel inferior de conocimiento al suyo que, por lo menos ya aprobó la asignatura. Aún no tiene claro que la sola decisión de hacerse docente universitario lo compromete con un profundo dominio en su disciplina y en otras disciplinas como la pedagogía, la sociología, la psicología, de las cuales podrá obtener elementos que le permitan construir supuestos y desencadenar un proceso de investigación, o simplemente para comprender los procesos de investigación que siguen los profesores de su colectivo. En esta etapa es muy importante el cuestionamiento crítico que el profesor pueda lograr de su propio trabajo, como también la capacidad que tenga de observar, escuchar y atender las sugerencias de sus alumnos y colegas. Es común que esta etapa la vivan con más intensidad quienes no se sienten profesores y son los demás los que se dan cuenta que la están viviendo.

Aunque el profesor no lo admite esta es la etapa por excelencia de profesor-aprendiz (este estado no termina). Aprendiz de la materia, aprendiz en el manejo del grupo: control de disciplina y de las relaciones, metodologías de enseñanza, evaluación, etc.

### ► **Control de las relaciones:**

Cuando el piso de la pretendida suficiencia se mueve y el profesor descubre que en las relaciones se define la acción comunicativa, y que su éxito en ella depende de muchos otros factores además del conocimiento de su disciplina, descubre que su conocimiento de la disciplina es superficial con respecto al de sus colegas y del colectivo de

investigadores. En esta etapa descubre que el problema de disciplina en el aula es más un problema de credibilidad, que de autoridad.

Estructuración de su “estilo pedagógico”: se podría decir que es la fase del “estadio del aprendizaje del oficio”, donde el profesor novel comienza a aprender poco a poco el arte de la enseñanza” (Bullough, 2000, 111). Claro, siempre y cuando pertenezca a un colectivo que le conceda importancia a la responsabilidad del profesor en la orientación del aprendizaje del estudiante. Es casi gracioso escuchar a los jóvenes profesores de 23 años (sus alumnos tiene 20 en promedio) hablando de la irresponsabilidad de los alumnos y de cómo eran sus “viejos tiempos” de estudiantes universitarios cuando no esperaban que el profesor les diera todo “masticadito”, todas estas excusas que se pueden repetir a lo largo de los años para no buscar estrategias más exitosas.

De este estilo pedagógico es altamente responsable el ambiente académico y en él las directivas académicas que deben preocuparse por el desarrollo docente, como mediadores entre las políticas y los docentes. Lo cierto es que la preocupación porque los alumnos aprendan y la búsqueda de estrategias para lograrlo no se alcanza individualmente, es necesaria una comunidad académica que apoye al profesor.



### **Impacto:**

Cuando tus palabras y tus acciones son objeto de aprobación por alumnos y colegas. Lamentablemente algunas personas no llegan a esta etapa y se sienten muy orgullosas porque “en la universidad se enseña, no se forman personas. Esto es función de la escuela secundaria”. Es la etapa de la riqueza en el desarrollo cognitivo integral, es la etapa cuya “tenencia” requiere una preocupación y trabajo continuado, es “el marco de referencia que estructura el propio mundo, y desde el cual se percibe el mundo” (Bullough, 2000, 112).

A esta etapa se llega cuando el profesor asume su papel de “decisor”, de profesional en proceso permanente de especialización en un nuevo curso de acción caracterizado por el análisis crítico y la reflexión. Cuando el profesor pertenece a un colectivo docente dinamizador, consciente y orgulloso de su profesionalidad docente.

La definición de docencia la construye cada profesor en el contexto de un colectivo pero en el núcleo de su individualidad, desde su ser y su saber un claro ejemplo es lo que expresa un profesor que disfruta de la docencia:

- Yo procuro asumir mi docencia como un actor de teatro creativo. Lo de actor es en serio, y si yo algún día escribo algo sobre cuestiones docentes voy a decir que al hacernos profesores es como si estuviéramos participando en una obra que se está montando y representando permanentemente, una obra que cambia según los públicos. De acuerdo con las normas del teatro tienes derecho a la creatividad en la expresión de tu papel, pero tienes que escuchar y aprenderte el guión y seguir el camino y llegar a los desenlaces esperados. Los actores siempre tienen diferentes niveles de experiencia y conocimiento de la obra y ellos te impactan y afectan, si eres hábil negocias, si no lo eres asistes a tu investidura como actor sin participar en las decisiones sobre tu vestuario y tu estilo actoral ...

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

**3.3.3.5 Actualización.** El desarrollo del profesorado universitario tiene entre sus componentes fundamentales a la actualización, no por estar a la moda, sino por poseer los elementos discursivos que permitan la postura y discursos críticos y reflexivos, indispensables para participar en las argumentaciones y debates que son centrales en el discurso académico dentro de las relaciones comunicativas. La actualización en su propia disciplina debe ir de la mano con la actualización en los modos y formas de enseñar. Esta actualización demanda del profesor iniciativa y de la universidad oportunidades y medios para llegar a ella. Las nuevas tecnologías son un claro ejemplo de necesidades que la sociedad va creando al profesor universitario.

La actualización en el campo docente significa reconocer que se debe trascender a ciertos elementos componentes del “estilo pedagógico”. El profesor universitario fácilmente reconoce que debe estar pendiente de las revisiones teóricas en la disciplina básica de sus asignaturas o de su profesión original, pero no en el campo pedagógico. Corresponde a las directivas académicas crear un clima donde se “cree” esta necesidad. En un apoyo permanente a los programas que pretenden poner a disposición de los profesores la posibilidad de una retroalimentación permanente que le permita un autorreconocimiento y valoración crítica de sus acciones (Bullough, 2000).

Abrir espacios donde se construya la figura de la escuela de hoy y se imagine la de mañana. En el mismo proceso en el cual a través de la reflexión profunda y crítica sobre sus acciones docentes, sobre sus conocimientos, aprende a liberarse del compromiso con las normas y estructuras que conoció en su proceso de formación, para dar lugar a nuevas concepciones y otorgarse el poder de crear y ensayar nuevas estrategias.

*“Para los profesores trasladarse con éxito hacia nuevas de las aulas en muchos casos requerirá importantes cambios en sus conocimientos, creencias y su práctica. Los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado”*

*(Putnam y Borko, 2000, 220).*

### **3.3.3.6 Producción intelectual.**

*¿Por qué me he dedicado a la enseñanza? ¿Porque me agrada el ritmo del calendario académico?. Los meses de vacaciones me ofrecen la oportunidad de mezclar la reflexión, la investigación y la escritura, ingredientes todos de mi receta para la docencia.*

*Peter Beidler*

Al referirnos a la producción intelectual estamos motivados en el hecho de reconocer la importancia que para el desarrollo del individuo, y en concreto para el profesor universitario, cobra la generación de espacios definidos de comunicación y la apertura de opciones para la producción intelectual, la que caería en el vacío si no se acompaña simultáneamente de la escritura. El menosprecio de que han sido objeto las concepciones sobre la docencia de los profesores universitarios ha tenido su origen, entre otras razones, en que han sido dadas a conocer en forma verbal y muchas veces carente del rigor exigido a la comunicación escrita. El papel de mediador del docente reafirma la importancia de la producción escrita, como primera acción de atención a la diversidad y como acción por excelencia para el desarrollo intelectual del profesor, y por qué no social, si es la mejor forma de entrar en los colectivos académicos.



La producción intelectual del profesor se materializa en la construcción del conocimiento: científico, pedagógico y docente.

Aquí se superponen el conocimiento cotidiano que “nunca esta libre de presuposiciones falsas”, el conocimiento académico cuya validez está referida a fundamentos metodológicos, y el conocimiento científico que recibe su validez por medio del rigor del método científico en cuyo contexto ocurre la relación planteada. De la acción investigativa que se da en la verificación, la corroboración o la experimentación se revela o percibe una realidad objetiva que existe independientemente de lo que los observadores hagan o deseen, y en este actuar la validez de las explicaciones y declaraciones científicas se apoya en su conexión con dicha realidad objetiva.

Los roles de docente, de científico y de aprendiz, se traslapan. Aprendiz porque debe tener la suficiente humildad para escuchar, recibir, analizar y aceptar las ideas de los estudiantes y de los miembros de la comunidad que lo rodea. El científico que hay en él quiere conservar su atención en la hipótesis que quiere comprobar, el docente en la idea que quiere explicar, y como aprendiz está además preocupado por su aprendizaje y desempeño. En general en la investigación - acción el proceso de construcción del saber ocurre sobre la base de las coherencias operacionales de todos los procesos empíricos involucrados en la acción multidireccional, con propósitos también multidireccionales y también, desde la observación que permite llevar a efecto enlaces causales entre operación y mundo circundante que no son accesibles. Este saber está amparado por la reflexión crítica que caracteriza la estructura interna del individuo que construye y la comunicación colectiva en el medio universitario.

Los investigadores - aprendices y docentes están interactuando para sostener la validez científica de sus declaraciones y explicaciones, y por ende de sus intervenciones, las cuales conforman el “saber” con el cual ocupan un sitio en la discusión académica. El profesor – profesional – aprendiz - investigador se responde a sí mismo y responde a su interlocutor (residente), da respuestas sobre experiencias específicas, dando cada vez un nuevo sentido a su explicación o reformulándola como consecuencia de la nueva visión a la que induce la pregunta, o simplemente como consecuencia de los matices de la nueva experiencia.

#### **3.3.4 Ambiente académico.**

El ambiente académico como el contexto en el cual transcurre la vida universitaria debe ser objeto de preocupación cuando se analiza la calidad no sólo de la docencia, sino de la vida en la universidad. El ambiente académico debe construir su contexto como dice Santos Guerra (2000, 52) en *La Escuela que aprende*: “la comunidad educativa tiene que descifrar el significado de los conceptos y de las conductas, tiene que buscar el sentido de las prácticas. Para ello necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que hace, hurgar en el alcance de sus fines, escudriñar en el horizonte del tiempo, escuchar la opinión de la gente. La escuela necesita en definitiva aprender”. Aprender para pensarse a sí misma en un ambiente libertad de cátedra, orden, disciplina en la búsqueda de la verdad, con profesores que provoquen y motiven a los alumnos, y unos alumnos que pregunten y escuchen a sus interlocutores.

Un ambiente académico que favorezca la acción docente, donde se considere a los profesores que están aprendiendo continuamente y que construyen sus propias interpretaciones. Ni la universidad, y ni siquiera los programas de formación de docentes universitarios, han destacado la importancia de los colectivos de pensamiento o de discurso entre los profesores. Por el contrario, se han centrado más en el desarrollo del conocimiento y de las competencias individuales que permitan a cada docente construir sus propias estrategias y solucionar sus propios problemas; y esto está bien, pero lo importante es no quedarse allí, es llevar sus “creaciones” a la exposición en el seno de la comunidad académica.

- Si estás en una escuela donde la gente se preocupa por investigar y escribir, tu también te preocupas; si los resultados de la evaluación son bajos en promedio, no hay preocupación por la docencia y se deja a los alumnos la culpa por no aprender. De todas maneras la estructura en escuelas ha dado una mayor preocupación por la calidad de la titulación y el enriquecimiento del conocimiento, recuerda que hemos definido La Escuela como el espacio de divulgación del conocimiento, la construcción del saber, el enriquecimiento de la disciplina y la formación profesional. Crear este ambiente sólo es posible en la unión equilibrada de docencia e investigación. Nosotros realmente tenemos el problema de la publicación y la pertenencia a colectivos. Si no exponemos en congresos lo que estamos haciendo, no recibimos retroalimentación, ni cuestionamientos, y si no publicamos, no nos comunicamos. Tenemos otra asignatura pendiente que es la imagen. Si los demás creen que no hacemos nada al final eso se nos devuelve y nos conformamos. Cuántas cosas no estamos haciendo desde hace años y luego la vemos publicada en una revista como una innovación y nos decimos, chupe por no saber que hay algo que se llama imprenta.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Burgos y Solsona (1999) dicen los principales problemas con los que suelen encontrarse en su ambiente académico para realizar sus tareas se refieren a diversos aspectos:

- De tipo laboral: los bajos sueldos, la falta de estabilidad laboral y la inoperancia del escalafón universitario.
- De infraestructura: la falta de espacio físico para aulas, despachos, salas de reunión y trabajo, bibliotecas, el excesivo número de alumnos por aula, el excesivo número de horas de clase.
- De tipo pedagógico: el inadecuado plan de estudios, la falta de tiempo para la labor docente, la falta de coordinación entre profesores, departamentos, facultades y universidades, la poca facilidad para el reciclaje y la asistencia a congresos y conferencias, la falta de subvenciones para la investigación, el aislamiento respecto del extranjero y la deficiente preparación de muchos profesores que están impartiendo clase en la actualidad.

Sorprendentemente este punto llega a tocarse, pero siempre referido a «otros» profesores. Sin entrar en análisis de estos planteamientos, y teniendo en cuenta el contenido de la entrevista, todos estos problemas parecen realizar la función de cortina de humo que esconde y evita el estudio de las propias deficiencias.

La relación entre el medio ambiente y la calidad de vida, y por ende de la educación, se convierte en una causa motivadora de las políticas institucionales y de las acciones pedagógicas para abordar las dificultades que entraña esta compleja relación. Las políticas que fundamentan las concepciones contextualizadoras del ambiente académico determinan lo que pretendemos conseguir, las personas que queremos tener. Porque el entorno va sensibilizando a las personas de la comunidad académica, ellas van modificando sus actitudes de acuerdo con lo que se espera de ellas, van perfilando estilos de vida y estilos pedagógicos.

Desde el proceso de selección, en la oposición, el profesor reconoce que los logros en el campo investigativo le ayudarán a conseguirse una mejor imagen que los logros docentes. Por esta razón la reflexión crítica sobre la calidad de la acción docente y el reconocimiento de la necesidad de cambio son tareas muy complejas y de difícil logro. Cuando se habla de ellas, innumerables factores considerados como obstaculizadores saltan a la palestra, entre ellos: los recursos económicos, la masificación, el poco reconocimiento comparado con el que se le da a la investigación.

Acciones como el control y la evaluación docente siguen siendo una asignatura pendiente en el medio universitario donde la excusa, pero no la razón, es la autonomía.

### 3.3.4.1 Oposiciones - Concurso docente – Proyecto docente.

*«La vida de la universidad en conjunto depende de la índole de los hombres que en ella se encuentran. Una universidad en particular adquiere su carácter por los profesores que en ella son nombrados. Cada universidad está vinculada a los hombres que es menester ganar para ella. La más verdadera idea de la universidad se hace en vano consciente, si ya no existen los hombres que la pueden llevar a cabo. Pero si no existen, entonces el problema de vida o muerte para la universidad consiste en hallarlos y lograrlos»*

*(Karl Jasper, 1945, 479).*

La convocatoria para una plaza de profesor implica la selección de una persona adecuada para cumplir tres grandes funciones, aunque contractualmente no se habla sino de la docencia y la investigación. En esta convocatoria generalmente se presentan las exigencias centradas en los títulos de postgrado y experiencia investigativa, sin embargo, no es real que el hecho de poseer estos títulos garantice el logro de la formación necesaria en lo que se refiere a la capacidad docente, y menos al compromiso con el desarrollo de saberes y habilidades inherentes a la función docente.

En el concurso docente u oposición el profesor debe demostrar su potencial creativo, innovador, pero también debe demostrar seguridad y responsabilidad en su contribución al desarrollo del diseño curricular previsto para la titulación. Por esta razón los profesores se ven obligados a asumir “posiciones convenientes” más que posiciones acordes con sus concepciones e intereses. Tal como lo expresa Fortes (2000):

*“Una de las cosas a la que tiene miedo el profesor universitario cuando se enfrenta a una oposición es a innovar, porque innovar siempre implica un riesgo, uno está en una situación de evaluación, entonces alguien en algún momento, señaló los componentes del modelo y aunque no esta escrito en ningún documento, pero si hay una concreción de lo que debe ser un proceso docente estándar, entonces, el profesor universitario tienen miedo de salirse de ese proyecto docente estándar aunque podría aportar cosas mucho más innovadoras y enriquecedoras porque*

*no sabe que es lo que le va a parecer esta innovación a los que lo tienen que evaluar, y como no saben que es lo que les va a parecer la innovación, implica un riesgo”.*

De allí que los profesores jóvenes que aún tienen que pasar por varias oposiciones ante las cuales se sienten muy vulnerables intenten ser conservadores para correr menos riesgos.

Sería muy conveniente que en los próximos años se insistiera menos en procedimientos puntuales para la selección o promoción de los profesores universitarios y se insistiera más en las garantías de formación en la acción, propiciando una movilidad interna o externa como base de la calidad y apoyando la realización de un Proyecto de Desarrollo Docente.

Tomando al proyecto docente como una oportunidad para imaginar y reflexionar sobre el trabajo como docente, para así proyectar un futuro desarrollo profesional (Marcelo, 2001, 46).

El proyecto docente, más que una acción puntual, debe ser un proyecto de vida docente. A lo largo de la vida en las aulas y en la comunidad universitaria. Una vida de creación y recreación del conocimiento y a través de él, de creación y recreación de la acción docente.

### **3.3.4.2 Cambio – Innovación.**

*“Cuando la opinión pública habla de que las universidades han de cambiar, frecuentemente alude a que el personal de las universidades ha de llevar a cabo cambios en sus actuaciones individuales y de grupo. A pesar de que existe gran consenso en cuanto al cambio de la misión de las universidades para los próximos años, existe muchas veces un abismo entre ese consenso y las actuaciones que las universidades han de llevar a cabo para afrontar esos retos”*  
(Bricall, 2000).

Para lograr la innovación se requiere un colectivo docente agrupado alrededor de un estilo de pensamiento, que genere una actitud abierta al cambio y con la voluntad de compartir objetivos para la mejora y transformación del centro, y complementariamente, personas especialmente activas dentro del equipo que dinamizan el proceso innovador. Éste se ve favorecido en la medida en que los diversos agentes de la comunidad educativa muestran cierto grado de aceptación y complicidad, compartiendo ideas y proyectos comunes en los que implicarse (Carbonell, 2001, 30).

Innovación y cambio aparecen juntas porque el ideal en la universidad es la innovación. El cambio como causa, como variable independiente, se tendrá que dar porque la Universidad se ha quedado relegada en algún aspecto importante, porque si hay alguna situación en la cual se ve al profesor en ejercicio de su autonomía es en lo referente a la innovación, que exige cuestionamientos críticos a su acción y por lo tanto cambios como consecuencia, a veces muy significativos.

El modelo educativo universitario ha pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, porque aunque la educación no cambia al ritmo de la sociedad siempre ha estado pensada para responder a las necesidades personales y las exigencias de la sociedad, y al cambiar estas, el sistema ha tenido que evolucionar para cumplir con sus nuevos objetivos.

La necesidad de modificar el modelo docente actual para mejorar sus resultados y hacerlo coherente con las nuevas exigencias de una sociedad en vertiginoso proceso de cambio, es un sentimiento compartido por educadores, sociólogos, filósofos y políticos, ya que se reconoce que el modelo de la escuela tradicional, anclado en estructuras propias de unas comunidades que se repetían generación tras generación, es incapaz de dar respuesta a las nuevas necesidades sociales y personales. Su organización, de corte taylorista, ha quedado desfasada respecto a los nuevos esquemas en los que se considera al hombre no sólo capaz de hacer, sino también de aportar creatividad a su trabajo (Segovia Olmo y Beltrán Llera, 1998, 22-23).

De ahí que la innovación y el cambio se han convertido en acciones de obligada presencia en el ámbito educativo, debido a que la durabilidad de la vigencia de los procesos es cada vez más corta o se podría decir que no tiene un período estático de vigencia. Cada día que va pasando los medios de comunicación y sus aliadas las tecnologías le plantean nuevos retos a los procesos educativos so pena de quedarse sin el respaldo social.

Sin embargo, ¿es el cambio una característica frecuente de la acción universitaria? No, porque el cambio parte del reconocimiento de su necesidad, de la clara conciencia o comprensión del problema, de la convergencia de saberes, de la perspectiva de la realidad y se consolida en las interacciones de la acción comunicativa, y esto produce resistencia motivada en el temor a lo desconocido o el apego a las viejas concepciones con las que ha llegado a controlar el complejo mundo del aula, que le producen una cierta comodidad y motivan su práctica. Aún cuando el cambio sea aceptado, su propia dinámica genera numerosos problemas que es necesario tener en cuenta si se quieren alcanzar los objetivos previamente señalados. Por una parte, el cambio exige el cumplimiento de ciertas condiciones que deben estar en perfecta sintonía con los objetivos. Por otra parte para que el cambio se establezca con garantías de éxito, deben conjugarse múltiples elementos de carácter personal, temporal y social que son los que constituyen el entramado en el que se asienta el proyecto de futuro (Segovia Olmo y Beltrán Llera, 1998, 30).

Ante esta situación dice De Vicente (2000, 238) que tal vez se requiera entonces el ejercicio de un mediador habilidoso capaz de insuflar en el ánimo abotagado del profesor, cómodamente instalado en una “estática costumbrista”, la fuerza vivificadora, el ardor vigorizante que remueva las estructuras más íntimas de su persona hacia espacios novedosos de mejora, crecimiento y superación. Proporcionar el apoyo necesario para que se venzan las resistencias, se solucionen los problemas, se cumplan los requisitos y se logre así, entender mejor la naturaleza compleja del cambio educativo y las estrategias para conducirlo con éxito.

Porque teóricamente los profesores aceptan ciertas propuestas de cambio, pero, ¿qué sucede en la realidad? Es frecuente que las acciones sigan siendo las mismas porque lo más difícil de cambiar son las actitudes, de allí que como decíamos en el segundo capítulo cualquier proceso de cambio debe tener la capacidad de cambiar las concepciones personales, la cultura docente, debe como dice De Vicente (2000, 241) ser capaz de establecer una estructura acogedora de formas de trabajo, en las que los educadores puedan representar papeles diferenciados, relacionarse unos con otros y disponer de los medios necesarios y suficientes para llevar todo a cabo.

Al decir de Carbonell (2001, 17) para que la innovación produzca el cambio, debe estar constituida por una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, debe introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos, y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el departamento y la dinámica del aula.

Estas acciones generan muchos desajustes que es necesario tener en cuenta si se quiere lograr no sólo el cambio y sus objetivos, sino también la perdurabilidad y sistematización. Suele ser difícil lograr este equilibrio debido a que las ideas de los profesores sobre cómo debería cambiar su práctica, están limitadas por su propia experiencia y, es posible, que no vayan más allá, que no la trasciendan. Reconocer el poder de los profesores para dirigirse a sí mismos puede que no sea, en sí mismo, suficiente para ayudarles a llevar a cabo cambios significativos en las ideas sobre la educación y en la práctica (Putnam y Borko, 2000, 222).

De allí que a los profesores no hay que presentarles simplemente las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar a que las “reciban” y usen automáticamente. Por el contrario, hay que ayudar a ampliar su conocimiento y a ampliar sus creencias, a que aprenden los nuevos enfoques de la docencia. Al igual que los estudiantes de sus clases, deberían animarse a los profesores a dar significado y ordenar la información y las recomendaciones que reciben relacionándolas con el conocimiento y las creencias que ya poseen (Putnam y Borko, 2000,226).

Para que los cambios en la adopción de nuevas estrategias de enseñanza tengan éxito, sus conocimientos y sus creencias han de convertirse en los objetivos de este cambio, han de referirse a los procesos más que a los resultados. Esta condición es difícil de conseguir porque advertir la necesidad del cambio no es fácil. Un profesor centrado en sus múltiples tareas difícilmente advierte que es de los que habla mucho, o de los que no da la palabra al estudiante, o de los que da la palabra pero no escucha, o que su clase está lejos de incentivar la creatividad, etc.

“Por eso las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas”. Los cambios producidos por innovaciones pedagógicas son lentos, requieren de tiempo y recursos de toda índole y se dan cuando el ambiente universitario es propicio para ello (Fortes, 2000).

Ha sido muy común que diferentes políticas motivadas por los cambios sociales, científicos, tecnológicos y económicos, exijan a la comunidad académica cambios sin sentido aparente para una comunidad que ha hecho diferentes interpretaciones del concepto de autonomía. Se impone la presión política y social que exige respuestas de choque, apaños y soluciones parciales que atienden sólo a la inmediatez, sin perspectiva de futuro (Carbonell, 2001, 25). Los cambios inducidos de esta forma, sin raíces en la conciencia docente, suelen convertirse en “modas” de corta duración, cuyos resultados no son valorados. Algunas veces se abandonan y hasta se retrocede, seguramente porque las estrategias anteriores al cambio eran más funcionales o más exitosas.... no se sabe. Por eso se dice que los efectos de las innovaciones no sólo hay que analizarlos en el seno de la institución (y en

el período en que ocurren) sino en los itinerarios personales, formativos y laborales de los estudiantes (y profesores) tras su período de escolarización a lo largo de la vida (Carbonell, 2001, 25). Un claro ejemplo lo podemos encontrar en las expresiones de un joven profesor universitario que dice:

- Yo como alumno en la parte de electrónica, participé en dos proyectos de innovación docente y les perdí la fe. Correspondían a dos asignaturas de electrónica y la innovación fue que no había examen imaravilloso! El profesor explicaba, daba clases magistrales y luego ibas al laboratorio y hacías unos trabajos, hacías una exposición de esos trabajos, el profesor te puntuaba y ya está, ahí acababa la asignatura. Eso de la exposición era trabajo final, lo cual era un gran trabajo que tu hacías. El trabajo se realizaba en grupos de cuatro alumnos. Recuerdo el trabajo de sexto que fue un trabajo impresionante, muy largo, con un motor, un micro.... un ordenador. Yo era el especialista en el montaje de la parte analógica y la programación del ordenador, de eso fui experto, pero del resto, ni idea, pero ni idea. Del resto de las cosas que hicieron mis compañeros o de aquella materia que no estaba en mi trabajo, porque mi trabajo no cubría toda la asignatura, cubría una parte de la asignatura, tampoco ni idea. De hecho los dos primeros años que estuve aquí como profesor mi primera labor fue estudiar esa temática. Porque sí iba a clase y leía, pero como no me iban a preguntar y tenía 10 asignaturas detrás que tenía que aprobar y mi tiempo era para esas 10 asignaturas en las que si me iban a hacer examen. Si hubiera tenido todo el tiempo del mundo seguro que iba a estudiar ese tema que nunca me iban a preguntar en un examen. Pero como no me preguntaban lo que hacía era dedicar el tiempo donde me era más necesario. Por eso en la asignatura que llevo yo, aunque le doy bastante peso a las prácticas, jamás les quitaría el examen porque es la forma de obligar al alumno a estudiarse la teoría, a familiarizarse con el tema. Aunque luego los olvide como tal, pero le queda la visión y la información, además la ha utilizado en la práctica.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Porque han de ser capaces no sólo de liderar sus clases, sino de colaborar en el liderazgo y la organización de la institución misma a la que pertenecen bajo la coordinación del equipo directivo, a través de la comunicación fluida y constante, dejando de hablar de comunicación vertical u horizontal y yendo a una de liderazgo compartido que permita integrar los cambios en el currículo, asignar prioridades y admitir a otro personal (profesores u otros) en la organización como colaboradores de todo el personal y de la institución.

Los cambios tienen su hábitat natural en el seno de los colectivos docentes, donde el encuentro y la confrontación permitan la construcción de un estilo de pensamiento a partir del cual se produce la valoración continua y el rediseño permanente. Porque como dicen los profesores, han de aprender a reflexionar su práctica de manera que puedan extender su repertorio de instrumentos de transformación de su conocimiento y estudiar los efectos de sus acciones sobre los estudiantes.

Porque los profesores han de vivir en un ambiente de colaboración que les permite recibir, transmitir y someter a discusión colectiva la información sobre las prácticas docentes, trabajar junto a otros colegas para implementar los currículos y mejorar sus estrategias de enseñanza y promocionar y participar en procesos de indagación (De Vicente, 2000, 241).

Aunque parezca una contradicción con todo lo anterior, los colectivos han de tener axones que los conecten y alimenten con las expectativas y nuevas ideas de la administración institucional y de la sociedad, algo así como lo presentado en la figura siguiente.

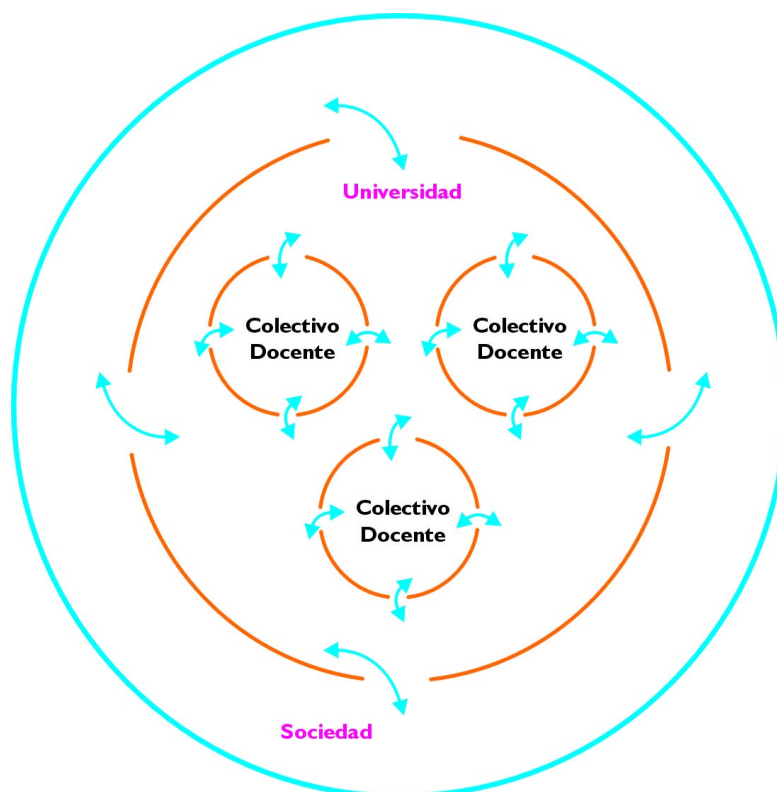


Figura 7. Interacción con la sociedad

También dice Carbonell (2001, 27) que a veces se necesitan estímulos externos y propuestas desde la Administración para remover una institución anclada en sus inercias, y para despertar a un profesorado demasiado adormecido y preocupado únicamente por la defensa de sus privilegios e intereses corporativos. Pero, fundamentalmente, lo que ésta debe lograr es la participación democrática del profesorado, el compromiso con la reflexión crítica y la investigación docente para lograr una real y duradera transformación.

En estas relaciones comunicativas se logra anclar un gradual proceso de cambio a lo largo de toda la vida universitaria, introduciendo modificaciones sin fisuras. Las modificaciones introducidas como fruto de la reflexión, la discusión y la comprensión, son graduales y logran el esfuerzo y compromiso de las personas involucradas. En esta época donde la globalización plantea cambios tan dramáticos y el temor a perder la estabilidad laboral no es injustificado, los alumnos han de aprender en el hábitat de su universidad una cultura del cambio, cómo abordar el cambio.

Como dice Anaya (1984) "sólo se producen verdaderos cambios en la enseñanza cuando tienen como punto de partida la práctica escolar, cuando los enseñantes, que ejercen su práctica cotidiana, reflexionan sobre ella de una manera crítica. Las leyes podrán favorecerlos, encauzarlos, coordinarlos. Sólo cuando los enseñantes se sienten



insatisfechos con su tarea, cuando se sitúan críticamente, cuando analizan su práctica, cuando se agrupan para realizar programas que mejoren su enseñanza, pueden llevar a cabo una renovación pedagógica cualificada”.

Finalmente, queremos decir que el cambio debe perder la vigencia en favor del sentido del desarrollo permanente, si los profesores del nivel de educación superior asumimos el reto de mantener y o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza: sin esta implicación activa, consciente e interesada, ningún tipo de cambio es posible (Porlán y Rivero, 1998).

El cambio es inherente a la acción docente, porque como dice Peter Beidler: “Soy maestro porque el magisterio es una profesión basada en el cambio. Aunque el material sea el mismo, yo cambio y, lo más importante mis alumnos cambian”.

### 3.3.4.3 Sistema de control.

*Hablas de lo que debe dar la Universidad, pero no tocas las exigencias de responsabilidad...*

*Ah! Claro! Puestas las condiciones materiales adecuadamente seleccionados los profesores hay que pedir resultados, no en términos de rentabilidad tangible, pero si hay que pedir responsabilidades obviamente. Yo estoy en una Universidad pública y eso quiere decir que la responsabilidad es mucho mayor, porque los intereses a los cuales yo sirvo son mucho más ambiciosos que los de una Universidad privada, por ejemplo, y creo que lo que falta (yo lo defiendo aunque no esté muy acompañado en esta tarea) son más controles, no para estimular, sino para evitar los desmanes, para evitar los incumplimientos, que siempre los habrá.*

*En una institución tan numerosa como esta, creo que tenemos 3000 profesores, pues no supone un alma bella, caritativa y trabajadora inevitablemente en cada una de las personitas que habitamos este amplio colectivo, y siempre existirá por parte de algunos la tendencia a la falta de compromiso a la vida personal, a la vida personal quiero decir no de cultivo de los intereses públicos que he mencionado y creo que si que hace falta exigir responsabilidad, hacen falta controles. Quien no cumpla debe ser sancionado y hasta retirado de la docencia. Pero que no me parece lo importante del sistema disciplinario, porque el sistema disciplinario o se basa a su vez en la asunción de aquellos valores o será visto como una imposición democrática y fácilmente arbitraria. Es decir, si no está claro el valor no estará clara ni la motivación, ni estará claro el procedimiento de penalización a la falta da cumplimiento, más allá de decir por ejemplo, que si yo tengo la obligación de la docencia X horas debo cumplirla, eso no me preocupa a mí porque eso es fácilmente comprobable, pero se debe pedir cuentas mucho más en una Universidad pública.*

*Gimeno, Entrevista concedida a la revista Docencia Universitaria (1999).*

Es necesario hacer de los centros educativos instituciones más responsables de su propio funcionamiento y de los resultados de su desempeño institucional. Fortalecer la capacidad de gestión de las unidades o centros y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la docencia. Es cierto que quienes ocupan los mandos no tienen poder decisorio para hacerse cargo de los problemas de calidad y para buscar los caminos para superarlos. A corto plazo, con coste cero sólo es posible una toma de conciencia en el seno de la comunidad docente.

Cuando se toma conciencia de los problemas según Toranzos (1996), la acción se reduce “si acaso” a la “notificación” a las instancias superiores, la dilución de las responsabilidades y un creciente sentimiento de escepticismo y frustración. Resulta

entonces necesario idear un conjunto de políticas dirigidas a la vez, a posibilitar y exigir que sean las propias unidades docentes, y quienes en ellas se desempeñan, los responsables de crear a partir de su propia experiencia y práctica cotidianas, los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

- En muchos casos la libertad de cátedra se lleva al extremo en el que un profesor (con la indiferencia del jefe de departamento) da los contenidos que a él le parece, sin tener para nada lo que dan sus compañeros en otras asignaturas. Debería haber un sistema para controlar los contenidos de las asignaturas. O al menos que se controlara que se cumplen las directrices del plan de estudios.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Una institución tan compleja como la universidad requiere acciones de control que orienten la interpretación del guión en cada uno de los actores para conseguir la integralidad de la obra. Hablar de *control* no significa que sea un mecanismo necesariamente negativo, impositivo e inhibitorio de la libertad profesional, aunque sí, con toda seguridad, es polémico y muy susceptible de pervertirse en su realización. La contradicción entre las intenciones que, en el mejor de los casos, pueden justificar la evaluación de profesores y las posibles perversiones de la misma, debidas a sus efectos directos e indirectos, nos sugieren conflictos éticos, ideológicos, políticos e intelectuales, interesantes de plantear, al menos (Gimeno, 1993, 1).

La cultura del control no se ha desarrollado en el nivel universitario, más bien aparece como un concepto proscrito, ya que la comunidad universitaria no se sabe por qué razones considera que en este contexto no tiene cabida, y esta idea sí que ha perdurado a través de las generaciones.

Como afirman Beltrán y San Martín (1993) "Hemos considerado como inherente a toda organización el disponer de unas metas, estructuras y funciones, así como unos determinados mecanismos de control. Pero entendidos todos ellos como elementos dinámicos desarrollándose en procesos interactivos con las circunstancias sociohistóricas en las que toma cuerpo la organización. Lo cual significa que todo lo que sucede en una organización no puede ser previsto, ni todo lo planificado ocurre en tal sentido. De ahí que los mecanismos de control de las organizaciones ni agoten ni puedan llegar hasta los últimos sucesos ocurridos en los entramados organizativos.

**3.3.4.4 Masificación.** La universidad española responde a la demanda de cobertura con admisiones consideradas por la comunidad docente como masivas, y la universidad latinoamericana, en particular la colombiana, tiene el reto de aumentar la cobertura, de aumentar el número de alumnos atendidos por profesor y de bajar los costos por alumno en cada programa.

Para Burgos y Solsona (1999) la masificación es considerada por unos como un problema que se debe erradicar, y por otros, como un fenómeno de la época que se debe afrontar. Los números clausus y la selectividad es una forma de resolver el problema de la masificación, y se plantea también como la forma de garantizar el nivel del que entra en la Universidad.

La masificación es un indicador de calidad porque indica el camino de la relación cobertura – equidad y justicia, al ofrecer la posibilidad a los que aspiran a la educación superior y reúnen los requisitos mínimos; pero la masificación o incremento por encima de los índices normales, es un reto que la universidad española ha aceptado asumiendo riesgos como de la pérdida de eficiencia en su función socializadora, la rigidez en los sistemas de evaluación, la desaparición de las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos, la asistencia a los problemas individuales de aprendizaje.

Se ha intentado alcanzar una universidad de masa que, de acuerdo con el ideal democrático, diera acogida y oportunidad a todos los sectores sociales. Conseguido parcialmente este objetivo, las prioridades actuales de nuestras instituciones universitarias se dirigen a mejorar la calidad del servicio que ofrecen (Apodaca, 1997).

- La universidad ha solucionado el problema de la admisión masiva con las clases magistrales: Pienso que la universidad debería ir más hacia el fomento del trabajo de los alumnos apoyado por tutorías, sin prescindir de las clases magistrales las cuales deberían ser muchas menos, al estilo de las universidades inglesas como Oxford, donde los alumnos trabajan con la dirección de un tutor y solamente el 25% del tiempo lo dedican a la asistencia a las clases magistrales, donde realmente el profesor cuenta lo interesante y no lo que ya han contado otros autores, a veces sesgado por la interpretación del profesor. Hay que ir a las fuentes, beber de ellas, de las originales, guiados por un experto/a, para que en unas pocas clases magistrales se conozcan las interpretaciones, opiniones, valoraciones, resultados de sus investigaciones en algunos temas de la asignatura. Lo que hacemos es aburrir a unos alumnos que más les valdría a veces estudiar un buen manual, que aguantar a los profesores.
- Por otro lado también observo desde las autoridades pedagógicas una excesiva demonización de la lección magistral. Aunque estoy de acuerdo con que no debe ser la única herramienta pedagógica, considero que tiene un gran valor, y que para grupos numerosos funciona muy bien. En definitiva una buena lección magistral (con tiza y pizarra) que obligue a los alumnos a tomar apuntes (lo que facilita ya su asimilación de contenidos), es una herramienta docente fantástica, si se hace bien. Todavía no he oído de alternativas a la lección magistral que me haya convencido para grupos numerosos y de primeros cursos, con materias teóricas y de carácter general, aún poco aplicadas.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

En este contexto se ve más la necesidad de un sistema de evaluación y comunicación que provee de información sistemática, para alumnos y profesores, acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, adquiere una importancia estratégica vital: un sistema que, a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debería haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados, para que el estudiante debidamente orientado y apoyado responda al reto de la autonomía y la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Si se asume que de la calidad de la formación de los universitarios depende en buena medida las posibilidades de desarrollo académico, afectivo y social, si se asume que existe una marcada indiferencia el sentido de lo superior en la construcción del saber y

en la adquisición de habilidades y actitudes esperadas en este nivel, si se asume el desafío de que las universidades no son simplemente una respuesta de continuidad a la escolaridad obligatoria, si se asume que no se trata de una estrategia para mantener a los jóvenes alejados del mercado laboral y del paro, entonces se hace indispensable un sistema de apoyo que particularice las acciones de cada miembro de la comunidad en el contexto de colectivos de pensamiento que validen las acciones y los principios orientadores, y sólo así la masificación será un indicador de calidad.

En relación con este problema se vuelve la cabeza hacia el discurso que clama por el fortalecimiento de la capacidad de gestión, no sólo de las directivas universitarias, sino unidades del sistema - los departamentos - y en particular de las aulas de clase, y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte. En otras palabras, es necesario hacer que los jefes de departamento, los profesores y los alumnos compartan la responsabilidad de su propio funcionamiento y de los resultados del desempeño institucional.

**3.3.4.5 Calidad.** Con esta sencilla palabra se puede estar haciendo referencia a todo un proyecto de vida o a un vocablo de moda. En la universidad, la calidad no debe obedecer a un proyecto que se inicia cada tantos años o en un momento crítico, debe ser un proyecto que revive cada vez que ingresa un nuevo miembro a la comunidad universitaria sea cual sea el rol que le corresponderá desempeñar. Ha de ser un proyecto a corto, mediano y largo plazo, para conseguir la calidad debe disponerse todo el presupuesto de la institución. La universidad no puede darse el lujo de pagar un salario por las acciones y una bonificación por agregarle la calidad. Es que las acciones no pueden ser de otra forma que de calidad.

Una enseñanza de buena calidad lo será en la medida en que favorezca que el alumno sea más consciente, más responsable, más solidario, más creativo, más feliz y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea (Fernández Pérez, 1999, 186).

- ¿Dices que hay una comisión de docencia en el departamento? Pues hasta este momento no la conozco, y menos preocupada expresamente por la calidad, para ello se deberían preocupar por cuál ha sido la formación específica para la docencia universitaria (requisito necesario) y por evaluar la calidad con unos indicadores que sólo a los pedagogos les parecen significativos.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

La mejora de la calidad de la práctica educativa se ve mediada por las experiencias y por las concepciones de los profesores, de ahí que la calidad no mejore si no cambian las concepciones sobre la calidad misma, sobre los posibles indicadores de calidad. Si el discurso sobre calidad no coincide con las concepciones docentes, difícilmente se obtendrán cambios. Aquí adquiere más valor la afirmación de Elliot (1994) cuando dice que el problema estriba en cuestionar, cambiar y desarrollar el conocimiento de los profesores a través de investigación en la acción.

### 3.3.4.6 Reconocimientos.

*Por otra parte, hay que valorar como se merece la actividad docente del profesorado. En relación con esto la Universidad de Valencia ha de atender una necesidad que tiene una gran parte de los profesores: la de otorgar una mayor valoración a la actividad docente en la carrera del profesorado universitario, actualmente sesgada abrumadoramente hacia los méritos de investigación. Josep Lluís Barona Vilar. Candidato a rector de la Universidad de Valencia. Febrero, 2002. [www.uv.es](http://www.uv.es)*

Es difícil abordar la cuestión de los incentivos para los profesores de un centro de educación superior, ya que socialmente se piensa que realizar bien las tareas inherentes a las funciones que se le atribuye está debidamente recompensado con el salario. Sin embargo, las acciones investigativas tienen una recompensa económica adicional al salario, y muchas más consecuencias sociales que las “excelentes” acciones docentes. Por esto conviene manifestar un reconocimiento al trabajo anónimo de muchos profesores de la universidad, precisamente para que deje de serlo. Hay factores intrínsecos decisivos como son el sentido de autonomía y el control personal sobre el trabajo realizado, la satisfacción derivada de completar un trabajo de investigación, de resolver un problema o de involucrarse con éxito en la docencia, así como el estímulo que resulta de la interacción con estudiantes y colegas, y la estima social y el respeto que se obtiene cuando estos estudiantes o colegas reconocen el éxito propio (Bricall, 2000).

Los profesores jóvenes quieren pertenecer al colectivo de profesores, quieren ser reconocidos por los alumnos como buenos profesores y quieren que sus colegas acepten este reconocimiento, temen que sus buenas relaciones con los alumnos sean menospreciadas por sus colegas. Porque es común que los profesores que dedican grandes esfuerzos a alcanzar el “goce del saber” suelen ser discriminados por aquellos favorecedores de algo así como “la letra con sangre entra”.

La gestión y la investigación dan mejor prensa, la primera es posible que te dé poder y dinero, y la segunda, prestigio y un mejor estatus; pero, el saber pedagógico, la innovación docente y la constante preocupación por la calidad referida a los indicadores de sus relaciones en la docencia producen diferentes sensaciones muy cercanas a la desilusión. Lo expresado por un profesor universitario es un ejemplo de lo anterior:

- En la actualidad el reconocimiento a la labor investigadora es lo que prevalece en el colectivo universitario, ya que según los estatutos de la UPV “la misión fundamental de la universidad es la investigación”, con lo cual la valoración, reconocimiento e incentivos de la docencia es algo que “no interesa”, tal como se demuestra en la reducción de POD o en la asignación del ACE. Desgraciadamente esto es una realidad que llevo observando durante 25 años de dedicación a la docencia. La falta de apoyo institucional se suple con la profesionalidad e ilusión de los que tenemos la «vocación de docentes» sin que por supuesto renunciemos a nuestra obligación (y también vocación) de investigadores. Gracias por consultarnos y suerte.

Entrevistas realizadas a 100 profesores de las universidades incluidas en el estudio.

Se habla de los jóvenes porque desde allí se estabiliza el estilo y los modelos que el profesor debe asumir en sus acciones, pero realmente la necesidad de motivación se siente a lo largo de la carrera docente y se diría que en los últimos años necesitan más

de ella, porque es el período cuando los enseñantes inician sus quejas del cansancio profesional. Si bien reconocen que su trabajo les reporta contactos enriquecedores, al mismo tiempo manifiestan su desaliento, el hecho de que no los tengan en “alta estima” y que por todas partes encuentran una profunda incompreensión (Abraham, 1987).

Aunque suene un poco cursi, el primer reconocimiento y el que más reconforta, es el de sí mismo, basado en el amor que se siente por el trabajo de docente, en el goce del saber, en el esfuerzo y los logros alcanzados. Las críticas y el pesimismo por su profesión van haciendo del profesor que no construye su mundo de satisfacciones, un ser “amargado”, desesperanzado. Solamente la inmersión en el mundo de la investigación, investigación en el aula, la producción intelectual y actividades de interacción social, pueden mantener en el profesor esa característica de siempre joven intelectualmente, claro está, siempre vigente. Para ello el profesor necesita de un medio académico reconfortante que, aunque él tiene que ayudar a construir, también necesita de políticas y esfuerzos administrativos.

El reconocimiento no está referido solamente al aspecto económico o a los premios o ascensos en el escalafón, está en que se ubique en su justa dimensión el poder que se ejerce a través de la enseñanza y se reconozca cuando esta influencia es de calidad. Se reconozcan los colectivos de producción de conocimiento docente y se abran espacios de divulgación y cuestionamiento de las explicaciones producidas en la investigación en el aula.

### 3.3.4.7 Evaluación docente.

*“Soy maestro universitario porque me gusta la libertad de cometer mis propios errores, de aprender de mis propias lecciones, de estimularme a mí y a mis alumnos. Como profesor, soy mi propio jefe. Si quiero que mis alumnos de primer curso creen su propio texto de composición para aprender a escribir, ¿quién me lo prohibirá? El curso puede ser un fracaso estrepitoso, pero todos podemos aprender de los fracasos”*  
Peter Beidler

¿Han considerado alguna vez que no siempre es el alumno el más adecuado para evaluar la calidad de la docencia? El grueso del alumnado quiere aprobar con el mínimo esfuerzo y prefiere una clase sosa pero fácil a una clase innovadora, creativa y donde se presente lo más avanzado si éste le supone más trabajo y esfuerzo. Para ellos las encuestas son el medio con el que castigar a un profesor más duro o a las asignaturas más difíciles. Muchos profesores que conozco no adoptan actitudes más rectas ni innovadoras por miedo a que los alumnos les califiquen mal y así puedan perder el plus docente. En mi departamento los profesores que más puntuación logran, lo hacen dictando las clases para que los alumnos tengan apuntes claros y que no pregunten. Los que exigimos esfuerzo personal, participación en la búsqueda de recursos o un poco de imaginación, estamos mal considerados. Por ello continuo con mi cuestión, no se trata de evaluar la calidad de la docencia, sino de quién evalúa dicha calidad. No vaya a pasarnos como en el caso de la investigación.

Creo que uno de los problemas más grandes que encuentran los nuevos profesores es que no tienen otro sistema de evaluación de su docencia que las tradicionales encuestas a los alumnos. En estas encuestas los alumnos contestan según la empatía con el profesorado o según rumores que hayan oído sobre el profesor o sobre el departamento al que pertenezca el mismo, sin llegar en cualquier caso a valorar su calidad docente. Sería de vital importancia para abordar el problema la propuesta de un método alternativo de evaluación docente.

Aunque en la cultura universitaria no se ha logrado reconocer como tal, la evaluación es una herramienta potencialmente poderosa para contribuir a logro de la calidad deseada. Entendida como el reconocimiento de potencialidades, fortalezas y debilidades para dar forma a la fuerza transformadora, la evaluación se constituye (y es aunque con otro sentido) en un momento, en una fase, en un conjunto de acciones naturalmente necesarios en todo proceso de intervención (Rodríguez, 1997).

De hecho las autoridades gubernamentales no han encontrado otro medio de presionar la transformación de la universidad de acuerdo con las exigencias de la época, sino imponiendo la evaluación institucional, de la calidad, de los profesores, de los alumnos, como el elemento mediador de las relaciones gobierno – universidad, sobre la base de la autonomía universitaria. Casi que se puede leer entre líneas “se les reconoce la autonomía pero si se evalúan”. Seguramente para tener la certeza de que la universidad se reconocerá en las debilidades y fortalezas, camino al logro de su misión.

El profesorado es una fuerza que soporta un alto porcentaje del peso de la misión institucional, ya que su participación en la docencia, la gestión y la investigación lo compromete con cada observación, cada decisión y cada acción que tiene lugar en la universidad. De aquí que el llamado a reconocerse en primer lugar sea el profesor. En el reconocimiento de su labor docente y de los resultados de sus acciones puede, o mejor debe, emerger una problemática que lo induce en la búsqueda de un nuevo sentido para la acción docente. Sobre su evaluación se contextualiza el principio de autorregulación que se concede a las universidades. Por eso las universidades se gastan innecesariamente mucho dinero demostrando que se cumple con el requisito de evaluación docente en cada curso. Aunque el tiempo apenas alcanza para sacar y comunicar los resultados antes de empezar a preparar la próxima aplicación.

De las estadísticas anuales con las que la universidad se justificaba y rendía cuentas al gobierno, se ha pasado a demostrar que las acciones están siempre dirigidas a la mejora de la calidad de la educación universitaria, y la acción para mostrar es la evaluación docente. Porque en el artículo 45.3 de la LRU podemos leer que “Los estatutos de la universidad dispondrán de los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoción”.

Pero será necesario mostrar como encaja la imagen de calidad en el docente con la idea de calidad en el proyecto de centro. El proyecto que debe constituirse en la partitura en la que cada ejecutante llega a leer sobre lo que se espera de su intervención. Ese proyecto es el contexto del encuentro y el diálogo que sirve de espejo a la autoevaluación docente, por la que casi nadie apuesta (ni los profesores), y sin la cual no será posible encontrarle el sentido y el sitio a la evaluación como elemento de garantía de la calidad docente. Ya que sólo por la vía del autorreconocimiento se puede llegar al corazón de la calidad como una forma de vida para cada docente en el centro. De la autoevaluación se deben obtener los indicios para la formación y el apoyo permanentes en la búsqueda de la calidad.

Por favor ver en el CD adjunto en TESINA1 Numeral 3.2.3 Autoevaluación

Como parte del proceso interno de evaluación que ofrece información de contraste a la necesaria evaluación externa.

Del sentido de la evaluación docente y las estrategias nos hemos ocupado en: CD adjunto TESINA 1, por lo que aquí sólo queremos resaltar el hecho de que la práctica continuada, permanente y sistematizada de la evaluación docente, debe conducir a algún tipo de decisión en el camino de la calidad.

El reto para la comunidad académica es encontrar el sentido, el punto de equilibrio y la armonía en las tendencias que claman por el modelo de autorregulación, los que claman por la evaluación basada en juicios de expertos, la evaluación basada en indicadores de rendimiento y la evaluación orientada a la mejora (con apoyo a las unidades evaluadas) frente a la evaluación sumativa o de decisión irrevocable (Rodríguez, 1997).

**3.3.4.8 Diseño curricular.** Si definimos el currículum como “todo lo que converge al acto educativo”, los componentes estarán referidos a los planes de estudio, las políticas institucionales, las necesidades de los alumnos, las necesidades e intereses de los profesores, las recomendaciones de los colegios profesionales, las expectativas de la sociedad, las exigencias de los empleadores, los condicionamientos sociales, las condiciones tecnológicas y los lineamientos de las teorías científicas.

En estas condiciones “el currículum que se desarrolla no se circunscribe al aula sino que tiene como marco de referencia el centro universitario. Al contrario consideramos aquí que el diseño curricular centrado en el aula fragmenta la calidad de la educación, porque descontextualiza el proceso y desconoce la influencia que el hábitat universitario con sus actores y recursos tiene en la educación. Los aprendizajes no se producen sólo en el aula. Además lo que sucede en el aula tiene mucho que ver con la cultura universitaria, con el marco organizativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para poder lograr un currículum que da paso a la generación de conocimiento en lugar de la reproducción de conocimiento. La universidad y en particular los departamentos tienen que plantearse el camino de su aprendizaje. Por eso hablamos en repetidas ocasiones de las organizaciones que aprenden” (López, 2000).

En un camino de doble vía vale la pena resaltar la importancia que poseen los juicios, las decisiones y creencias que los profesores elaboran con respecto a diversas facetas del alumnado, a la hora de diseñar y desarrollar la enseñanza. Lo importante que es que antes de “introducirse en el Proyecto y poner en práctica el enfoque didáctico que éste defiende, han de explicitar y discutir las visiones que mantienen en relación a la enseñanza y el aprendizaje de las materias a las que atiende el proyecto curricular” (López, 1999).

En la universidad, al igual o más que en los demás niveles de escolaridad, se ha de diseñar un currículum democrático en un ambiente democrático. La democracia se refiere a la libertad y autonomía universitaria para definir la orientación de las directrices del diseño; implica poder tomar decisiones respecto a la selección y organización de todos los elementos que convergen como: la misión institucional, los objetivos de la licenciatura, los contenidos del plan de estudios, los programas de las asignaturas, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc. En estas decisiones están implícitas o explícitas cuestiones ideológicas relativas al carácter científico y laico del conocimiento;



a la diversidad cultural y adaptación del currículum al contexto sociocultural, o al tratamiento de las desigualdades educativas y al éxito y fracaso escolar (Carbonell, 2001, 99).

En otras palabras, cuando un profesor se implica en un cambio curricular, inevitablemente queda comprometido en la utilización de nuevos materiales, que cambian sus prácticas de enseñanza en alguna manera, esto es, nuevas actividades, habilidades, conducta, estilo pedagógico, etc., y que alteran sus creencias o concepciones, o lo que es lo mismo, su filosofía, marco conceptual, teoría pedagógica, en síntesis, una nueva forma de vida (Fullan, 1990). Con el compromiso de cada profesor y de todos, se forma un contexto donde se pone en marcha un proceso de renovación permanente del currículum; de formación profesional y de innovación de estrategias docentes.

Como dice Pérez Ferra (2000) el desarrollo curricular supone un proceso de formación profesional, un proceso en el que se cuestionan y difunden las creencias de los profesores y se plasman en la realidad del aula. Esto supone que no podemos dejar de considerar al desarrollo como un proceso de toma de decisiones que debe estar contextualizado epistemológica, científica y culturalmente. Al decir de Fernández Cruz (2000, 144), el desarrollo curricular requiere la realización de juicios a cerca de los fines y el sentido de la educación, que son el resultado de la deliberación consciente, realizado en el seno institucional por grupos de profesores y recogen su intención de actuar de una manera determinada para lograr los objetivos deseados.

El desarrollo curricular se convierte a su vez en el mejor contexto de la formación docente y profesionalización docente. En la reorientación contextualizada, flexible y dinámica de los supuestos básicos que animan al currículum de carácter: pedagógico, psicológico, epistemológico y social, se transforman el pensamiento, las concepciones y las acciones docentes.

Desde la óptica de interés del profesorado, el desarrollo curricular se refiere a la posibilidad y la necesidad de participar en su elaboración – diseños, prácticas, evaluaciones y mejoras – aportando el conocimiento situacional de la práctica escolar, experimentando planteamientos renovados de trabajo en la escuela y elaborando documentos en continua revisión que recojan el conocimiento y las hipótesis de trabajo en un modelo que garantice la reflexión sobre la práctica. Tareas éstas, para las que la generalidad del profesorado no ha sido formado (Fernández Cruz, 2000, 145).

El desarrollo curricular se puede convertir en el escenario de la formación, no sólo del docente, sino de todos los miembros de la comunidad educativa, cuando se dan las condiciones necesarias para garantizar la participación de cada uno desde su concepción, el diseño, rediseño y especialmente cuando las ideas de todos son tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones. Así, el desarrollo del currículum se puede convertir en el dispositivo que motiva y regula la participación y el compromiso colaborativo con la acción formativa.

La innovación curricular afecta al sistema académico tanto como al administrativo y financiero implicando en forma integral a toda la institución, si sólo se pretende un cambio en el sistema académico, la reforma será más aparente que real. Es en el desarrollo curricular donde realmente se contextualiza la calidad de la educación por la convergencia de sistemas y por la necesaria acción colaborativa.

## LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

En este capítulo se quiere demostrar que la calidad de la docencia es un atributo individual, que se logra en el reconocimiento de la profesionalidad docente, y en el apoyo de la comunidad educativa, contextualizada en la cultura que sobre calidad se ha construido en cada institución universitaria.

El concepto de calidad está en estos momentos en el primer plano de la agenda educativa y ha cobrado una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. A la búsqueda de la calidad se motiva con los propósitos de equidad, justicia y responsabilidad social con los derechos de los ciudadanos. Aunque estos motivos tienen fuerza suficiente para mover a la comunidad educativa, lo real es que, en primera instancia, debe pensarse en una mejor calidad de vida, para que cada persona de esta comunidad comprenda el concepto y viva la experiencia, para que pueda luchar por su generalización en la sociedad.

Nos preocupa la calidad de la misión universitaria en general, pero, en este espacio, presentaremos las reflexiones y deducciones sobre la calidad de la docencia en particular, por el gran peso que esta función tiene en la calidad de la educación superior.

Si partimos de una muy sencilla definición de la docencia como “la acción en la relación con el otro con intenciones formativas, en un proceso de perfeccionamiento integral orientado a su autorrealización y a su inserción activa en la sociedad y la cultura”; y de la calidad como “el rasgo o conjunto de rasgos diferenciales que singulariza un bien o un servicio”; la calidad agrega cualidades *sine qua non*, como son la equidad y la innovación, creando contextos estimulantes y propiciando el ejercicio de la autonomía, y de

responsabilidad en la formación y vivencia de la esencia de la democracia, alejándose de las políticas dirigistas para conseguir resultados valiosos y deseables.

Esta acción define la vida de los miembros de la comunidad universitaria y, en consecuencia, la calidad define la forma de vida. La calidad educativa exige a esta forma de vida la coherencia. Es decir, una combinación adecuada de cada uno de los rasgos del modelo docente con todos los demás y la adecuación del proyecto educativo a las características de los educandos, o sea la personalización del aprendizaje.

¿Quién puede declararse en contra del discurso a favor de una docencia de mayor calidad? Con la palabra nadie, pero, con las acciones mucha gente. Sobre ella pretendemos manifestar algunas valoraciones que hemos hecho a partir ya de observaciones, reflexiones, críticas y, por qué no, a partir de la imaginación de lo que sería adecuado para darle forma a una figura que representa el ideal de las acciones características de una vida en la Docencia Universitaria.

La calidad se puede aplicar a la universidad en tres dimensiones claramente definidas: la gestión administrativa, la cultura universitaria y la forma de vida en la institución. Seguramente al logro de los propósitos generales están dirigidas las políticas y las acciones del Plan Nacional de Evaluación y el Plan Nacional de Acreditación, pero aquí sólo nos ocuparemos de los significados particulares y de las concepciones que revelan la real percepción de la calidad como una forma de vida en todos los ámbitos de la docencia universitaria.

En la universidad la <<vida en la docencia universitaria>> gira en torno a los procesos de desarrollo del alumno y del profesor, y nuevamente es necesario precisar que nuestra visión va dirigida a aquellas percepciones y acciones directamente relacionadas con los profesores y no en todos los campos y direcciones, solamente en aquellas que tienen implícita una "intención formativa". Imitando a Vygostki hemos pensado en una zona de desarrollo próximo para delimitar las dimensiones y categoría consideradas de mayor importancia en este proceso.

Porque resulta obvio, que en las relaciones sociales hay elementos representativos de variada procedencia que corresponden a niveles macroestructurales que afectan significativamente la calidad de la enseñanza, como ajenos a lo que sucede en las aulas, y otros que suelen ser los más próximos a los profesores y a los alumnos- que están directamente relacionados con el entorno escolar.

Pasar por encima o dejar tácita esta zona de relación y desarrollo próximo a los alumnos y docentes, que son los sujetos más importantes en la misión de la universidad, es estar ante un concepto ideológico que sirve para hablar de calidad de la educación, ocultando un campo de muy difícil comprensión y manejo. Por esta razón en el capítulo anterior 3.3.4.5 Calidad. Se afirma que "en la universidad la calidad no debe obedecer a un proyecto que se inicia cada tantos años o en un momento crítico, debe ser un proyecto que revive cada vez que ingresa un nuevo miembro a la comunidad universitaria sea cual sea el rol que le corresponderá desempeñar".

Tal vez, pensamos así, porque en los movimientos a favor de la calidad, o más bien en las acciones gubernamentales a favor de la calidad los profesores, han tenido pocas

oportunidades reales para comprometerse, hay condicionantes burocráticos y administrativos que dificultan enormemente los proyectos de renovación para participar como responsables ligados directamente con la transformación de la práctica de la enseñanza; cuestión que en términos generales les ha venido dada entre directrices administrativas u orientaciones pedagógicas o guías/libros de texto, que no nacen de la misma práctica ni de una experiencia compartida, ni de la investigación que busca solucionar los problemas que surgen cuando cada profesor se enfrenta en el aula ante un grupo de alumnos a los que tiene que enseñar algo (Álvarez, 1992, 2).

Cuando se tiene como propósito central: evidenciar las concepciones sobre Docencia de calidad que se leen en los procesos de evaluación de los profesores universitarios, es absolutamente indispensable intentar dar alguna explicación del concepto de calidad en la docencia. Aunque puede parecer un poco pretencioso porque es un tema muy estudiado y porque el reto es complejo, pues depende de muy diversos factores.

Haremos un esquemático recorrido por dos vías que nos permiten comprender la visión que contextualiza nuestra investigación y posteriores recomendaciones: en primer lugar, realizaremos un ejercicio de construcción teórica para ver a través de ella la naturaleza de la calidad aplicada a la educación, y en segundo lugar, existe la necesidad de abordar estrategias, cuestiones y problemas para encontrar algunas luces a las ideas modificadoras de la acción.

---

## 4.1 CONSIDERACIONES TEÓRICAS.

Calidad significa diferentes cosas según los contextos, según los dialogantes, según los observadores, según los constructores, según los investigadores, etc., y por lo tanto, la definición de las prioridades de cambio se torna en una compleja acción. De allí que un primer reto para cada comunidad universitaria, abre el espacio de discusión para construir sus propios paradigmas.

Entre más atención se presta a los indicadores cuantitativos en los sectores sociales y gubernamentales, más importante para la universidad la dimensión cualitativa desde la cual concebir el concepto de calidad en sus políticas y acciones, de forma tal que se convierta en parte integrante de la atmósfera y la esencia. Que sea la sustancia fundamental en el *ethos* universitario, y el listón que siempre se corre cuando cada uno de los miembros, de la comunidad camina para alcanzar sus metas.

### 4.1.1 Significado.

Al mismo tono de los conceptos de misión y de visión, el de la calidad de la educación es un concepto que cambia de contenido en cada época histórica, en cada sociedad, con cada institución educativa; no posee contenido propio, estable y duradero porque es un concepto primordialmente histórico. Entonces, reconociendo que la mejor forma de sortear la definición de calidad es definirla en cada caso y contexto particular, aquí como punto de partida se traen algunas definiciones que aportan elementos para iniciar la construcción:

- Moliner (1997): Calidad en sentido amplio equivale a cualidad, a cualidad en las expresiones donde se suplén los nombres de cualidad no existentes. Refiriéndose a las maneras posibles de ser las cosas, significa “clase” y se aplica sólo al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno y lo malo. Rara vez se aplica a las personas, aunque sus acciones o el resultado de sus acciones si pueden ser de buena o mala calidad, en este caso se refiere a “índole” o “naturaleza”. Una persona que goza de especial consideración o prestigio en la sociedad, puede ser llamada “una persona de calidad”.
- Calidad como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a un objeto, que hacen posible una comparación y clasificación como mejor, peor o igual a otra u otras de su especie. En otro sentido <<buena calidad>> se refiere a excelente, y entra a formar parte de los requisitos que se impone a un contrato, o una condición que se pone a una persona que quiere ocupar un cargo.
- Mortimore (1991): The Use of Performance Indicators, París, OCDE. La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes, en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar.
- Diez Hochleitner (1969), Beeby (1970): Cuando hablamos de factores cualitativos que no pueden verse materialmente o que no pueden representarse por medio del lenguaje matemático, les atribuimos el concepto de calidad. Aunque es frecuente que se atribuyan grados de calidad y que ésta esté relacionada con las dimensiones de eficacia, eficiencia y efectividad del Sistema o Calidad de la Educación.
- Casassús (1995): La calidad es un juicio que posee seis características principales: es un juicio formulado por un sujeto; se encuentra acotado por criterios y estándares; es socialmente construido; su significado es histórico; su naturaleza es de carácter múltiple y; al ser de dominio público, la calidad está intrínsecamente ligada al tema de la equidad. Calidad para todos dando respuesta a la diversidad.
- La calidad académica en la universidad, se puede entender como la capacidad de transformación y cambio en el proceso permanente de construcción de respuestas a las exigencias de la ciencia, de la sociedad circundante y la satisfacción de los miembros de la comunidad académica, en particular, de los estudiantes como personas, profesionales, científicos y ciudadanos.

En la educación universitaria, la referencia a la calidad se está haciendo como calificativo a las diferentes acciones que se emprenden en cada campo; puede hacer referencia a los estudiantes, los docentes, a los diseños curriculares, a la implantación de nuevas estrategias docentes, políticas de dotación física, formas e innovaciones, proyectos de investigación, etc. Todas estas actividades y otras muchas están involucradas en el gran espectro de la calidad, porque obviamente nadie puede objetar a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción. Todos deseamos una Educación Universitaria de calidad, nadie desea una Universidad mediocre.

El problema comienza cuando se quiere comprometer a la comunidad universitaria con el proyecto de la calidad a largo plazo, e intentamos precisar qué es la calidad de la educación universitaria, y encontramos que el concepto en general se presenta ambiguo y equívoco.

Según Aguilar (1998) parece existir un consenso relativo a lo que consideramos requisitos de calidad de los centros. Suelen primar los indicadores de rendimiento, los de tipo economicista y los de orden gerencialista. Más recientemente, y con referencia a nuestro tema, la calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria, aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y efectividad y se vincula a las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad.

En la universidad la calidad debe ser *la capacidad de transformación y cambio permanente para alcanzar lo mejor que se puede lograr con los recursos disponibles y posibles*. Debe estar referida a la mejor calidad de vida. Porque la sociedad confía a la universidad la formación de los jóvenes en el contexto de la ciencia, en el nivel de desarrollo superior de la inteligencia, y si ésta no se sabe utilizar para tener mejor calidad de vida en armonía social con la naturaleza, no se está respondiendo a las expectativas. La calidad de vida en la universidad sólo es posible superando los odios, las envidias, rivalidades, intolerancias, discriminaciones y venganzas. Todos ellos sentimientos humanos que incontrolados producen la guerra y toda clase de patologías sociales.

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

Estas reflexiones llevan a otra discusión, de sí la universidad debe ser reflejo de la sociedad o la sociedad reflejo de la universidad. En el fondo de nuestro corazón los miembros de las comunidades universitarias, especialmente públicas que en cierto modo somos privilegiados, sabemos que estamos llamados a liderar, jalonar, cuestionar, enriquecer y velar por la cultura que mueve a la sociedad circundante.

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

**4.1.1.1 La calidad como excepcionalidad.** ¿Qué es la excepcionalidad? Es el encuentro con el conocimiento, con la ciencia, la construcción del saber, la conjunción entre la libertad y el deseo de aprender, la presencia detectada y buscada de la creatividad, algo así como el Mont Matre en París hace 20 años, donde cada uno con el estímulo de la obra de los otros, iba buscando un nuevo estilo, creando una nueva obra (ahora ya no tienen ni espacio y la escuela se redujo a mínimos). Conocer autores que no se exhiben en las librerías, enterarse de los cotilleos científicos (al estilo de Francisco Beltrán LL): cómo llegaron a esa situación, cómo se produjo un enunciado científico, cómo se da esa relación entre el fenómeno y la teoría que lo quiere explicar, encontrarse con el poder del conocimiento, de la palabra, escuchar a personas que han alcanzado significativas metas.

La capacidad para bajar a diferentes niveles de necesidad y conocimiento, reconocer que la educación superior es subir peldaños sin olvidar donde quedan los otros, y conservar la capacidad de bajar a ellos. La capacidad de reconocer los errores y de emprender caminos para corregirlos, no es el cero defectos, es el reconocimiento de los múltiples defectos.

La enseñanza y la educación constituyen un espacio rico en posibilidades para leer el espíritu de la época, siempre que esté dispuesta a observar, a escuchar y a crear. Sus relaciones con la construcción de saberes y su docencia marcan de por sí caminos donde de muchas maneras se juegan los modos de existir. Los saberes nos ligan a los misterios del vivir, nos preguntan por lo individual y lo colectivo, nos interrogan sobre la creación cultural, nos separan e integran con la naturaleza, nos acercan y disimulan en las relaciones llamadas de poder, rozan el goce, el placer, el amor, se internan en lo sombrío y lo escondido de las violencias.

En la conjunción de la calidad se dan cita, al mismo tiempo, los derechos de los usuarios (todos los miembros de la comunidad académica) y las responsabilidades de los proveedores (igual, todos los miembros de la comunidad académica), que de lograr alcanzarlos, quedarán bien encaminados. Y es que, en último término, la calidad no es una entidad física y objetiva, sino subjetiva y construida, es algo especial. O, lo que es lo mismo, aportante de los sistemas de creencias, valores y juicios desde los que los individuos, grupos y los colectivos sociales, la definen, y en los que se apoyan para atribuirla a algo, en este caso a la educación.

La excepcionalidad de la calidad en la universidad tiene sus orígenes en la posibilidad de construirse en su seno, buscando el enriquecimiento: intelectual y no económico, moral y no de poder de subyugación del otro, social y no individual; utilizando como herramientas la investigación y no los inventarios o los indicadores de rendimiento económico, sino la formación en la reflexión y el espíritu crítico y no la imposición de teorías y procedimientos. La excepcionalidad estaría en lograr los cambios en el contexto de su espíritu originario, en la atmósfera que se crea en el encuentro de personas provenientes de muchas disciplinas, profesiones y lugares.

**4.1.1.2 La calidad como resultante de la coherencia entre las estrategias, los resultados y los logros propuestos.** La capacidad de servir realmente a aquello para lo cual se está usando define la eficacia de una estrategia o método propuesto para alcanzar los logros. “Desde esta perspectiva puede afirmarse que el elemento característico de la calidad es la proporción o magnitud de los objetivos alcanzados” (Rodríguez, 1997, 45-63).

Los entes gubernamentales traicionan a la sociedad cuando exigen a la universidad un porcentaje cada vez más alto de autofinanciación. Esto la desvía hacia una venta de servicios, hacia la oferta de lo que benevolentemente se puede llamar investigación aplicada en procura de recursos, en detrimento de la acción docente. La incoherencia entre los objetivos y los logros, baja la calidad y enturbia las relaciones cuando no se responde a las expectativas.

En la universidad no es posible aceptar como indicadores de calidad el aumento de la investigación y la mayor cobertura, cuando la deserción, repitencia e insatisfacción de

los alumnos son altamente significativas. Lo que se puede considerar excepcional es que después de una excelente docencia, de una excelente calidad de vida de estudiantes y demás miembros de la comunidad académica, se alcancen altos indicadores económicos. Ya se ha ensayado y ha fracasado el modelo de la “deshumanización” de los servicios en la universidad.

Ante la afluencia masiva, la comunidad académica ha ido ideando modelos de “cero” relaciones personales, aunque inmediatamente se dirá que para eso están las tutorías, pero, esa solución es ineficaz porque no se sintoniza con el problema, no es la respuesta adecuada. Se justifica la masificación con las transformaciones tecnológicas, entonces, la clase magistral debe darse en el contexto de esas transformaciones tecnológicas como las que se dan en los sistemas de información y comunicación.

Como se lee en el informe Bricall (2000):

*“La educación superior ha de proveer a la sociedad de formas nuevas y renovadas de enseñanza para atender debidamente a las nuevas clases de estudiantes, de nuevas formas de organizar el aprendizaje y de nuevas salidas profesionales. Mientras sigue siendo cierta la alta valoración de la enseñanza como actividad, ha de insistirse que el proceso no debe agotarse ahí, sino que su objetivo principal es el aprendizaje por parte del alumno; de manera que en el binomio enseñanza-aprendizaje es imprescindible poner énfasis en este último aspecto, entendiendo la enseñanza como un sistema para facilitarlo; como un medio más que un fin en sí mismo. El aprendizaje es algo personal en tanto que es un proceso que produce un cambio en el estudiante, cambio referido no sólo a su modo de pensar y sentir, sino también en su actuación, respondiendo así a los tradicionales saberes, como saber, saber hacer y saber estar”.*

**4.1.1.3 La calidad como un reto individual y colectivo.** Las concepciones y las acciones conforman una relación de causalidad caracterizadora del comportamiento humano en los procesos educativos. Los profesores intervienen movidos por las ideas que a su juicio justifican claramente la dirección y consecuencia de sus acciones. Los alumnos van conformando una cultura que impulsa sus acciones. Pero, lo preocupante es que en unos y otros, las concepciones van conformando una cultura de “supervivencia” más no de construcción de un saber que conduzca a la calidad. Calidad de vida en la enseñanza, en el aprendizaje, en las relaciones, en las comunicaciones, etc.

En el campo educativo la calidad aflora en el listado de los calificativos de las acciones pedagógicas, en los listados de temas de investigación, en los temas de discusión en los congresos, en los objetivos de un proyecto o plan, pero no ha sido foco de atención generalizado en quienes ejercen las acciones educativas.

El reto de la calidad de la educación universitaria está en:

- La naturaleza de la acción que se hace observable al encontrar la satisfacción en la relación de los sujetos enseñante y aprendiz.
- Encontrar la esencia de la excelencia en las acciones con intención formativa.
- Conseguir que la educación sirva realmente a la formación integral de las personas involucradas.
- Lograr una socialización equilibrada y armónica con los valores sociales que propicien la paz, la justicia y la equidad.



- Hacer que el estudiante y el profesor alcancen la capacidad crítica y creativa.
- Lograr que los usuarios del servicio de educación se comprometan con procesos de búsqueda permanente de la calidad.
- Comprometer a los miembros de la comunidad académica con la definición y búsqueda permanente de nuevos significados y estrategias.
- Convencer a los alumnos de la bondad de los procesos educativos y de la importancia de implicarse activamente en su propia mejora.
- Ser capaz de considerar las diferencias individuales y la diversidad de los sujetos sobre los que actúan los procesos educativos.
- Conseguir resultados de acuerdo con los objetivos propuestos respetando la libertad de los estudiantes y profesores.
- Promover la autonomía intelectual y moral como forma de lograr resultados de calidad en un clima de libertad y respeto a las opciones personales.
- Conseguir la eficacia, eficiencia y efectividad en un clima de coherencia y armonía sociales.
- Contrarrestar la tendencia al trabajo individual consiguiendo la formación de colectivos de trabajo.
- Conciliar los intereses personales, afán de protagonismo, búsqueda de bonificaciones amparados en la autonomía y la libertad de cátedra con la necesidad de formar equipos de trabajo.
- Conseguir que los profesores universitarios reconozcan que sus acciones pueden ser mejorables.

**4.1.1.4 La calidad como transformación.** Es por todos reconocido que en la vida de los jóvenes universitarios se presentan grandes cambios, se podría decir que se transforman en ese período que permanecen en la universidad, pero el reto es que la transformación se puede dar con la universidad o a pesar de la universidad. Por ello la verdadera calidad de las acciones en la universidad radica en su capacidad para lograr el desarrollo intelectual, político, afectivo, personal y social de alumnos y profesores, agregando en estos últimos la dimensión pedagógica y científica.

Es lograr que el saber altere la dirección, la forma y el sentido de las acciones, hasta conseguir un cambio como ser individual y como ser colectivo. Es lograr armonía, equilibrio y articulación con las vivencias sociales.

La calidad es una especie de fuerza que impide a las personas y las instituciones encriptarse en una forma de vida. Cuando el "espíritu" de la calidad se posesiona, la búsqueda de lo mejor, de la perfección, no cesará, y en ese mismo ambiente se educaran las generaciones, por lo cual no será necesario realizar sonoras campañas en su favor. La búsqueda permanente de la calidad se convertirá en una brújula del hacer universitario.

**4.1.1.5 La calidad como forma de vida.** Lo mejor es en armonía con todos los seres que te rodean, en equilibrio de tus responsabilidades, con sentimientos de cooperación, solidaridad, confianza y generosidad, dando lo mejor en el trabajo científico, en el académico y sobre todo en las relaciones con cada persona comprometida en el proceso dentro y fuera de la comunidad académica.

Como un proyecto individual y una forma de vida colectiva. La docencia como uno de los vértices del triángulo de las funciones o del prisma de las tareas, pero no lo que se puede hacer en el tiempo que le sobra después de la gestión y la investigación. La calidad se entiende como la búsqueda permanente del mejor camino para la acción, la mejor explicación a los continuos interrogantes como consecuencia de un proceso sistemático de recolección de información, para emitir juicios y recomendaciones, y para probar la eficacia de la intervención innovadora, comparándola con otras formas tradicionales de intervenir en el mismo problema (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

#### **4.1.2 Concepciones orientadoras**

En estos puntos de reflexión que señalamos para emprender una reflexión comprometida, es conveniente acotar el ámbito de referencia de la calidad de la enseñanza. En una especie de divagación previa vamos a considerar algunos aspectos que pugnan por salir antes de un análisis más documentado y académico.

Algunas declaraciones previas sobre lo que creemos a modo de supuestos orientadores de la discusión.

##### **4.1.2.1 La calidad de la docencia se refleja en la calidad de lo aprendido, la forma de aprender y sobre todo la forma de aprender a aprender.**

*“La propia razón, la capacidad para pensar de que disponemos, tiene necesidad de autorrealizarse” (Arendt, 1995, 140).*

Aprender se corresponde con la necesidad que tiene el ser humano de ser despertado a la necesidad de aprender, de aquí la necesidad de la enseñanza. Debido a que aprender no es una necesidad vital como tal, aunque es necesario aprender para satisfacer las necesidades vitales de acuerdo con la cultura dominante del grupo en el cual vivimos, no es innata en el ser humano la necesidad de aprender después de las necesidades básicas. La sociedad ha comprendido la necesidad de crear en el ser humano muchas necesidades, por ejemplo de consumo, y también ha comprendido que la categoría de “ser humano” tiene la capacidad de aprender y comprender como uno de los pilares fundamentales.

Sólo la capacidad de aprender y comprender cuanto ocurre, dará a los egresados: la capacidad de percibir, analizar y resolver problemas; la creatividad y la capacidad de vivir en comunidad, que a su vez son indicadores de la calidad de su proceso educativo, ocurrido en el ambiente familiar y escolar de todos los niveles.

Esto nadie lo discute, pero también es evidente que los contenidos que transmite la universidad no están expresamente pensados en términos del crecimiento personal de los alumnos. La forma como se les pone en contacto con el conocimiento en poco contribuye a desarrollar el pensamiento autónomo de los alumnos, y poco contribuyen a la creación de nuevas ideas, de nuevos pensamientos, e incluso se observan debilidades al procurar el crecimiento y desarrollo del sujeto en comunidad.

Es común que los egresados no salgan muy motivados para continuar su formación académica a niveles superiores del conocimiento. Cada uno aprende lo que sus nuevos

roles exijan, los síntomas de egresado de la educación superior para lo superior no se observan en ellos.

El aprendizaje de los roles sociales o la función socializadora de la escuela casi ocurre a pesar de la universidad, prima la preocupación por la formación de carácter intelectual a través de la adquisición del conocimiento.

Se puede llegar a pensar, en este punto, que la calidad de la enseñanza viene condicionada por la calidad de lo que se aprende y por los resultados de la acción de enseñar, que son múltiples y complejos. Unos, explícitos como declaración de intenciones; otros, implícitos y derivados de aquellos, pero que no cuentan en el plan de estudios, son parte del currículum oculto (Torres Santomé, 1991).

La universidad más que los otros niveles ha incurrido en la irresponsabilidad de delegar en las editoriales la decisión de los contenidos de las asignaturas del plan de estudios. Es frecuente que un novel profesor reciba por orientación para diseñar el programa de sus cursos una bibliografía al respecto. Y esto minimiza el papel de la universidad en la construcción del conocimiento y en la reconstrucción del acto de aprendizaje, por lo que quita toda significación formativa a los años de estudio y de preparación para el ejercicio de la enseñanza (Álvarez, 1995).

Conviene tener en cuenta la importancia del contenido, en el diseño y en el desarrollo del plan de estudios, principalmente cuando las orientaciones pedagógicas al uso han ensalzado la importancia de la programación y el desarrollo de nuevas metodologías - activas en muchos casos- no suficientemente justificadas; y últimamente, el uso de recursos tecnológicos muy a tono con la previsible sociedad tecnolozada que se nos avecina (Apple, 1989, 23).

Decíamos en el enunciado que la calidad tienen que ver con el aprender a aprender como intención del docente, porque esto, desafortunadamente, se ha ido dejando en manos del alumno, antes de prepararlo para esta tarea. En el nivel universitario se deja al estudiante sólo en la búsqueda de estrategias de aprendizaje. "Tal vez eso se explique sobre el supuesto falso de que el alumno es capaz por sí solo de transferir conocimiento adquirido/acumulado a campos de conocimiento o de aplicación nuevos. Un supuesto falso, en cuanto que la misma transferencia presupone un aprendizaje, partiendo de unas bases dadas, que es posible que no existan. El supuesto falso se sustenta en la creencia de que cada curso superado, equivale a un grado de aprendizaje cualitativamente superior" (Álvarez, 1992, 5).

Es frecuente que los alumnos provenientes de niveles donde contaban con más orientación en su aprendizaje que en la universidad, tengan muchos problemas para aprender asignaturas de mayor complejidad, con niveles de abstracción muy altos. Muchos de ellos fracasan teniendo buenas capacidades, y el fracaso que seguramente les era desconocido, les desmotiva y produce muchos conflictos, llegando al grado de abandonar, porque creen que no serán capaces de salir adelante.

Por estas razones orientar el enseñar a aprender, a medida que ocurre el aprendizaje, es un reto de la época. Porque los estudiantes encuentran información interesante por

doquier, porque la escuela desaparecería si insistiéramos en repetir información para retener en forma memorística y olvidar después del examen. Se ha dado una situación incomprensible, en los primeros niveles de escolaridad no se explica cómo aprende el ser humano, cómo logra habilidades como la comprensión, el análisis, la síntesis, etc., porque creemos que no entenderían y porque no es tema expreso de ninguna asignatura. Pero, cuando llegan a la universidad nos parece que ya son mayores para explicarles estos procesos o diríamos más bien fenómenos. Claro que también puede ser porque los profesores universitarios no hemos comprendido estos fenómenos, y peor aún, no sabemos como explicarlos.

Nos asombramos con fenómenos como la energía o la luz y tratamos de estudiarlos y explicarlos, y de aproximar a los estudiantes a su comprensión, pero, los fenómenos de su “ser inteligentes” no son objeto de nuestras preocupaciones escolares. Es necesario que el estudiante comprenda el privilegio de la educación superior, y la responsabilidad que tiene consigo mismo y con la sociedad, especialmente cuando se es estudiante de una universidad pública. Lograr el compromiso con la calidad del aprendizaje, garantiza el compromiso con la calidad de la enseñanza, por lo que hemos dicho de la influencia de las vivencias escolares en la formación del maestro.

Cuando la función reducida a la simple información ya no tiene sentido, el colectivo docente debe reinterpretar primero el sentido del Diseño Curricular y luego del diseño de los programas. Donde, sin descuidar, claro está, la responsabilidad que se tiene con la divulgación de la ciencia, se seleccionen los contenidos pensando realmente en la orientación para la construcción del saber, la adquisición de habilidades, la adopción de actitudes y sobre todo para ubicar al estudiante en el camino sin retorno del aprender a aprender.

Como decía Dewey (1958)

*“aprender de una manera humana y para los efectos humanos no es justamente adquirir habilidad adicional por medio del refinamiento de las aptitudes originales. Aprender para ser humano es desarrollar por medio de la comunidad recíproca un sentido efectivo de ser un miembro individualmente distinto de una comunidad; uno que entiende y aprecia sus creencias, deseos y métodos, y que contribuye a una nueva conversión de las potencias orgánicas en recursos y valores humanos, por medio de la comunicación y la ilustración; con conocimientos y habilidades que tienen la fuerza de haber sido generados en el seno de una comunidad”.*

#### **4.1.2.2 La calidad de la escolarización afecta significativamente la futura calidad de vida individual y social.**

Difícilmente la reflexión crítica, el análisis, la discusión y otras actividades valorativas serán capaces de cambiar las ideas construidas – casi esculpidas – en el proceso de escolarización. El tiempo en la escuela produce efectos como los del agua de un río sobre las piedras por las que pasa durante muchos años. La calidad de vida en la escuela diseña las figuras de calidad que aplicará a todos sus hábitos posteriores y que tratará de imprimir a todas sus acciones.

Cuando creemos que currículum “es todo lo que converge al hecho educativo”, hablar sólo de calidad de la enseñanza, sin tener en cuenta los contextos más amplios en los que viven los estudiantes a los que va dirigida aquella acción, no deja de ser una

incoherencia; aspecto éste que suele pasar desapercibido con frecuencia, debido al afán en la transmisión fragmentada en asignaturas de la ciencia y de cultura, sin tener en cuenta su historia, ni las vivencias de la construcción del conocimiento humano y de sus aplicaciones. La escuela, está contextualizada en un grupo social cuyas normas la afectan significativamente, que se gobierna por las mismas reglas de entendimiento social. Si tratamos de modificar o de cambiar o, simplemente, asegurar una enseñanza de calidad, debemos tener en cuenta qué aspectos del entorno de la universidad deben cambiar.

Apostar por una enseñanza de calidad sin querer introducir cambios estructurales en la calidad de vida en la universidad, es como querer cambiar las actitudes de las personas cambiando sus vestidos. La gestión y la organización cualificadas y responsables del Centro, por poner un ejemplo concreto, desempeñan en este sentido funciones que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, en cuanto deben posibilitar y contribuir a una distribución racional de los bienes materiales y de los recursos humanos (Álvarez, 1992, 6).

**4.1.2.3 La enseñanza de la calidad no se obtiene por generación espontánea, debe ser planificada y emprendida dentro de una comunidad y de un colectivo.** Es un absurdo dejar al libre albedrío de los profesores universitarios la responsabilidad de la calidad universitaria, al esfuerzo mínimo de cada uno en forma individual, porque aún reconociendo el valor que tienen las innovaciones de carácter personal, es preciso señalar que una modalidad de cambio aislado e individual tiende a provocar más distorsiones y resistencias entre los demás colegas, los alumnos y la comunidad, que efectos de calidad, cuando se analiza el proceso de escolarización desde un punto de vista global (Kemmis y McTaggart, 1988).

En el nivel universitario suele haber poco compromiso con el rediseño curricular permanente, y aunque existen los diseños de programas, no son discutidos dentro de un colectivo los programas de curso, a excepción de los que funcionan como grupos paralelos, en cuyo caso, hay más acuerdo que discusión, porque se dialoga alrededor de un cronograma de actividades para explicar los temas y para realizar los exámenes. Realmente no se discute sobre temas como las dificultades de la enseñanza, y el aprendizaje, la integración curricular, la elaboración de recursos de apoyo o las estrategias de enseñanza.

Aunque no es posible definir un único modelo de enseñanza de calidad o delimitar unánimemente sus indicadores, al organizar la enseñanza desde la discusión reflexiva de un equipo se obliga al trabajo contrastado y crítico, y al ejercicio del mismo desde posturas interdisciplinarias. En el nivel universitario el trabajo en equipo no es deseable, es indispensable; fundamentalmente porque la fragmentación que caracteriza a los planes de estudio, donde la especialización que poseen o creen poseer los docentes conlleva a unos aprendizajes teóricos, que no logran la comprensión del fenómeno del cual se hace la abstracción teórica.

Se entiende de este modo lo que comentábamos en el primer capítulo a los aprendizajes globales, a la comprensión de los hechos y de los conceptos interrelacionados que constituyen la red de conocimientos que es el saber.

Los profesores universitarios deben trabajar en el seno de un colectivo docente, donde se incentive la generación de ideas innovadoras para desencadenar un mejoramiento continuo, que es característica importante para lograr la calidad que se opone a lo puntual. En este nivel no es usual ni constante el trabajo en equipo. Esta razón explica por qué resulta tan difícil introducir cualquier innovación que obligue a salirse de una práctica tradicional, pero aparentemente segura. En este nivel existe una gran desconfianza cuando las ideas son foráneas y muy poca credibilidad cuando las ideas las presenta un miembro de la comunidad.

El grupo o colectivo de trabajo se convierte en un medio de suave coerción, que sostiene y alienta al profesor innovador-investigador, dando asistencia de excelente calidad. Las visitas al aula, las reuniones, el intercambio de libros, revistas y materiales, pueden facilitar el trabajo cuando el docente no encuentra salida en una determinada situación problemática. Los efectos de los esfuerzos colectivos no se verán solamente sobre el desarrollo de los docentes, sino que, por extensión, el centro verá innovadas sus estructuras y políticas, porque un colectivo bien organizado, relacionado e intercomunicado, supera en mucho la capacidad de cualquier individuo y la del mismo grupo.

En el colectivo de pensamiento se da lugar a lo que Carrera (1988) ha explicado como “la formación permanente de los profesores se ha ido desplazando progresivamente desde la realización de cursos, seminarios, talleres de trabajo, etc., hacia la formación “basada en la escuela”. La razón de este viraje es el reconocimiento de que la formación permanente debe dirigirse a los problemas particulares de una escuela e implicar al conjunto de profesores. Este planteamiento está en coherencia con el concepto de escuela, como una unidad de cambio, desde la que el desarrollo institucional debe realizarse no sólo individualmente por el profesor sino por todo el claustro, y extendiéndose desde aquí a toda la institución”.

**4.1.2.4 Es difícil comprender la enseñanza de la calidad, si no está fundada en una excelente relación universidad - sociedad.** Aunque ya se ha hablado de esta relación como un factor importante en el sentido de la docencia universitaria, no podemos olvidar que fallan algunos proyectos para mejorar la calidad de la enseñanza, porque no atienden a los contextos políticos, sociales, económicos, laborales y culturales más amplios, en los que los sujetos implicados en la escuela están comprometidos. Olvidar estas raíces, ha hecho que con frecuencia los egresados universitarios abandonen su medio para buscar otras realidades en las que se ha contextualizado su formación.

Decir que la escuela no puede vivir al margen de lo que sucede en su entorno, debe parecer la copia de una idea expuesta en múltiples trabajos. Pero sigue teniendo validez su repetición, porque la universidad le pregunta a las empresas importantes como futuros empleadores qué deben saber los alumnos, pero, con excesiva frecuencia, vive aislada, o desconoce la problemática social que le sirve de contexto.

La universidad hace oídos sordos a la cultura que los alumnos llevan a su seno, el alumno debe ajustarse, socializarse en la cultura universitaria, y en el currículum oculto, la cultura que llega con los alumnos tiene gran fuerza, pero no en los planes institucionales.

Del profesor se espera un comportamiento determinado uniforme, que refleja su situación privilegiada en el aula, así como del alumno se espera un comportamiento homologado en «ser alumno». El hecho de saber de antemano qué tipo de comportamiento se espera de cada parte, desvirtúa la misma relación. Prima lo impersonal sobre lo personal, lo abstractamente científico y cultural sobre las vivencias y experiencias sociales y cotidianas de lo científico y de lo cultural, la materia que hay que dar para el examen o para cumplir con el programa, más que la comprensión de los contenidos de los mismos, o las situaciones reales en las que viven los alumnos.

En definitiva, si se analiza el tiempo invertido en cada parte, se puede comprobar que se da mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje, y en este hacer, más a lo instructivo que a lo educativo, más a la transmisión de información que a la formación de ciudadanos que participan de los bienes intelectuales comunes (Álvarez, 1992, 8).

No es posible para la universidad realizar diseños curriculares que respondan a todas las necesidades sociales, pero sí es posible, como decíamos anteriormente, formar en el aprender a aprender, en el deseo permanente de aprender para que se responda a lo que bien explica Bricall (2000) cuando dice que “actualmente la capacitación profesional ha de permitir una continua renovación de los conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales en curso... y el aprendizaje especializado no se adquiere ya únicamente en las universidades o en otras instituciones de enseñanza superior: es necesario complementarlo en la propia práctica profesional”.

**4.1.2.5 La actitud del profesorado es un factor de activación u obstáculo para lograr calidad.** Suele ser repetitivo el poco interés, la apatía o la resistencia con la que el claustro de profesores suele acoger iniciativas de calidad llegadas desde fuera o desde las directivas académicas. Muchos miembros del grupo docente no ven nada malo o nada amenazador en la búsqueda de la calidad, pero están contentos con su propio trabajo especializado, y no quieren dedicar su tiempo a una actividad que parece de baja prioridad.

Lo importante es reconocer que desde la perspectiva de la calidad, es el proceso de aprendizaje tanto del alumno como del profesor el que debe ser enriquecido permanentemente. También es importante reconocer que si los alumnos no pueden decir mucho sobre lo que se debe enseñar, pueden decir muy bien cuando están confundidos, aburridos o escépticos sobre el valor de un curso. No se trata de preguntar a los estudiantes lo que el profesor debe enseñar, sino cómo lo está haciendo. En este sentido las evaluaciones que realizan los alumnos sobre el profesor pueden ser un instrumento útil, de allí que la universidad les pregunta, para que los profesores los escuchen.

Debemos tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, la actitud del profesorado se deriva del combinado efecto del principio de libertad académica, empleo vitalicio y prioridad dada a la investigación, reforzada por las políticas financieras nacionales que favorecen e incentivan los logros en la investigación frente a los de la enseñanza, y que se refleja en la propia estructura organizativa, en concreto de los sistemas de reconocimiento y promoción. Si se remunera al profesor por las horas de clase y por su

investigación, no por diseñar procesos o cambiar la cultura, la calidad se percibe como algo extra con pocas aportaciones.

#### **4.1.2.6 La calidad en la universidad es un instrumento de cambio social.**

A pesar de que nadie niega el liderazgo que se espera de la universidad, es también aceptado que la universidad vaya detrás dando respuestas a través de la formación para los empleos que ofrece la sociedad. Por encima de estas ideas hay una consideración global que las supera: hablar de calidad de la enseñanza equivale en definitiva a pensar qué tipo de sociedad queremos, no sólo el tipo de sociedad que tenemos. Parecería una contradicción con lo que hace apenas unos renglones decíamos cuando hablábamos del desconocimiento de la cultura que el estudiante lleva a la universidad, pero estas dos ideas no se oponen, se complementan, porque conocer al interlocutor es necesario para negociar, para enriquecerlo, para recibir sus ideas, para que converjan los ideales.

Para la universidad puede resultar cómodo dejarse llevar por una sociedad de marcado carácter economicista-liberal que hoy arrastra a una visión pragmatista y utilitarista de la forma de vida. Lograr la colectividad en la búsqueda permanente de nuevas explicaciones científicas, de la comprensión y divulgación de la ciencia permitirá a la universidad hacer camino en el ataque al individualismo agresivo del «sálvese-quien-pueda», de la competencia desleal, del “si compran yo vendo”, de los productores de armas, al mismo tiempo de la creciente desideologización de los grupos sociales.

El sentido de la eficacia, eficiencia y efectividad en la universidad no puede estar basado en el principio de “mayor producción al menor coste”. Es que los riesgos se corren con seres humanos, con su calidad de vida, con sus aprendizajes, con sus expectativas, con sus necesidades, con su diversidad, etc., es por tanto un riesgo social y ético.

La calidad de la vida en la universidad debe ser permanentemente un modelo digno de imitación, porque la sociedad destina presupuestos para ver el “espectáculo” de lo superior. Para que sus hijos tengan un papel en la obra. Para que en su calidad de egresados, los alumnos irradien sus preciosas posesiones sobre la sociedad a la que se integran; para que las empresas y los líderes se miren en el espejo que conforma.

Por ello es necesario plantear la calidad de la enseñanza como una cuestión ética, porque pedir calidad a una actividad que no debiera ser ejercida de otro modo, es acudir a categorías relacionadas con el ámbito de actitudes, de valores y de creencias, desde y sobre las que se realiza el quehacer docente, y que deben tener su asentamiento en el ejercicio ético de la profesión. Si se admite que la calidad es un atributo intrínseco de la enseñanza, cuando la llamada enseñanza se ejerce sin calidad caemos en el terreno de la charlatanería, del adoctrinamiento, del entretenimiento culturalista, de la exhibición o de la tabulación, pero ya deja de ser enseñanza, deja de ser praxis. Para no desvirtuarla, necesitamos plantearla como actividad social que es, dentro de los cauces que la legitiman como actividad eminentemente reflexiva, crítica y emancipadora, tanto para el profesor como para el alumno.

La enseñanza de calidad viene a ser el ejercicio ético de los principios cívicos y morales que derivan de la producción intelectual o material, de la condición de seres dotados de una inteligencia con potencial ilimitado.



Si necesitamos hablar de la calidad de la enseñanza, es porque la sociedad demanda responsabilidades de un sistema de escolarización que se debe ajustar y responder a sus necesidades, y a la esperanza que aquélla tiene puesta en la Escuela. Si bien, es justo reconocer -en los hechos que no en el discurso- que la sociedad muestra más bien poca voluntad de convertir en realidades tal cantidad de anhelo y entusiasmo retórico. Y tanto una como otra -Sociedad-Escuela y Escuela-Sociedad-, somos a fin de cuentas todos (Álvarez, 1992, 4).

## 4.2 PERCEPCIÓN DE CALIDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.

El docente universitario se siente orgulloso de pertenecer a este nivel y presupone la calidad de su contribución al logro de la misión de la universidad. Atribuye un alto nivel de calidad a cada una de sus acciones, pero no es consciente de los pilares que la fundamentan, porque la calidad no forma parte de la cultura universitaria como un desafío particular de cada uno de los miembros de la comunidad académica.

*«El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquella, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan. Así pues, las funciones que cumpla la universidad y la calidad del servicio que preste en cada una de ellas, tienen que ver de forma inexorable con la calidad de sus profesores y con las condiciones que facilitan o entorpecen el desarrollo de los mismos» (Gimeno, 1996, 53).*

En general encontramos que el concepto de calidad ha entrado en el vocabulario común, en la cultura básica, pero no en la vida diaria. En ese sentido se puede afirmar que, de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea -fuerza aglutinadora- de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo, Toranzos (1997), Favor ver en el CD adjunto E:\Anexo 4. Calidad de la Docencia\D1-02.HTM.

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en todos los países (Mora, 1998, 22), y el fin último de la evaluación, sea ésta institucional, de los profesores o de los alumnos, es el mejoramiento de la calidad de la educación. Entendiendo la «calidad» de una manera general como la relación entre el acto y la potencia, en el contexto de los objetivos institucionales, «la evaluación viene a promover la identificación y la clarificación de los objetivos, de las líneas estratégicas de actuación, del análisis crítico de los procesos de trabajo de los profesores y la valoración del grado de adecuación de estos procesos y sus resultados para finalmente reconocer la calidad existente e identificar las necesidades de mejora» Grad y Hernández (1997, 252).

El concepto de calidad aplicado a la educación universitaria reviste una especial complejidad llegando a la imposibilidad de una definición acabada, lo que no está asociado

necesariamente a su supuesto carácter abstracto, ambiguo e impreciso, sino, fundamentalmente, a su dimensión de proyecto abierto, inacabado y en continuo movimiento hacia su propia realización, Arenas y Otros (1996, 9). La calidad de la docencia nos remite a la conjunción de cualidades que están siempre en construcción y a la espera de una realización más cabal; por tanto no podemos definirla como una entidad con una naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma.

No podemos reducirla solamente a sus recursos y a sus productos más visibles y cuantificables: ellos expresan y manifiestan procesos educativos de calidad, más no son la calidad en sí. Porque las acciones docentes ponen en evidencia el SER docente pero no al docente en sí.

Hablar de calidad percibida desde la docencia universitaria implica remitirnos a múltiples criterios, diferentes entre sí, y en ocasiones motivados por intereses contradictorios, como la adecuación a normas profesionales y académicas, procesos de comunicación en el aula, disponibilidad de recursos idóneos, producción intelectual de los académicos. Establecer la calidad de una institución exige juzgar sus componentes sociales relacionados con la legitimidad de sus interacciones con el contexto, con la claridad de las normas y valores que rigen la vida institucional, y con la pertinencia de sus aportes a la solución de los problemas de la sociedad. Por último, son imprescindibles los elementos subjetivos, simbólicos y estéticos que dan fuerza formativa a los actos educativos y permiten a los individuos participantes expresar, en múltiples dimensiones, la riqueza de sus posibilidades de realización como personas autónomas (De la Orden, 1997).

Al referirnos particularmente a la evaluación de la docencia tenemos que asumir que los procesos educativos son básicamente procesos comunicativos, con una explícita intencionalidad formativa basada en una concepción del desarrollo humano.

Dichos procesos se insertan a su vez en macro procesos socioculturales e históricos determinados, con los que interactúan de manera abierta y dinámica, lo que los hace comprensibles sólo desde la perspectiva de las disciplinas que procuran reconstruir interpretativamente la acción humana. Asumimos, así mismo, que todo juicio sobre la calidad de la educación se da en el marco de un esfuerzo de interpretación del sentido de dichos procesos (Arenas y Otros, 1996, 10). Dicha interpretación no se agota en la descripción o comparación de alguna o algunas de las dimensiones de lo educativo. Por el contrario, nos remite al reto de construir intersubjetivamente consensos provisionales que expresen esa interpretación mediante expresiones que busquen dar cuenta de la complejidad de la calidad en situaciones y contextos específicos.

Para lograr la integralidad en los juicios sobre la calidad de la educación superior, se deben valorar todos los elementos implicados en el acto educativo: los recursos, procesos, productos, objetivos y las acciones de todos los miembros de la comunidad académica. En efecto, cada uno de estos componentes debe ser recogido y valorado suficientemente, sin pretender que se agote en cada uno de ellos, o en la suma de todos, la reflexión sobre la calidad.

Podrán construirse en el interior de la comunidad de expertos acuerdos que, sin ser absolutos, expresen la calidad a partir del establecimiento de la eficacia de los medios y los fines, y del descubrimiento de las claves específicas que puedan indicar que un proyecto educativo está siendo fiel a sí mismo, y que puede además confrontar sus argumentos con éxito frente al proyecto docente y otras experiencias educativas (Mora, 1998, 137).

El significado de la calidad de la educación superior nos remite entonces a múltiples referencias. La primera es sin duda el Proyecto Institucional, en él se expresan las políticas, las metas y los objetivos que deben constituirse en puntos de referencia para evaluar la calidad, entendida como la capacidad de hacer reales las propias aspiraciones.

Pero allí no puede agotarse el juicio sobre la calidad, y que éste expresaría una mirada sobre sí mismo que resulta insuficiente a la hora de dar cuenta sobre su validez (Arenas y Otros, 1996, 11). Las necesidades formativas y de desarrollo de la persona, vistas desde una perspectiva universal, se constituyen en otro referente obligado, al igual que las necesidades y expectativas del contexto social específico en el que se enmarca el proyecto institucional. «La calidad en consecuencia parece oscilar entre la adecuación a necesidades (de los usuarios, de los empleadores o de la sociedad), la conformación a estándares institucionales y la efectividad en las metas preespecificadas» (Beltrán, 1996, 136).

Un proceso de colaboración para el mejoramiento y autorregulación debe iniciarse con el establecimiento de las características institucionales que hacen posible la calidad, y que distinguen a las universidades que efectivamente están movilizando sus potencialidades hacia la realización de su misión. Porque unas prácticas de evaluación que tengan éxito en unas organizaciones pueden ser absolutamente ingobernables en otras, a menos que se den unos cambios substanciales dentro del medio organizativo en el que tienen lugar.

Si bien no podríamos definir de manera universal la calidad de la educación, si podemos lograr consenso sobre las características institucionales que propician procesos educativos de calidad. Tanto el enunciado de esas características y sus atributos, como el establecimiento de unos indicadores que permitan estimar su presencia, requieren ubicarse en el marco de dos referentes principales: por un lado, el análisis de la misión, el proyecto educativo y los propósitos institucionales, entendidos como el deber ser desde el cual puede juzgarse la calidad; y por otro lado, el análisis de las relaciones entre dicho proyecto y los referentes más universales de calidad: un concepto de sociedad, un concepto de persona y un concepto de ciencia que impliquen una postura clara frente al desarrollo del conocimiento.

Cuando hablamos de calidad institucional podemos ponernos de acuerdo en torno a algunas características muy concretas, que distingan a una institución de educación superior capaz de desplegar con integridad y coherencia una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos hacia el logro efectivo de propósitos pertinentes en lo sociocultural. Por eso, en el marco de un proceso de colaboración para la autoevaluación y la autorregulación dirigido fundamentalmente hacia el mejoramiento de la educación superior, podemos partir de unas características distintivas de calidad, que expresen un

marco común desde el cual podamos identificarnos como instituciones semejantes (Arenas y Otros, 1996, 12).

La definición y valoración de los aspectos que conforman de hecho la calidad de la universidad están filtradas por la naturaleza de su vinculación social, es decir, por su misión que es expresión, a la vez, de la autonomía y del compromiso institucional. Aunque la preocupación por la calidad no es generalizada, existen centros y profesores que luchan por la definición y vivencia en su ámbito de una calidad más integradora y, por lo tanto, no para minorías.

Se está tratando de construir nuevos equilibrios y congruencias entre los valores perennes de una universidad pública y democrática, y las relaciones, las responsabilidades, los poderes y las prácticas. Algunos interrogantes importantes reflejan las dificultades que este proceso presenta, son sin duda, qué hacer y cómo para que la calidad para todos no quede confinada a pequeños reductos, para que todos participemos en la construcción de su sentido, para que no sea una moda que en poco tiempo pierde su vigencia. Qué pactos sociales se requieren para propiciar nuevos compromisos de la sociedad y de los poderes públicos con respecto a la educación, así como también, cómo lograr nuevas formas de entender, practicar y dar cuentas de los mismos compromisos internos adoptados por los centros y los profesionales de la educación.

Estas dificultades de partida tienen una razón de ser en el hecho que el significado que pueda dársele a la expresión <<calidad de la docencia universitaria>> dependerá de las concepciones sobre la misma docencia, y de las concepciones de que parta cada hablante en el proceso comunicativo; concepciones basadas en referentes que van desde el orden funcional y material, a referentes de orden subjetivo y moral, aspectos estos últimos que suelen quedar fuera del discurso sobre el tema. O como dice Álvarez (1992, 1) simplemente, referentes metafóricos, ejercicios de retórica que no tienen más razón de ser que el hecho de constituirse en centro de debates sin fin, tarea de Penélopes que enredan palabras, conscientes de la falta de voluntad política y económica, verdaderos pilares en los que debería descansar tanta proclama reformadora, para llevar a cabo la tarea emprendida, cuando el análisis y la reflexión nos indican los caminos a seguir.

Es relativamente fácil llegar a entender que un producto determinado, por ejemplo un auto, reúne condiciones de calidad. Pero a la hora de hablar de las acciones del ser humano, y en este caso del docente universitario, la descripción, el sentido y la valoración de las que se pueda extraer el atributo de calidad se resisten a análisis tan simples y lineales, dadas las características de intencionalidad, de contexto, de propósitos y de valores que conforman su significado, y de las expectativas que suscitan tales acciones en los sujetos de la comunidad académica que las reciben.

Al reflexionar sobre la calidad de la docencia desde un punto de vista ético, nos estamos refiriendo a un proceso que no puede ser concebido con otro sentido que no sea el que se refiere al desempeño caracterizado por la calidad en un grado creciente y, sobre todo, que el efecto producido sea deseablemente duradero. Sobre todo si se piensa que de la población universitaria que habita en un período dado la institución, surgirán los futuros ciudadanos que harán cultura, los líderes que gobernarán el país, los investigadores

que harán ciencia y tecnología, bases para el progreso de la especie humana. Difícilmente pensamos que estos efectos se darán con la Universidad o a pesar de la Universidad.

Es pues muy importante, tener claro que en este contexto la calidad, a la que todos los “evaluadores” o los que demandan la evaluación intentan definir con parámetros concisos y con un sentido universal, se resiste a una interpretación simplificada y cuantitativa, y pierde su sentido en intereses de muy diversos significados, tendencias ideológicas ajenas al entorno y circunstancias socioculturales y laborales dispersas. Como ya lo expresábamos anteriormente, el origen empresarial y económico de las tendencias que abogan por la calidad lleva a asumir en el campo educativo formas de hablar ajenas a las discusiones intelectuales y culturales que se gestan en la comunidad educativa.

La calidad de la docencia también tiene, o mejor debe tener, significado según los miembros de la comunidad académica, como agentes sociales y educativos. Porque desde su diversidad y convergencia los empleadores, la administración, los padres, los profesores y los alumnos, hablan de ella según sus perspectivas e intereses. Y desde aquí se inicia la construcción de respuestas a interrogantes sobre qué tipo de Universidad como entidad social, como entidad enriquecedora de la ciencia, como entidad formadora, tenemos y queremos, qué tipo de relaciones queremos construir, cuál es el grado de satisfacción con la vida en comunidad, qué se espera del egresado, cuáles son los valores que se espera observar en él como indicadores de la calidad de su formación. Las respuestas que encontremos a estos interrogantes irán definiendo la calidad de la enseñanza, que de momento, se nos pierde entre tanto vericuetto del lenguaje y tanto ocultamiento convencional (Álvarez, 1992, 2). En primer lugar es necesario realizar un esfuerzo constructivo del concepto mismo de calidad de la enseñanza y del aprendizaje y sus implicaciones, en el seno del colectivo institucional.

#### **4.2.1 Elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria**

El compromiso de todas las universidades que inicia con demostrarse a sí mismas, a la sociedad circundante y al Estado en general, que reúnen las condiciones de calidad, como ya se ha dicho en varias oportunidades está directamente relacionado con la calidad docente y científica de sus profesores y con las condiciones del entorno académico y laboral en que éstos desarrollan su trabajo, un aspecto muy importante en esta situación es el grado de compromiso de los profesores con la misión y políticas institucionales.

Ningún plan o proyecto por bien concebido que esté, funcionará si no se contextualiza y se logra el compromiso participativo de cada uno de los implicados en el proceso.

La dificultad de ponerse de acuerdo sobre un concepto relacional y valorativo de carácter histórico como es el concepto de calidad, tomado en general, conduce a asumirlo específicamente como un concepto situado y condicionado por el objeto al que se le aplica, a saber, la docencia en las universidades, objeto multivariado y multidimensional que no es susceptible de apreciarse y ponderarse en los criterios de racionalidad instrumental propios de los planificadores educativos: cobertura- deserción – retención,

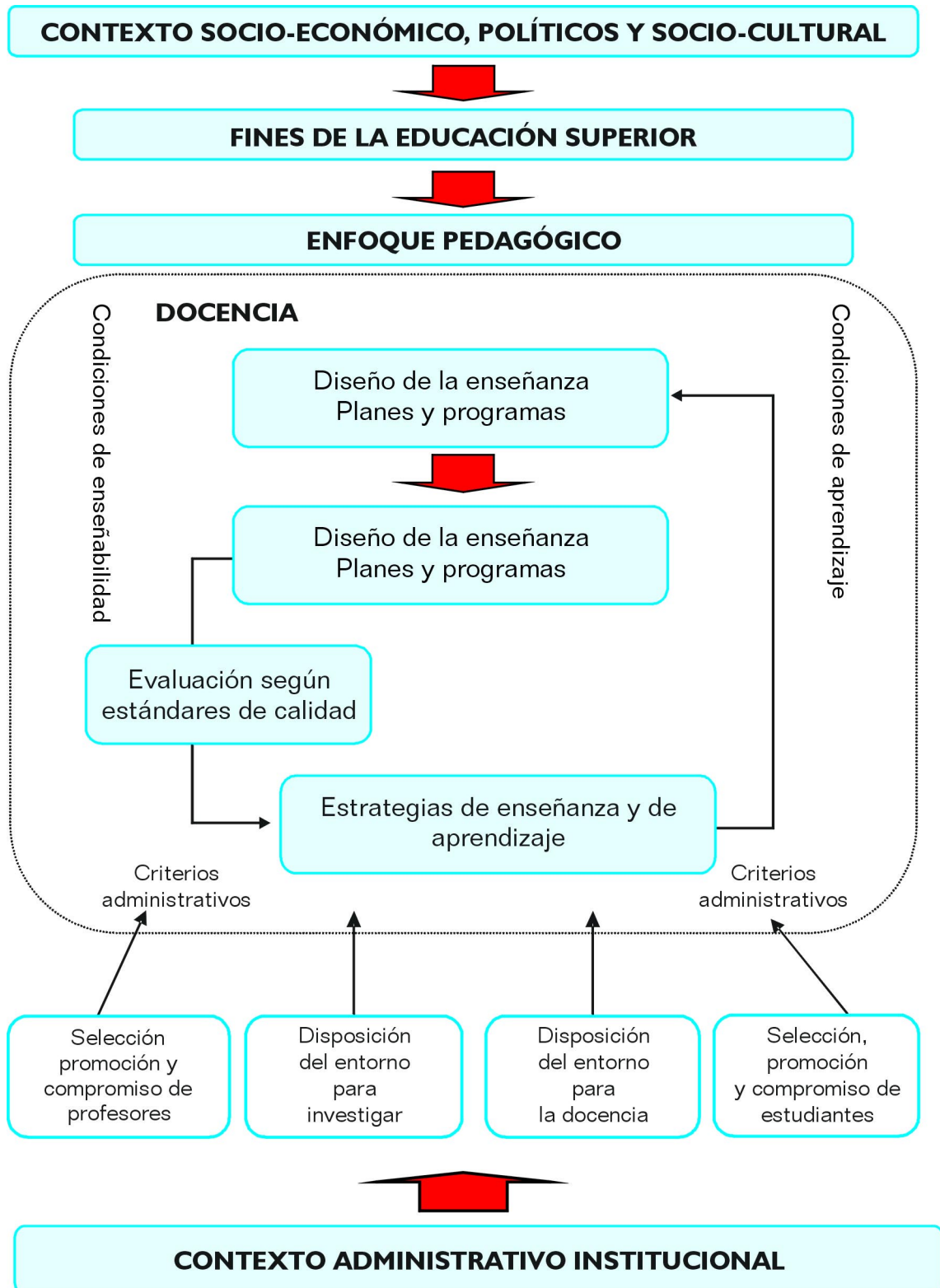


Figura 8. Elementos y factores que inciden en la calidad de la docencia universitaria

número de alumnos por aula y por profesor, promedio de calificaciones alcanzado por los alumnos, repetición de cursos, porcentaje de graduados sobre ingresados, porcentaje de empleados sobre egresados, etc., que son indicadores de eficiencia del programa que estamos evaluando.

Cuando se quiere valorar la calidad de un programa académico universitario no se evalúa tanto por los resultados medibles empíricamente, sino más bien por su aporte a la formación cultural, ética y científica de sus participantes, y por el desarrollo de las competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas de sus egresados, especialmente por la capacidad de autoaprendizaje, autocrítica y autonomía para acceder y analizar la información y resolver los problemas propios de la profesión, de manera contextualizada en el seno de la empresa y de la sociedad a la que satisface. Y este tipo de resultados esperados de la docencia no son observables directamente, aunque inevitablemente harán parte del impacto social pretendido por la educación superior.

La ley marco no sólo autoriza la libertad y la autonomía universitaria, sino que desarrolla el compromiso del Estado de velar por la calidad a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia del servicio educativo.

Por ello el compromiso de la educación superior es el de profundizar en la formación integral de los jóvenes preparándolos no sólo para el ejercicio profesional, sino para las funciones investigativas y de servicio a la sociedad como ciudadanos y como profesionales. Se busca comprometer a las instituciones de educación superior no sólo en la creación y transmisión del conocimiento en todas sus formas y campos (técnica, ciencias, artes, humanidades y filosofía), sino también con la prestación de un servicio de docencia con calidad, referido no sólo a los resultados académicos, sino a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo, y a las condiciones en que se desarrolla en cada institución.

Ninguna institución puede permanecer ajena a las políticas que favorecen la creación de mecanismos y modelos de evaluación de la calidad de las acciones docentes, los programas académicos y las universidades. En este contexto se busca el equilibrio entre la autonomía universitaria y la exigibilidad social y legítima de la calidad del servicio. Es decir, que la garantía de la libertad no exime del compromiso con la calidad de la educación superior, ni a nivel de la cátedra que coordina cada profesor, ni a nivel de la institución como empresa de servicio público. Lo cual debilita la argumentación economicista y utilitarista con que algunos empresarios públicos y privados evaden el compromiso con la calidad, subordinando a esta última a las de los servicios y matrículas que pagan estudiantes y clientes.

La calidad de la docencia es un concepto especialmente complejo, no abordable directamente, porque en él interactúan multiplicidad de actores (profesores, estudiantes, administradores educativos, padres de familia, empleadores, políticos, etc) multiplicidad de propósitos y objetivos, multiplicidad de procesos académicos y de gestión en el seno de instituciones sociales complejas que emergen y cumplen finalidades en el seno de una sociedad cambiante, en crisis e inmersa en conflictos históricos todavía no resueltos, y multiplicidad de prácticas asociadas con la enseñanza convencional o con nuevas formas de desarrollar la docencia inspiradas en conceptos pedagógicos más avanzados.

Sin embargo, si es posible reflexionar sobre los factores más importantes que inciden en la calidad, ponderar su grado de desarrollo y el nivel de desempeño de la docencia en cada una de sus dimensiones y condiciones previas, con el fin de prever efectos posibles, positivos o negativos sobre la misma calidad de la docencia y sobre los efectos que ésta tiene en el aprendizaje y en general en el proceso de formación integral, que ocurre en el encuentro alrededor de la construcción del conocimiento.

El **contexto social** de la docencia, respalda, orienta, repercute y perfila líneas de influencia que delimitan el ámbito de la docencia desde el conjunto de la sociedad, definiendo los fines de la educación universitaria y su misión derivadas de las políticas de estado, de las demandas del mercado productivo, de las necesidades de la comunidad regional y desde las mismas tendencias y corrientes de las comunidades académicas y profesionales propias de la institución y fuera de ella

El contexto social externo se interpreta y se concentra en la definición propia que cada institución y facultad realiza de su misión, visión y propósitos que orientan toda su organización y actividad académica. A la luz de esta visión se dibuja el límite del concepto de calidad por las exigencias, los intereses y las expectativas que se generan.

El contexto sociocultural influye en la selección del concepto o **enfoque pedagógico** alternativo, o tradicional, como la orientación pedagógica, producto de la reflexión de cada colectivo de profesores sobre la misión de cada programa para alcanzar las metas de formación que se pretenden con la docencia. El enfoque pedagógico puede aprovecharse de alguna teoría pedagógica contemporánea interactiva y multidireccional, para inspirar las metas de formación en cada área de conocimiento profesional, sin que se convierta en camisa de fuerza para aquellas materias o cursos que, por su contenido técnico procedimental, requieren inspirarse en un enfoque pedagógico diferente al de los cursos teóricos, dedicados al estudio de los principios y teorías científicas.

El ámbito de la docencia se delimita también internamente desde la **administración central** de la institución, cuando define sus prioridades, sus políticas, sus objetivos más o menos académicos dependiendo de su compromiso real con la misión. De estos criterios dependerá la calidad de insumos y la infraestructura técnica y de apoyo a la docencia y a la investigación, es decir, la calidad de las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia y la investigación, es decir, la calidad de las condiciones institucionales en que se desarrolla la docencia.

En lo relacionado con la selección de **profesores** se espera que se haga por concurso, según su mayor nivel de formación académica, para vincularse establemente a la institución en la categoría que les corresponde de un escalafón diseñado para promover y estimular mayores niveles de productividad académica y de compromiso con la formación de los estudiantes

La disposición del **entorno para investigar**, para las acciones de reelaboración, divulgación, aplicación y producción que forma parte importante de las funciones del profesor universitario, mediante las cuales demuestra el dominio y la maestría para enseñar a los demás y para formar parte de colectivos de investigación en el aula. Esta dimensión como se dijo en el capítulo anterior implica liberar y comprometer el tiempo remunerado



de los profesores, dedicado a la vida intelectual, a pensar y desarrollar proyectos propios, y a analizar y criticar proyectos ajenos de producción de saber pedagógico y en su propia disciplina, todo lo cual constituye el mejor alimento para la calidad de su docencia.

La **disponibilidad y gestión de recursos** didácticos y de espacio y tiempo requeridos deben estar en manos de los académicos que conozcan y reconozcan las necesidades de una docencia de calidad, por encima de los apremios administrativos y financieros ajenos a la academia. Particularmente, cada área de conocimiento requiere apoyos y recursos académicos específicos para su enseñanza calificada.

Los **estudiantes** son seleccionados por su idoneidad académica general y para la respectiva profesión, con satisfacción de requisitos mínimos en las pruebas de selectividad, de motivación, de dedicación, de tiempo y de responsabilidad en las labores previamente diseñadas en el currículo. Pero es claro que el compromiso de los estudiantes con el estudio es función del docente de calidad. No obstante, el compromiso de los estudiantes con su programa y sus tareas escolares es también un compromiso institucional y social que amerita regularse mediante normas académicas que definan los requisitos mínimos de preparación e idoneidad profesional para poder graduarse.

Los estudiantes ya seleccionados por las pruebas de ingreso al nivel universitario, en formación, y promovidos para estudiar cierta temática o curso, deben asumir el protagonismo de su propia formación, de su propio aprendizaje, porque ellos no son solamente receptores de conocimiento, ellos están viviendo una etapa muy importante de su vida, están consolidando los métodos para aprender a aprender, se están apropiando de las herramientas para percibir problemas y para idear soluciones, están entrando a la sociedad como ciudadanos y como profesionales de los cuales se espera una gran contribución. Sus ideas y experiencias previas, sus expectativas y potencialidades constituyen un aporte sustancial para el diseño de una enseñanza activa, significativa y pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes. Para la universidad y los profesores en particular esto implica, que la docencia de calidad requiere planearse y diseñarse de nuevo con cada grupo de estudiantes según sus rasgos y condiciones de aprendizaje específicas para la respectiva área disciplinar que se le va a enseñar.

El diseño, la evaluación y las estrategias que aparecen en la gráfica anterior hacen referencia a la **docencia** entendida como el conjunto de actividades intencionales y planeadas para facilitar que grupos de estudiantes concretos se apropien y reconstruyan alguna porción de saber con miras a elevar su formación y sus competencias profesionales. La docencia consta de dos fases de un mismo movimiento: planeación y ejecución, diseño y acción de enseñanza, ambos inseparables, ya que el diseño de la enseñanza es como la hipótesis que se confronta y experimenta en la enseñanza real y esta última inspira y corrige su diseño autoevaluándose permanentemente. El saber objeto de la enseñanza (pilares de la UNESCO) es en la docencia de pregrado un medio para la formación de los estudiantes como futuros profesionales creativos, responsables y solidarios.

La incursión consciente en el **área disciplinar** a través de las acciones de reelaboración del conocimiento, de divulgación de aplicación y enriquecimiento como se ha dicho antes es indispensable para la enseñanza de calidad, puesto que de ello dependerá la solvencia del estudiante en su mundo profesional, sobre todo por la motivación y capacidad para

seguir aprendiendo en forma autónoma. El estudiante debe tener claro que su aproximación al conocimiento es limitada y que su compromiso profesional incluye la obligación del aprendizaje permanente. La selección y secuencia de aquellos elementos conceptuales, sintácticos, lógicos y metodológicos más esenciales de la disciplina que le permitirán al profesor diseñar la enseñanza para potenciar más enérgicamente los talentos y las competencias profesionales (condiciones de enseñabilidad) previsible desde las metas de formación.

#### **4.2.2 Indicadores de calidad de la docencia universitaria.**

La construcción del significado de una docencia de calidad ha preocupado primero a la sociedad, luego a las entidades gubernamentales y, por último, y esto es lo más importante, a los profesores, especialmente a los universitarios. Es necesario pues, emprender procesos investigativos apoyados en tendencias teóricas que permitan “leer” los indicadores de calidad en las acciones de profesores considerados como excelentes en sus acciones docentes. Leer en las acciones de los docentes menos exitosos y leer en las acciones de quienes tienen dificultades con la orientación de la enseñanza.

Aunque la utilización de indicadores de rendimiento ha tenido su más riguroso uso en las evaluaciones externas, que han señalado ciertos puntos claves para orientar y estandarizar la observación, justo es reconocer que la necesidad de armar una figura que corresponda a la imagen del puzzle que arma el observador y a la característica que quiere poseer el observado.

Los indicadores sobre los que se basa la relación gobierno-universidad suelen estar definidos en el contexto de la utilización de los recursos económicos, tales como: número de admitidos, número de aprobados, número de repitentes, número de desertores, número de graduados, calificaciones de los alumnos, relación docente-número de alumnos, etc., pero en este momento la información que ellos proporcionan es insuficiente, especialmente cuando nos estamos refiriendo a las acciones en el proceso educativo, ya que estos indicadores hacen más referencia a los resultados que al proceso. Esta información es insuficiente para fundamentar la toma de decisiones y definición de políticas que permitan reorientar y mejorar la calidad de la docencia.

Según Toranzos (1997, El problema de la calidad apenas permite saber si el sistema se está expandiendo en tal o cual nivel o titulación y dónde los alumnos presentan mayores dificultades para avanzar en el sistema. Por otra parte, dicha información considerada aisladamente, puede llevar a ciertas formas de autoengaño: las autoridades educativas y la sociedad civil y política quedan satisfechas porque el servicio se expande. Pero el sistema carece de información sobre el grado en que está alcanzando sus objetivos específicos y cumpliendo con su contrato fundacional con la sociedad: que los alumnos, en determinados períodos de tiempo, desarrollen ciertas capacidades cognitivas e incorporen ciertos conocimientos y valores considerados relevantes para su desempeño en la sociedad y para su desarrollo como seres humanos. Porque cómo dice Fernández Arenas (2000, 22) sólo se consideran los indicadores del producto, descartándose radicalmente los indicadores de proceso y los de contexto.

En esta concepción es especialmente crítico el sólo uso indiscriminado de indicadores de rendimiento seleccionados en función de criterios predominantemente economicistas.

Estos seguramente tienen validez en la calidad desde el punto de vista administrativo, aplicada a la gestión, a la supervisión y control que deben hacerse directamente sin invadir los espacios de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esas acciones por sí solas, no garantizan la calidad de la educación universitaria, ya que los objetivos logrados pueden no representar las opciones más relevantes, porque seguramente los participantes más importantes verán los esfuerzos por lograr la calidad como tareas de los administrativos o como imposiciones arbitrarias.

Definir los indicadores debe ser una acción del colectivo docente, que, cual deportistas, va poniendo el listón cada vez más alto. El marco general no presenta nada de extraordinario, porque en primera instancia se deberá intentar consensuar: primero, cuáles son los objetivos marcados para el conjunto del sistema educativo, que en este caso se derivan del marco legal existente, y luego, cuáles son los elementos que nos informan sobre su mayor o menor grado de consecución. Pero lo que se refiere primero a la Universidad, y luego a las funciones de los profesores y especialmente la docente, los indicadores no pueden ser únicamente los indicadores universales del conjunto del sistema, sino que deben añadirse aquellos que sean relevantes para su propia autoevaluación.

Las directivas universitarias y profesores deberán participar en la redefinición periódica, conjuntamente con la comunidad educativa, de los objetivos específicos de las titulaciones, y de los elementos y procesos que es preciso evaluar para obtener el grado de información necesario, para posteriormente, reincidir en una nueva definición o formulación de objetivos y rediseño de procesos y estrategias. Necesariamente deberán coexistir indicadores de carácter cuantitativo -escolarización, abandono..., y cualitativo -comunicación, satisfacción de las necesidades de los estudiantes, de las necesidades sociales y exigencias de la calidad del desempeño, etc.

Asimismo, deberemos disponer de dimensiones indicadoras que puedan desagregarse, para permitir a la universidad y al profesorado conocer su sentido. Los posibles indicadores deben dar información que sirva para modificar las concepciones, y por tanto plantear propuestas de mejora y de cambio. Lograr elaborar una especie de mapa con grandes dimensiones y particulares indicadores, será algo así como elaborar el mapa anatómico de un sistema para comprender su función y los procesos de funcionamiento. Cuando hablamos de la dimensión "Comunicativa" y la desglosamos en: participación en los proyectos; relaciones entre los profesores, entre los alumnos, entre los alumnos y profesores, y entre la universidad y la sociedad; las concepciones sobre los alumnos y la producción intelectual; estamos indicando cuáles son las acciones que contribuyen a mejorar o empeorar la calidad de vida, la satisfacción de los miembros de la comunidad académica y por ende, de la educación.

No se puede desconocer que definir y comprender las exigencias sociales de eficacia, eficiencia y efectividad, es decir, coherencia entre todos los componentes representados en el modelo del sistema, resultaría un instrumento funcional para lograr un primer consenso en la comunidad educativa. En todos los planes, proyectos y programas enunciamos unos propósitos que deben lograrse en un determinado tiempo con unos determinados recursos y bajo ciertas acciones, pero al evaluar solamente se tienen en cuenta los resultados (efectividad), los indicadores de eficacia y eficiencia no son

considerados y el proceso se queda sin valoración y sin rediseño. En consecuencia, siempre es necesario iniciar una discusión acerca del sentido, la eficacia, la eficiencia y la efectividad:

### ► **Eficacia.**

*"Se aplica a las cosas que producen el efecto o prestan el servicio a que están destinadas"*  
(Moliner, 1996).

Normalmente la determinación de los indicadores de eficacia se apoya fundamentalmente en la evaluación de los resultados, tomando como instancia de referencia las metas y los objetivos del sistema o de la institución. La dificultad aquí proviene, de una parte, de la ambigüedad inherente a las propias metas y objetivos educacionales y, al "a qué" deben servir las acciones docentes, y de otra, de la deficiente conceptualización del producto (De la Orden, 1985). Resulta por tanto, ineludible profundizar en el análisis de relaciones que producen el rendimiento educativo para progresar en la identificación de sus dimensiones básicas, y llegar a definiciones operativas como base de su medida y evaluación.

Para comprender qué tan adecuada es una estrategia para responder a las necesidades de la formación integral, la universidad cuenta con la investigación-acción como un recurso muy conocido y poco utilizado en sus aulas. Irónicamente los profesores universitarios "enseñan" con la palabra el sentido de la investigación-acción, pero muy poco la practican. La investigación-acción proporciona a los profesores la fuente de información necesaria para definir el grado de relación entre las estrategias y las necesidades de aprendizaje. Porque es necesario demostrar que ciertas estrategias no son adecuadas para conseguir todos los propósitos, especialmente en educación donde los factores emocionales y sociales se conjugan con los profesionales para alcanzar la satisfacción con el proyecto. En la acción dentro de la ejecución de un proyecto, siempre se está desdibujando la calidad de vida para darle una nueva forma y lo adecuado de las acciones no puede dejarse para el juicio *ex post facto*, debe proyectarse, imaginarse e inferirse.

### ► **Eficiencia.**

*"Calidad de eficiente. Se aplica a lo que realiza cumplidamente, la función a que está destinado"*  
(Moliner, 1996).

¿Qué tan bien se están utilizando los recursos disponibles para lograr los objetivos y alcanzar la misión? La determinación de los indicadores de eficiencia se apoya fundamentalmente en la valoración de los costos de todo orden (personales, temporales, sociales, materiales, económicos, renuncia a otros logros, etc.) que suponen los resultados obtenidos. La eficiencia se entiende como la proporción o relación existente entre los objetivos logrados y el costo que tal logro provoca en recursos (humanos, materiales y funcionales). De este modo cuando se logran los objetivos, pero el coste es muy alto, la eficiencia sería baja. Si el coste es bajo y con ello se logran muchos objetivos de los planificados, la eficiencia es alta (Fernández Arenas, 2000, 22). La eficiencia unida a la eficacia hacen más posible la efectividad.

Se trata, pues, de expresar la relación medios-logros, y su dificultad radica también en el carácter elusivo y ambiguo de estos conceptos en el ámbito universitario. Según se definan e identifiquen los inputs y outputs, se configuran tres grandes categorías de índices de eficiencia universitaria (Lindsay, 1982):

- Económica: productividad de la educación como formación de capital y recursos humanos.
- Administrativa y de gestión: organización de recursos para ofrecer los servicios de educación e investigación y de extensión universitaria.
- Pedagógica: coherencia de profesores, instrucción, tiempo y recursos de enseñanza, etc., a los resultados educativos.

En este contexto, en un sistema de evaluación de la calidad que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, adquiere una importancia estratégica vital un sistema que, a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y las capacidades cognitivas básicas que todo alumno debería haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, y que tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados.

### ► **Efectividad.**

*“Calidad de efectivo. Se aplica a lo que produce el resultado buscado”  
(Moliner, 1996).*

La determinación de los indicadores de funcionalidad, aplicables fundamentalmente a los niveles de institución y de sistema universitarios, plantea dificultades en las sociedades pluralistas y democráticas, dados, por un lado, la diversidad de valores, aspiraciones y necesidades sociales que coexisten en ellos, y por otro, la falta de acuerdo sobre las metas educativas deseables. En todo caso, es necesario determinar los niveles de aceptación de los valores, metas y productos de las instituciones universitarias, base principal de los indicadores de funcionalidad. Éstos a su vez expresan relaciones entre metas y objetivos de la educación universitaria y las aspiraciones, expectativas y necesidades y demandas de formación superior en la sociedad. El problema para la determinación de los indicadores incluidos en este grupo es la falta de acuerdo y consenso sobre las metas sociales relevantes y las metas universitarias pertinentes.

En general cuando hablamos de efectividad lo hacemos sobre el punto de acercamiento a la consideración óptima de un objeto, acción, etc. Fernández Arenas (2000, 23) ha utilizado una excelente metáfora para explicar el concepto de efectividad que nos vendría muy bien a alumnos y profesores:

*Sería el fenómeno educativo, cuya calidad se va a considerar, como un atleta olímpico de salto de altura. El objetivo no está limitado, ya que la altura, como magnitud que es, tiende al infinito. No se ponen en principio metros a este salto, sino que se va siguiendo el proceso, se comprueban resultados parciales y todo ello de acuerdo al contexto (No es igual el salto de altura en Barcelona, que en México o en Quito).*

*No importa, por ahora, cómo será el resultado final, aunque en el término de la acción (momento de participación en la olimpiada) habrá que valorar el resultado final logrado.*

*El atleta comienza su entrenamiento y en breve alcanza a superar el listón en 1,90 metros. El entrenamiento no ha significado una gran esfuerzo y se ve cómo progresa centímetro a centímetro, aunque depende de la velocidad del viento y de la humedad relativa existente (contexto que también se considera en el análisis del proceso). Hay que sufrir un entrenamiento más duro para llegar a 2,20 metros; hay fluctuaciones de logro entre 2,18 y 2,19, hasta que ese último centímetro se consigue. El proceso de lo cotidiano es fluctuante y variable; allí está influyendo el contexto físico, la presión del entrenador, la ansiedad por el triunfo, etc. Ahora, a partir de aquí, cada medio centímetro y hasta cada milímetro, va a ser una lucha diaria contra el límite óptimo. Por fin se logran los 2,30 metros, pero no se ha llegado a los 2,42 metros de otro atleta que queda en primer lugar. Se acercó a lo óptimo, costó esfuerzo y recursos y no alcanzó el máximo previsto; sin embargo se considera que la efectividad es de alto índice, aunque no de óptimo logro. Hubo indicadores de proceso, indicadores de contexto e indicadores de producto para definir el nivel de calidad del saltador de altura.*

En el nivel universitario el estudiante orientado por el profesor está en capacidad de comprender sus debilidades, y fortalezas. Es capaz de reconocer su potencial y con apoyo, posibilidades y orientación, podrá planificar y ejecutar acciones en un proceso de desarrollo gradual, sin prisas y sin pausas. En la convergencia de tantos proyectos de desarrollo como miembros de la comunidad académica, se construye la cotidianidad de la búsqueda permanente de una mejor calidad, de acuerdo a las posibilidades y exigencias científicas, tecnológicas y sociales. Lo único necesario es un acto de compromiso y voluntad con el aprender como un proyecto de vida.

### **4.2.3 Valores educativos, indicadores de la calidad y práctica reflexiva de la educación.**

Pero cuando hablamos específicamente de la docencia los indicadores toman la forma de características, o sea valores que se espera ver representados en las acciones docentes. En general un indicador se define como una variable, significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo. En nuestro caso, un indicador de calidad universitaria es una variable creada a partir del diálogo, la reflexión y el reconocimiento de fortalezas y carencias en las acciones de los otros.

Si ponemos en primer plano la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza, los indicadores tradicionales empleados para valorar el desempeño de los sistemas educativos se tornan absolutamente insuficientes. Consideramos necesario hacer uso de la facultad de autonomía para enraizar en la cultura universitaria el sentido y significado que tendrá el término de calidad, ya que de todas formas los indicadores se convierten en puntos comunes para el diálogo sobre lo que esperan todos y cada una de las personas comprometidas en el proceso educativo. A lo largo de este trabajo hemos hablado de dimensiones o grandes agrupaciones que arman los pilares de lo deseable. Se considera que la acción comunicativa, las acciones pedagógicas, la profesionalidad docente y el ambiente académico incluyen en su significado, los indicadores esenciales a lo que puede llegar a ser una docencia de calidad, tal como lo hemos expuesto en el capítulo anterior.

Esta concepción proporciona unas bases claras para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria, ya que permite determinar con cierta precisión indicadores identificados con criterios y predictores de funcionalidad, eficacia y eficiencia, susceptibles, en muchos casos, de cuantificación. Asimismo, la constatación de

incoherencias entre ellos y los componentes básicos de una institución universitaria o de la educación superior, en una determinada comunidad, constituye el mejor punto de partida y la guía más precisa para tomar decisiones optimizantes en una dirección específica.

Es importante hacer hincapié en un método alternativo para formar juicios sobre la calidad educativa de la enseñanza escolar. Es decir, que la calidad de los logros institucionales o de un profesor la constituye su coherencia con los valores educativos que son la finalidad misma de la educación. Estos valores no son valores instrumentales, como la efectividad y la eficiencia, sino conceptualizaciones de los potenciales humanos que en un proceso educativo se aspira fomentar y desarrollar en los alumnos; por ejemplo, potenciales para comprender y sentir el significado de ciertos tipos de acontecimientos y situaciones; para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo e imaginativo; para la apreciación de los valores humanos; para una acción inteligente y sensata en situaciones humanas complejas e impredecibles. Como fines de la educación, estos potenciales no son «productos» en el sentido en que vienen determinados causalmente por los procesos educativos. Los procesos educativos tienen su razón de ser ante todo por las condiciones posibilitadoras más que causales, por lo que sus resultados son impredecibles.

Las condiciones favorecedoras dan a los alumnos en su diversidad e individualidad, acceso a los recursos que necesitan para desarrollar sus potencialidades, en el contexto de un grupo en el cual se socializa y referencia. Les brindan oportunidades y apoyo para su autodesarrollo. Ahora bien, que estas oportunidades se aprovechen y que el apoyo se acepte, son aspectos que escapan al control directo de los educadores. Lo que si pueden controlar es el alcance que fijan a los procesos educativos, tanto en la clase como en la escuela, lo cual permite juzgar hasta qué punto tales procesos resultan educativos y emitir un juicio con completa independencia de la evaluación de sus resultados.

Esto no significa que el desarrollo de las potencialidades humanas intelectuales, afectivas y sociales debe ser evaluado en el sentido de reconocimiento. El desarrollo de los alumnos como el del atleta de Fernández Arenas (metáfora incluida en este apartado), necesita una vigilancia y un registro que serán la base para una evaluación continuada y para la toma de decisiones en cuanto a sus necesidades de aprendizaje. Lo que queremos que quede explícito en esta argumentación, es que la evaluación de los progresos de los alumnos es una actividad diferente de la que evalúa la calidad de los procesos que se desea fomentar.

Peters (1966, 159), citado por Stenhouse (1991), decía que cuando se habla sobre propósitos educativos se refiere a valores educativos (cualidades mentales y afectivas). Y añadía que estos valores se analizan adecuadamente no según resultados extrínsecos a los procesos, sino según principios de procedimiento, que son los que aportan los criterios para aquello que realmente cuenta como un proceso educativo meritorio. En otras palabras: los valores educativos como afirmaciones de finalidades implican unos indicadores para formar juicios sobre la calidad de los medios, de los procesos y de las estrategias. Son, por tanto, unos indicadores muy diferentes de los instrumentales de efectividad y eficiencia que rigen las estimaciones de los medios en el modelo referido a producción-consumo.

Muchos de los estudios que respaldan la importancia del aprendizaje significativo, hablan de haber encontrado una escasa evidencia de enseñanza para la comprensión, en oposición a enseñanza para un aprendizaje puramente memorístico, y que la manifestación de esta laguna era la ausencia de discusión genuina en las clases que habían observado en las escuelas secundarias, fenómeno que seguramente no será ajeno a la universidad.

El afianzamiento de los valores ocurre en el aprendizaje comprensivo, y la comprensión implica un proceso en el cual la discusión es el método significativo de enseñanza cuyo valor ha sido reconocido, pero que tiene muchos factores en contra, entre otros el tiempo. La discusión en clase es una oportunidad que muchas personas menosprecian, a Pozo le escuchábamos en una conferencia reciente decir que “recordemos la escena esa tan típica cuando al salir de clase un alumno que no ha asistido pregunta a otro, ¿qué tal la clase de hoy?, “muy bien seis folios”. Sale de otra en la que has estado discutiendo, dando la palabra y tal, “hoy si no se ha hecho gran cosa, no has perdido nada”, “no has perdido nada porque la cantidad de texto copiado no es mucha”.

Es necesario aclarar que el análisis de los valores educativos en los principios de procedimiento, aporta criterios para seleccionar evidencias que son indicativas de la calidad educativa de un rendimiento. El modo de proceder en la comunidad educativa manifiesta a su vez, intrínsecamente, una calidad educativa si los aprendizajes alcanzados satisfacen unos criterios de calidad adecuados.

#### **4.2.4 La calidad como un *ethos*.**

Históricamente la educación superior ha sido considerada como un factor significativo de movilidad social. Y en los países latinoamericanos sigue teniendo gran fuerza como tal, factor que sobredimensiona la responsabilidad de la universidad cuando las esperanzas individuales y sociales están cifradas en su capacidad para propiciar la formación de personas que puedan liderar el cambio y mejoramiento de la calidad de vida. Se espera que los universitarios entiendan la problemática social, adquieran los valores de tolerancia y solidaridad, se comprometan con la capacidad de vivir juntos en la diversidad y puedan liderar el desarrollo económico, político y social en general.

La calidad aplicada a la educación puede titularse como calidad de vida de un grupo de personas que pasan una gran cantidad de tiempo en un ambiente muy especial. Porque una universidad es de buena calidad si las personas que la conforman encuentran un ambiente en el que predomina una dirección firme y con iniciativa, alta expectativa en el logro de cada estudiante, énfasis en las habilidades básicas, ambiente ordenado, evaluación continua del progreso de los escolares, amplia proporción de tiempo de interacción del profesor con los alumnos en el aula, como un todo y amplio uso del reconocimiento del rendimiento y el buen comportamiento (Silva, 1994, 45).

Lo notable es que estas características o cualidades específicas de las buenas escuelas usualmente ocurren a la vez. Las universidades de alto nivel proveen un *ethos* particular que las distingue como un todo y es este ambiente especial, eficaz y de calidad lo que cuenta, lo que es útil para los efectos positivos producidos en la educación de los jóvenes. La efectividad de la universidad depende de este particular *ethos*, construido entre alumnos y profesores con el apoyo de todos los demás miembros de la comunidad académica.



El desarrollo intelectual y social de los universitarios se haya fuertemente influenciado por la calidad de la universidad a la que asisten, y las buenas universidades comparten muchas de las cualidades: reglas claramente definidas, pero flexibles; una clara, positiva y concertada disciplina, buena comunicación en la reflexión crítica de los seres honrados que se reconocen en los listados de los errores, recompensados por un ambiente cálido y gratificante.

Así la calidad global es superior al conjunto de cualidades individuales. Cada universidad posee una atmósfera que le es propia, y será esta dirección clara y firme, con objetivos compartidos por todos los miembros del personal que la integran. Los profesores deberán estar comprometidos en una enseñanza de calidad y manejar de modo adecuado estrategias de enseñanza.

La mejora de la calidad de vida en los departamentos universitarios, lo que aparte de ser un valor en sí mismo, supone mejorar también las relaciones, ya que el clima es una causa de los productos escolares. Además, anima la participación de los profesores al estimular su responsabilidad y sentido de pertenencia, y esto propicia una mayor precisión en la identificación de los logros esperados.

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

Pero este *ethos* se construye en los rituales, no en la rutina, integrando los elementos (valores) que la cultura modal le aporta como resultante de un colectivo académico reflexivo y crítico. El poseer los indicadores de calidad (valores) que la comunidad acepta no se obtiene como consecuencia lógica de la vinculación a la universidad, se adquiere como una particular conquista de cada uno. En el caso de los docentes será mediante la investigación-acción para ejecutar el proyecto docente. Para que esto ocurra se requiere necesariamente un esfuerzo individual y colectivo reconocido por las directivas académicas, los alumnos y, en general, por la comunidad académica.

A cada universidad corresponde emprender caminos que le permitan encontrar los valores y actitudes distintivas que caractericen sus acciones, particularmente todas las relacionadas con la formación integral de sus alumnos, la investigación científica y la extensión de sus logros a la comunidad. Estos conformarían su *ethos* y se convertirían en el “ideal ético e invulnerable de la profesión docente” (Wanjiru, 1999, 36). La concepción de calidad que “emana” del *ethos* configura el prisma a través del cual se ven las acciones y se les atribuye valor. “Ese *ethos* en el profesor lo constituye el modo de valorar la educación dentro de una jerarquía de valores que él sostiene y que, por tanto, forma parte importante de sus principios de acción” (Wanjiru, 1999, 36).

Estos valores servirán a su vez de parámetro para valorar lo que el docente piensa, cree y hace. Si construye y acepta estas dimensiones estará permanentemente renovando su deber sin posibilidad de encriptarse en un modelo rápidamente deteriorado. En el proceso de comunicación en la acción, alumno y profesor asumen su *ethos*, lo transforman en la interacción y exigencias de cada uno.

“Delinear un *ethos* de la profesión docente, es así, más bien, emprender la tarea de la definición y redefinición de la esencia misma de la docencia, de lo que supone ser educador, o ser profesor-investigador. Por su parte, esta tarea brinda al investigador interesado la oportunidad de tratar de analizar aquellos compromisos que están implícitamente incluidos *per se* en el ser profesional docente, los cuales, a la vez, forman su *ethos* y constituyen su deber” (Wanjiru, 1999, 38).

---

### **4.3 A LA CALIDAD A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN, EN PARTICULAR DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

---

El carácter pluralista del concepto de calidad genera diferentes modelos de evaluación que hacen énfasis en diversos aspectos de la realización de tareas en la educación superior: en los insumos, en los procesos y en los resultados. Las evaluaciones para controlar mínimos de calidad se centran casi exclusivamente en los insumos. Cuando encontramos la noción de calidad enraizada en la noción de cambio cualitativo, inscrita no en un marco de control, sino de fomento al mejoramiento institucional, es necesario tener en cuenta tanto las características que se refieren a los insumos, como las relacionadas con procesos y con resultados; es necesario que los involucrados participen en los procesos de recolección de información, en la elaboración de juicios (evaluación) y la toma de decisiones que afectan su proceso de formación.

La evaluación de las acciones académicas no es un tema nuevo y aparentemente no encuentra mayor resistencia en los actores educativos, que han aprendido a aceptarla más con resignación que con convicción. Es cierto que el camino de doble vía que se ha formado con la calidad ha creado mucho desconcierto y hasta apatía. Porque al evaluar con el propósito de lograr la calidad y no pasar de los resultados de la evaluación, es frecuente que la gente pierda la confianza en los procesos que se repiten por rutina. En el aula de clase es frecuente que la evaluación tenga más la real intención de medir y calificar, que de evaluar. En los procesos de evaluación docente es frecuente que después del juicio, no se realicen acciones de seguimiento y mejoramiento, por lo cual existe poca confianza en que su práctica continuada lleve a conseguir la calidad esperada.

La razón del creciente interés de muchos gobiernos por las relaciones entre la evaluación y la calidad obedece fundamentalmente a políticas neoliberales, en las cuales se busca exonerar al estado de ciertas responsabilidades, entre ellas la educación. En consecuencia se acude a estrategias que buscan introducir cambios culturales que permitan implementarse sin mucha resistencia. Los más frecuentes han sido: la implantación de teorías de reconocido éxito en las empresas; la implantación de políticas universitarias que buscan el equilibrio entre recursos y número de alumnos, la masificación de la

admisión, la evaluación con el propósito de mejorar la calidad, la evaluación externa y el proceso de acreditación; la exigencia gubernamental a las universidades para que se adapte el currículo a las exigencias de unas sociedades en proceso de cambio permanente, las políticas de ajustes presupuestales, las demandas correlativas de una rendición de cuentas en relación con el gasto público en educación y la conveniencia cada vez más apremiante de tener información sobre los resultados efectivos de los sistemas educativos.

Pero aquí se quiere reflexionar sobre esta relación (evaluación-calidad) porque, como proponíamos en el apartado anterior, la calidad está en el *ethos* del ser docente universitario. Porque los profesores universitarios queremos tener siempre una mejor calidad de vida y seguramente no nos negaremos a buscar afanosamente la calidad para nuestras acciones docentes. Aceptamos que todos los elementos que intervienen en la educación deben ser analizados en sí mismos, pero también deben ser considerados en relación con los demás elementos que forman el sistema educativo.

Proponemos la evaluación como el camino para conseguir el compromiso con la calidad. Pero la evaluación de verdad, la que pasa por medir, calificar y evaluar. O sea, los juicios que se formulan sobre la base de una buena información, que ha sido comparada con unos indicadores de calidad, definidos previamente por la comunidad universitaria y aceptados como tales. Unos indicadores que no se petrifican, sino que por el contrario se renuevan permanentemente, como el más claro signo de actualización y vigencia de la cultura docente.

Contamos con el hecho de que el deseo permanente de mejorar en el ser humano, conquie las políticas universitarias apoyan (o apoyarán) ese proceso de enriquecimiento continuo, para que las acciones docentes tengan un estrecho vínculo con la calidad. Esta preocupación no es nueva porque como dice López (1999) "Calidad es término renacentista, en la medida en que renacer es privilegio de lo valioso", la variante que se quiere proponer es que en lugar de ser una imposición desde fuera, sea una búsqueda desde dentro.

Conseguir que en la convergencia de las acciones y las reflexiones recorramos un camino en el cual el renacer sea integral, en donde el profesor quiera vivir mejor siendo mejor, que las exigencias de mejores condiciones de vida vayan acompañadas de mejores acciones docentes. Para lograrlo la calidad tendrá que contar necesariamente con la complicidad de la evaluación. En una relación en donde cada uno de estos conceptos tiene su propio sentido, aunque en algunos momentos exista entre ellos una relación de causalidad que los hace inseparables. La evaluación y la calidad comparten procesos y decisiones, pero aún así, son conceptos diferentes que no deben confundirse precisamente en beneficio de la intención de mejora. Diferentes en su identidad y funciones, aunque íntimos e inseparables colaboradores en la tarea (López, 1999).

En el camino de nuestro trabajo la calidad es el fin último y permanente de la evaluación, pero recordemos que la evaluación no es la totalidad del proceso que lleva a la calidad. La evaluación se convierte en una primera fase en el camino hacia la calidad, en una actividad permanente durante su proceso, y en un independiente proceso de evaluación siempre se estará pensando en la calidad y sus indicadores serán necesariamente

parámetros de la evaluación, así que podemos decidir que la evaluación es un claro camino para llegar a la calidad.

La evaluación tiene sentido por sí misma y se convierte en la base de la planificación que da cuerpo a la calidad y alimenta la innovación que le da el espíritu permanente. En Scriven (1988) y Bloom y colaboradores (1978) encontramos clasificada a la evaluación según el momento como: diagnóstica, formativa y sumativa, y aunque estos conceptos han sido exhaustivamente estudiados (o han pasado de moda) en este momento son de gran valor para explicar el tipo de conocimiento que la evaluación proporciona a un proceso de calidad, y la utilidad que ésta tiene como soporte de una acción decidida y representativa. En la planificación cobran vida las propuestas educativas y organizativas que expresan los compromisos e intencionalidad, convirtiéndose en los mecanismos a través de los cuales la comunidad educativa explicita sus ideas para conseguir la calidad. Y hacemos referencia al espíritu de la innovación, como una forma de trascender los puntos débiles que la evaluación ha reportado, y que en algunos casos sólo podrán superarse con cambios significativos, que exigen a los docentes creatividad e innovación.

Además de ser parte fundamental de la planificación y la innovación, la evaluación se convierte en garante de la eficacia, eficiencia y efectividad, características *si ne sua nom* de la acción educativa. En esta acción educativa la evaluación ocupa lugar coprotagónico y es nuestro objeto de estudio particular, por ello cuando estamos pensando en un camino hacia la calidad de la educación haciendo énfasis en uno de los pilares fundamentales como es la docencia, estamos realizando el intento de imaginar y crear un paradigma definido por la explicación de los muchos factores que componen la compleja totalidad de la acción docente.

Dejaremos en el apartado siguiente construido el contexto sobre el cual visualizaremos la evaluación de la docencia universitaria, a través de la cual pretendemos llegar a la calidad.

#### **4.3.1 Evaluación de la docencia universitaria. Concepciones y normas.**

La base de la reflexión que hacemos en este apartado la hemos construido sobre los planteamientos presentados en el trabajo de investigación cuyo informe hemos denominado: *La evaluación de la docencia universitaria*. En los primeros lineamientos se incluyen algunas generalidades que empiezan a explicar la visión que se tuvo del concepto, especialmente cuando se dice que: La evaluación es una actividad que forma parte de todas las culturas y que todas las personas realizamos constantemente a un nivel cotidiano, cuando juzgamos si algo es adecuado o inadecuado, satisfactorio o insatisfactorio, bueno o malo, y en el ámbito formal cuando forma parte de las acciones institucionales.

Se realiza con el fin de conservar, corregir, detener o sustituir, ese algo que puede ser un libro, una institución, el rendimiento académico de un alumno, un profesor o un programa educativo o social. La naturaleza de la evaluación está fundamentalmente vinculada a nociones éticas, valorativas o morales acerca de lo que se evalúa, o de calidad unida a indicadores económicos.

El ser evaluado es conocido por medio de observaciones comunes o científicas, mediciones y, ocasionalmente según la naturaleza de lo que se evalúa, experimentos y pruebas. Con esas observaciones se construyen los juicios evaluativos. La naturaleza fundamental de los resultados de una evaluación refleja, por lo general, una importante carga de subjetividad que reproduce los intereses del evaluador, o quien encarga una evaluación y pocas veces indica los juicios o pareceres de los que son directamente interesados o afectados.

Evaluar los profesores universitarios es, sobre todo, apreciar los efectos atribuibles a nuestras propias acciones: acciones de enseñanza, acciones de aprendizaje, acciones de desarrollo, acciones de cambio..., lo cual exige analizar los objetivos, la acción y los resultados. Evaluar no es una puesta al día de las técnicas de control. Detrás de la evaluación no se esconde la antigua inspección; sin embargo, en términos generales evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de algo: una acción, un objeto, un resultado, etc. Este juicio de valor depende de la calidad de la información disponible y de la cultura que la contextualiza.

La convergencia de evaluación, formación y desarrollo docente, exige construir una cultura donde se dé significado a las características, se definan los atributos y se precisen los indicadores, y sobre todo, donde el sentido, el compromiso y la responsabilidad individual se convoquen y se interpielen en la formación de un colectivo docente, sabedor del reto que implica el pertenecer al nivel de educación superior.

Para encontrar las raíces de estas afirmaciones y las posteriores recomendaciones invitamos a una revisión del documento mencionado anteriormente con el cual hemos estado vinculando varias partes de este trabajo:

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 1. ANTECEDENTES, NORMATIVA Y EXPERIENCIAS. 1.1 GENERALIDADES 1.2 EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA 1.3 ESPAÑA: DOS ÚLTIMAS DÉCADAS 1.3.1 Primeras acciones 1.3.2 Programas Experimentales 1.3.3 Plan Nacional de evaluación 1.4 UNIVERSIDAD DE VALENCIA 1.4.1 Estatutos 1.4.2 Normativa 1.4.3 Experiencia	2. INTENCIONES Y EFECTOS ESPERADOS. 2.1 DESDE LAS INSTANCIAS ADMINISTRATIVAS Y DE GESTION 2.1.1 La evaluación docente como valoración de la eficacia, eficiencia y efectividad 2.1.2 La evaluación de la docencia universitaria y financiación estatal 2.1.3 Evaluación del rendimiento – productividad 2.1.4 El control y la consiguiente petición de responsabilidades. 2.1.5 Evaluación del profesorado para aumentos salariales. 2.2 DESDE LA PERSPECTIVA ACADEMICA 2.2.1 La evaluación para mejorar 2.2.2 Evaluar para formar	3. CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS 3.1 DEFINICIONES 3.2 FORMAS DE EVALUACIÓN 3.2.1 Heteroevaluación. 3.2.2 Coevaluación. 3.2.3 Autoevaluación 3.3. ¿QUÉ SE EVALÚA? 3.3.1 La calidad 3.3.2 Funciones del profesor universitario 3.3.3 Características del profesorado universitario. 3.3.4 Características, atributos, indicadores y criterios (parámetros). 3.4 MODELOS DE EVALUACION 3.4.1 Tendencias sobresalientes. 3.4.2 Consideración de las funciones 3.4.3 Desde el Proyecto Educativo Institucional.
--	---	--

2.2.3	Evaluar para lograr el desarrollo profesional	3.4.4	Portafolio de evaluación docente
2.2.4	Evaluar para renovación de la cultura sobre docencia y sobre evaluación	3.4.5	La evaluación como investigación acción
2.3	EFFECTOS ESPERADOS	3.5	¿QUIEN DEBE SER EL EVALUADOR?
2.3.1	Efectos en el ámbito personal	3.5.1	Evaluadores externos
2.3.2	Efectos en el ámbito Organizativo	3.5.2	Evaluación por los colegas
2.3.3	Efectos en el ámbito Social	3.5.3	Evaluación por los estudiantes.
		3.5.4	La Autoevaluación
		3.6	REFLEXIONES A MODO DE PRIMERAS CONCLUSIONES
		3.6.1	La evaluación de la docencia: un punto sensible
		3.6.2	Agujeros negros en la evaluación de la docencia universitaria

## II PARTE: ETAPA ANALÍTICA

### 4. ESTUDIO PARCIAL DE UN CASO: UNIVERSIDAD DE VALENCIA

#### 4.1 LAS VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES

#### 4.2 LOS AUTOINFORMES

4.2.1 Un ejemplo de la información contenida en el informe

4.2.2 Consideraciones sobre el Autoinforme del curso 1997 - 1998.

4.2.2.3 Frecuencias y porcentajes en las categorías

#### 4.3 INFORME DEL DEPARTAMENTO

4.3.1 Razones para su utilización

4.3.2 Normativa

4.3.3 Experiencia

## III PARTE: ETAPA EVALUATIVA

### 5. REFLEXIONES EVALUATIVAS

#### 5.1 ELEMENTOS FACILITADORES

#### 5.2 ELEMENTOS DE DIFICULTAD

5.2.1 Rodríguez Espinar (1997) en la experiencia posterior a la L.R.U. y como aplicación del Artículo 45.3 y sus corolarios pone de manifiesto:

5.2.2 Otras percepciones de elementos de dificultad

#### 5.3 ASPECTOS PUNTUALES

#### 5.4 RETOS

#### BIBLIOGRAFIA

#### ANEXOS

ANEXO 1: Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

ANEXO 2: PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. GUÍA DE EVALUACIÓN CONSEJO DE UNIVERSIDADES.

ANEXO 3: NORMATIVA DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

ANEXO 4: AUTOINFORMES. ULTIMO CURSO

#### G. VALORACION GLOBAL

A. SOBRE LA OPINION EMITIDA POR LOS ESTUDIANTES

B. SOBRE EL RENDIMIENTO OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES

D. SOBRE LA PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA

F. INCIDENCIAS SOBRE ASISTENCIA (AUSENCIAS, BAJAS, SUSTITUCIONES, ETC

### 4.3.2 Evaluar desde una perspectiva creativa y como intento de mejora para alcanzar mejores índices de calidad.

La evaluación del sistema, de los profesores, de la docencia y de todos sus elementos en general, debe tener, al igual que la evaluación de los alumnos, un carácter formativo y no punitivo o solamente informativo, que informe sí, pero de posibles recuperaciones,

reorientaciones, de cuáles son las prioridades y los cambios necesarios en los objetivos, en los recursos, en los procesos, etc. No vale la pena evaluar sólo para cumplir el requisito o para informar o para lamentarse. Evaluar debe ser un elemento que incida en la redefinición periódica y el establecimiento de prioridades de los objetivos del sistema educativo y de la universidad en particular, y debe servir también para conocer el grado de desajuste de determinadas políticas educativas o de determinados procesos educativos. Y ha de servir al profesorado como un elemento de reflexión y reconocimiento individual y colectivo sobre el trabajo realizado, y debe informar sobre la validez de las políticas de formación y de asesoramiento.

A la calidad no se llega a golpe de decretos, desde la torre de marfil de los administrativos. Decretos que exigen acreditación, evaluaciones externas y la participación de agencias evaluadoras. Si estas acciones no van acompañadas de un cambio en la calidad de vida se reducen a simples actos de poder.

La evaluación de los sistemas educativos está estrechamente asociada con la calidad de la educación, y como hemos venido apuntando en este contexto, calidad supone atreverse a transformar estilos de gestión y estilos de enseñanza y de aprendizaje, como consecuencia del conocimiento de las circunstancias que rodean a las acciones docentes.

Para lograr estas aspiraciones en todo sistema, organización, unidad o persona, es indispensable contar con información continua y realmente representativa sobre su desempeño y resultados. Ello permite enriquecer y reorientar sus políticas y acciones. En educación cuya función es formativa, a diferencia de cualquier otra empresa donde la función está orientada a producir bienes, la dificultad para contar con esta información es más grande, porque estamos hablando de avances en la formación, de acciones con intención formativa, tanto en relación con el logro de los objetivos, como a la eficacia de éstos, referida ésta a la relación entre los objetivos y las necesidades, perspectivas e intereses de los miembros de la comunidad académica.

Según Toranzos (1996 Evaluación y Calidad) ello explica que los sistemas educativos se puedan deteriorar sin que sea percibidos de forma inmediata, y pueden así funcionar por largos períodos con una alta incoherencia entre las finalidades básicas y las necesidades sociales.

En la medida en que la información sobre el desempeño no es indispensable para la realización de ninguna tarea dentro del centro, se puede “vivir” con un vacío de información y escapar a los controles externos por parte de los usuarios. En algunos casos se produce la información para cumplir la tarea de algún centro, pero no hay acciones derivadas de esta información. No se rinden cuentas ante nadie, lo cual permite que su rumbo se determine fundamentalmente en función de los intereses y lógicas corporativas internas. Por ejemplo, no es raro que muchas decisiones curriculares se tomen atendiendo más a la defensa que los profesores hacen de la carga horaria de su asignatura, que a los derechos y expectativas de los alumnos.

Se debe tener en cuenta que el primer objetivo de la evaluación es contribuir a implementar programas de modo eficiente y efectivo, a fin de que alcancen las metas propuestas. Para ello la evaluación necesita proveer información relevante para modificar o cambiar

el curso de la implantación o mejorar oportunamente su diseño, de manera que se logren los objetivos. Esta información está constituida por datos con referentes conceptuales y culturales que permitan la propuesta y puesta en práctica de acciones innovadoras y coherentes.

Acciones que propicien la reorientación del trabajo realizado tanto por los docentes como por los alumnos, con la esperanza de lograr el pleno aprendizaje de todos los alumnos y el enriquecimiento docente. Esto supone una variante en los fines, supone interesarse en los procesos tanto como en los resultados, en particular la socialización del aprendizaje, la capacidad de gestión de los grupos y la capacidad para autoevaluarse. Implica un compromiso asociado con la toma de decisiones antes que un problema teórico.

Para involucrar a la comunidad en esta actividad, la redefinición cultural debe irse desarrollando desde peculiaridades metodológicas:

- Renovación cultural mediante la discusión intencionada.
- Construcción de un sistema de indicadores como resultante de las concepciones sobre docencia, investigación, gestión y extensión.
- Análisis de situaciones concretas para una mejor comprensión de las razones y acciones del modelo de evaluación.
- Difusión generalizada de los procesos estudiados, de las debilidades percibidas y de las decisiones tomadas.
- Apoyo decidido a las acciones de mejora derivadas de planes particulares a las más pequeñas unidades organizativas.

Estas peculiaridades seguramente contrarrestarán la tendencia a tomar las decisiones con base en los resultados, desconociendo la rica variedad de información que suministran y reclaman los procesos. Estos procesos, tanto en el aprendizaje como en la vida en la Universidad, son el objeto de observación que se obvia en la práctica habitual de evaluación. Seguramente esto se debe a que es una tarea muy compleja, requiere tiempo y que si se hace cuestionará muchas de las estrategias habituales, lo que hace que *<<no se haga en aras de la armonía>>*, para evitar necesarios conflictos que las comunidades académicas se han declarado incapaces de manejar sin el enfrentamiento personal, que hace recordar los comportamientos que se observaban en las luchas encarnizadas de los *<<caciques populares>>* en otras épocas de la vida política.

La evaluación docente ha sido asumida como una exigencia a la que se responde con la aplicación de un formulario que responden los alumnos, y que procesa un ente administrativo para *<<poner en estadísticas>>* los resultados y darlos a conocer a cada interesado y "colorín colorado, este cuento se ha acabado".

Aunque la evaluación también es responsabilidad de cada uno, al profesor corresponde en primera instancia "leer" en los signos de los alumnos, "leer" en los resultados de sus acciones. Como reflexionaba Gimeno en reciente entrevista (2001): "Entrando en el tema de la evaluación, yo creo que lo importante es tener preocupación constante por la mejora de los asuntos cotidianos. Porque evaluación que yo sepa es simplemente juzgar una necesidad, una situación de necesidad a partir de la toma de consideración de una realidad que se conoce mejor. Entonces la evaluación debe ser inherente a la intención



de mejorar en la vida constantemente. Yo evalúo constantemente mi vida a medida que tomo decisiones y veo los resultados que obtengo, yo no creo mucho en las ceremonias formales de evaluación externa, eso ya te afectará a ti. Que hay que hacerla, obviamente, pero lo que creo es que esté incorporado el espíritu de mejora que implica la teoría y la ética de la evaluación a los procesos cotidianos”.

### 4.3.3 Características en la transición de la evaluación a la calidad.

La incorporación de políticas de calidad en los objetivos y la evaluación de los programas de planificación estratégica, constituyen parte de los principios informadores de la actividad de las organizaciones administrativas, y dentro de ellas, las universitarias; ya que por su propia naturaleza, las Universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica que conduce a una mejora continua de la calidad de sus servicios.

De la lectura cuidadosa de las memorias en las cuales se presentan las experiencias más recientes en este mundo de la evaluación, como un medio para conseguir la calidad, podemos sugerir algunas características que pueden tomarse como factores necesarios para el éxito en la puesta en práctica de sistemas de evaluación interna, hacia la calidad de la docencia universitaria. En síntesis podrían ser:



#### **Cultura Institucional**

Construir una cultura institucional como producto de las necesarias interacciones, investigaciones, publicaciones y vivencias de los miembros de la comunidad académica, en todos los ámbitos. La cultura de calidad es construida por los que participan en el centro, por ello dicen Marchesi y Martín (1998, 133) que la cultura es más bien una conjugación de las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la evaluación y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores. De acuerdo con lo que hemos afirmado hasta ahora, es también lo relacionado con el aprendizaje de la escuela y el aprendizaje y formación permanente de los profesores.

Reconocer los resultados de las mediciones, y transformarlos en decisiones y políticas que busquen el mejoramiento y enriquecimiento de las personas, los proyectos y los planes que orientan la vida en la universidad.

De las concepciones sobre cultura validadas y divulgadas en el centro, nace el *ethos* o sentimiento compartido en una especie de clima o atmósfera que envuelve las acciones docentes.

La evaluación en este contexto tendrá legitimidad institucional, en el sentido en que tiene garantías institucionales, porque las decisiones estarán basadas en una autoevaluación rigurosa, que al haber sido realizada por todos, les compromete legitimando democráticamente las propuestas (Estefanía y López, 2001, 63).

### ► **Interdependencia**

(No-exclusión) Una relación entre las acciones de los organismos encargados de la evaluación y las acciones de autoevaluación docente, que permita el ejercicio de un espíritu crítico responsable y basado en un código deontológico profesional contextualizado en la particular cultura universitaria. Estos organismos deben ser estructurados en el centro, en primera instancia en el departamento, y luego en la facultad, para encontrar un ente coordinador en el ámbito universitario.

### ► **Cientificidad**

Como garantía de objetividad, que demanda una excelente capacitación técnica y pluridisciplinar de los evaluadores. Se deben emplear con rigor instrumentos empíricos de medida, suficientemente comprobados y contrastados, tanto en la esfera de lo cuantitativo como en la mucho más difícil de lo cualitativo. Como se ha expresado en varias oportunidades, estas acciones deben formar parte de los procesos de investigación-acción del docente. Con estos procesos y resultados la universidad estará lista para recibir a cualquier ente fiscalizador o evaluador con fines de control o acreditación.

### ► **Transparencia**

Una transparencia suficiente de la información administrativa, que permita el acceso de todos los actores implicados a las fuentes. En el marco de un servicio público, la evaluación no debe ser nunca confidencial.

### ► **Pluralidad**

Una pluralidad de las fuentes de las cuales se extraen las informaciones que los profesores y los órganos de evaluación internos utilizarán en la toma de decisiones para la elaboración del Plan de Mejora para cada departamento.

### ► **Participación**

Todos los actores implicados deben participar activamente, en alguna medida, en cualquier momento del proceso de evaluación. Ello ayuda a distinguir entre control y evaluación y, de otro lado, contribuye a enriquecer y difundir la cultura de la evaluación entre todos los sectores.

Podemos decir que el concepto de calidad pasa a estar unido a las exigencias que deben cumplir los métodos y las estrategias para lograr conseguir estos resultados de aprendizaje y desarrollo del individuo (alumnos y maestros).

En el presente la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción asisten, sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones aprenden (Toranzos, 1996, **Evaluación y Calidad**).

En este contexto un sistema de evaluación de la calidad que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y cómo lo logran,

adquiere una importancia estratégica vital. Un sistema de investigación-acción permanente que, a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y las capacidades cognitivas básicas que todo alumno debe desarrollar al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, tenga como eje el diseño, la experimentación y la innovación de los métodos y las estrategias que lo hacen posible.

#### **4.3.4 Evaluación docente, plan de mejora y calidad.**

Evaluar para mejorar, porque como dice Cabrera (2001, 113) no tiene ningún sentido implantar la evaluación institucional, si no se tiene la intención de aprovechar los esclarecedores resultados de la misma. Despreciar el duro trabajo de quienes han participado activamente, y desaprovechar las sugerentes ideas consensuadas entre miembros de la comunidad universitaria, sería un despilfarro que una institución pública no puede permitirse.

Como se ha expresado a lo largo de este estudio, el papel del docente universitario es significativo en la calidad de la educación. El docente es un eslabón intermedio en todos los procesos, no sólo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino para otros procesos institucionales que se realizan para lograr la misión y todos los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional-PEI.

La evaluación docente en el camino de la mejora de la calidad es un hecho educativo en un proceso sistemático, integral, gradual y continuo, que debe comenzar cuando inicia sus labores y continuar a través de toda su vida universitaria, procurando siempre el desarrollo personal y profesional a través de retroalimentaciones permanentes y de las acciones que conforman el plan de mejora.

Esta evaluación formativa la debe liderar el director del departamento por ser la persona más cercana y porque además es un colega y un compañero que conoce o puede conocer las necesidades y posibilidades del docente. El departamento debe trascender el papel para comentar, analizar y tomar decisiones con los resultados de la evaluación realizada por los alumnos.

Debe ser integral porque se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del docente, para atender y dar significación a todos los factores, tanto internos como externos, que condicionan la personalidad del docente y determinan el éxito de sus acciones; además, debe relacionar todos los aspectos de la formación de rasgos en la acción, lo cual obliga a utilizar los más diversos medios, procedimientos y técnicas para garantizar el éxito del proceso de valoración.

Debe ser sistemática, porque el proceso no se cumple improvisadamente, sino que responde a un plan previamente elaborado entre el docente y el director, aunque flexible a las necesidades presentadas que exigen redireccionamientos para garantizar que forma parte inseparable e importante del proceso de desarrollo docente y de su enriquecimiento, tanto en el ámbito de la docencia como de la investigación. Para mejorar la calidad de vida del docente y contribuir al mejoramiento permanente de la calidad del proceso educativo.

Debe ser continua porque: su acción no se detiene, ni sus resultados se logran en acciones puntuales y de gran magnitud (como se hace actualmente, cuando se realizan mediciones

puntuales, cada año, aunque los resultados sean los mismos y con miles de informantes). Estas acciones se deben integrar permanentemente al quehacer educativo.

Debe ser acumulativa, porque en un proceso de autoevaluación o coevaluación se requiere el registro de todas las observaciones que se realicen para tener una buena información; para ello es necesario que las observaciones más significativas de la actuación del docente sean registradas por el mismo docente o por alguno de sus colegas, en algunas instituciones se suelen consignar en vídeo las acciones docentes para realizar triangulaciones o, simplemente, para permitirle al docente verse a sí mismo en el proceso de comunicación en el aula.

Debe convertirse también en un proceso de investigación en la acción para que atienda a la apreciación de las más diversas acciones, y a todas las manifestaciones de la personalidad docente y de las concepciones que motivan su quehacer. Un proceso como éste, caracterizado por utilizar estrategias, métodos e instrumentos confiables, puede servir para complementar las acciones de evaluación a los profesores realizadas por los gabinetes de evaluación.

Debe ser cooperativa, porque el alumno, los colegas y la comunidad que lo rodea, no pueden ser ajenos a su propósito esencial; los resultados y las decisiones son producidas por el mismo docente con el apoyo del jefe del departamento, quien debe tener entre los indicadores para su evaluación respectiva la contribución al desarrollo de los docentes de su departamento.

Una evaluación docente que no sólo suministra información para realizar las acciones dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, primero para la evaluación interna y luego para la evaluación externa, debe ser un hecho pensado y realizado para mejorar y, otra vez, no para elaborar el plan de mejora de la Titulación (carrera) sino para añadir una parte más al proyecto docente como proyecto de vida y de profesionalización en la docencia universitaria.

El Plan de Mejora que se elabora como consecuencia del informe dentro del plan nacional de evaluación de la calidad es integral, analizado y discutido previamente en el comité de evaluación, y se espera que también participen los departamentos que colaboran con la titulación; pero, específicamente en lo concerniente a los docentes, ese plan debe ser un proyecto del departamento, diseñado para dar respuesta a todas las necesidades de cada uno de los profesores. Aquí hablamos de la docencia, pero la investigación y la extensión deben estar involucradas en ese plan.

Apoyados en Estefanía y López (2001, 63) veamos que en lo concerniente a la acción docente este Plan de Mejora de la Calidad Docente debe:

► **Estar referido a los resultados de la evaluación, al Proyecto Educativo Institucional - PEI- y al Proyecto Docente-PD-:**

Estas referencias le dan garantía institucional, en el sentido de que las acciones están encaminadas a conseguir la misión institucional y los objetivos del PEI y las mejoras del

PD, y que los juicios de la evaluación están basados en una información que tiene en cuenta todos los aspectos relacionados con los logros y las diferencias individuales.

► **Tiene intención educativa y formativa:**

Se basa en un proceso de evaluación diagnóstica y orientadora, de ella se toma la información para saber hacia dónde van encaminadas las acciones y así poder efectuar las rectificaciones que correspondan antes de cualquier resultado definitivo; tiene así una función proactiva, teniendo en cuenta la información del desarrollo de los procesos, constituyendo la base para la toma de decisiones con un fin de producir cambios en las políticas institucionales. Crea actitudes de autorreflexión, es por tanto educativo, al promover el diálogo, la participación y la reflexión, ayudando al cumplimiento de las tareas y responsabilidades que cada uno tiene asignadas.

► **Es renovador:**

Es el conjunto de acciones a través del cual se vivencian las prácticas para mejorar, cambiar, en definitiva innovar. Su objetivo es producir cambios a través de procesos de reflexión interna y de intervención en el centro, que provoquen también nuevas actitudes, lo que supondrá una verdadera renovación con profundidad, que influirá en los procesos y muy posiblemente en los resultados.

► **Es cualitativo, cultural y ético:**

Es un plan concertado y seguramente basado en las concepciones sobre una docencia de calidad compartidas por los profesores y las directivas, que garantizan la viabilidad del plan. Las decisiones se toman en un acto de compromiso y responsabilidad ética, queriendo alcanzar lo mejor posible en el contexto institucional y con los recursos disponibles. Un plan acorde con la estructura y actividad compleja de la institución, derivada en muchos casos de su propio contexto y del carácter social de los fenómenos que en ella se desarrollan. Es la mejor herramienta para estructurar y renovar los valores culturales que afectan su *ethos*.

► **Es procesual más que definitivo:**

Hace hincapié en los procesos, más que en los resultados. Analiza los distintos factores que influyen en los resultados de manera contextualizada y en función de los recursos y posibilidades existentes derivadas de las características de la cultura institucional, lo que permite la toma de decisiones para mejorar, al tiempo que proporciona información para rediseñar las estrategias y redirigir las acciones. Se reconoce que la acción formativa ocurre a lo largo del proceso y que los cambios no son fácilmente observables como resultados.

► **Es comprensible:**

Sus políticas, propósitos y directrices deben poder ser entendidos por todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente por todos los involucrados en su ejecución, ya que tienen el doble carácter de ejecutores y objeto de la ejecución. De esta manera, el plan está dirigido a los protagonistas (los profesores) y los usuarios (los alumnos y

demás miembros de la comunidad educativa) que comprendiendo los propósitos y viendo que concuerdan con sus expectativas seguramente serán unos decididos colaboradores.

### ► **Es participativo:**

Por supuesto que sin la participación, colaboración y compromiso del docente en primera instancia, y luego de los alumnos en el aula, no puede haber mejora. El aula o el centro funcionan como un todo, cualquier elemento que no vaya al compás de todos los demás, paraliza, entorpece, dificulta, desinforma, y perjudica el proyecto común. La estrategia de hacer participar a todos en el plan es fundamental para que se sientan implicados y valoren las aportaciones y esfuerzos comunes. Incluso, aunque los resultados de inmediato no sean muy positivos, si se ha participado, se estará consiguiendo uno de los objetivos de la planificación: potenciar la participación y la implicación de todas las personas y la utilización de todos los recursos en un proyecto común de mejora.

### ► **Es transparente y comunicable:**

Desde el primer hasta el último momento ésta es una condición necesaria para una buena evaluación. Demasiados son los momentos en los que funciona el currículum oculto, otros factores no reconocidos sinceramente (la disciplina, por ejemplo) pero que influyen en los juicios. Se ha de aprovechar para analizar sinceramente los puntos fuertes y débiles de cada uno y del proyecto. Todos deben conocer los objetivos, indicadores, instrumentos y estrategias, que se van a utilizar, es una de las condiciones para que todos y en particular cada uno, se sientan protagonistas de la misma. Los informes periódicos acompañados de publicaciones colaborativas se convierten en acciones para construir una cultura de calidad docente.

### ► **Es contextualizado:**

Cada centro, cada departamento, cada aula, tiene unas características propias que le confieren singularidad, por lo que los planes de mejora deben ser diferentes. El centro o departamento o el docente, podrán asesorarse de modelos, instrumentos y planes ya realizados, pero deberá éste deberá ser singular, particular para que responda a las necesidades también particulares.

### ► **Es atemporal:**

Aunque se elaboren cronogramas y se obtengan recursos para determinados períodos, siempre se debe actuar dentro de un proceso de mejoramiento. Mejoramiento continuo que se convierte en una acción espontánea y caracterizadora de los procesos educativos.

El plan de mejora que resulte como consecuencia de la evaluación debe llevarse a cabo; como una modificación del PEI, del proyecto docente PD, y del proyecto de aula -PA. Si esta acción no se realiza, el proceso resultaría inoperante y frustrante, y perdería el principal objetivo del mismo, la mejora concreta del proyecto. Consecuente con las necesidades y los intereses de los profesores, porque justamente se está refiriendo a su forma de vida en la universidad y a la calidad de vida profesional docente.

## **METODOLOGÍA CONCERTADA**

Como una transición entre la propuesta teórica y el proceso operativo para representar la concertación con el colectivo docente y la lectura en los modelos incluimos aquí este capítulo que tiene el propósito de compartir con los potenciales lectores, especialmente estudiantes de doctorado, las experiencias y vivencias en el proceso de investigación, que es un proceso donde se dibuja la metodología. Cuando se lee en los manuales sobre las bondades de un método o de un instrumento de medida, no se imagina siquiera que en el contexto de una nueva investigación el espectro de colores, variará considerablemente de lo que vio otro investigador. El poder formativo de los procesos de investigación no se puede comprender hasta que con los ojos bien abiertos y el espíritu bien dispuesto, se recorren sus caminos.

La riqueza de la interpretación, que cada interlocutor procedente de diferentes disciplinas, hace de las posibilidades que te ofrecen los métodos y las técnicas, confunda, pero a la vez alienta; y sobre todo ofrezca retos, a veces, con el deseo no reconocido de desvirtuar sus afirmaciones. Cuando se investiga en un trabajo académico formal, con una dirección que tolera los errores y reorienta las acciones con generosidad y creativa habilidad, se quiere permanecer y disfrutar cada momento, como una de las pocas situaciones en las cuales se es consciente de lo que está pasando con los propios aprendizajes.

Con el andar se van cubriendo diferentes etapas, en las cuales se van descubriendo que los resultados no son de primera línea, porque los métodos no lo eran, o simplemente porque las bases de un edificio no son de primera línea, por el contrario, siempre están ocultas; también podría ser porque se deberían utilizar otros métodos; se iban dando significativas revelaciones en cuanto a cómo se hace una investigación, y lo que es también muy importante, cómo no debe hacerse.

A medida que se sabía más sobre el problema básico, empezaba la preocupación sobre cómo abordarlo. Los modelos objeto de estudio presentados esquemáticamente en los documentos oficiales sólo aportaban parte de la información necesaria, y se sabía que parte de la información era precaria. Surge una primera pregunta cómo “leer” lo que está detrás, ¿existe algún camino sistemático para encontrar los datos necesarios? En efecto existía, los investigadores y teóricos en investigación cualitativa, lo habían recorrido muchas veces para que fuera más expedito a posteriores investigadores con problemas para resolver.

---

## 5.1 EL PROBLEMA

---

Con estos nuevos conocimientos, a partir de ideas previas, nuevas ideas discutidas en las aulas de doctorado y las claras directrices desde la dirección del proyecto, se inicia el recorrido; como es habitual en cualquier acción investigativa, estudiando el problema en su magnitud, intentando delimitar un apartado en el cual se pudiera hacer algún ejercicio explicativo que sirviera de base a posteriores investigaciones, y que fuera lo suficientemente significativo como para cumplir el requisito de una tesis doctoral, y lo que era más importante, que nos permitiera disfrutar de un proceso otras veces vivido con más sufrimiento que goce. Se pensó que la evaluación (campo de acción personal desde hace 20 años) tiene una gran responsabilidad en la problemática educativa, y específicamente en la acción docente, se han centrado grandes esperanzas para conseguir cambios y por ende el mejoramiento de la calidad de la educación superior. El conflicto más significativo lo encontramos en la incoherencia entre las concepciones de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente de las instituciones universitarias y lo que se espera de estas acciones evaluativas.

Una manera de acercarnos a este mundo de la evaluación docente, que se realiza por varias razones y que al decir de estudiosos, observadores y participantes, no responde a ninguna de las intenciones. Se evalúa a los docentes para conocer la calidad, se evalúa para mejorar la calidad, se evalúa para rendir cuentas, se evalúa por mandato del Plan Nacional de evaluación de la calidad, se evalúa para acreditar la titulación. Se evalúa a través de acciones que toman las acciones docentes como objeto de estudio, en las cuales el docente es objeto y observador, pero no participante.

Observar acompañadas de muchos ojos las figuras convertidas en modelos de cuatro instituciones, nos convierte en los ojos y en las voces de muchas personas de diferentes lugares y disciplinas, que también se preguntan si realmente la evaluación conduce a la calidad, o si la calidad puede evaluarse en acciones puntuales y cuál es realmente el sentido de la evaluación docente.

---

## 5.2 EL MÉTODO

---

El trabajo de investigación está enmarcado claramente dentro de la investigación cualitativa por los métodos, las herramientas y los fines. Es una búsqueda encaminada a leer y comprender las concepciones implícitas sobre docencia de calidad que se expresan en los modelos de evaluación docente.



La observación es el método por excelencia, acompañada de instrumentos que le dan rigor y flexibilidad en una conjunción que crea un ambiente de infinitas posibilidades. El observar y el ver formativo están unidos a un estilo de pensamiento y a un colectivo de pensamiento (Fleck, 1935-1986) en este estudio configurado por las ideas de los autores tomados como referencia. En el transcurso de las diferentes modalidades de observación, pensamos que el número de veces que se ha realizado una observación en situaciones similares y no se ha visto lo que “hoy se observa”, confirma la afirmación de Fleck de que el saber no es posible en sí mismo, sino sólo bajo la condición de ciertas presunciones sobre el objeto.

Leyendo, reflexionando, observando, registrando y analizando en el esfuerzo de construir explicaciones, se descubre que la investigación cualitativa otorga al docente universitario, cumplidas claro está, ciertas condiciones, el poder de producir explicaciones con las que puede entrar en comunicación con un colectivo que las verifica y las valida. Los actores investigadores construyen el saber, como observadores que explican lo que observan en el seno de un colectivo de pensamiento. En el sentido básico como observadores se es un ser humano, sensible, poseedor de conocimientos y de autoridad para explicar sus observaciones. Cuando en el lenguaje se presentan las situaciones en conflicto como objeto de estudio, de intervención, de explicación, se está realizando un proceso de observación dirigido. Cuando el profesor observado o interpelado actúa, el observador reflexiona y discute consigo mismo las razones e inquiriere cuando no son coherentes con lo observado. Para complementar su juicio el observador observa, aunque el objeto de observación no esté directamente frente a su vista, observa e infiere por los síntomas, por los indicadores reconocidos como evidencia.

Por varias razones consideramos que en el dialogar, observar, discutir y reflexionar, no se agota la acción investigativa, se “viven” muchas cosas más, desde la afectividad que no pueden explicitarse, que también tienen una base cognoscitiva. “Los observadores deben ver lo que tienen ante sí o imaginar lo que creen que ocurre, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido. A menudo este sentido se muestra sin la ayuda de una observación programada; no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado” (Eisner, 1998, 50). De manera que la capacidad afectiva y la capacidad cognoscitiva se afectan mutuamente en acciones que tienen un período de reflexión previa muy corto y bajo mucha presión, lo que exige que los “saberes” tengan una validez a prueba de fuego. El observador lo que hace es moverse en interacciones recurrentes con el otro- otros, en un flujo de dominio de coordinaciones de acciones que son consensuales, porque han surgido como rasgos de la vida en la comunidad académica.

El observador recorre el camino en busca de sentido para sus percepciones, para dar sentido a sus descripciones. “La mirada con el ojo de la mente no es el único efecto importante de la escritura descriptiva; el texto también puede permitir a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos. Es decir, podría permitirles tener una sensación del lugar y el proceso y en la medida de lo posible y apropiado, de la experiencia de quienes ocupan la situación” (Eisner, 1998, 109).

La entrevista y el relato convertidos en texto ofrecen mucha más información de la requerida inicialmente y producen variaciones en las intenciones y constructos. Aquí

realmente se comprueba que el azar favorece a la mente preparada, observando e indagando por unas cosas se encuentran otras, en una especie de juego, jugar a encontrar algo que no se sabe qué es, que no se está buscando, aunque sí estamos buscando. Es lo que García y García (1993, 11) denominan aprender investigando.

### 5.2.1 Observación y explicaciones científicas.

Este proceso ocurre en el seno de una conversación que tiene lugar entre docentes, que reflexionan sobre acciones docentes, el uno ejerciendo la acción y el otro realizando una observación con intenciones explicativas. En el proceso de interacciones, en las acciones sobre las cuales se quieren construir explicaciones, sobre las cuales se espera desencadenar la capacidad generativa del conocimiento.

Las interacciones llevan implícito un proceso de comunicación, que no se da por simples actos de habla como elementos fundamentales del lenguaje, sino que trascienden este estado para convertirse en declaraciones o compromisos fundamentados en dominios consensuales, estructurados en la coordinación de acciones reconocidas por la comunidad, o por el colectivo de pensamiento como dice Fleck (1986, 22), ya que para él “la teoría del conocimiento individualista, no lleva más que a una concepción ficticia e inadecuada del conocimiento”. Los conceptos como intencionalidad adquieren su propia pertinencia como consecuencia de las acciones de reflexión crítica e intervención. En esta construcción se hace “escuela” alrededor de paradigmas compartidos y de procedimientos caracterizadores.

Aunque el proceso se hace más complejo, si se tiene en cuenta que los proyectos de investigación se construyen en escenarios de transición, en la interacción de los que viven su proceso cotidiano y los que buscan el conocimiento y la formación especializada. Ciertas situaciones no encajan en la metodología y modelos rutinarios y convencionales, en estos casos el aprendizaje durante la investigación permite pasar de la observación a la reflexión, y a la inferencia a partir de lo que se conoce para resolver estas dudas, en casos singulares e indeterminados en los cuales se requiere la habilidad y experiencia del docente-investigador.

En este proceso dice Maturana (1995, 72) la ciencia como un dominio cognitivo es un dominio de acciones, y, como tal, es una red de conversaciones que implican declaraciones y explicaciones científicas bajo la pasión por explicar. Llamó a este criterio de validación de explicaciones que utilizan los científicos, **el criterio de validación de explicaciones científicas**. De lo que se ha dicho se deriva el que se conviertan en científicos, mientras que actúan bajo la pasión por explicar, cuando constituyen a la ciencia como un dominio específico de explicaciones, al ser estrictos en el esfuerzo por ser siempre impecables en la aplicación del criterio de validación de explicaciones científicas, cuando generan explicaciones que llaman científicas. Esta forma de constitución de la ciencia y del científico es lo que da lugar al uso de la ciencia de los mundos en que vivimos los seres humanos modernos, y su singular efectividad operacional.

Estas explicaciones aceptadas se convierten en las ideas previas sobre las que se construyen nuevas explicaciones, producto de las experiencias del observador-interlocutor.

En la universidad todo conocimiento con pretensiones científicas debe generarse como resultante de la actividad investigativa, al interior del colectivo y el estilo de pensamiento. Queda claro que en la investigación cualitativa el objetivo esencial no es formular teorías generalizables, sino mejorar la práctica profesional que se tiene entre manos; más ello no significa ceguera teórica, todo lo contrario: por un lado, cada profesional investigador, en nuestro caso, cada profesor-investigador, se incorpora a la investigación en la acción con los conocimientos teóricos explícitos que de hecho posee en el momento de su iniciación; en segundo lugar, cada profesor aporta además el bagaje de sus teorías tácitas, implícitas o “teorías en acción”; finalmente, el proceso de la investigación en la acción, torna implícitas precisamente las teorías de los docentes, de forma que puede afirmarse que genera teoría, al verificar la validez en la práctica (no hay otro lugar para la verificación empírica de los enunciados teóricos) de toda teoría aducible, como se apreciará, el recorrido inverso de la investigación convencional, científico-naturalista, que venía a las aplicaciones tecnológicas con el recurso de teorías, leyes y principios generales previamente establecidos.

En este proceso de observación, reflexión, construcción y explicación, reunimos los elementos para organizar en el primer capítulo, la visión de la figura problemática del profesor universitario, ante la calidad de la función docente. Fue algo así como entrar en un hábitat muy complejo para encontrar las claves de las acciones a emprender, fue ir de la mano con muchos docentes universitarios que accedieron a compartir sus concepciones, opiniones y saberes. En el mundo de los docentes se dibuja no sólo la realidad de la problemática, sino las expectativas y posibilidades de la evaluación docente. En este entorno y sólo allí, se encuentra el inicio del camino hacia la calidad asociada a la evaluación, como causa y como consecuencia.

En el segundo capítulo nos preocupábamos por cómo hacer que los docentes podamos reconocer las concepciones que fundamentan e inducen nuestras acciones docentes, y después de ello, cómo lograr que se transformen a la luz de nuevas necesidades, nuevas teorías y sobre todo, de los efectos de la investigación-acción; aquí vemos con mayor certeza que ésta vía ofrece realmente grandes posibilidades. El docente investigador ya no es libre en sus apreciaciones, sus percepciones no son espontáneas, y las explicaciones deben ser rigurosas y deben estar fundamentadas en una información válida, porque expresa lo que quiere expresar, porque está muy cercana al objeto que quiere representar.

### **5.2.2 Argumentación teórica.**

Se ha tratado de realizar una “depurada y rigurosa descripción contextual” (Anguera, 1995, 514), para captar la realidad de las acciones de los profesores que conforman el quehacer docente, y posibilitar así un análisis que dé lugar a la obtención de un conocimiento con suficiente potencia explicativa, acorde con nuestro objetivo, y con los descriptores e indicadores a los que ha sido posible acceder. Aunque el propósito final de esta investigación no es conocer el pensamiento y comprender las acciones de los docentes, sí hemos considerado necesario encontrar y escuchar sus voces, para poder “leer”, desde nuestro sitio de profesoras universitarias, en los modelos de evaluación docente, las concepciones de calidad de la mano con muchos profesores que confirman o enriquecen o cuestionan nuestras concepciones.

El método general de la investigación caracterizado como inductivo-hipotético-deductivo, viene a ser un proceso en espiral en donde se enfatiza tanto la actividad inductiva, basada en las cualidades personales del investigador, la dirección del marco de referencia y el saber de los participantes; así como la actividad deductiva, basada en la rigurosidad del lógico y la visión del saber. Sin duda alguna compartimos esta concepción unitaria y holística del método científico, en el sentido de que sólo existe un método y un conjunto de procedimientos y estrategias (métodos o metodologías particulares), que no son otra cosa que procedimientos mediante los cuales se aplica el método a la realidad física y experimental dentro del ámbito de estudio (Anguera y otros, 1995, 18).

En la fundamentación teórica se ha tratado de obtener una convergencia entre el saber y el sentir de los maestros, con las ideas de quienes desde un marco epistemológico están dando sentido al concepto de docencia y de calidad de la docencia. Su fuerza depende del contraste entre las teorías y las acciones observadas. En orden ascendente el proceso fundamental lo juega la categorización (Anguera y Otros, 1995, 514), ya que no se puede aspirar a una adecuada captación de la realidad en sus propios términos, si no se logra elaborar las categorías que la hacen explicable y dan coherencia al flujo de eventos y/o conductas necesariamente contextualizados. En este mismo sentido, Denzin (1970) y Patton (1980), citados por Anguera y Otros (1995, 515), están de acuerdo con que la tarea de un investigador cualitativo es la de suministrar un marco dentro del cual los sujetos respondan de forma que se representen fielmente sus puntos de vista respecto del mundo y su experiencia.

La investigación cualitativa ha sido considerada desde el rango de paradigma en sentido kuhniano, cuyo punto básico de partida es el desarrollo de conceptos y teorías derivadas de los datos. Precisamente este interés por los significados sociales, y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos, es lo que caracteriza a este paradigma (Filstead, 1986; en Anguera y Otros, 1995, 514).

Erickson (1977, 61) dice textualmente que “lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente, es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes, y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social”.

Nos dábamos cuenta del gran conjunto de las limitaciones que imponían las diferencias particulares de los cuatro casos objeto de estudio (cuatro modelos de universidades), y como al postular que la estructura fundamentada en las políticas regulares, con múltiples puntos de convergencia, contábamos con una fuerza poderosa a nuestro favor, o mejor, a favor del desarrollo de un proceso de convergencia y diferenciación de los datos cualitativos.

Patton (1980, 22) ha señalado que “los datos cualitativos consisten en descripciones detalladas de situaciones, evento, sujetos, interacciones y conductas observadas; citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y fragmentos o pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historias de casos.

Se pueden señalar diversos marcos de exigencia con respecto a las condiciones de legitimidad metodológica:

► **Representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (Validez semántica de la investigación).**

Este requisito implica identificar las diversas perspectivas de significación, proceder a una correcta contextualización y constatar con objetividad los sucesos, o eventos, o conductas que se presentan. Ello implica el cumplimiento de determinadas condiciones:

- Ampliar al máximo el contexto de análisis, de manera que puedan incorporarse a la situación analizada todas las variables, sujetos o elementos que puedan aportar un papel clarificador respecto al ámbito estudiado. De aquí que se ha procurado obtener información de diferentes fuentes y con varios instrumentos, lo cual minimizará las carencias de alguno de ellos al complementarse con las virtudes de otros.
- Describir el propio proceso seguido en la obtención y el análisis de la información. La investigación cualitativa tiene una naturaleza deliberativa, apenas existe estandarización, no existe uniformidad en los procesos seguidos, y algunos de los datos obtenidos pueden ser considerados confusos o parciales; la debilidad que ello comporta exige en contrapartida que el investigador dé cuenta de cómo planteó y desarrolló cada uno de los pasos de su investigación, de manera que ésta pueda ser valorada y, en su caso, replicada en otros contextos.
- Configurar la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa, en el que se van presentando -y deben resolverse- cadenas de dilemas de muy diversos órdenes, y sobre los que hay que tomar decisiones (por ejemplo, sobre sí anotar un determinado aspecto observado, sí conceder o no relevancia a una determinada dimensión de un texto, etc.). Además, es frecuente la obtención de una inmensa cantidad de datos (sobre todo a nivel de descripciones casuísticas).

► **Fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones (Validez hermenéutica de la investigación).**

La fundamentación teórica adquiere un especial sentido en metodología cualitativa, pues no en vano se basa fundamentalmente en interpretaciones o explicaciones, o al menos acude frecuentemente a ellas para dar sentido a los datos observados. Consideramos obvio que no se puede comprender sin un bagaje previo de preconcepciones, construidas en el contexto del colectivo de pensamiento y el estilo de pensamiento, o sea, ni tampoco al margen del equipamiento interpretativo del que actúa de intérprete.

► **Dinámica relacional de la investigación (validez pragmática).**

Se incluyen esencialmente cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de los procesos que se estudian, y salvaguardar los derechos de las personas que acceden generosamente a participar en la investigación. Se pueden concretar en los siguientes puntos:

- Indicación a los participantes de los objetivos de trabajo. Aceptando preguntas y sugerencias que hacen posible una mejor y más veraz información.
- Audiencias a las que se debe acudir, y que son los distintos colectivos o comunidades o individuos, relacionados con la cuestión que interesa. Ya se había comentado que el investigador debe estar presente en el mayor número de encuentros posibles, para garantizar la continuidad y sistematicidad de la observación.
- La estrategia que inspira la metodología cualitativa implica un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinforme e incidencia constante de los datos recogidos.

---

### 5.3 POBLACIÓN - MUESTRA

---

La selección de los cuatro modelos y de la muestra ha sido intencional, ya que no pretende representar a una población, con el objeto de generalizar resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos, tanto como sea posible, a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.

Debido a que nos movemos en un diseño flexible de investigación, no se ha especificado previamente ni el número, ni el tipo de investigados, a medida que se ha ido hablando con los profesores surge la necesidad de conocer a otros que los entrevistados mencionan por nombre y apellidos o por alusiones a características. Por ejemplo, cuando se inicia con entrevistas a catedráticos de universidad se siente la necesidad de hablar con profesores jóvenes que apenas están en los primeros años de docencia universitaria (entrevistar a titulares se siente la necesidad de entrevistar a auxiliares o docentes especiales).

A veces unos pocos casos dan una información tan amplia que los siguientes empiezan a repetir información, esto sucede generalmente con los profesores más comprometidos y conocedores de la situación que además están entusiasmados en colaborar con la investigación; “por esto el número de casos carece realmente de importancia, pues lo relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las comprensiones teóricas” (Anguera y otros, 1995, 540).

En el cuestionario aplicado a través de Internet la muestra fue de selección natural porque se envió el formulario a todo el profesorado y respondieron en cada universidad los que quisieron, entre los que recibieron y leen el correo, que son menos de lo que uno se imagina.

---

### 5.4 RECOLECCIÓN DE DATOS

---

Según Anguera y otros (1995) en la investigación cualitativa el que desea estudiar la realidad tiene dos posibilidades básicas de obtención de datos: o los recoge o los produce. Aparentemente es una aclaración muy simple pero es lógica, real y necesaria. Cuando observa, recoge información, la ve, la escucha, la encuentra. Mientras que cuando interroga con encuestas o en una entrevista, la crea, se producen nuevos datos que no existían, no estaban disponibles, a veces ni el propio entrevistado era consciente de la

estructura de su pensamiento. Él mismo descubre en su pensamiento matices de los que no era consciente, cuando tiene ante sí la transcripción de su entrevista. Claro, anteriormente habíamos hablado de un marco teórico o metateórico existente en la cultura docente, que han influido en la construcción de dichos datos.

#### 5.4.1 Condiciones para la recolección.

Especial preocupación han merecido algunos aspectos muy importantes en la recolección de datos:

**a. La percepción de la realidad.** Por eso nos hemos preocupado por realizar la contextualización institucional de la situación objeto de estudio previamente definida. Se ha realizado a nivel espacial, temporal, de actividad y relativo a los sujetos focales (sin olvidar, en su caso, elementos del entorno presentes en dicha situación que puedan incidir en la misma). A este respecto una primera pregunta giraría en torno a qué conductas comportan una percepción de la realidad, lo cual permite aunar el proceso representacional y los niveles de respuesta adecuados.

Según Mucchiele (1974, 6) citado por Anguera (1997) “observar es percibir, por lo que la percepción se constituye en elemento básico de la observación al existir verdaderamente un mundo externo y objetivo, con propiedades reales, abstractas, u otras, que pueden ser experimentadas en virtud de la percepción más que como construcciones ficticias mediante diversos procesos cognitivos (intelectivos, memorizados o imaginativos). El observador debe ser como el fotógrafo de los fenómenos”.

Para obtener esa información sobre las concepciones docentes, de las que no se posee ningún conocimiento se ha intentado desencadenar en el entrevistado un proceso de evocaciones, asociaciones y construcciones, que van evidenciando la ausencia o presencia de conocimientos previos.

**b. Carácter manifiesto de la realidad (niveles de respuesta).** El conocimiento previo del contexto institucional y la precisión de la zona de cobertura nos ha permitido evidenciar las conductas, ya que “la observación no puede considerar válidamente más que conductas exteriorizadas que presentan un soporte verbal o motor”. Repitiendo una de las ventajas del método de entrevista personal es que nos permite registrar las variaciones en la conducta que dan más elementos para la percepción de la realidad. Por ejemplo, la *conducta no verbal*, que acompaña a las respuestas verbales (conducta verbal) que quedan grabadas, aunque el que recoge la información no sea experto en el tema las expresiones faciales del entrevistado, le ayudarán a percibir la fuerza o dirección del mensaje. La *conducta espacial* es como una recreación del ambiente, cómo se mueve y relaciona con su entorno más inmediato, nos ayuda a construir la imagen de lo expresado.

**c. Interpretación.** Es preciso que los datos resultantes del mecanismo representacional (informaciones percibidas) sean interpretadas adecuadamente, de forma que se confiera un determinado sentido a lo percibido. Sabemos que la interpretación ha sido considerada muy importante y a la vez un punto débil en la investigación cualitativa, por ello se ha tratado de eliminar los riesgos por la falta de contextualización al asignar un significado a lo percibido, así como la proyección de la personalidad del observador respecto a lo

observado (Anguera y otros, 1995, 530). Debido a la importancia de la interpretación se hace necesario que a pesar del esfuerzo que se hace por lograr empatía en la relación con el informante el investigador esté pendiente de eventuales exageraciones y distorsiones en las historias. Aunque claro que no estamos buscando verdades *per se*, sino concepciones. Sin embargo cuando hay informaciones que pretenden ser generales (no generalizables) es conveniente hacer algunos controles cruzados.

**d. Captación del significado.** Para Anguera y otros (1995) implica un adecuado equilibrio entre percepción interpretación y conocimiento previo y sin que ello obvie la ausencia de determinados sesgos. El conocimiento previo puede ocasionar problemas por defecto y por exceso. Por defecto, cuando la falta de una necesaria información que ilustre sobre las características de la(s) conducta(s) o situación dificulta su correcto registro o categorización. Y por exceso, cuando nos basamos en una corriente científica a la que nos adscribimos ciegamente, lo que lleva a una falta de espíritu crítico que distorsiona el registro. El relato comunicado es real, es producido, recibido y comprendido por personas que han vivido un proceso de comunicación y tendrán la tarea de compatibilizar la estructura de las concepciones expresadas con las estructuras de sentido existentes en la comunidad educativa y con otras informaciones memorizadas anteriormente de forma individualizada. En algunos casos se encuentra congruencia entre ambas estructuras de representación y en otras, disonancia.

**e. Formación del observador.** Una cierta experiencia en el campo, un juicioso estudio de las teorías y un profundo análisis pueden ser elementos que pueden dar al investigador capacidad para adquirir habilidades perceptivas y descriptivas. Sin embargo, una permanente preocupación por observarse a sí mismo y cuestionar su comportamiento son conductas necesarias para aprovechar la riqueza de la información.

**f. Nivel de participación.** La información sobre el objetivo y sobre algunos aspectos de la historia personal del investigador consigue lograr una participación espontánea en los sujetos y alcanzar una mejor interacción.

#### **5.4.2 Información verbal.**

Una parte importante de la información sobre la que se construyen las bases de la estructura ideológica de la investigación proviene de información verbal, por considerar que ella trasciende a la que se deduce de las políticas y los razonamientos que justifican los procesos estudiados. “La conducta verbal ofrece la posibilidad de ser analizada desde una doble perspectiva. Por una parte es perfectamente susceptible de observación directa, sola o complementada con otros niveles de respuesta; pero, por otra, se abre lentamente un nuevo horizonte de posibilidades si tenemos en cuenta que además de ser directamente perceptible puede serlo también indirectamente, dado que la interpretación de lo hablado puede tener diversos sentidos en función del contexto, del sujeto emisor, del sujeto receptor, de ambos” Anguera y Otros, 1995, 35-36).

Aquí la conducta verbal se ha grabado y transcrito, para convertirla en un material documental y permitir así el análisis de contenido que ofrece mayores posibilidades para conocer las concepciones, los conceptos, las teorías y opiniones que contextualizan la acción docente, los modelos y hasta las políticas institucionales.



## 5.5 INSTRUMENTOS

A nivel genérico, las descripciones detalladas procedentes de registros directos y datos documentales (Patton, 1980) constituyen el grueso de los datos cualitativos, que, por otra parte, requerirán diversos instrumentos de medida, a pesar del importante papel jugado por lo interpretativo (Smith, 1983). De forma particularizada, las técnicas que con mayor propiedad abarca la metodología cualitativa son el registro de conducta en observación y de forma especial en observación participante (Becker y Geer, 1970), entrevista, y material documental, entendiendo que la fase definitoria es la recogida de datos (Blaxter, 1979), ya que nada impide que el análisis al cual se sometan los datos implique el adentrarnos en lo cuantitativo (Blanco, 1983).

En esta investigación no experimental está ausente tanto la manipulación de variables como la aleatorización intencional en la elección de las muestras. Se refiere a la caracterización del conjunto de métodos de recogida de datos, tanto de encuesta como observacionales. En efecto, las entrevistas y técnicas observacionales abarcan una amplia variedad de estrategias de investigación que se diferencian de la experimental por la ausencia de manipulación de las condiciones de producción de los fenómenos (manipulación de variables independientes) y, porque sólo se toman registros o medidas de las variables independientes. Son, pues, en definitiva, técnicas de registro y obtención de datos. El grado de interacción entre los sujetos de estudio y el investigador puede variar de acuerdo con las distintas técnicas encuesta y observacionales, así como del nivel de estructuración y de control en la situación.

### 5.5.1 Entrevista.

Un acuerdo previo motiva la recolección de la información con preguntas muy abiertas que cumplan su función orientadora de la atención y del pensamiento sin cerrar la puerta a nuevas tendencias, de las que se pretende deducir otro tipo de información. Por ello la entrevista en los dos primeros pasos.

En el contexto de la metodología cualitativa las entrevistas son flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Metodológicamente, los datos cualitativos ofrecen la posibilidad de obtener la necesaria consistencia y la realización de una descripción y registro cuidadosos, aunque su contenido es variable y su análisis difícil debido a la nula estandarización de las respuestas y su compleja sistematización.

Para la relación con colegas universitarios, la entrevista permite seguir el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas; por este camino se logra en la mayoría de los casos que los profesores entrevistados sientan que están compartiendo sus logros, aclarando dudas y hasta llegan a estados de reflexión crítica sobre sus pensamientos y acciones.

La selección intencional permite trabajar con pequeños grupos de profesores muy allegados, del mismo departamento o facultad, para evitar la variabilidad en el entorno y para que el investigador logre un mejor conocimiento de él. En este medio se logra que un profesor sienta deseos de vincularse con otro que ha vivido experiencias interesantes y que a su juicio puede aportar información significativa para la investigación.

Este instrumento ofrece muchas ventajas para la investigación en curso. Podemos señalar las siguientes (Guba y Lincoln, 1985); Colás y Buendía, 1992):

- a.** Concepción múltiple de la realidad. Existen muchas realidades que no pueden ser consideradas de forma unitaria, por lo que cabe una diversificación en la interpretación de dicha realidad. Son diversas las facetas que se pueden estar considerando.
- b.** El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos. Se pretende llegar a captar las realidades internas existentes, indagando en la intencionalidad de las acciones, sin permanecer únicamente en la capa externa a la que parece propicia la descripción de los fenómenos.
- c.** El investigador y el objeto de investigación se interrelacionan, de forma tal que se influyen mutuamente.
- d.** Se pretende un conocimiento de carácter ideográfico, de descripción de casos individuales. La investigación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales, y de ahí que abogue por el estudio de casos en profundidad, que luego se compararán con otros, con el fin de hallar regularidades y generar redes. Se pretende averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable a otras situaciones.
- e.** La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas hace imposible distinguir las causas de los efectos.
- f.** Los valores están implícitos en la investigación, reflejándose en las preferencias por un paradigma, elección de una teoría, etc.
- g.** La entrevista se dirige al conocimiento de actividades y acontecimientos que no se pueden observar directamente.
- h.** Permiten estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso que podemos considerar breve si se compara con el tiempo que requieren otros métodos como la observación participante.

Más que preguntas, la organización y dirección se hace alrededor de temas procedentes de la estructura conceptual en cuyo desarrollo van surgiendo preguntas temáticas y a consecuencia de éstas afloran desde el contexto problemas de diversa índole; por ejemplo, hablando de las relaciones con los alumnos, los profesores rememoran sus tiempos de lucha universitaria para compararla con la pasividad actual de sus alumnos y surgen preguntas sobre si en el aula se puede motivar la participación democrática, y luego puede derivar en la formación política; las respuestas dan muchas ideas sobre la real calidad de las relaciones en el aula y verifican o desvirtúan respuestas anteriores más relacionadas con lo que los profesores saben que debe ser. Se pueden presentar en forma de afirmaciones o preguntas. En este caso intentando llevar al entrevistado a establecer relaciones de causalidad donde la calidad puede ser la variable dependiente. Entre los interlocutores surgen muchas preguntas informativas, que no son sobre el tema en sí, pero, que pueden introducir variantes o proporcionar datos para la organización del informe.

### 5.5.2 Discusión de grupo.

Inicialmente este instrumento no parecía muy viable debido a las características particulares de los profesores universitarios, pero por iniciativa de los mismos entrevistados un segundo encuentro se convirtió en una interesante discusión en grupo, que permitió a los participantes realizar una especie de puesta en común sobre los acuerdos y las divergencias que también enriquecían la discusión, permitiendo descubrir concepciones y prácticas sobre las cuales no se tenía ninguna información.

Aunque es una técnica usada por ejemplo, por Martínez del Pozo (1993), veamos algunas características particulares observadas -sin pretender generalizar- que pueden ser de utilidad a otros investigadores.

Es interesante que la generación del grupo sea espontánea y que el motivo de su conformación tenga la misma característica, es decir, que surja como una necesidad de construir unas ideas en el seno de un grupo con intereses y necesidades comunes. Si el investigador logra hacerse ver como alguien que desea aprender de ellos, características como: sinceridad, generosidad, cooperación y solidaridad, serán notorias.

Esta actividad es altamente enriquecedora para todos los participantes, pues, como casi nunca, los participantes escuchan, se esfuerzan por construir un discurso que anteriormente no habían explicitado ni para sí mismos y hasta recurren a fuentes bibliográficas para extraer vocabulario que les permita estar a la altura del grupo. Se aclaran dudas y se ofrece ayuda para posteriores acciones. El investigador encuentra elementos para comprender e interpretar mejor anteriores informaciones.

### 5.5.3 Material documental.

En este grupo se incluye un conjunto de materiales obtenidos por el registro de informaciones o por aquellos que desde su origen han sido estructurados en forma escrita.

No obstante el poco uso y desarrollo de esta técnica, en este trabajo es de gran utilidad ya que se posee abundante material documental. Este material es de diversa índole y está conformado fundamentalmente por documentos "oficiales" que expresan las políticas institucionales. En este caso se usa en la concepción de Bardin (1977, 34) como una operación o conjunto de operaciones tendiente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la suya original en un estadio comparativo diferencial, para imaginar un complemento enriquecedor.

Los documentos al ser analizados sufren diferentes transformaciones a resúmenes, extractos, o categorías. En cada una de ellas van siendo analizados para encontrar elementos significativos y representativos de lo que pretenden explicar. Los descriptores o palabras clave van permitiendo clasificar los elementos de información de los documentos de una manera más rigurosa. En este contexto la clasificación de las bibliotecas por materias puede ser útil porque "esta indexación está regulada según una elección de términos o de ideas adaptada al sistema y a la finalidad de la documentación en cuestión" Bardin (1997,35). Se pueden aprovechar las ventajas de las clasificaciones que permiten encontrar elementos comunes y diferenciadores.

#### 5.5.4 Escala de actitud-Cuestionario.

Aunque no se cumplieron las normas estrictas de elaboración de una escala de actitud, la experiencia fue muy rica; en primera instancia, los profesores se vieron motivados por la novedad de responder a través de Internet, hasta tuvieron mucha paciencia cuando las condiciones técnicas fallaban. Las observaciones libres fueron pocas, una quinta parte (1005 respuestas) escribió algo más pero las ideas fueron orientadoras y valiosas.

Por razones de comunicación y posibles prejuicios en la página de Internet se llamó cuestionario. Pero realmente se elaboraron afirmaciones categóricas con cuatro opciones para que los profesores se identificaran con la afirmación según la intensidad del acuerdo. Como dice Best (1988) lo que el individuo siente o su disposición de ánimo es su actitud. A pesar de la dificultad para saber lo que el profesor realmente piensa, en esta escala las afirmaciones procedían de la entrevistas abiertas, realizadas con profesores de las mismas universidades, que no respondieron la escala.

Tiene la ventaja de ser un instrumento de valoración conjunta, porque se puede aplicar a muchas personas al mismo tiempo, especialmente si, como en este caso, se combinó este instrumento con la presentación en una página Web (aún después de casi 2 años de haber terminado el informe de esta investigación se reciben muchas respuestas de profesores procedentes de diferentes países de habla hispana. De una universidad chilena recibimos 35 respuestas porque un profesor replicó a su escuela el mensaje recibido de un profesor de la UPV). La escala técnicamente elaborada seguiría los lineamientos de **Likert**, pero intencionalmente no se incluyeron afirmaciones negativas, en el estudio piloto los profesores dijeron que eran tendenciosas y no se incluyó la categoría neutral, para no perder escalas parcialmente respondidas.

El espacio final, para observaciones ha proporcionado comentarios muy útiles en la interpretación y al análisis.

---

## 5.6 TRATAMIENTO DE DATOS

Para Anguera y Otros (1995, 550), la finalidad del tratamiento de datos, sin importar el tipo de datos que se tenga, es imponer algún orden en un gran volumen de información, así como proceder a una reducción de datos de manera que sea posible obtener unos resultados y unas conclusiones que se puedan comunicar mediante el informe de investigación.

Se detecta una cierta contradicción -al menos aparente- entre el hecho de que el investigador cualitativo prefiere que la teoría emerja de los propios datos, averiguando qué esquemas de explicación son empleados por las materias sometidas a estudio, para proporcionar un sentido a la realidad con las que se encuentra, y, por otra parte, que para analizar la información se empleen procedimientos estadísticos de diversa complejidad (Ruiz-Maya y otros, 1995). En consecuencia, es preciso esmerarse para resolver la cuestión sin desviarse de la filosofía de referencia, pero con un máximo de rigor.

Esta tarea es un reto especialmente en metodología cualitativa por tres principales razones:

- 1.** No existen reglas sistemáticas para el análisis y la presentación de datos cualitativos, lo cual se debe en parte al carácter “blando” que se les atribuye.
- 2.** Requiere un gran volumen de trabajo. El analista cualitativo debe analizar y darle sentido a páginas y páginas de material que primero fue narrativo y después descriptivo. La investigación cualitativa implica una dedicación considerable de tiempo, lo cual, combinado con el hecho de que las muestras son pequeñas, aumenta la dificultad, además que es costoso y su generalización limitada.
- 3.** Es precisa una reducción de datos para la elaboración del informe. Con frecuencia los principales resultados de una investigación cualitativa se pueden esquematizar en algunos cuadros; no obstante, si se sintetizan demasiado, se pierde la integridad del material narrativo de los datos originales. Como consecuencia, es difícil presentar resultados de investigación cualitativas en un formato que sea compatible con las limitaciones de espacio de las publicaciones científicas profesionales y con el tiempo que están dispuestos a invertir los evaluadores de un trabajo de investigación.

### **5.6.1 Codificación.**

Entendemos por codificación el “ proceso de elaboración conceptual, mediante un mecanismo representacional, de los comportamientos específicos percibidos. Ello supone una transformación del registro narrativo propio de las primeras fases de la observación a un sistema de símbolos altamente estructurado y acorde con el problema de investigación previamente definido” (Anguera y otros, 1993, 591).

En la metodología de investigación cualitativa importa el estudio del proceso, no del resultado; por ello cobra especial relieve la transducción de la corriente o flujo de la conducta al registro. En este sentido cabe preguntar si siempre podríamos garantizar que al efectuar una descripción de una ocurrencia de conducta o escena, se extrajera lo esencial acompañado de todos los matices necesarios, y no digamos si se hallaría una perfecta correspondencia entre datos recogidos mediante descripciones situadas a distintos planos entre el uso de términos estrictamente empíricos y otros con notable carga conceptual.

- De la descripción al registro. Habitualmente usamos el término descripción que, según Dorsh (1976, 236-237) es la “ordenada relación de las características de un objeto o proceso, para dar una idea clara de lo estudiado. Es la expresión verbal del contenido de la observación y la primera tarea que debe llevar a cabo una ciencia ”; pero es cierto que actuamos desde niveles de descripción diferentes cuando anotamos rigurosamente cada uno de los movimientos realizados y palabras pronunciadas por un maestro en clase, que cuando describimos globalmente lo ocurrido en una descripción profesional.
- Del registro a la codificación. Hemos visto como se inicia la fase empírica de la observación desde el momento en que el observador empieza a acumular y clasificar

información sobre eventos o conductas, con lo que posee unos datos provenientes de una traducción de la realidad, y que deberá sistematizar progresivamente, pudiéndolo hacer a lo largo de una gradación con muchísimos eslabones intermedios -desde la observación pasiva a la activa-, los cuales suelen suceder entre sí, al menos parcialmente, a medida que avanza el conocimiento del observador acerca de las conductas estudiadas y se acrecienta su rodaje específico.

Si se trabaja con notas de campo, transcripciones provenientes de entrevistas no estructuradas, documentos históricos o algún otro material cualitativo, una tarea determinante es la preparación cuidadosa de la codificación (Miles y Huberman, 1984; Strauss y Corbin, 1990) mediante la imposición de alguna estructura en la mayor parte de la información.

En primer lugar, al igual que en los estudios cuantitativos, es importante revisar que los datos estén completos, que tengan buena calidad y que estén en un formato que facilite su organización. Se debe confirmar que las transcripciones textuales en realidad lo sean y que se hallen completas.

La principal tarea en la organización de los datos cualitativos es desarrollar un método para indexar el material; por ejemplo, listados que relacionan los números de identificación de materia con otros tipos de información, como fechas y lugares de la recogida de datos.

Es necesario construir mediante la codificación un sistema de símbolos -que pueden ser de muy diversos órdenes- que permitan la obtención de las medidas requeridas en cada caso.

### **5.6.2 Categorización.**

El sistema de categorías constituye el instrumento de medida en la investigación observacional, dado que no existe ninguna situación que pueda considerarse prototípica, ni conducta estándar, ni replicación de ocurrencia, sino que por ser imprevisible el conjunto de observación -tanto en conjunto como en cada instante de tiempo-, requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporciona soporte y cobertura a aquellas conductas, mediante la correspondiente operación de filtrado. Son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba. Según Hawkins (1982) a la descripción escrita de los eventos a observar y registrar se le añaden ciertas reglas referidas a cómo debe llevarse a cabo dicha observación y registro, y la finalidad de las categorías radicaría en llevar al investigador desde un nivel inicial e impresionístico de observación a otro formal, sistemático, cuantitativo y replicable en la medida que caracteriza a las ciencias desarrolladas.

Aquí proponemos como categoría el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan al establecimiento de clases, entre las cuales existen unas relaciones de complementariedad establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto, y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos

esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma. Como consecuencia, la categorización es una “modalidad particular de la codificación, caracterizada por un conjunto de símbolos -categorías-, que forman un sistema cerrado que se ajusta a las condiciones de exhaustividad en el ámbito considerado y de mutua exclusividad. Este sistema implica la presencia de núcleos conceptuales, pertenecientes a uno o más niveles de respuesta, que pueden corresponder a distintas manifestaciones del comportamiento (grado de apertura de la categoría)” (Anguera y otros, 1993, 591).

Existe una cierta diferenciación según la forma en que el proceso de categorización se desarrolle en una investigación con claro sustrato teórico o bien a partir de una mera evidencia empírica de la que sólo existe una constancia descriptiva.

En investigaciones de *carácter deductivo*, las unidades de observación nunca serán atóricas por principio, y los términos conceptuales que se sitúan en la estructura formal de la teoría en la que el estudio se apoya, sea individualmente o agrupados, darán lugar al contenido que deberá hallarse bajo la cobertura del sistema de categorías, propuesto inicialmente como primer borrador provisional y optimizado en sucesivas revisiones y comprobaciones.

Otra cuestión distinta en la definición de las categorías, la decisión sobre su número, las relaciones existentes entre ellas, y el análisis de sus componentes. En este caso, sí podría hablarse de unas bases apriorísticas que configuran un sistema cerrado que se correspondiera con la estructura conceptual de la que se parte.

En investigaciones de *carácter inductivo* al carecer de marco conceptual de referencia, al menos directo, es la mera transcripción de los hechos, a través del nivel descriptivo adecuado, la que permitirá elaborar la lista de rasgos, o relación de unidades de observación (a partir de las de conducta), preferentemente con un número de orden que actúa de indicador para diferenciar las sucesivas y simultáneas (perteneciendo generalmente a diferentes niveles de respuesta).

Cada categoría debe estructurarse formalmente en términos de un núcleo conceptual (Smith y Medin, 1981) y un nivel de plasticidad denominado grado de apertura de la categoría, hallándose consecuentemente necesitada de un procedimiento de identificación. Toda categoría posee una estructura interna y presenta propiedades formales que justifican su carácter alternativo en la descripción de sus conductas y su entorno, así como propiedades funcionales, que definen las relaciones contingentes que adquieren entre sí, estructura intercategorial, según Lingle, Alton y Medin (1984).

El núcleo categorial es el contenido básico o fundamental que da la razón de ser a una categoría y que la diferencia de otras; se trata de la esencia que caracteriza a cada categoría, independientemente de cuál (es) sea(n) la(s) manifestación(es) externa(s) del comportamiento o escena estudiados. No sólo debe estudiarse la individualidad de cada una de las categorías, sino que es fundamental además la estructura del conjunto que forma el sistema. El sistema de categorías debe cumplir con algunas condiciones que permitan un mayor rigor en el manejo de la información: la exhaustividad, mutua exclusividad, el razonamiento, el número de dimensiones, tamaño de la unidad y la aplicabilidad.

- **La exhaustividad** se refiere a la consideración de todos los datos obtenidos y que están en el ámbito que se pretende estudiar (que habrá sido seleccionado y muestreado del repertorio conductual del sujeto). Cuando se trabaja con instrumentos abiertos es posible obtener información que no es pertinente, pero que simplemente sirve de puente para volver a considerar factores que sí son relevantes del tema objeto de estudio.
- **La mutua exclusividad** significa que los datos no pueden pertenecer a varias categorías, es decir, que no hay solapamiento de las categorías que componen un sistema. Sin embargo, y desde el punto de vista de los niveles de respuesta que interesen, puede no ser posible -ni incluso conveniente en ocasiones (Brownell y Caramazza, 1978)-, dado que es evidente la co-ocurrencia de varias conductas pertenecientes a distintos niveles, por lo que en este caso podrían crearse categorías múltiples que abarcaran todas las posibles combinaciones entre las iniciales, lo que equivale a ampliar el rango de cada categoría.
- **El razonamiento** exige la determinación de ciertas reglas previas para determinar si el sistema permitirá la inferencia de comportamientos implícitos a partir del comportamiento físico, o si simplemente se anotarán los comportamientos o expresiones (la forma que tenga la unidad), tal como se han percibido, sin ninguna reflexión. El razonamiento aunque esté precedido de reflexiones previas puede reorientar la visión en el exclusivo camino de los valores del investigador, claro está que esto no excluye la necesaria inferencia a partir del marco teórico mencionada anteriormente.
- **El número de dimensiones** puede dar más libertad y amplitud en la búsqueda de precisión. Aunque no puede saberse de antemano el número de dimensiones en un sistema de categorías, debe tenerse en cuenta que se pueden adoptar tantos puntos de vista diferentes como el de dimensiones se puedan definir.
- **El tamaño de la unidad** determina que entre más cortos sean los intervalos, mayor es la fiabilidad y los errores tienden a ser menos porque es más fácil adquirir un ritmo donde la variancia es pequeña.
- **La aplicabilidad** donde su campo depende de la claridad de conceptualización de las categorías (que puede ocurrir a priori o a posteriori). Para Anguera (1997, 66) algunos sistemas son más aplicables que otros en el sentido de que definen conductas apropiadas a un nivel de generalidad, lo cual permite su aplicación en una variedad de aplicaciones, y otros son mucho más restringidos en sus aplicaciones porque los fenómenos conductuales se limitan al marco en el que se desarrollan.

Un sistema de categorías es válido si se puede aplicar con precisión al conjunto de la información y si es productivo en el plano de las inferencias.

### 5.6.3 Cuantificación.

Para Reuchlin (1970, 38-45) los números no son más que un lenguaje que se puede utilizar para formulaciones tan precisas o imprecisas como se deseen. La formulación



cuantitativa facilita considerablemente la comprobación objetiva de eventuales regularidades en las observaciones, las cuales no pueden atribuirse a causas fortuitas, requiriendo una interpretación. Aquí la cuantificación se reduce a su justa dimensión, como simplemente un lenguaje para una comunicación más universal.

**5.6.3.1 Análisis de frecuencias.** La tabulación de las respuestas no tiene un propósito diferente a llamar la atención sobre las categorías en las cuales tienen más seguridad al enunciar sus concepciones, se sienten más motivados a hablar de ese tema, o creen que son aspectos más descuidados por los profesores. Al distribuir las respuestas en dimensiones y dentro de cada una de estas en categorías se puede mostrar en porcentajes la participación con respuestas sobre determinada dimensión.

**5.6.3.2 Análisis sectoriales.** A la investigación cualitativa las representaciones y análisis sectoriales basados en los porcentajes de expresiones que apoyan la estructura de una nueva categoría, aportan tanto como una correlación múltiple, porque demuestra qué tanto aporta al sentido de la dimensión. Teniendo en cuenta que aquí el porcentaje no representa una selección sino la expresión que apoya la determinación de una categoría y claro está el número de frecuencias informa que tan significativa es la categoría dentro de la dimensión

**5.6.3.3 Análisis multivariante.** Apoyados en la construcción teórica y la aplicación que ha hecho Juan José Abellán (2001), para este trabajo y que presentamos más extensamente en el Anexo 10 (10.1 **CONSIDERACIONES TEÓRICAS**) podemos decir que esta técnica sirve al análisis para ver qué tan cercanas están las expresiones a las dimensiones que pretenden explicar y qué tan homogéneas son.

Para explotar la información, se han aplicado técnicas de análisis multivariante no lineal de datos categóricos. En concreto, se ha aplicado la técnica de escalamiento óptimo conocida como *Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos*.

En estadística, cuando se hace referencia a datos categóricos, normalmente se habla de características cuya medición es de tipo cualitativo (por ejemplo, sexo, grado de conformidad con una aseveración, nivel de ingresos de una persona, etc.). Los posibles valores de una de estas medidas reciben el nombre de categorías (hombre y mujer, en el caso del sexo; bajo, moderado y alto, en el caso del grado de conformidad y del nivel de ingresos). Estas medidas se subdividen en tres grupos:

- **Nominal:** cuando las categorías no tienen ningún orden asociado, como por ejemplo, sexo, raza, etc.
- **Ordinal:** cuando las categorías presentan una cierta ordenación, como el grado de conformidad con una aseveración, etc.
- **N Numérico (intervalo):** cuando las categorías presentan una ordenación y además tienen un significado métrico, como por ejemplo el nivel de ingresos en miles de pesetas (pesos), edad en años etc.

La idea de homogeneidad es clave en estas técnicas. De hecho, la reducción de la dimensión se basa en la búsqueda de las similitudes entre las variables, es decir, en la localización de variables que en cierta manera miden la/s misma/s característica/s.

Habitualmente es el análisis de encuestas donde se presentan con mayor frecuencia datos categóricos. Además, suele ocurrir que los cuestionarios tienen multitud de preguntas, no únicamente unas pocas, y que el interés reside en el aprovechamiento conjunto de la información más que en la mera descripción que proporciona la tabulación de cada una de ellas, para ver si existen patrones de homogeneidad en las respuestas, o relaciones en la estructura de los datos que no son visibles a partir de las tablas de frecuencias únicamente. Este objetivo se puede conseguir reduciendo la dimensión a dos ejes típicamente, de manera que sea posible la representación gráfica tanto de los individuos como de las categorías, consiguiéndose así un mapa conceptual claro de las relaciones subyacentes entre los datos. Claro está que es necesario tener en cuenta que los casos que salen puede ser porque son mejores explicaciones o porque no pertenecen al grupo.

El banco de datos (que se ha llamado UCO) constituido por las respuestas al cuestionario (realmente una escala de actitud) que se aplicó a través de internet y correo electrónico, consta de datos categóricos ordinales, ya que las categorías presentan una ordenación natural por tratarse de una expresión del grado de conformidad (con las categorías ordenadas de menor a mayor). Para este tipo de datos, la técnica adecuada es el Análisis de Componentes Principales mediante Mínimos Cuadrados Alternados, conocida normalmente como PRINCALS (Principal Components analysis via Alternating Least Squares).

#### **5.6.4 Análisis.**

Para Bardin (1977, 23) “el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”. Aunque se ha matizado notablemente desde diversos puntos de vista, existe acuerdo considerable en reconocer que se trata de una técnica de tratamiento cualitativo de datos que permite realizar inferencias reproducibles y válidas de dichos datos al contexto de los mismos (Anguera, 1995). Los mensajes y las comunicaciones se refieren a fenómenos que no son directamente perceptibles por sus receptores, es esta característica lo que obliga al receptor del mensaje a llevar a cabo inferencias.

No obstante, en la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede tener también un fin descriptivo e inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cualitativo como cuantitativo. Estas dos vertientes se corresponden prácticamente con los desarrollos que ha tenido el análisis de contenido en los países del Centro de Europa y los norteamericanos, especialmente Canadá; en el primer caso predomina la posición hermenéutica y por tanto marcadamente interpretativa, y en el segundo se trata de una corriente de corte funcionalista (Anguera, 1995).

Para Bardín (1977, 29) el propósito del análisis de contenido es “la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción) con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)”. Para analizar los datos el investigador tiene en cuenta cualquier indicio que le pueda suministrar información sobre estados o fenómenos que ayuden a comprender la situación estudiada.

El análisis exige el acuerdo alrededor de un proceso para dar consistencia a la descripción, inferencia e interpretación. En el caso de las entrevistas abiertas y después de convertir los mensajes orales en documentos escritos, luego de una transcripción cuidadosa y antes de iniciar cualquier agrupación clasificatoria, es decir, el reparto de unidades significativas en categorías, epígrafes o clases, (Bardin, 1977, 41), es conveniente proceder a seleccionar o remarcar o extraer las expresiones significativas y a eliminar las repeticiones expresadas con palabras idénticas, sinónimas o semánticamente cercanas.

De la lectura cuidadosa, crítica y analítica de las expresiones se deriva la construcción de las categorías que necesariamente están contextualizadas en los marcos teórico y cultural de referencia mencionados anteriormente. Las categorías van introduciendo un orden suplementario revelador de una estructura interna.

---

## 5.7 ESTUDIO DE CASOS

---

De un estudio de casos se espera que muestre la complejidad de un caso apoyado en las posibilidades de la síntesis para esquematizar un todo a partir de elementos significativos. Los casos en este estudio son los modelos de evaluación docente de cada una de las universidades consideradas. Son interesantes por lo que tienen de único y por lo que tienen de común. Aunque se han tomado atributos comunes a través de los cuales estudiar cada caso, al encontrar diferencias o ausencias, no se juzgará un caso como mejor o peor que el otro, simplemente se ponen en evidencia algunas posibles causas para quienes emitan juicios sobre las debilidades o fortalezas de cada modelo.

Aunque cada modelo vive en un proceso, aquí se toma como un objeto de estudio, que tiene unos límites, que se estructura como un todo y que cada una de las partes tiene relaciones con las otras y todas están unidas por un principio organizador. Estos casos se seleccionaron naturalmente, por su ubicación los de Valencia, por presentar algunas diferencias significativas el de Granada y por el deseo de estudiarlo el de la UIS Colombia.

Con las elaboraciones teóricas sobre las concepciones y el concepto de docencia de calidad como prismas se procede a estudiar cada modelo, para leer las concepciones y sopesar las cercanías o distancias de forma tal que una visión comparativa proporcione algunos elementos de juicio. Para ello se toman diez dimensiones que faciliten el estudio y lectura:

- Normas gubernamentales.
- Políticas institucionales.
- Objetivos de la evaluación.
- Agentes.
- Criterios de mérito o valor.
- Información a recoger / Métodos de recogida de información.
- Secuencias del proceso.
- Informes de la evaluación.
- Utilización de resultados.
- Metaevaluación.

El estudio de casos se puede hacer para buscar generalizaciones o simplemente para comprender un fenómeno, acontecimiento o proceso. Aunque el propósito inicial es leer en los modelos, después de las elaboraciones teóricas también se tiene el propósito de confirmar las hipótesis implícitas en las fundamentaciones. La interpretación es muy importante y en este caso se hace de la mano de los numerosos coautores, cuando con sus respuestas inspiraron la búsqueda bibliográfica y los elementos constitutivos de los conceptos construidos.

---

## 5.8 CIERRE TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

---

Es el momento en el cual se ha estructurado una respuesta al problema, de acuerdo con los objetivos propuestos. Es decir, es el momento de obtención de conclusiones, en un cierre temporal seguido de una visión de futuro que se plantea en las recomendaciones con el fin de motivar posteriores investigaciones.

Tanto las conclusiones como las recomendaciones guardan una estrecha relación con las elaboraciones teóricas que son la respuesta más importante ya que se fueron construyendo en el encuentro y la confrontación entre profesores cobijados bajo los modelos objeto de estudio, quienes con sus voces le dieron sentido a los indicadores que sirvieron de filtro a la observación.

Como dicen García y García (1993, 51) concluir es recapitular al final, lo que lleva a la reestructuración de los conocimientos y, en definitiva, a la clarificación conceptual. Es plantear específicamente la tarea de sintetizar los resultados de lo trabajado para fijar lo aprendido y someter a consideración las nuevas propuestas.

## PROCEDIMIENTOS, DESCRIPCIONES Y ANÁLISIS

Es necesario trazar el camino en busca de sentido motivado por la necesidad de articular y complementar, y no de excluir o enfrentar, el construir un punto de vista que no enfrente las palabras y las cifras. En su justa dimensión, aquí los datos son una herramienta, otro lenguaje para representar la visión percibida.

La puesta en marcha de la investigación supone una organización del trabajo y unos puntos de partida contextualizados, de allí surge la necesidad de obtener unos conocimientos previos, a través de una primera visión de los modelos en la observación empírica y en el diálogo con personas directamente relacionadas con los procesos de evaluación, y otras que simplemente forman parte de la población implicada.

### **6.1 CONSTRUCCIONES EXPLICATIVAS.**

Aplicándonos las estrategias que utilizamos en el aula con la pretensión de lograr aprendizajes significativos, hemos iniciado nuestro recorrido con un análisis de nuestras concepciones, a partir de las cuales percibimos el problema que nos indujo a la investigación, nuestros interlocutores autores-profesores universitarios, nos permitieron valorar su calidad y replantear su sentido. En el encuentro cara a cara con algunos de ellos obtuvimos las ideas que convertidas nuevamente en documento, nos sirvieron de base para construir el andamiaje de las dimensiones, categorías e indicadores. Entonces, se construyó la plataforma teórica, armada sobre los pilares obtenidos en las entrevistas con profesores.

En esta fase se han convocado profesores de reconocido prestigio de las Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Granada, con el fin de conocer algunas concepciones previas que permitan hacernos una composición de la situación, para observar cómo ven ellos la situación de la docencia universitaria, de los elementos que influyen en la calidad, y para extraer ideas que se constituyen en pilares fundamentales de la estructura teórica con la cual se van a contrastar las ideas percibidas y las acciones observadas.

### 6.1.1 Expresiones significativas.

Desde el marco teórico se habían construido unas ideas previas, que permitieron encontrar en las transcripciones los conceptos seleccionados aquí para representar las ideas expresadas.

Expresiones Significativas	Referencias
<p><b>Dr. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN</b>  <b>Catedrático de Universidad - Director Programa de doctorado - DOE</b>  <b>José Gimeno Sacristán: “Una vida de docencia universitaria”</b></p>	
<p>Para mí el cambio más importante fue en torno a los años ochenta cuando pasé a ser asesor del ministro de educación y entonces los problemas que yo veía a través de los libros los tuve que ver en la realidad de la política macro de todo el país y eso -aunque estuve poco tiempo porque no me gustaba aquella tarea, no porque no tuviera sentido– supuso una especie de acicate mental, para que cualquier tema que caía en mis manos lo pensara en términos de cómo implantarlo, qué inconvenientes hay, es decir, eso tuvo como consecuencia una especie de llamada de atención a interrelacionar siempre la realidad con tus pensamientos o con tus ideales, lo demás cada día es una sorpresa cotidiana y no siempre positivamente, ni mayoritariamente positiva.</p>	<p><b>Cambio</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que si forma parte de mi orientación intelectual es pensar sobre lo que ocurre, o lo que se prevé que va a ocurrir y en ese sentido dar respuestas intelectuales, porque prácticas no está en mi mano darlas ni se pueden dar siempre...</li> <li>• El verdadero camino del profesor universitario está en la producción intelectual para trascender el saber de subsistencia en el aula de clase. Es necesario que se busque permanentemente el nivel superior para corresponder a la sabiduría que se espera de él. La sociedad espera que la universidad de respuestas.</li> </ul>	<p><b>Producción Intelectual</b> <b>Publicaciones</b></p>
<p>El reto más importante que tenemos es: cómo los grupos de mayor calidad pueden no ser fagocitados por los grupos de mala calidad, y ejemplos puedes conocer de cerca, y</p>	

cómo se pueden reconvertir los grupos de mala calidad en función de los criterios que predominan en los grupos de buena calidad. Ese es el reto más importante que creo que tiene la Universidad española, porque ahí hay implícitos problemas de control de calidad, de evaluación de la calidad, de selección del profesorado y de suprimir algunos vicios del democratismo instalados en los últimos 20 años en España.

**Calidad**  
**Evaluación**

Hay un problema que tiene que ver más con la cultura, con los modos de pensar, de hacer, de comportarse que no dependen de leyes, sino de hábitos adquiridos con solidez, practicados con rigor, y vigilados con cuidado. Eso no depende tanto de las leyes como de la ética intelectual de las personas. Esos mecanismos no los garantiza la democracia de forma automática.

Democracia en la Universidad está significando en mucha medida participación necesaria, independencia del poder político y eso creo que es bueno, justo y necesario. Pero democracia está significando también que una persona subdotada respecto de otra, tiene el mismo peso en determinar la política universitaria en determinados ámbitos que otra de primera calidad. Un investigador pionero no tiene más poder de decisión que el último advenedizo que entra, debido a los sistemas de gestión seudodemocráticos, procedimentalmente democráticos, pero discutiblemente democráticos en cuanto a los valores y la cultura que implica. Eso yo creo que es uno de los problemas, que se sustancia básicamente en hablar de la calidad, aunque cuando se está hablando de calidad normalmente se está mirando para otra parte y no para esa.

**Cultura y**  
**Democracia**

Antes quiero hacerte una precisión. El sentido común dice que la evaluación es una toma de conciencia sobre el estado de una realidad con el fin de adoptar decisiones para su mejora. Entonces el sentido que tiene la evaluación es contribuir a conocer mejor una realidad para adoptar políticas, macro políticas o micropolíticas y enmendar los defectos de esa realidad, eso significa que la evaluación tiene sentido si existe previamente una conciencia de que hay problemas y necesitan ser evaluados y por otra parte si existe la intención de acometer la mejora de las situaciones, para aplicar las consecuencias que se deriven de la evaluación.

**Evaluación Docente**

Hay otra evaluación, esta es mucho más light, más burocratizada, que es por quinquenios de docencia. Aquí hemos inventado un procedimiento que es complicadísimo, porque evaluamos la antigüedad por cada tres años, estrictamente la antigüedad vital. A mi cada tres años me

aumentan el sueldo por el hecho de crecer en edad. Evaluamos la investigación cada seis años y evaluamos la calidad de la docencia cada cinco. Así que tenemos trienios, quinquenios y sexenios, es un paisaje lingüístico muy curioso.

La evaluación de la docencia se hace cada cinco años y prácticamente no conozco a ningún profesor de esta Universidad ni de ninguna otra que haya sido evaluado negativamente por no ser buen docente, y eso se debe a que no hay procedimientos que sean capaces de discernir, porque no me creo que todos los profesores que existen en la Universidad española sean maravillosos, pero no ha habido ningún caso de separación de la docencia llamativo, no hay ninguna llamada de atención, no hay ninguna penalización, ni ninguna reconvención por el hecho de no ser buen docente. Este aspecto está francamente devaluado y se le reconoce como una especie de subida de sueldo encubierta al profesorado.

La pregunta es la Universidad tiene tres funciones clásicas, vistas desde hace tiempo por todos los intelectuales que sobre este tema han pensado, desde nuestro Ortega y Gasset hasta Humboldt y pasando por cualquier crítico que haya hablado de esto. La Universidad tiene que ser un eficaz agente del cultivo del conocimiento, tiene que ser un eficaz divulgador del conocimiento, tiene que ser en algunos tipos de estudios la preparación de profesionales para encardinarse en la sociedad y la Universidad debe participar en la mejora general de la sociedad, haciendo de asistente, crítica, guía, etc., lo que llamamos aquí la función de extensión universitaria.

Con mi hija tengo establecido un principio para manejarnos en las conversaciones de familia sobre lo que es un buen profesor y un mal profesor, y venimos a decir que un buen profesor es alguien con una cierta idea de lo que dice, una buena dosis de sentido común y ciertas dosis de salud mental. Lo que ocurre es que el sentido común no lo tiene todo el mundo desarrollado y a veces la salud mental deja mucho que desear. Pero la condición del conocimiento es *condicio si ne qua non* para la legalidad de la docencia y de la investigación, es decir de la Universidad.

Ahora dicho esto no quiere decir que las cosas sean como la estadística dice. Yo creo que en la Universidad se cultiva el conocimiento especializado y sin ser un buen investigador no se puede estar al día en el conocimiento especializado, eso es obvio. A mí me parece que no puede haber un buen docente universitario sin que haya un buen conocedor de la disciplina en la cual trabaja, a eso llámale

## Efectos de la evaluación

### Reconocimientos

### Relaciones Universidad Sociedad

### Definición de docencia de calidad



<p>investigador, llámale ser leído, el que investiga tiene que estar leyendo, estando totalmente al día con la producción del conocimiento. No creo que se pueda hablar de buenos docentes sin que haya buenos investigadores en el sentido de tener gentes capacitadas en el dominio de las tecnologías, de las técnicas, de las metodologías y de los conocimientos de las distintas ramas.</p>	<p><b>Investigación y docencia</b></p>
<p>Con respecto a los profesores esto no se puede dar en cursos, porque poseer el conocimiento es adueñarse de una esfera, (esa es una metáfora que empleamos a veces y ya no sé si es mía o de alguien, ya no lo sé), conocer algo es dominar una esfera y a medida que es mover la esfera es mover la superficie con el mundo exterior no perteneciente a la esfera. Es decir, a medida que se agranda la esfera se aumenta la conciencia del mundo que te queda por conocer, es decir, a medida que conoces eres más modesto respecto de lo que sabes que te queda por conocer y en la educación la forma de aumentar la esfera es acudir al mundo extraesférico de la educación, porque la educación tiene unas disciplinas propias pero como es una función implicada en toda la sociedad, en todos los ámbitos de la cultura; la educación alguien dijo (Bell) que es la disciplina de las disciplinas, porque para ser matemático hay que dibujarse como matemático y para ser filósofo hay que estar educado como filósofo, en definitiva Dewey también lo decía: la educación es una disciplina que podría estar epistemológicamente jerarquizada por encima de todas las disciplinas, peor no porque esté sobre todas las disciplinas, sino porque en todas las disciplinas se aprende algo de cómo funciona la educación.</p>	<p><b>Conocimiento de la disciplina</b></p>
<p align="center"><b>Dr. PEDRO RUIZ TORRES</b> <b>Rector Universidad de Valencia</b> <b>A los docentes universitarios nos compete una gran responsabilidad en la calidad del sistema educativo</b></p>	
<p>La Universidad española está estructurada por el régimen funcionarial prácticamente toda. Es decir, hay un proceso de selección intrauniversitario, se contrata y el profesor es un funcionario estable, muy estable. Quedan muy pocas posibilidades de control y revisión de las condiciones contratadas.</p>	<p><b>Control</b></p>
<p>Producir cualquier reforma es muy complicado por el proceso que ha de seguirse, pero el profesor tiene una gran autonomía para producir innovaciones al interior de su aula, y luego en el departamento y en comisiones como participante, puede llevar sus ideas, discutir las e iniciar un proceso de cambio. A veces la indiferencia cuando se les llama a participar hace que se pierdan oportunidades para mejorar de acuerdo con ideas críticas que se conocen entre los profesores.</p>	<p><b>Innovación</b> <b>Participación</b></p>

Existe una preocupación institucional por la calidad del servicio que presta la universidad, pero cada miembro de la comunidad debe desempeñar su papel pensando en ello y especialmente los profesores, que están comprometidos con todas las funciones.

### Calidad

A partir de los comités en cada titulación, se va desarrollando una acción comunicativa por medio de la cual se conocerán los propósitos y procedimientos de la evaluación institucional, de la que forma parte importante la evaluación docente. Esta será una autoevaluación interna que se confrontará con una evaluación externa, seguramente se obtendrá una valiosa información que pueda generar políticas de cambio, aunque si no promueve acciones individuales en cada miembro de la comunidad universitaria hay poca esperanza de cambio.

### Dr. GONZALO ANAYA SANTOS

Profesor emérito - UV

Concepciones sobre docencia universitaria: Reflexiones en voz alta

El significado de la DOCENCIA UNIVERSITARIA en realidad se podría resumir en una palabra, que es la *profesionalidad*. Un buen docente universitario es un gran profesional. Eso tiene un sentido especialmente relevante. ¿En qué consiste entonces? con una palabra quiere decirlo todo, pero, me parece que eso de la profesionalidad, que es por un lado la eficacia y por otro la eficiencia, no acaba de aclarar el núcleo fundamental de una buena docencia, el núcleo fundamental habría que incluirlo en otro sitio que sería: *¿cómo es la relación con el otro?* Hay docentes para quien el otro le induce un tipo de relación y hay otras personas que la relación con el otro no les indica una relación sino que les obliga más al tipo de relación, quiere decir que tenemos que relacionarnos con alguien muy distinto, muy distinto por la edad y la etnia y la cultura, y entonces alguien dice "este por su etnia y su cultura y necesidades con esto tienen bastante". Ante una etnia que él considera alejada muy separada distinta, o una persona que sabe mucho, que se está comparando con una persona que está aprendiendo algo muy elemental. Entonces, hay modos de decir: bueno lo que yo tengo que hacer con este por la distancia que hay entre él y yo, es solamente esto; reduce la relación, o por el contrario se plantea una descripción y una relación mucho más amplia, mucho más rica. ¿Por qué? porque lo considera muy afín, muy igual.

### Definición y características

Lo que si quiero es tener unas relaciones más cordiales, ser más cordial con el otro, entenderme más con las personas y no estoy por encima de él sino que estoy a su nivel, y tengo una relación humana enriquecedora para él y para mi, y para mi esto es importante, entonces las

<p>relaciones de enemistad y competencia me estorban, porque yo no puedo entender que mi relación con el otro sea una relación enturbiada, oscurecida por sentimientos contradictorios, nefastos que van a perjudicar la relación, me parece mucho mejor cuando tu me dices podríamos hablar y yo diré que sí, no decir no, no, porque este modo de rechazar el acercamiento es también lo que puede marcar a los compañeros.</p>	<p><b>Relación entre docentes</b></p>
<p>Entonces cómo explicar la relación intergeneracional, yo diría francamente que alguien cuando enseña aprende, y cada día es mejor enseñante y entiende esta relación humana como una aproximación, comunicación cordial, cordialidad que puede facilitar esa relación y que esto es un modo de ser mejor, de enseñar mejor; y luego pues ese otro que enseñando aprendemos por qué, pues por la relación, la relación es gratificante. Para mí es grato que alguien me pregunte qué es para ti la enseñanza, en el fondo hay más que esa pregunta, es una relación de una persona doctoranda con un doctor, entonces espera enterarse, espera aprender, entonces no viene con ánimo crítico, ni con ánimo demoledor de lo que yo diga sino al contrario de entender y ver qué clase de persona docente es éste que habla de todas esas cosas.</p>	<p><b>Relación con los alumnos</b></p>
<p>Es un proyecto de profesor y yo he dicho, me ajustaría a un esquema que es antiguo pero valioso: primero la asignatura que yo voy a enseñar qué tipo de saber es, qué clase de asignatura es, a decir que voy a enseñar otra cosa.Cuál es la asignatura, qué voy a hacer yo para enseñarla y cómo se concreta en un programa que tienen los alumnos.</p>	<p><b>Proyecto docente-oposiciones</b></p>
<p>Lo que digo es que la formación para la democracia no es el fin de la educación universitaria, eso se dará si el saber que aprenden se convierte en cultura de comportamientos democráticos pero si ese saber no se convierte en cultura de comportamientos democráticos, haga usted que el saber se convierta en cultura. ¿Qué cultura de comportamientos democráticos, cultura de comportamientos socializadores, ¿Qué comportamientos? Tolerancia, responsabilidad y solidaridad...</p>	<p><b>Formación del espíritu democrático</b></p>
<p align="center"><b>Dr. JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ</b> <b>Director Gade - UGr.</b> <b>A la evaluación por la planeación y la negociación</b></p>	
<p>Lo que sí quiero es que entremos en un proceso de deliberación de lo que es la docencia, que se puedan debatir, puedan entrar a formar parte de ese proceso todos los que intervenimos, profesorado, alumnos, alumnos viejos, nuevos, equipos; entrar en ese proceso de un debate público de la</p>	

universidad, eso es lo que yo quiero que se haga, no tengo la idea, el final, no tengo la clave de qué tiene que ser, no tengo el ideal de a qué se debe la universidad, no quiero tenerlo. más o menos tengo su modelo de profesor que sea crítico, que sea responsable, que tenga buena relación PAD, democrática con los alumnos, que se dedique a estimular a la gente, que sea un facilitador, que sea un facilitador del aprendizaje de los alumnos, lo importante es el aprendizaje no la enseñanza, ese es el aprendizaje, bueno todas esas cosas son, las cuales son las que tenemos claras.

### **Definición de docencia**

¿Cómo formar al profesor? Tampoco está muy claro, sí. Vamos a ensayar ahora, vamos a empezar a ensayar y a recuperar tradiciones, por ejemplo Farmacia, tenía un sistema viejo de los profesores nuevos, los más novatos acudían a clase y luego los más experimentados acudían a clase de novatos, entonces vamos a ver si recuperamos, estábamos hablando esta mañana Cristina y yo a ver si recuperamos esa tradición de Farmacia y de Derecho y le añadimos la enriquecemos con nuestra propuesta pero que sea la misma que sea una continuación.

### **Formación docente**

La masificación es una opción política de la universidad española pública, la opción política de la universidad pública española es que tiene que meter en la universidad más y más gente posible, es una opción política y yo estoy de acuerdo con ella, es que tenemos masificación, no tenemos una universidad elitista como la inglesa; bueno tiene muchos inconvenientes, muy problemática, hablamos de incrementar recursos para la universidad, de ir bajando las ratias que empiezan a bajar, el descenso de la demografía, bajar o subir las inversiones en las universidades que subirán poco a poco y por de la cantidades en el alumnado esto se resolverá en cinco o seis años.

### **Masificación**

**Dr. ANGEL LATORRE**

**Secretario de Facultad: Psicología**

**Preocupación de los profesores por la calidad de la docencia**

La labor del profesor no es solamente dar clases, debe estar al día para que su información sea relevante e interesante, entonces evidentemente no se puede olvidar las otras facetas como sería la transmisión de la información que uno ha alcanzado a través de la investigaciones o de escribir artículos, el publicar libros. Las publicaciones tienen, bueno, nosotros en nuestro equipo siempre le hemos dado un doble enfoque, por una parte hay unas publicaciones que permiten al alumno aproximarse mejor al contenido, son publicaciones que se relacionan con la materia como manuales entonces, ahí lo

### **Publicaciones**

<p>que pesa es la experiencia del profesor orientando la materia, lo que tu estás dando en clase lo enriqueces lo pones por escrito, eso facilita muchísimo la acción en el aula.</p>	
<p>Cuando el alumno aprende, asiste a clases y tutorías. Esto es un reto conseguirlo, tienes que estar continuamente actualizándote, las materias en las que tu te formaste han desaparecido, son materias nuevas, otros contenidos; para ser un buen profesor hay que estar actualizado; evidentemente, el conocimiento evoluciona, la sociedad cambia lo que se pide en cada momento es distinto, la gente cambia lo que quiere, cada vez se va más a lo práctico. Si tienes algo que decir los alumnos te buscan, aprovechan las horas de tutoría y te consultan, no sólo sobre los temas de clase, porque ellos ven que los atiendes y tienes gusto en orientarlo.</p>	<p><b>Definición de docencia</b></p>
<p><b>Dr. JOSÉ VICENTE MACIAN</b> <b>Catedrático de Universidad -UPV</b> <b>La calidad se consigue trabajando en equipo</b></p>	
<p>Tenemos unas tutorías que se supone que los chicos pueden venir a lo largo de la semana una hora para hacer preguntas, la realidad es que no vienen, y salvo la última semana, el último día, antes del examen a repasar los problemas o lo que sea, pero es solo un cuarto de hora.</p>	<p><b>Tutorías</b></p>
<p>¿Son los investigadores buenos docentes? yo diría que no necesariamente, un buen investigador que vaya a clase y trate mal a los alumnos, no conseguirá motivarlos por la asignatura, odiaran la asignatura, aunque el hombre sea un premio novel, o al revés, a lo mejor personas que no han tenido la suerte de investigar después tienen mucha capacidad de conectar y de vender y de motivar, pero vamos en general, el que es bueno en una cosa no tiene porque ser malo en la otra, lo más normal es que si uno es buen investigador es buen profesor universitario. Ahora que no hay garantía de que sea así pues los hábitos no son los mismos.</p>	<p><b>Investigación y Docencia</b></p>
<p>Aquí nos preocupamos por la calidad, planeamos los cursos, utilizamos los recursos didácticos, las nuevas tecnologías, nuestras clases prácticas se dan en laboratorios excelentes, revisamos los contenidos de las materias del plan de estudios y todas las acciones inherentes al currículo</p>	<p><b>Currículo, medios y recursos</b></p>

**Dr. ERNESTO DE LOS REYES**  
**Catedrático de Universidad**  
**Ex-vicepresidente de planificación, calidad y prospectiva - UPV**

**La docencia es un factor clave en la búsqueda de calidad de la educación superior**

Otro parámetro que yo creí que sería importante para la evaluación académica son los resultados académicos, yo examino a mis alumnos y si todos me aprueban quiere decir que impartí una buena docencia y si suspendo a muchos es que algo no está bien.

**Evaluación  
de los alumnos**

Pero un problema en la universidad española es que yo soy juez y parte, yo enseño y yo pongo el examen, si el examen lo pusiera un tercero la cosa estaría muy bien, con criterios objetivos: ¿Cuáles son los objetivos de la asignatura?, ¿Cuál es el programa de la asignatura? voy a elaborar un examen de acuerdo con el programa y los objetivos de la asignatura y vamos a ver cómo tus alumnos han cubierto ese programa y esos objetivos pero eso no es así. En el departamento nos repartimos el programa y cada profesor hace las preguntas de una parte del programa y por lo tanto yo evalúo a mis alumnos y a los de mis compañeros en esa parte del programa, pero también es verdad que somos un grupo pequeñito y puede haber un derrame ahí. Nos reunimos para asegurarnos que el examen es coherente y que lo que se está preguntando se ha explicado en todas las asignaturas, porque tampoco sería justo para los alumnos que se preguntara sobre algo que no se ha explicado en ese sentido. Es un tema muy complicado pero hay que tenerlo en cuenta, no puede ser que haya asignaturas en las que suspenda mucha gente y el profesor no tenga algo de parte en esa situación ¿no? Por lo menos tiene una parte de responsabilidad que es asegurarse que las asignaturas precedentes están bien coordinadas con la suya, si él piensa que la suya la está impartiendo bien.

**Evaluación**

**Estrategias**

Luego había otros parámetros a evaluar como podrían ser las publicaciones docentes, la calidad de las publicaciones docentes, la actualización de las publicaciones docentes, ya que es hora de darle importancia a este tema para estimular la producción intelectual; el diseño y ejecución de las prácticas que realizan los alumnos cómo de satisfechos o no están con las prácticas de la asignatura, pero ninguno de todos esos parámetros medía de forma única la calidad de la docencia de un profesor, y entonces empecé a pensar que seguramente la integración de todos esos factores podrían darnos una idea sobre la calidad de la docencia, y entonces empezamos a pensar que si yo pongo aquí (ver figura) todos los factores que quiero tener en cuenta, por ejemplo, la percepción de los alumnos a través de su evaluación, pongo aquí los resultados a través

**Publicaciones**

**Producción  
intelectual**

**Evaluación**

del examen, pongo aquí el material docente, su actualización, por ejemplo, de clase, publicaciones, aquí pongo las prácticas, en la evaluación se pueden evaluar la prácticas, y aquí podría poner incluso la propia percepción del profesor, la autoevaluación.

El plan nacional no habla nada de cómo las mejoras se van a financiar, hay unas mejoras de coste cero, simplemente que hablemos que nos demos cuenta que las cosas no están saliendo bien, y entonces pasado mañana, en vez de llamarnos de tu nos llamaremos de usted y entonces las cosas van a salir mejor, por ejemplo eso no cuesta nada y de esas cosas hay muchas, simplemente organizarse bien. Pero luego hay acciones de mejora que tienen dependencia externa.

**Plan de Mejora**

**Cambio**

**Dr. ALFREDO PÉREZ BULLUOSA**  
**Director GADE - UV**

**La docencia tiene diferentes dimensiones que deben ser definidas y valoradas**

Sobre la forma de dar la clase el cuestionario no entra directamente, en este aspecto yo entiendo que se pueden y se deben adoptar en una clase universitaria distintas estrategias; la clase magistral, por ejemplo, se puede manejar como una transmisión de información a los asistentes con más o menos participación, es decir, eso no excluye el que los estudiantes puedan participar respondiendo o planteando interrogantes, que puede responder el profesor o los mismos estudiantes, también tiene cabida la típica clase magistral en la que el profesor se pasa una o dos horas hablando y sin ningún tipo de intervención, sin ningún tipo feed back, pues entra ahí, ese modelo es bueno o es malo; yo personalmente creo que depende del auditorio, del número de alumnos, de la clase, del tiempo, de la hora, si es una hora o dos horas, porque son muchas clases de dos horas y eso puede ser pesado para el profesor y sobre todo para los alumnos porque se duermen, es muy pesado tener la atención, muy ameno tiene que ser el profesor, muy habilidoso en la exposición para mantener la atención tanto tiempo sin participación. El profesor debe tener algún tipo de relación, de retroalimentación para ver el nivel o grado de comprensión que van teniendo los alumnos de esa exposición que él realiza, pero caben formas más o menos rígidas; a mi me gustaría que haya un continuo feed back, yo personalmente no lo consigo, debe ser que tampoco lo intento, pero es algo que es difícil. Pero un modelo de clase magistral ideal para mí es aquel en el cual el profesor expone y va interrogando frecuentemente a los alumnos llevando de algún modo un teseo o un control de ese nivel de comprensión.

**Evaluación**

**Estrategias metodológicas**

**Dra. AMPARO FERNÁNDEZ MARCH**  
**Jefa Sección ICE - UPV**  
**Dr. JOSÉ MARÍA MIQUES MARCH**  
**ICE - UPV**

**La innovación docente en la universidad: Estrategias y Experiencias**

El establecimiento de políticas orientadas a promover procesos de innovación educativa y el despliegue de estrategias acordes con estos propósitos, debieran ser uno de los objetivos prioritarios de las instituciones de Educación superior (Seymour, 1988). Es incontable el número de pronunciamientos en este sentido que han venido formulándose en los últimos tiempos; uno de los más recientes, lo propone el profesor Marcovicht (1999) cuando afirma con rotundidad que “la prioridad número uno de la universidad moderna debe ser la innovación”.

Esta prioridad que enfrenta a la universidad al reto de gestionar de forma pertinente sus procesos de cambio y mejora internos, responde esencialmente a la ineludible responsabilidad por parte de la institución universitaria de adecuarse, e incluso anticiparse, a las necesidades y requerimientos de una sociedad profundamente dinámica. En palabras del profesor Nieto (1998) “la función objetivo, por encima de cualquier otra, sin la cual las universidades carecen hoy de razón de ser, es la satisfacción de la sociedad por la adecuada formación que reciben los alumnos”.

**Innovación**

**Dra. MARÍA CRISTINA SANTAMARÍA CIURANA**  
**Vicerrectora de planificación, calidad y prospectiva - UPV**

**La calidad exige un proceso de construcción riguroso, sistemático y comprometido**

La calidad se irá construyendo poco a poco en la medida en que se viva el proceso varias veces, y se vayan comprendiendo las políticas y con las acciones se enriquezcan los propósitos. En la empresa aprendí que no se actúa hasta no tener todo planeado y previsto, y que las cosas ocurren como las planeas con muy poco margen de error, eso me ha servido para ver que en la universidad ese margen, no de error, sino de variación, tiene que ser muy amplio. Las cosas en cada titulación, en cada departamento, tienen sus características peculiares y se construyen diferente. En la empresa se va con todo por una meta, en la universidad los intereses individuales producen muchas variantes. Porque claro, los parámetros en los que se mueve la universidad no son únicamente de mercado, porque además de ser una empresa peculiar, tiene características especiales por su labor social. Pero de todas maneras la calidad como mejora continua supera el control como calidad, además se puede entender y pretender con más facilidad entre los grupos de profesores.

**Calidad**

**Compromiso**



No. Aquí trabajamos por la calidad como valor agregado, pero no como tu dices, como forma de vida, aunque si nos pones a analizar, te diremos que nuestras acciones son de buena calidad.

## Calidad

Aquí realmente no se finalizó esta fase, lo que hicimos fue iniciar un proceso, que se cerró porque la tiranía del tiempo así lo exigía. En las conversaciones, interacciones, ocurrían las reformulaciones, producto de la reflexión y la confrontación. A medida que se ampliaba el círculo de los que aceptaban la invitación a conversar sobre el tema, se iban construyendo las explicaciones y los criterios de aceptabilidad, producto de ello los capítulos sobre la visión problemática, el tránsito de los conceptos a las concepciones, el sentido de la función docente y la discusión sobre la calidad de la docencia universitaria.

Con estas explicaciones construidas alrededor de la idea de docencia universitaria de calidad, procedimos a entrevistar un grupo más amplio. La conversación se pactó alrededor de una temática muy amplia: La acción comunicativa, las acciones pedagógicas, la profesionalidad docente y el medio académico

### 6.1.2 Dimensiones, categorías e indicadores.

En el caso que nos ocupa hemos diseñado un estudio a través de visitas, análisis de documentos descriptivos y entrevistas, que por su naturaleza es instrumental para el estudio de los modelos, pretendiendo que los resultados sean una herramienta heurística que dinamice, provoque, oriente discusiones posteriores y que nos permita visualizar una estructura conceptual básica para la comprensión y el análisis en un ámbito que enmarca los modelos de evaluación docente.

Los instrumentos utilizados tienen como objetivo valorar el *status quo* para determinar las concepciones, ideas, conceptos y creencias acerca de la docencia universitaria de calidad; se trata de obtener información de los participantes acerca de hechos, opiniones y conductas que explican las acciones docentes. En este caso estamos interesadas en lo que piensan y hacen los profesores universitarios.

Según Filstead (1986, 65), se trata de una vía inductiva, con la cual pretendemos sacar algunos enunciados teóricos de los propios datos. Pero también se halla presente una vía deductiva, porque los propios conceptos que se toman como punto de referencia y los términos utilizados en la descripción se encuentran indudablemente modulados e incluso conformados por un marco de referencia teórico mencionado.

### 6.1.3 Participantes.

Esta metodología nos permite ver la situación a través de las ideas de profesionales pensadores de la situación educativa, investigadores y profesores. Para tener una visión desde otro ángulo realizamos el estudio involucrando pequeños grupos de profesores de cuatro instituciones universitarias que tienen elementos comunes, pero poseen modelos de evaluación docente particulares.

## Número de participantes

Universidad de Valencia	Universidad de Granada	Universidad Industrial de Santander	Universidad Politécnica de Valencia
25	25	25	25

En la *Universidad de Valencia*, el mayor número de entrevistas se realizó con profesores de Estudios Empresariales y otros departamento que tenían relación con ellos. Poseen una experiencia docente muy variada, desde 4 hasta 30 años. Además el grupo se conformó por referencia de los mismos entrevistados, la primera entrevista sugirió e invitó a participar al segundo y así sucesivamente. Se dio porque al vivir la situación experimental querían poderla comentar después con sus colegas, con el objeto de ganar un poco de experiencia, ya que algunos pertenecen al Comité de Docencia, dentro de la aplicación en su titulación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria. Han tenido mucho gusto en revisar la transcripción que, a varios de ellos, ha motivado a intentar escribir algo al respecto, ya que todos confiesan que lo único que han escrito sobre Pedagogía fue lo que incluyeron en su Proyecto para la Oposición.

En la *Universidad de Granada*, las personas entrevistadas en su totalidad forman parte de los Comités de Evaluación dentro de la Aplicación del Plan Nacional de Evaluación. Las invitaciones para conceder la entrevista fueron concertadas por el director administrativo del Gabinete de Evaluación, quien tuvo en cuenta que conocieran el tema y estuvieran dispuestos a colaborar. De las personas entrevistadas seleccionamos los que son profesores a tiempo completo. Por su pertenencia a los comités fue tema obligado la experiencia que han vivido en la evaluación interna, lo que introduce muchos nuevos elementos indicadores y grandes expectativas de cambio como consecuencia de la realización del proceso. Algunos de ellos ya están viviendo el Plan de Mejora y tienen real confianza en que se llegará a la meta propuesta.

Los entrevistados de la *Universidad Industrial de Santander* (Colombia), son profesores a tiempo completo que se encuentran en comisión de estudios en España o que han viajado para asistir a un congreso. Tienen una amplia experiencia docente y han vivido el proceso de evaluación de la universidad en sus diferentes etapas.

En la *Universidad Politécnica de Valencia*, hemos entrevistado a profesores del departamento Ingeniería Industrial: proyectos, telecomunicaciones, motores, electrónica. Los jóvenes con experiencia entre unos pocos meses, los becarios, hasta tres y diez años, y los otros, titulares y catedráticos de universidad, con amplia experiencia docente. Algunos de ellos revisaron la transcripción y la aceptaron sin correcciones.

## 6.2 DOCUMENTOS.

El objetivo era recoger información detallada sobre el sentido de la docencia universitaria que se podía leer en las concepciones de los docentes. Queríamos obtener información para construir documentos que nos permitieran hacer un análisis cualitativo.

A partir de las entrevistas de la fase exploratoria se han concebido unas ideas básicas que han servido de base para el nuevo instrumento. Para obtener los documentos optamos por realizar una entrevista de esquema abierto, dejando hablar con naturalidad y con apenas unas pocas interrupciones. Se ha desarrollado un estilo narrativo en el que a través del relato de lo que el profesor percibe, se van desgranando las concepciones fundamentales sobre la docencia, los indicadores de calidad, las dificultades percibidas y la funcionalidad del modelo de evaluación de su institución.

Las entrevistas se han realizado cara a cara grabando la voz y tomando algunos apuntes sobre el lenguaje de gestos del entrevistado, para lograr una mejor interpretación de los conceptos.

El tiempo de duración fluctuó entre una y dos horas y media, y la extensión de los documentos obtenidos en una primera transcripción de carácter textual fluctúa entre 5 y 20 páginas. Las preguntas iniciales fueron muy sencillas y abiertas, para ir direccionando según las respuestas del entrevistado. Todos estaban enterados claro está, del propósito de la entrevista.



## Entrevistas

### A. IDENTIFICACIÓN

Nombre	
Departamento	
Experiencia Docente	
Escolaridad	
Ciclos de sus asignaturas	
Número de alumnos por grupo	
Promedio de horas semanales de clase	
Cursos en el Servei o ICE	

### B. GENERALIDADES

¿Qué significa ser Docente Universitario?  
¿Cuáles serían las características de un buen docente universitario?

### C. DOCENTE MISMO

¿Cuáles son las claves de una metodología de éxito en la docencia universitaria?  
Intrapersonales:  
Interpersonales:  
Situacionales:

### D. EVALUACIÓN DOCENTE

¿Es necesaria la Evaluación Docente?  
¿Cuál es la contribución de la Evaluación al mejoramiento de la docencia?  
¿Son importantes para el profesor las evaluaciones de los alumnos?  
¿El modelo actual de la universidad qué concepto le merece?

### 6.2.1 Categorización.

En orden ascendente después de haber pasado de la descripción al registro con los resultados escritos en el apartado anterior, se avanzó del registro a la codificación. Para llegar a este punto hicimos una revisión de los registros de forma tal que estuvieran completos y tuvieran buena calidad. Los documentos de las dos universidades de Valencia fueron revisados por sus autores y en ninguno de los casos hubo correcciones de la transcripción, aunque algunos de ellos si agregaron varias ideas para dar mejor sentido a sus expresiones. En resumen los pasos dados fueron:

- Revisión de los documentos.
- Selección de las expresiones significativas.
- Agrupación de expresiones.
- Definición de las categorías.
- Definición de dimensiones.

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS	CATEGORÍA
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	AC
1.1 Participación	AC1
1.2 Relación con los alumnos	AC2
1.3 Relación entre los docentes	AC3
1.4 Relaciones Universidad – Sociedad	AC4
1.5 Concepciones sobre los Alumnos	AC5
1.6 Cultura	AC6
1.7 Publicaciones - Producción intelectual - Ponencias	AC7
<b>2. SEGUNDA DIMENSION: ACCIONES PEDAGOGICAS</b>	AP
2.1 Actualizaciones	AP8
2.2 Innovaciones	AP9
2.3 Tutorías – Consulta a estudiantes	AP10
2.4 Métodos y estrategias docentes	AP11
2.5 Evaluación de los alumnos	AP12
2.6 Ayudas didácticas	AP13
2.7 Formación del espíritu democrático	AP14
2.8 Diseño curricular	AP15
<b>3. TERCERA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO</b>	AA
3.1 Cambio – Políticas	AA16
3.2 Oposiciones - Concurso Docente	AA17
3.3 Sistema de control	AA18
3.4 Masificación	AA19
3.5 Calidad	AA20
3.6 Recompensas - Méritos – Reconocimientos	AA21
3.7 Evaluación docente	AA 22
<b>4. CUARTA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b>	PD
4.1 Características del docente universitario	PD23
4.2 Formación	PD24
4.3 Conocimientos – Dominio de la disciplina	PD25
4.4 Definición de la docencia- Cultura académica	PD26
4.5 Actualización	PD27
4.6 Investigación	PD28

## 6.2.2 Dimensiones y categorías finales.

Sobre el contexto de estas dimensiones se hace una valoración de las respuestas, para dar valor a las explicaciones, referidas a nuestras comunidades académicas. Después de analizar personalmente la categorización inicial con algunos de los entrevistados se hacen unas pequeñas modificaciones a la organización de las categorías en cada una de las dimensiones.

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS	CATEGORÍA
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b> 1.1 Participación 1.2 Relación con los alumnos – entre los alumnos 1.3 Relación entre los docentes 1.4 Relaciones Universidad – Sociedad 1.5 Concepciones sobre los alumnos	AC AC1 AC2 AC3 AC4 AC5
<b>2. SEGUNDA DIMENSION: ACCIONES PEDAGÓGICAS</b> 2.1 Investigación y docencia 2.2 Tutorías – consulta a estudiantes 2.3 Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje 2.4 Evaluación de los alumnos 2.5 Ayudas didácticas 2.6 Formación del espíritu democrático 2.7 Diseño Curricular	AP AP6 AP7 AP8 AP9 AP10 AP11 AP12
<b>3. TERCERA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b> 3.1 Características del docente universitario 3.2 Formación docente 3.3 Conocimientos – Dominio de la disciplina- Saber didáctico Saber psicopedagógico 3.4 Definición de la docencia - Cultura académica 3.5 Actualización 3.6 Producción Intelectual – Publicaciones	PD PD13 PD14  PD15 PD16 PD17 PD18
<b>4. CUARTA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO</b> 4.1 Oposiciones - Concurso Docente 4.2 Cambio – Políticas 4.3 Sistema de control 4.4 Masificación 4.5 Calidad 4.6 Recompensas - Méritos – Reconocimientos 4.7 Evaluación docente	AA AA19 AA20 AA 21 AA22 AA23 AA24 AA25

Por cada universidad se presentan algunas expresiones indicadoras del sentido atribuido a cada categoría.

## 6.3 TRANSCRIPCIONES SIGNIFICATIVAS POR CATEGORÍAS

Para cada universidad se omitieron las expresiones repetidas, conservando aquí las transcripciones textuales, por considerar que son documentos valiosos para comprender las concepciones que los profesores tienen de una docencia universitaria de calidad.

### 6.3.1 Universidad de Granada – UGr.

CATEGORIZACIÓN UNIVERSIDAD DE GRANADA	
EXPRESIONES INDICADORAS	Categoría
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	AC
<b>1.1 CATEGORÍA 1: Participación</b>	AC1
1.1.1 Debe ser voluntaria, quiero decir que es un tema de concepción, así que es más creíble una buena idea siendo voluntaria que siendo forzada.	
1.1.2 Voluntariedad: Yo tengo mi visión personal y desde luego me acerco a la visión de la enseñanza privada donde se exige al profesorado estar sometido a niveles de rendimiento, rendimiento docente e investigador pero sobre todo rendimiento docente, porque la Universidad es una Unidad fundamentalmente docente.	
1.1.3 La participación dinamiza la vida universitaria, si tu no la logras tampoco obtienes el compromiso, porque ella trasciende a la acción como respuesta a un estímulo que puede ser una orden o una invitación forzosa como muchas de las que circulan por la comunidad académica.	5
<b>1.2 CATEGORÍA 2: Relación con los alumnos</b>	AC2
1.2.1 Que tenga buena relación con el personal administrativo de servicios PAS y democrática con los alumnos, que se dedique a estimular a la gente, que sea un facilitador, que sea un facilitador del aprendizaje de los alumnos, lo importante es el aprendizaje no la enseñanza. La relación con los alumnos debe estar caracterizada por un genuino interés por el aprendizaje de los alumnos.	
1.2.2 Hay muchos atropellos a los alumnos amparados en los grupos de poder “alumno nada, tu trabaja para mí, ayúdame a publicar” una mezcla muy rara de poder.	
1.2.3 En los primeros semestres deben estar los mejores docentes, para que se contagie la motivación la imagen de la titulación. Para que el alumno no evolucione en negativo. Porque llegan con muchas ganas y al final quieren irse a la carrera, el alumno se desinfla, el segundo ciclo lo decepciona, hay mucha repetición de contenidos, malos tratos de los profesores.	
1.2.4 Aunque el gabinete no aplicó las encuestas sí pudimos conocer muchas objeciones por parte de los estudiantes, especialmente a los procesos de comunicación y a las metodologías o didácticas especiales.	
1.2.5 Sería deseable que los alumnos tuvieran una mejor comunicación con los docentes y esto evitaría el solapamiento y también llevaría a un aprendizaje más real.	
1.2.6 En este caso hemos sido malos observadores porque seguro los estudiantes nos han enviado muchas señales, pero como somos nosotros los que “sabemos” la asignatura y tenemos el poder para imponer los contenidos a los alumnos no les queda mas que aceptar.	

<p>1.2.7 La vida misma del docente se constituye en un modelo de enseñanza, porque nosotros no le podemos pedir a los alumnos que crean en nuestras palabras y no crean en nuestras acciones. Son las acciones las que más influencia ejercen sobre los alumnos.</p> <p>1.2.8 Aunque como ya lo dije el diálogo desafortunadamente no es una herramienta cotidiana en nuestras clases, si sigue siendo un método invaluable para la enseñanza en nuestro campo.</p> <p>1.2.9 La razón de ser de la universidad es la profesionalización y formación de los alumnos así que las relaciones con ellos deben ser nuestra mayor preocupación.</p>	<p>9</p>
<p><b>1.3 CATEGORIA 3: Relación entre los docentes</b></p> <p>1.3.1 Farmacia, tenía un sistema viejo que valdría la pena recuperar, consistía en que los profesores nuevos, los más novatos, acudían a clase de los antiguos y luego los más experimentados acudían a clase de novatos.</p> <p>1.3.2 Seguramente tu has observado que hay muchos pequeños mundos entre las comunidades de profesores, porque cualidades o más bien yo diría que valores que son tan bien aceptados a nivel teórico no lo son a nivel práctico en nuestras comunidades. Digo valores como la cooperación, la tolerancia y la solidaridad.</p> <p>1.3.3 Las relaciones entre los profesores no influyen mucho en el mejoramiento docente porque son muy fragmentadas.</p>	<p>AC3</p> <p>3</p>
<p><b>1.4 CATEGORIA 4: Relaciones Universidad – Sociedad</b></p> <p>1.4.1 La evaluación ha sido interna y aún no se ha tenido en cuenta la sociedad a través de los egresados, ni de los empleadores.</p> <p>1.4.2 Aunque para nosotros son muy conocidas las necesidades sociales, este conocimiento no se debe a estudios sistemáticos.</p> <p>1.4.3 Nosotros nos relacionamos con la sociedad a través de los alumnos que son procedentes de diferentes puntos geográficos de nuestra comunidad aun que el estrato socioeconómico si es más homogéneo porque los que vienen a este programa son más o menos de nivel medio-bajo.</p>	<p>AC4</p> <p>3</p>
<p><b>1.5 CATEGORIA 5: Concepciones Sobre Los Alumnos</b></p> <p>1.5.1 Los alumnos son poco críticos aunque los hay muy comprometidos, el problema radica en que por ejemplo, en nuestra titulación para el acceso se exige una calificación mínima y es probable que ingresen en una carrera que no desean.</p> <p>1.5.2 Los alumnos no hacen uso de sus derechos y las cosas se desordenan y se da lugar a pillerías, por ejemplo, conseguir que sean tres grupos para informática pero al comienzo con el pretexto de la teoría unirlos en uno solo y te ahorras esfuerzo.</p> <p>1.5.3 Los alumnos no tienen poder de convocatoria, asisten pocas a las elecciones y no quieren comprometerse.</p> <p>1.5.4 El facilismo pedagógico se ha apoderado de los alumnos, ellos prefieren que el profesor les dicte y que luego les pregunte de memoria lo que han escrito.</p> <p>1.5.5 Cualquier actividad de innovación que exija un poco de más esfuerzo o dedicación es rechazada por los alumnos.</p> <p>1.5.6 La masificación de la Universidad es otro factor para que el alumno se acostumbre a que los desconozcan, el estudiante no tiene estilo</p>	<p>AC5</p>

<p>universitario se siente muy inferior al profesorado, debe hacer lo que el profesor dice pero no lo que hace.</p> <p>1.5.7 Nosotros no tenemos por qué conocer el número de alumnos que han fracasado escolarmente como algo privilegiado, que lo sepan todos, eso está en red, es un problema mínimo de circulación de conocer tu medio, tu universidad, incluso muchas cosas de calidad.</p>	7
<b>2. SEGUNDA DIMENSION: ACCIONES PEDAGÓGICAS</b>	<b>AC27-135</b>
<p><b>2.1 CATEGORIA 6: Investigación y Docencia</b></p>	AP
<p><b>2.1 CATEGORIA 6: Investigación y Docencia</b></p> <p>2.1.1 La investigación sobre la docencia no la manejamos no existe aquí. Algunos profesores utilizan a los alumnos para que recojan datos pero no se investiga sobre su docencia.</p> <p>2.1.2 En el aula no se hace investigación, si acaso hablamos de lo que estamos investigando, con los de doctorado si aquí no en otras titulaciones de pronto si.</p> <p>2.1.3 La investigación se torna en un requisito indispensable para la buena docencia, pero todo buen investigador no es un buen docente, pero un buen docente si es un buen investigador porque por lo menos estudia, baja la ciencia a niveles de comprensión y orienta la construcción del saber por lo tanto, está divulgando y aplicando la ciencia.</p> <p>2.1.4 En la universidad no existe ninguna acción que motive a investigar en temas de educación o en la docencia propiamente dicha, más bien existe desprecio.</p> <p>2.1.5 La investigación se hace sobre la disciplina del profesor y no tiene nada que ver con su acción docente por eso cuando habla de ello en clase más bien está perdiendo tiempo.</p> <p>2.1.6 Aunque oficialmente no se acepta que existe la contraposición universidad investigadora–universidad docente en la realidad se existe y eso ha conducido al facilismo en la docencia. Facilismo de los profesores por hacer los mínimos y facilismo de los estudiantes para que se les exijan los mínimos, poco a poco se va llegando a un acuerdo, el profesor habla en clase, expone, explica y los alumnos toman apuntes y luego se les pregunta sobre eso y solo sobre eso y ya está todo arreglado.</p>	AP6
<p><b>2.2 CATEGORIA 7: Innovaciones</b></p>	AP7
<p>2.2.1 Un tercer módulo que trabaja el apoyo profesional de compañeros para innovación sobre la enseñanza, trabaja entre pares académicos y luego planificación, análisis.</p> <p>2.2.2 Luego un módulo de proyectos de innovación, investigación acción, que se compone de una delimitación del texto en innovar, la planificación del punto de partida de la investigación, un desarrollo de estrategias acción y puesta en práctica, un análisis de la teoría general y una diseminación del conocimiento. Aún hay muchos profesores utilizando como único recurso la palabra.</p>	2
<p><b>2.3 CATEGORIA 8: Tutorías – Consulta a estudiantes</b></p>	AP8
<p>2.3.1 La función tutorial se aplica de manera inadecuada, porque no hay orientación ni control, ni información, se da por sabido el qué es y para qué sirve.</p> <p>2.3.2 Por ejemplo, en el caso de las tutorías los estudiantes casi no asisten, porque deben llegar con muchas horas de lectura detrás y con</p>	



<p>argumentos para discutir o al menos con ideas para exponer al profesor lo que no tiene claro. Seguramente en otras disciplinas es más fácil preguntar qué es tal cosa? O ¿cómo se relacionan?, pero aquí tienen un duro trabajo para aclarar el concepto por el cual van a preguntar.</p> <p>2.3.3 Esa aceptación de los estudiantes se ve en la frecuencia de las consultas, los estudiantes, en mi caso no tienen temor de abordar al profesor para consultar sobre asuntos del trabajo o inclusive personales. Las relaciones profesor-alumno son muy importantes en la frecuencia de las consultas y las consultas o tutoría son definitivas en la orientación, aprendizaje y atmósfera de clase. Porque cuando el alumno habla personalmente con el profesor elimina barreras de comunicación y de relación.</p>	<p>3</p>
<p><b>2.4 CATEGORIA 9:</b> <b>Métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje</b></p> <p>2.4.1 El ejercicio del raciocinio, del análisis crítico puede ser más formativo que muchas estrategias modernas que nosotros no logramos introducir en nuestras aulas.</p> <p>2.4.2 A pesar de que abrimos muchos espacios de discusión no lo hacemos para dar la razón, al estudiante se le permite exponer sus ideas para que aprenda a defenderlas, pero no somos tan “pedagógicos” en el respeto de las ideas de los alumnos más bien somos un poco “demoledores”.</p> <p>2.4.3 La metodología nuestra seguramente es una de las más tradicionales, pero no por ello la menos funcional, exponemos, pero tratamos de ser explicativos.</p> <p>2.4.4 El pensamiento crítico, el juicio reflexivo son elementos indispensables en la solución de problemas, así que si nosotros no estamos enseñando a resolver problemas sí les estamos aportando los elementos necesarios para que en otras asignaturas adquieran esta habilidad. De esta manera estamos construyendo conectores entre diferentes áreas del saber.</p> <p>2.4.5 El alumno nuestro aprende a entrar en “diálogo” con autores de muy diferentes épocas y tu sabes lo valioso que puede ser para alguien el poder ir permanentemente al siglo de Sócrates para encontrarse en el camino con Einstein en la lectura de un trabajo de Kuhn, la convergencia de muchos factores, la vivencia de estados de profunda confusión le obligará a la necesaria creación de caminos de salida, ejercicio este que los hace creativos. Estamos empeñados en el desarrollo del talento.</p>	<p>AP9</p> <p>5</p>
<p><b>2.5 CATEGORIA 10: Evaluación de los alumnos</b></p> <p>2.5.1 La evaluación de los alumnos, es siempre un tópico mal evaluado, por parte de los alumnos, ellos siempre consideran que los profesores no tienen en cuenta lo enseñado, especialmente los tipos de aprendizaje que se derivan de los métodos de enseñanza que se usan.</p> <p>2.5.2 A pesar de que sabemos que hay problemas con la evaluación no ofreceremos cursos sobre este tema a no ser que el departamento lo solicite como consecuencia del plan de mejora, porque la necesidad se debe reconocer en el departamento.</p> <p>2.5.3 La comisión de docencia puede llevar al consejo de departamento algunas ideas sobre la evaluación que con una simple discusión mejoraría considerablemente la situación.</p>	<p>AP10</p>

**2.6 CATEGORÍA 11: Ayudas didácticas**

2.6.1 La verdad es que las nuevas tecnologías no son nuestro punto fuerte, ni tenemos equipos, bueno ordenadores porque nuestra carrera no tiene muchas aplicaciones.

2.6.2 En nuestras clases la exposición y discusión (en los grupos pequeños) siguen siendo las principales herramientas.

2.6.3 En algunas clases magistrales se usan los acetatos pero la mayoría de las veces no están bien elaborados, los profesores creen que estos se usan para que ellos lean y no los alumnos, claro que sería impensable que alguien les enseñara.

3

**2.7 CATEGORÍA 12: Formación del espíritu democrático**

2.7.1 La formación para la democracia no se enseña, los alumnos deben aprender sobre el ejemplo.

2.7.2 No, yo creo que cada profesor en su clase puede mover a la participación, a la responsabilidad ciudadana y al concepto de lo público inherentes al espíritu democrático.

2.7.3 La clase es una pequeña célula de la sociedad en donde se puede cultivar el espíritu democrático, si en ella no hay participación y formación en la tolerancia y respeto por las ideas de los demás, no hay muchas esperanzas.

2.7.4 La universidad también es responsable del “aprender a vivir” juntos, lo que pasa es que en la universidad creemos que eso le corresponde a los de los otros niveles y luego tenemos profesionales intolerantes y agresivos.

AP11

4

**2.8 CATEGORÍA 13: Diseño Curricular**

2.8.1 Lagunas metodológicas, redundancia en los contenidos, solapamiento en los contenidos, falta de adecuación del plan de estudios a la realidad socioprofesional, no cumplimiento de los programas.

2.8.2 Es evidente que los programas pues cuando se crean muchas veces no se crean pensando mucho tiempo el diseño, por ejemplo: Psicopedagogía, que se crea con un desconocimiento sobre lo que era un psicopedagogo en el sentido de que era una fusión entre psicólogo y pedagogo pero en realidad no conocíamos que salidas podía tener el psicopedagogo en su conjunto, entonces claro en realidad las asignaturas se crearon y los programas se elaboraron, diciendo pues nos vino la propuesta del Ministerio y nos acomodamos y no con una base epistemológica.

2.8.3 El diseño no tenía una base, una proyección hacia la salida del psicopedagogo, eso ha hecho que haya muchas asignaturas, que incluso muchos profesores, e incluso los departamentos por tener poder, metían optativas que producían solapamiento que nosotros si que lo hemos visto, si lo sentíamos, que habían asignaturas que no es que no valgan sino que no eran complementarias, sino que son repetitivas.

2.8.4 Yo creo que esto me está sirviendo para decir vamos a ver cambia el chip, no estás hablando a pedagogos, estas hablando a Psicopedagogos, aunque llevo ya tres o cuatro años dando a Psicopedagogía, a la mejor es el momento de darte cuenta hacia quién estás dirigiendo la enseñanza, que a lo mejor el contenido puede ser el mismo pero la manera la estrategia, eso puede servir porque hemos visto que no nos planteamos unos objetivos para la titulación.

AP13

<p>2.8.5 No sabemos que es el psicopedagogo y si ahora conseguimos enunciar un perfil en su inicio pues a lo mejor el propio profesorado se plantea.</p> <p>2.8.6 Pero yo estaba en cabezona ¿por qué? Pues porque yo tenía esa asignatura montada y no la rediseñamos, no nos hemos planteado que la persona que tenemos delante tiene otras necesidades y en ese sentido puede ser positivo.</p> <p>2.8.7 En las evaluaciones de titulaciones han salido a relucir los solapamientos porque intencionalmente los profesores creemos que aunque ese tema ya lo hayan visto en otra asignatura hay que darlo nuevamente porque necesita un enfoque particular, si creemos en la capacidad de reflexión y asociación, esto no es necesario.</p> <p>2.8.8 El plan de estudio se ha vuelto un elemento de poder de los departamentos, poco importan las necesidades de los alumnos y las necesidades sociales.</p> <p>2.8.9 En los rediseños los alumnos no tienen voz. En las reformas del plan no se consulta a los colegios profesionales.</p> <p>2.8.10 Siempre dicen que les van a preguntar a los egresados pero no sé si realmente lo hacen, creo que no.</p>	<p>10</p>
<p><b>3. TERCERA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b></p>	<p><b>AP36-175</b></p>
<p><b>3.1 CATEGORÍA 14:</b></p>	<p>PD PD14</p>
<p><b>Características del docente universitario</b></p> <p>3.1.1 Un buen profesor es alguien que reflexiona, que indaga sobre su práctica.</p> <p>3.1.2 Más o menos tengo un modelo de profesor que sea crítico y reflexivo, que sea responsable.</p> <p>3.1.3 Cada profesión sin proponérselo va modelando un tipo de profesor, de acuerdo con las exigencias de formación en Filosofía es impensable un profesor que no sea crítico, reflexivo, capaz de crear espacios de discusión (en las optativas u otras de grupos pequeños), aquí las innovaciones tecnológicas seguramente entran más tarde, pero los nuevos libros se leen día a día.</p> <p>3.1.4 Es frecuente que los filósofos sean calificados como raros, pero seguramente es porque son muy coherentes, hay una gran interacción entre sus ideas y sus acciones, producto de la reflexión, el estudio permanente y sobre todo la discusión con los colegas.</p>	<p>4</p>
<p><b>3.2 CATEGORIA 15: Formación Docente</b></p> <p>3.2.1 La universidad debe fomentar la creación de grupos de formación.</p> <p>3.2.2 Los grupos de formación deben recibir apoyo didáctico y formativo para facilitar el desarrollo académico.</p> <p>3.2.3 El profesor debe estar dispuesto a asistir a sesiones de formación complementarias donde se profundice en aspectos didácticos (metodología y estrategias de enseñanza, aprendizaje de los alumnos tutorías, medios audiovisuales, evaluación, etc.).</p> <p>3.2.4 Potenciar en el seno de los departamentos la formación de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación en colaboración y acción comunicativa, que mejoren las relaciones interpersonales.</p> <p>3.2.5 Un proceso de formación interna, y dentro de ese proceso de formación se debe dar un proceso de detección interna de necesidades, una detección interna de problemas.</p>	<p>PD15</p>

3.2.6 Han permitido considerar la formación pedagógica como algo secundario entre las actividades de menor valor que ya es la enseñanza.

3.2.7 Entonces que se le diera más fuerza, que se dijera ¿Cuál es el proyecto de formación en su departamento? ¿Cómo está siguiendo esta guía de formación? ¿En que secciones se implica usted? ¿Es usted mentor?.

3.2.8 Los nuevos no tienen quien les ayude a reconocer que “son ignorantes”, porque están utilizando nuestros apuntes (fueron alumnos nuestros) y claro no se admiten quejas de los alumnos, porque estos son «despreciables” porque “no saben”.

3.2.9 Tú me preguntas sobre la participación del profesor universitario en los procesos de formación ¿sí? Bueno más o menos ese es el sentido y yo te traigo nuevamente la idea que nuestra gran contribución está en el logro de habilidades intelectuales que posibilitan la transformación del conocimiento en un saber a través del cual verá no solo la vida cotidiana sino también la profesional.

3.2.10 El Plan de Mejora debe ser asumido por cada profesor, cada uno ve sus necesidades, lo que ellas están aportando al diagnóstico y plan de su departamento para involucrarse en la marcha, en la ejecución.

3.2.11 Se va sabiendo donde estamos, se va a adquiriendo madurez para aceptar el proceso no solamente como proceso sino como herramienta de trabajo para saber donde estamos y para proponer planes de mejora.

3.2.12 También es cierto, que hay planes de mejora que son de “coste cero” como la reorganización de un programa, la reorganización de las prácticas, las estructuras de los exámenes, carencias,

3.2.13 Pero pensando en los planes de mejora como consecuencia de la evaluación, pienso que sí se va a encontrar al menos inicialmente una gran resistencia al cambio. No estamos acostumbrados a trabajar en colectivos, los docentes somos los más malos para trabajar en equipo, para compartir responsabilidades.

3.2.14 Cuando la universidad crea expectativas y hace suponer que están interesados en mejorar y que las nuevas tecnologías son un indicador de calidad, debe estar dispuesta a invertir, porque nosotros claro compramos libros y leemos y hasta compramos ordenadores personales para nuestras casas pero no puede esperar la universidad que va a hacer un plan de mejora y nosotros lo vamos a financiar, eso no.

3.2.15 Cuando se inician estos planes que pueden lograr motivar a la gente es conveniente prever los recursos para las acciones posteriores porque de lo contrario, se tendrán las decepciones de siempre y conseguir lo efectos esperados se torna en una utopía.

15

### 3.3 CATEGORIA 16:

#### Conocimientos – Dominio de la disciplina

3.3.1 Poner en relación a profesores de diferentes áreas de conocimiento con el fin de propiciar el enriquecimiento personal y colectivo.

3.3.2 La idea referida a que el dominio de unos conocimientos teóricos es suficiente para enseñar, es un principio asumido y aceptado por la mayoría de los profesores, se mantiene un modelo tradicional de formación que valora la transmisión de contenidos por encima de la adquisición de destrezas y actitudes intelectuales y sociales.

PD16

<p>3.3.3 Este dominio de la disciplina implica una gran capacidad de análisis, de reflexión y de crítica. Cuando el filósofo vive en consecuencia con el saber, su vida es un buen libro para que los alumnos lean.</p> <p>3.3.4 Nosotros o bueno yo en particular apuesto por la multidisciplinariedad en el conocimiento es muy difícil para un filósofo hacer oídos sordos a las ciencias políticas, a la filosofía, la economía y hasta la literatura por no mencionar más interacciones, en la filosofía encuentran ellas sus raíces y en ellas encuentra la filosofía sus argumentos.</p> <p>3.3.5 Algo tan elemental o no elemental tan conocido como “solo sé que nada sé” obliga al profesor de filosofía a ser un lector y observador incansable, por eso quiere hablar mucho para exponer sus ideas y escuchar otros juicios (a veces las otras personas huyen de los rollos de los filósofos).</p>	<p>5</p>
<p><b>3.4 CATEGORIA 17: Definición de la docencia</b></p> <p>3.4.1 El docente universitario es el que estudia permanentemente, que sabe lo que expone y a través de la exposición enseña, porque nosotros trabajamos con clases magistrales y con 400 alumnos y clases de 140 o más alumnos, no podemos pensar en hacer otra cosa. Entremos en un proceso de deliberación de lo que es la docencia.</p> <p>3.4.2 Algunos profesores están aquí sin que les guste la docencia. “la docencia tiene que ser fundamentalmente vocacional” o tienes que tener ciertos elementos de motivación para que estés permanentemente enganchada con el tema pero si tu ya lo transformas en rutina, pues al final te da lo mismo.</p> <p>3.4.3 Un buen docente universitario es un ser crítico y reflexivo sobre su práctica, al que no tendría que llegarle una evaluación puntual para darse cuenta de que está fuera de contexto como nos ha pasado con Psicopedagogía.</p> <p>3.4.4 Uno de los elementos que definen a los profesores universitarios es el de ser profesionales de la docencia, y por lo tanto, como docentes que son, deberían estar preocupados por la adquisición de los conocimientos, procedimientos y actitudes que caracterizan su profesión.</p> <p>3.4.5 Yo creo queda día más hay que distinguir entre el profesor político y el académico cada vez quedan menos docentes donde la preocupación docente, innovadora, metodológica y científica sea su principal motivo de atención.</p> <p>3.4.6 Yo creo que las nuevas generaciones solo piensan en correr en alcanzar la meta y la meta es estabilizarse, hacer méritos para mejorar su estatus.</p> <p>3.4.7 Hay mucha gente que vive de la Universidad y no para la Universidad. No disfrutan, no hacen cosas, no disfrutan. A pesar de la riqueza del campo en que nos movemos.</p>	<p>PD17</p> <p>7</p>
<p><b>3.5 CATEGORIA 18: Actualización</b></p> <p>3.1.1 Las herramientas y recursos didácticos no se actualizan.</p> <p>3.1.2 La metodología es poco diversificada y tradicional.</p> <p>3.1.3 Yo sé que estoy muy saturada de trabajo pero tengo que reciclarme, actualizarme en lo mío, si me creo buena en algo tengo que invertir permanentemente para que eso sea cierto, porque es la única</p>	<p><b>PD26</b> PD18</p>

<p>manera de hacer una docencia actualizada, con los conocimientos y estrategias actualizadas, por qué un docente ha de creer que sus conocimientos y estrategias han de ser eternamente válidos?.</p> <p>3.1.4 Hace un rato he llamado para pedir unos cursos sobre docencia a través de nuevas tecnologías, porque ya no puedo comunicarme con mis amigos nadie quiere escribir cartas y una clase o conferencia sin apoyo es impensable.</p> <p>3.1.5 Dan su clase de acuerdo con lo que aprendió en la universidad, algunos obtienen orientación de los antiguos y esto funciona bien, en cuanto a las estrategias pero se espera que los nuevos traigan nuevas ideas, aquí se ve la debilidad de la idea de contratar a recién egresados de la misma universidad.</p>	5
<p><b>3.6 CATEGORIA 19: Producción Intelectual - Publicaciones</b></p> <p>3.6.1 Yo creo que la normativa ha metido al profesorado en la onda de publicar, nos hemos obsesionado todos con el lema de “publica o perezcas” que por desgracia no obedece a la investigación ni siquiera a la reflexión, la cosa es publicar, cualquier cosa venga tal y más ahora con la red está haciendo daño en este sentido.</p> <p>3.6.2 Porque lamentablemente ni los que estamos muy familiarizados con la idea de la investigación acción participativa la solemos involucrar a nuestras acciones en el aula de clase.</p>	<p>PD16</p> <p>2</p>
<b>PD38-190</b>	
<b>4. CUARTA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO</b>	
<b>AA</b>	
<p><b>4.1 CATEGORIA 20: Cambio</b></p> <p>3.1.1 Propiciar la facilitación del cambio mediante construcción de un ambiente adecuado de trabajo, diagnóstico organizacional, preparación para la resolución de problemas, desarrollo del plan para la resolución de problemas, evaluación de las mejoras realizadas.</p> <p>3.1.2 En general yo estoy convencida que se creará una cultura primero de evaluación y luego de cambio, en la medida en que a cada profesor se le pidan responsabilidades por las ejecuciones del plan de mejora habrá preocupación por ofrecer espacios y estrategias en las cuales se consolide el plan.</p>	<p>AA20</p> <p>2</p>
<p><b>4.2 CATEGORIA 21: Oposiciones - Concurso Docente</b></p> <p>4.2.1 En la oposición, lo que nosotros valoramos fundamentalmente es el currículum investigador, todo lo que son publicaciones artículos, el proyecto investigación pero se valora poco la docencia. Todo eso que diera puntos que se recompensara en el momento de la oposición.</p> <p>4.2.2 Las oposiciones no implican un reto pedagógico, allí no se obtienen los más mínimos indicios de la capacidad para enseñar, parece que eso no es importante.</p>	<p>AA21</p> <p>2</p>
<p><b>4.3 CATEGORIA 22: Sistema de control</b></p> <p>4.3.1 En el cuestionario de evaluación preguntan por cosas que debería saberlas una oficina de control, por ejemplo la asistencia, la ubicación de la pizarra. Ese espacio serviría para dar más elementos que contribuyan a la formación de un nueva cultura sobre la docencia de calidad.</p> <p>4.3.2 En el cuestionario de evaluación preguntan por cosas que debería saberlas una oficina de control, por ejemplo la asistencia, la ubicación de la pizarra. Ese espacio serviría para dar más elementos que</p>	<p>AA22</p>

<p>contribuyan a la formación de un nueva cultura sobre la docencia de calidad.</p>	<p>2</p>
<p><b>4.4 CATEGORIA 23: Masificación</b></p> <p>4.4.1 La masificación es una opción política de la universidad española pública, la opción política de la universidad pública española es que tiene que meter en la universidad más y más gente posible, es una opción política y yo estoy de acuerdo con ella, es que tenemos masificación.</p> <p>4.4.2 El profesor debe ser capaz de orientar el trabajo de grandes grupos pensando en todos y cada uno de sus alumnos porque a fuerza de la experiencia podemos anticipar con relativo acierto sus necesidades.</p> <p>4.4.3 Yo estoy de acuerdo con la masificación pero crítico el que no se nos enseñen estrategias para manejar grupos numerosos.</p> <p>4.4.4 Según tengo entendido las clases magistrales son un modelo copiado a los americanos, pero solamente les copiamos la mitad, porque la otra parte consistía en que después de las exposiciones magistrales los alumnos pasaban a grupos pequeños donde discutían y aclaraban dudas con auxiliares docente que también habían asistido a la exposición. De esta manera se pueden tener en cuenta en la evaluación otras acciones diferentes al examen que son igualmente significativas e indicadores del aprendizaje y del esfuerzo realizado por el estudiante.</p>	<p>AA23</p> <p>4</p>
<p><b>4.5 CATEGORIA 24: Calidad</b></p> <p>4.5.1 En este sentido, se considera poco rentable la preocupación por la calidad universitaria.</p> <p>4.5.2 Es necesario reconocer que la calidad docente de la universidad depende también de otros factores como la ratio profesor-alumno y las condiciones de trabajo de los docentes, etc.</p> <p>4.5.3 Y propiciar la mejora de la calidad docente por: la ampliación de las destrezas y habilidades, el desarrollo de una actitud reflexiva sobre su práctica, y el análisis de los modelos básicos de enseñanza.</p> <p>4.5.4 Hay que detectar a los buenos y malos docentes, y a los buenos investigadores y malos que no deben figurar como docentes, para eso existen los institutos de investigación. El ideal es que sea buen docente y buen investigador.</p> <p>4.5.5 Bueno de la calidad de la enseñanza y de la calidad de vida tiene gran responsabilidad el docente, porque muchas veces y debido otra vez a factores externos como son las políticas institucionales, los docentes caemos en la tentación de dedicar más tiempo a la investigación que a la docencia.</p> <p>4.5.6 La calidad se tiene que tornar en nuestro objetivo y los profesores debemos construir y entrar en la cultura de la calidad, pero se debe conceptualizar en la academia, y nos faltan medios para alcanzar confianza, redistribución de los medios, porque esto es trabajo añadido o de pronto no añadido llega a un espacio que el profesor tenía libre para lo que quisiera y ahora lo siente como sobre carga y si piensas que no sirve para nada peor.</p> <p>4.5.7 Si relacionamos la evaluación con la calidad vamos a darnos cuenta que para el nivel individual también hay que tener en cuenta otros factores como el entorno y el apoyo institucional, la gestión tiene una gran responsabilidad en la calidad del aprendizaje y de la educación.</p>	<p>AA24</p>

<p>Generalmente se atribuye la responsabilidad casi en su totalidad al docente, pero el alumno y la institución son igualmente importantes.</p> <p>4.5.8 En nuestro departamento y en la enseñanza de la filosofía en general y aunque hay hasta libros en contra de esta afirmación, la calidad de la enseñanza tiene un punto de partida muy importante en el dominio de la disciplina, en la profundidad del contenido.</p>	8
<p><b>4.6 CATEGORIA 25: Recompensas - Méritos – Reconocimientos</b></p> <p>4.6.1 La preocupación por ser buen docente no constituye méritos a efectos de promoción, no te da estatus, no hay reconocimiento, casi ni los alumnos lo aprecian.</p> <p>4.6.2 También los docentes se decepcionan, cuando están en fase de crecimiento en fase de promoción es un docente inquieto, trabaja y tal, cuando se estabiliza viene una etapa de relax, llega al nirvana, es bueno que después de una etapa de crisis de tensión llegue el relax, pero de ese relax hay que despertarse, tu no puedes adormecerte eternamente, quizás sean los menos, 3.6.3 Pero si observo a mi entorno porque hay gente que dice yo para qué voy a trabajar más si total aquí puedo seguir con lo que tengo, no me lo van a quitar.</p> <p>4.6.4 No hay sistemas de control o autorregulación de la docencia y por eso no se la reconoce.</p> <p>4.6.5 El premio y el castigo han sido un problema, porque se deja al profesor en la rutina si no estoy contenta conmigo misma, con el entorno... estamos en el comienzo, no para controlar pero si para exigir.</p> <p>4.6.6 Existe en los jefes un cierto temor o una tolerancia excesiva con las responsabilidades, un profesor puede hacer lo que quiera, hasta negarse a ser evaluado y nuevamente esto redundo en una desconfianza por la calidad de la docencia y en anarquía porque a todos se les da lo mismo.</p>	<p>AA25</p> <p>2</p> <p>AA21</p> <p>6</p>
<p><b>4.7 CATEGORIA 26: Evaluación docente</b></p> <p>4.8.1 La evaluación es vital porque tú evalúas pero también introduces un proceso de mejoras.</p> <p>4.8.2 Luego otro módulo de autoevaluación que es relacionado con la mejora personal, lleva una identificación de problemas, reunión de información, reflexión y toma de decisiones y aplicación del cambio.</p> <p>4.8.3 Hay que creer en lo que se está haciendo tienes que estar convencida, y tienes por lo menos que pensar en la utilidad del proceso de evaluación como herramienta de autodiagnóstico y mejora eso llevó a sesión de formación.</p> <p>4.8.4 La gente no confía, temen que la evaluación vaya a detectar carencias que conocen, entonces bueno en general la mayor carencia fue desde el punto de vista de metodología del docente.</p> <p>4.8.5 El trabajo como miembro de comité externo de evaluación enriquece a los participantes porque ayuda a ver las situaciones problemáticas, las carencias y fortalezas de otras instituciones y al tiempo estás haciendo una evaluación mental de tu propia institución.</p> <p>4.8.6 En evaluación de las titulaciones se va ganando experiencia y confianza. Yo creo que evidentemente es una herramienta de trabajo y un mecanismo que nos va a permitir por lo menos conocer cómo estamos, que no sean solamente opiniones que hayan datos cuantitativos, que haya evidencias, que haya datos cualitativos, que todo el mundo participe.</p>	AA26



4.8.7 La evaluación por esto creo que esto ha sido un revulsivo necesario para que la institución universitaria demuestre que está viva es que la sociedad te reclama te exige cuentas te exige titulaciones que se aproximen al mercado de trabajo, te exige alumnos formados, te exige metodología innovadora, te exige contenido actualizado, también depende de cada persona.

4.8.8 En una titulación que es nueva se está viendo la bondad del proceso para los alumnos que están participando en la construcción y los profesores no se sienten criticados son receptivos, dicen, oye pues no habíamos caído en cuenta, a lo mejor algunas cosas no se pueden mejorar inmediatamente pero lo pasan a los planes a largo plazo de la institución.

4.8.9 Si de veras nos tomamos en serio la evaluación puede tener incidencia en la docencia. Ya no tanto en la docencia personal como en su conjunto. En ese sentido a nivel de docencia en cuanto al replanteamiento de tu propio contenido como profesor puede ser útil.

4.8.10 A este nivel se va a hacer un replanteamiento de donde estamos y de verdad que es lo que queremos. Es necesario reconocer que la evaluación es una herramienta con un gran potencial para ayudarnos a construir diseños de clase y hasta de investigación más eficaces y eficientes y que nos aporta elementos para mejorar la enseñanza, al ponernos de manifiesto nuestras debilidades.

4.8.11 Entrar en la cultura de evaluación ya será un cambio muy significativo, pues los profesores universitarios hemos sido evaluadores por excelencia, pero muy malos para ser objeto de evaluación y recibir resultados.

3.8.12 La evaluación por parte de los alumnos es necesaria, aunque en la evaluación pueden ocurrir muchas cosas. Parece que un profesor que no domina el contenido y carece de capacidad para enseñar, puede sobrevivir bajando su nivel de exigencia y mostrándose entusiasta y amigable con sus alumnos siempre y cuando estos no tengan un nivel de motivación y exigencia muy alto. Claro que no parece que el profesor universitario pueda ser sólo un transmisor de saberes estereotipados, una especie de showman televisivo que divulga con amable simpatía y singular orden lo ya sabido.

4.8.13 El departamento de Filosofía ha sido bien evaluado porque los alumnos tienen buen concepto de sus profesores, son participativos y se encuentran satisfechos. Es más en los programas de universidad para adultos siempre salimos mejor evaluados hasta que los de pedagogía, pues yo creo que ellos piensan que como están formados como educadores lo hacen bien y no, al decir de la gente son muy aburridos y hasta muy anárquicos, yo creo que les falta el rigor de nuestras disciplinas.

13

AA37-185

**TOTAL DE FRECUENCIAS EN LAS 25 TRANSCRIPCIONES**

685

**6.3.2 Universidad de Valencia - UV**

<b>CATEGORIZACIÓN UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b>	
<b>EXPRESIONES INDICADORAS</b>	<b>Categoría</b>
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	AC
<b>1.1 CATEGORIA 1: Participación</b>	AC1
<p>1.1.1 La participación en la gestión es una opción personal hay a quienes les llama la atención participar en estas tareas y hay otros que si lo pueden evitar mejor, para ello no hay reglas, a mi me gusta y tengo participación en el servicio de extensión universitaria en el área de gestión de calidad, me lo propusieron participé aunque ahora mi primer objetivo ahora es terminar la tesis, pero si que me han propuesto participar en el equipo de dirección y por ahora las he rechazado por el tema de la tesis, pero cuando la termine me gustaría participar.</p> <p>1.1.2 Yo pienso que hay muy poca participación del estudiante y del profesor también, hemos pasado en este país, hemos pasado de una situación de muchas reuniones de grupo, de mucha discusión, de mucha participación, de mucha reivindicación etc., hemos pasado de eso a otra situación en la que la gente o estamos todos desengañados o son otros tiempos.</p> <p>1.1.3 Hay despreocupación, hay desconocimiento sobre lo que hace el compañero o lo que sea no sé ha habido un cambio radical, ahora lo único que preocupa es que nota tienen en el expediente, otros planteamientos no se los hacen, los profesores tampoco.</p>	3
<b>1.2 CATEGORIA 2: Relación con los alumnos</b>	AC2
<p>1.2.1 Si es necesario bajar el nivel, pues se baja el nivel pero al alumno hay que llegar y hay que comprometerlo en cuanto a la asignatura se refiere y cómo se hace? Pues a base de "contar batallitas" que para eso los mayores tenemos algo de ventaja en cuanto el alumno ve el tema que estás desarrollando en cuanto a la ventaja que le supone a la empresa... o lo mucho que ha tenido que trabajar la empresa para llegar a descubrir eso que le estamos comunicando... si lo conseguimos lo motivamos.</p> <p>1.2.2 Lo motivamos induciéndolo en el mundo del trabajo, del ejercicio profesional, relacionando la asignatura con el mundo real, aplicamos el conocimiento.</p> <p>1.2.3 El alumno que no está motivado no asiste a tutoría, pero hay que hacer muchos esfuerzos no se si es que hay factores externos como la ubicación de los despachos donde para ir con un profesor te vas encontrando todas esas caras conocidas o por conocer (de profesores) y eso intimida.</p> <p>1.2.4 A veces los traemos con distintos artificios pero la asistencia a tutorías es escasa de manera que de 100 alumnos pueden venir a tutorías de manera frecuente un 5% y esporádicamente u 15% hablar de un 20% son muy pocos alumnos, aunque tenemos muchas horas de tutoría de tal forma que el alumno casi podría duplicar el tiempo de presencia del profesor pero no se aprovecha.</p> <p>1.2.5 En esta asignatura el profesor si corrige los exámenes de sus alumnos, hemos llegado a un nivel de compromiso tal que hay profesores que están dando más carga docente para poder dar los tres grupos de práctica en que se divide su teórica, se llega a verdaderos sacrificios para tener más orientación a sus alumnos.</p>	

1.2.6 Había un control escalonado que era positivo, pero claro no se tiene en cuenta la participación, pero con 150 alumnos y 12 clases como los conoces, lo cierto es que los alumnos más extrovertido se manifiestan prácticamente desde los primeros días de clase y un acaba conociéndolos para bien o para mal el alumno que está perdiendo el tiempo y el alumno que está sacándole provecho a la clase los conoces lo que pasa es que luego hay un 50% del resto de los alumnos que asisten a clase que no conoces hasta el momento del examen, de qué otra forma se puede hacer.

1.2.7 Pero digamos que una vez consigo que superen esa idea que tienen sobre que la aprobación de la signatura consiste en pensar lo mismo que yo sino en tener una argumentación correcta, en presentar los informes muy bien estructurados, en haber superado digamos las pruebas que se van a encontrar en la vida real, una vez han asimilado eso creo que ellos también aceptan mejor ese método que se les valore más como personas que están en proceso de aprendizaje, más que como meros repetidores de conceptos que están escritos, pero también es un método agotador.

1.2.8 Porque creo que el aprendizaje es mejor para ellos que están muy acostumbrados a que lo que dice el profesor es palabra de ley, que el profesor siempre tiene razón.

1.2.9 Al principio se resisten porque les da un poco de miedo, prefieren recibir los conocimientos, creérselos tal cual, repetirlos en la evaluación, que esa ha sido la forma tradicional de docencia y se resisten un poco, hay desconfianza se creen que a la hora de evaluar su progreso las cosas no serán como les digo, su preocupación es que si no están de acuerdo conmigo eso puede influir en que aprueben o no la asignatura.

1.2.10 Yo les pedí a todos que me hicieran una autovaloración en el trabajo, por un lado que se autoevaluaran poniéndose nota y por otro lado que autoevaluaran su proceso de aprendizaje, para que les había servido ese trabajo.

1.2.11 Todos coincidieron en que todos se habían dado cuenta que aunque la asignatura anterior de Costes había sido cursada y aprobada no la habían asimilado como propia y ni siquiera se habían imaginado cómo se aplicaba en la vida real y cómo a través de esta experiencia si que lo habían podido comprobar.

1.2.12 Además habían comprobado que cómo tenían que ser capaces de tomar decisiones con los datos que tenían y de defenderlas primero dentro de su grupo y después en público delante del resto de la clase y delante de mí, cuando ellos defendían en público parecía que solo se dirigían a mí, entonces yo les decía no, no vosotros estáis arriba en la tarima exponiendo y yo estoy en la clase, soy una más tenéis que exponer para el resto de la clase de hecho ellos tenían que hacerles preguntas... –cuando no entendieran algo, así que ese es el único momento en el que ellos realmente asimilan los conceptos, cuando tienen que defender sus concepciones ante otras personas no solo ante el examen, porque ante el examen su preocupación es otra.

1.2.13 Si que ha habido personas que han venido a hablar conmigo porque había cuestiones concretas que querían comentar, de trabajo desigual en el grupo y que se sentían no satisfechas con el trabajo de grupo y luego otras personas que por sus características solo lo han escrito y no han venido a hablar conmigo, aunque yo en todo momento he intentado abrirlas pues esa puerta de comunicación, tienen todavía

algunos esa imagen de que el profesor es una cosa, el alumno es otra y la importancia de la comunicación no está muy clara, no se la creen.

1.2.14 A veces es cierto que se pasa por una asignatura sin apropiarse del conocimiento se observa por síntomas como el que les falta vocabulario, no son capaces de defender argumentos ni derivados de la teoría ni de la práctica.

1.2.15 Yo no exijo formalidades para hablar con mis alumnos, ni les exijo que me hablen de usted ni me molesta, cada uno que me hable como considere oportuno, pero si he tomado como referencia ese tipo de profesores con los que tu puedes hablar con los que consideran que la formación es algo más que la transmisión del conocimiento estricto de la materia, sino un poco más amplio y que de alguna manera intenta ayudar en ese aspecto formativo.

1.2.16 Las relaciones con los estudiantes están mediadas por muchos factores entre ellas el tipo de asignatura cuando se trata de una troncal de un primer curso hay muchos grupos 8, 10, 12 que multiplicado por 3 esto es producto para las clases prácticas.

1.2.17 Yo les digo a los estudiantes que pueden decir que doy bien las clase o que las doy mal, que tengo capacidad o que no tengo capacidad, que llego temprano o que no salgo a tiempo, que utilizo medios audiovisuales pero tenéis que ponerme 5 en la asistencia. Sin embargo no falta quien me ponga uno, pues el que ha fallado a clase es él, y se cree que este habrá fallado como he fallado yo.

1.2.18 Hay determinadas cuestiones importantes que no interesan, lo que interesa es qué nota tengo, he recibido estudiantes que vienen a revisar el examen, ¿si? ¿qué notas tienes? “pues un seis” pero estás aprobado y tal es que yo quiero un notable –no quiere saber qué errores tuvo- es que aquí tenemos un problema y es que el acceso al segundo ciclo de licenciatura ofrece un determinado cupo para entrar y el pasar depende de las notas que tengan, pues entonces pasan o no, “¿tu no me podías poner un notable?” ¿y eso por qué? “porque así yo puedo entrar y tal” pero si hay un cupo y tu entras y otro que ha sacado la misma nota se queda fuera y eso que te parece? Si – eso no es ético ni normal, “hay pues si el otro no se preocupa” cómo que no se preocupa? No se preocupa porque no ha intentado hacer una ilegalidad como la que tu quieres hacer, o sea que el concepto de ética y moral en ese sentido, yo creo que hoy día para escalar posición y todo eso no es que todo valga pero hay cosas que antes eran impensables hoy pasan olímpicamente. Esto es problemático para su formación.

1.2.19 Relación con los alumnos es importante y tiene mucha influencia en clase es general esta se da más fuera del aula pero en clase difícilmente los alumnos quieren participar, porque hay horario 12:30 muy difíciles, pero hay grupos con los que logra empatía y se dan aspectos que permiten que muchos alumnos se atrevan a participar, por fuera del aula el alumno se siente más cerca y sin prejuicios sobre lo que van a decir sus compañeros aunque vienen poco a tutoría a veces se encuentra uno que vienen a preguntar más cuando ya no son alumnos y tienen dificultades en su lugar de trabajo, porque cuando están en la clase basta con que más o menos entiendan para irse a estudiar y ya está.

1.2.20 Claro esto no es así hay que saber tratar a los alumnos saber comunicarte con los alumnos, no puedes tu llegar al aula y soltar el discurso por muy teórica que sea la asignatura, hay que saber motivar

al estudiante para que participe, sino activamente si motivado para aprender, que veas que al estudiante le está apeteciendo oírte, escuchar y aprender lo que estás diciendo, a veces no importa, antes con los planes viejos no había salida pero es mucho más fácil llegar y motivar a 40, 70,80 en clases de teoría y a 20, 30, 40 en clases prácticas.

1.2.21 También es cierto que la otra parte de esta escena que sería el estudiante tampoco es que sea muy receptivo, muy animado, no sé por qué?, cuando yo era estudiante en la universidad era muy importante la participación en clase, pero con la masificación esto se fue perdiendo y ahora quedamos todos acostumbrados, aquí se ve la importancia de la cultura del aprendizaje y la enseñanza. Aunque es evidente que aprendes más desde hace varios años la actividad del estudiante es baja casi nula, parece que viene a tomar apuntes y en algunos casos si el profesor se presta a dictar pues el estudiante a copiar, se junta “ el hambre con las ganas de comer”, la acción docente es nula, no sé ‘por qué dictar si están los libros, los manuales lo que tienes es que explicar y eso es un poco lo que pasa con la docencia que el profesor no tiene compromisos con la formación del estudiantes, ni del espíritu crítico, solo dar los conocimientos.

1.2.22 Otro factor importante es un sentido que se tiene para percibir cuándo el estudiante está entendiendo, captando, y cuando no y que hay que cambiar, cuando te das cuenta que no, no están entendiendo, no están motivados, no están aprendiendo, están esperando que termine la clase, hay que cambiar, ahí mismo, no esperar al día siguiente, rápidamente cortas, das vuelta e intentas sacarlos de la monotonía en la que se ha convertido la clase, esta actitud la traigo de allí.

1.2.23 Sobre los profesores yo creo que en general la calidad es buena porque ese profesor muy malo que no sabe explicar, que se ve que no le gusta la asignatura, que no se preocupar porque los alumnos entiendan, que no sepa llegar a los alumnos no es muy común aquí.

1.2.24 Los profesores de este departamento en general llegan bien y están preocupados por el ambiente académico aunque a veces se hubieran podido explicar mejor, si se buscara o intentara la forma de mejorar los puntos débiles.

1.2.25 Al final no sé hasta donde llega la responsabilidad de cada uno normalmente en mi caso particular el trato con los alumnos desde el punto de vista de la confianza y que el estudiante vea en mi no solo a un profesor que está allá arriba sino que se le debe y se puede hablar y preguntar e ir más allá que escucharle.

25

### 1.3 CATEGORÍA 3: Relación entre los docentes

1.3.1 Los profesores mejor aceptados por los estudiantes son los que tienen más dominio, más vinculación con la realidad, pero pueden ser los menos duros en la relación no en la exigencia de la evaluación, los que intentan acercarse al alumno un poco sin ser duros son los más aceptados.

1.3.2 Es posible que algunos profesores no lleguen al nivel de dificultad, yo lo que normalmente hacia es que le daba a cada profesor el manual de teoría y el manual de prácticas, entonces todos tenían que dar todo el programa y si no lo daban se notaba, por eso teníamos reuniones previas y el profesor tenía capacidad de veto respecto a ciertas preguntas o a ciertas formas de preguntar en el examen.

1.3.3 Dialogar con los compañeros te sirve de referencia, porque me

AC3

suele pasar cuando corrijo los exámenes es lo mismo, he corregido los exámenes y llamé a mi compañero y le dije he corregido los exámenes pero no voy a poner las notas ahora mismo, porque estoy muy enfadada, si pongo las notas hoy no apruebo a nadie, primero porque me enfado con ellos y segundo porque me enfado conmigo misma, así que voy a pasar el fin de semana tranquilamente y el lunes me lo voy a volver a pensar.

1.3.4 En general hay cortesía elevada pero se forman subgrupos por las investigaciones, por las áreas de docencia o simplemente por espacio físico, tal y como estamos ahora en este edificio, pues simplemente terminas almorzando con los que tienes en este pasillo y no con los que tienes cuatro más allá, pero aparte de esos roces donde consideras que tienes que pelear alguna parcela que consideras tuya, pues aparte de esas cuestiones concretas logramos una armonía importante y que no hay demasiadas luchas internas.

1.3.5 Nosotros en costes tenemos un coordinador, que coordina 9 o 10 profesores y que pone el examen. Este sistema tiene muchos aspectos negativos y también positivos el coordinador debe hacer un gran esfuerzo para mantener alineados a los profesores, que tengan una línea docente que cada uno no esté dando la misma asignatura de unas formas tan divergentes que al final los alumnos obtengan unos conocimientos totalmente dispares.

1.3.6 En las clases de teoría hay unos coordinadores que tienen la función de ir revisando los programas, la bibliografía, para reunir a los profesores proponer los programas, discutir la bibliografía con miras a los exámenes que serán conjuntos, pero no se discuten estrategias de enseñanza, de pronto a nivel particular entre dos profesores que hablan de sus temas se comenta. Se debe ir informando sobre y a... los nuevos profesores que vas teniendo cada año. Aquí es un poco caótico, porque hay nuevos profesores, cuáles son, los recién llegados que son los más recargados y los que dan los saltos, ellos son los que van variando de unas asignaturas a otras.

1.3.7 En los exámenes hemos llegado a acuerdos de que los exámenes sean únicos porque en definitiva el nivel de conocimientos se mide si uno es honesto y si uno no tiene muchos problemas se mide por el nivel alcanzado en las pruebas de evaluación con los exámenes, así que cuando uno sabe que los exámenes tienen que ser conjuntos procura una homogeneización en los distintos criterios y dar los mismos capítulos, no dejarse ningún tema sin dar, utilizar la misma bibliografía... esas son las ventajas, todo tiene sus ventajas y desventajas, no hay nada radicalmente bueno ni radicalmente mala.

1.3.8 Se tienen que aceptar las decisiones aunque haya cosas importantes que son defendidas por una minoría que no está de acuerdo pero que tiene que aceptar, que puede haber grupos desfavorecidos porque en su clase no se logre la comprensión requerida, pero en general se puede decir que hay más ventajas que desventajas.

1.3.9 En las optativas hay menos grupos por lo que la coordinación con los demás profesores es fácil y que además son profesores con los cuales hay una gran relación y una gran amistad por lo que no se suelen plantear problemas, la coordinación la haces a nivel de tomar café o en los pasillos.

1.3.10 Otra anécdota que me han contado y es que un profesor de derecho que va siempre muy bien vestido y en un momento coge la

<p>tiza, mira la pizarra, mira la tiza, lo piensa y la deja a un lado, sin embargo nosotros nos vamos a la pizarra y nos ponemos de tiza hasta la cabeza, lo que puede pasar es que ellos tienen que ir a la Audiencia y debe ir muy bien presentados.</p> <p>1.3.11 Para alguien que se inicia y pregunta cuál es el camino que tengo que seguir? Tu cógete y hazte el doctorado, publica unos artículos, sácate la tesis doctoral y listo. Bueno pero la docencia... si además te gusta la docencia y tienes preocupación por ella bien, pero no le dediques mucho tiempo, tu has tu camino y como además en ese tipo de cosas salvo en algunos casos donde hay unas... anónimas en unas revistas pero siempre se sabe quien lo ha escrito y si se ve publicado, entonces pues bueno hay cosas por ahí ante las que se dice esto es investigación esto no es investigación, en función de que? En función de quien las firma, muchas veces, yo estoy bastante desengañado en este aspecto, lo cual no quiere decir que no me parezca muy bien la investigación, pero de todo lo que hay publicado por ahí yo me quedaría con el 1% y es demasiado.</p> <p>1.3.12 Un profesorado que colectivamente no protesta no se atreven a decir ciertas cosas, a no ser gente que tiene mucho peso académico o por la edad, pero se suelen aceptar muchas cosas que en principio no se deberían aceptar, se van salvando determinados obstáculos.</p> <p>1.3.13 Lograr la participación en grupos numerosos es muy complicado, pedir a los alumnos que lean previamente no se consigue si tu no verificas la lectura y en los grupos grandes esto no se da.</p> <p>1.3.14 El ambiente influye mucho tu entras de la mano de gente que lleva más tiempo que están encabezando líneas de investigación y ellos te llevan también en la docencia, eso influye muy positivamente, la línea de investigación te va definiendo la docencia y se forma un ambiente agradable y te deja conocer diferentes métodos.</p>	<p>14</p>
<p><b>1.4 CATEGORIA 4: Relaciones Universidad – Sociedad</b></p> <p>1.4.1 Sin embargo los egresados han venido a reclamar el desconocimiento que tienen de la empresa, cuando estuve de responsable de los convenios y las prácticas en empresa. Lo que principalmente dicen es que ven un abismo entre lo que se habla en las aulas y lo que es el mundo empresarial. Hay que filtrar eso porque siempre puede existir esta reclamación porque necesariamente están aplicando la teoría que se enseña y si la práctica es actualizada también, aunque claro no se le ha dado a cada uno lo que necesita en particular.</p> <p>1.4.2 Hay que contar también a la empresa, esta históricamente no espera mucho de la enseñanza universitaria, pero mientras no haya mas acercamiento entre universidad y empresa no habrá credibilidad: como anécdota te cuento que una vez fuimos a la Ford para saber que esperaban que se les enseñara a quienes iban a laborar en su empresa y ellos respondieron que nada, que ya se encargarían ellos de enseñarles lo que necesitan aprende. Imagínate la cara de tonto que se te queda cuando dices... es verdad que esperas tu de una empresa como esta,... no es lo mismo pero los estudiantes esperan una conexión más real</p> <p>1.4.3 Aquí elucubramos poco cuando investigamos, investigamos sobre bases de datos y sobre bases de datos totalmente experimentales que nos están dando las empresas y en este campo es fácil darse cuenta si el profesor no está al día o si no lo está y aquí curiosamente la gente está alerta y ojo esto tal vez no se considere muy pedagógico pero la</p>	<p>AC4</p>

empresa paga al profesor actualizado o sea que porque le encomienda cursos y un profesor que no tenga sus conocimientos actualizados difícilmente es invitado a dar un curso así esté trabajando en ese ámbito, es difícil llegar no sea que con 20 o 25 años y empezar a estudiar teóricamente una asignatura y si uno no empieza a hacerla madurar de manera que sustituya la experiencia que habría obtenido en la empresa desde el punto de vista práctico por una profundización a nivel teórico es rechazado inmediatamente por el ámbito empresarial. Pero ahora con los nuevos planes de estudio que han incrementado las prácticas el estudiante en cualquier momento toca una empresa. Hará trabajos más o menos con una responsabilidad, hará trabajos que le requieran más o menos conocimientos teóricos pero lo que es verdad es que tocan una empresa, entonces eso es un primer paso para que el abismo sea menor pero siempre se llevará un susto.

1.4.4 Los profesores que trabajan con la universidad y la empresa enriquecen la docencia, la investigación y la gestión por la proyección de la titulación a la empresa.

1.4.5 De esta manera es difícil encontrar un profesor que no esté haciendo alguna "cosilla" de forma directa o de forma indirecta casi todos hemos tenido una experiencia.

1.4.6 Para la parte práctica los alumnos han tenido que confeccionar un trabajo en empresas reales, han tenido que implantar un sistema de costes o analizar el que la empresa tenía y se han dado cuenta de cómo tenían que trasladar a la vida real conocimientos no solo de la teoría de la asignatura sino de asignaturas previas como Costes, y se han dado cuenta de cómo enlazar eso, han sido conscientes lo que sabían y lo que no sabían, de lo que les queda por aprender, pero que no se aprende en la Universidad que se aprende con el rodaje con la práctica y con el ir pasando por diferentes etapas y experiencias en el trabajo.

1.4.7 Cada vez hay más progreso, diríamos en todos los órdenes pero no todo el progreso es bueno, diríamos que hay que seleccionar que son cosas buenas, lo que se da en el crecimiento continuo puede ser anormal y hasta cancerígeno, estoy hablando en un sentido muy general, aquí la gente dice "no es que hay que progresar" depende de lo que entiendas tu por progreso o sea que el pasarse en grandes ciudades horas y horas en la carretera no creo que sea mucho progreso por mucho mercedes que lleves, entonces quiero decir que evidentemente hay un progreso y cada vez la gente está más preparada, la parte del conocimiento científico es mayor, porque cada vez la tecnología posibilita el descubrimiento y construcción de nuevas teorías.

7

## 1.5 CATEGORIA 5: Concepciones sobre los alumnos

1.5.1 Pero ellos cuando les piden que se autoevalúen no tienen tampoco muy claro con qué criterios autoevaluarse, por eso lo unen al esfuerzo y no al resultado o al aprendizaje.

1.5.2 Algunos si que me decían que su evaluación había estado motivada por lo que habían avanzado desde que iniciaron hasta el final, pero la gran mayoría lo justificaban por las horas dedicadas al trabajo, creo que ese es un chip que tienen que cambiar, pero en general creo que están todos bastante contentos con su calificación incluso los grupos en los que no han tenido todos la misma calificación.

1.5.3 Pero en estos grupos hay diferencias significativas en comparación

AC5



con los grupos tradicionales en los que únicamente puedes tener acceso a la lección magistral directa y que además luego tienes que tener muy claros los límites de lo que tu enseñas por la coordinación con el resto de profesores.

1.5.4 No puedes salirte de los conceptos para nada pues ellos simplemente se limitan a repetir lo que has dicho. Yo creo que ellos no lo llegan a asimilar porque además están mediados por el esquema de “lo que nos están enseñando en este momento es la parte teórica, luego ya veremos cuando vayamos a trabajar cómo lo aplicamos”, hacen una separación demasiado estricta incluso porque por lo menos en las asignaturas en las que yo participo esa separación tampoco es tan estricta, porque la contabilidad no tiene nada diferente de la teoría a la aplicación práctica.

1.5.5 Los alumnos se suelen trasladar con otro profesor porque les convenga más una forma de comunicación que otra, ya que hay variedad de ofertas, pero claro esto se traduce en que el profesor que mejor aceptación tiene por parte de los alumnos corrige más exámenes y lo penalizamos por ello y el profesor que menos aceptación tiene corrige menos y se ve premiado.

1.5.6 Eso supone junto con el déficit que llega el estudiante a la universidad, junto con los planes de estudio que haya un porcentaje de estudiantes que acaban la carrera en los años previstos, bajísimo y alarmante, si te hablo de hace tres años, yo me preocupaba por estos temas y normalmente el porcentaje de estudiantes que terminaba la carrera en el tiempo normal era de un 10 a 20%, muy optimista un 20 y estaban más bien por el 15, muy bajo de eso hace 5 años antes de la implantación de planes nuevos, es cierto que con los cursos antiguos se podían ver aulas con 250 o 300 alumnos, hasta sentados en el suelo en la tarima o en las ventanas, como esto ha cambiado supongo que el porcentaje del que hablábamos habrá mejorado, no estoy ahora al tanto.

1.5.7 Según el tipo de carrera la diferencia entre las exigencias de los estudiantes al profesor es muy aguzada, yo desde hace muchos años se que la universidad es una excepto medicina y derecho. Estas son facultades aparte, hay que darles de comer aparte, para lo bueno y para lo malo.

1.5.8 Te voy a contar una anécdota esta asignatura se empezó a dar hace tres años y el día del examen se te acerca un estudiante y te dice “¿me da usted permiso para retirarme?” uno se queda un poco perplejo porque está acostumbrado que los de empresariales o los de económicas se marchan, algunos dicen adiós otros no y si se marcha cabreado pues da un portazo, sin embargo estos de derecho le tienen mucho respeto al profesor, la actitud con respecto al profesor es distinta, ¿es bueno? en cierto modo si, de otra forma pues no, porque ¿ese respeto no será un poco de miedo al profesor? ¿No falta un poco de acercamiento al profesor? Esa es cuestión de atender.

1.5.9 Para lograr que los estudiantes compren libros y no saquen fotocopias, que las arrojan a la basura, al terminar el curso, en cambio el libro formará parte de la biblioteca para posteriores consultas. Yo siempre les digo si vosotros compráis un coche, un Seat con aire acondicionado (150.000) para utilizarlo dos meses al año durante la vida del coche, si gastaras 150.000 pesetas para comprar libros durante la carrera y os leyeseis esos libros tendríais una fortuna intelectual, el libro con un promedio de unas 5.000 pesetas, hay unos que son más

costosos pero otros son más baratos, bueno pues puedes comprar 30 libros, a que no os compráis ni tres?..., pues esto parece que sea dinero tirado y el aire acondicionado no. Mientras la gente piense eso... y luego se gastan fortunas con fotocopias de apuntes de compañeros.

1.5.10 A veces los alumnos de diplomatura en ciencias empresariales ya vienen predispuestos conciertas materias y ya ni se presentan hacen una selección, por la información que han tenido por sus propios compañeros por la gente que va un curso más adelante que les dice que la asignatura es difícil y ellos van renunciando sin más, yo si que he notado que aumenta el alumno de los no presentados y hay cursos donde se da más.

10

**AC59-148**

## **2. SEGUNDA DIMENSIÓN: ACCIONES PEDAGÓGICAS**

AP

### **2.1 CATEGORÍA 6: Investigación y Docencia**

AP6

2.1.1 En las líneas de investigación los profesores se van inscribiendo no solo en función de la docencia que desarrollan sino en función del interés que suscita el tema para ellos.

2.1.2 Esto hace que la docencia y la investigación tengan una gran relación porque del tema que más acabas sabiendo es de aquello que enseñas, porque el que más aprende es un profesor, un profesor estudioso aprende más que sus alumnos, normalmente acaba uno sesgando su línea de investigación hacia la temática donde imparte la docencia porque estudiando encuentra interrogantes, vacíos, inconsistencias, conflictos es decir, puntos de partida para las investigaciones.

2.1.3 Pero puede haber buenos investigadores malos docentes porque solo siguen la línea de sus intereses independientemente de la docencia que imparten y puede haber docentes que no hacen investigación que se escudan en la docencia para no hacerla. La gente se acomoda en función de sus intereses.

2.1.4 La investigación en docencia propiamente dicha no se da en primer lugar no lo tenemos muy claro y no lo tenemos claro porque a nadie se le ocurre que puede ser prioritario.

2.1.5 El tema de la docencia no es un tema especialmente bien considerado, los profesores tenemos una dedicación y aunque la docencia universitaria es la más importante porque o si no estaríamos en un Instituto de investigaciones, lo que vale es la investigación y no la investigación en docencia, cada uno lo hace en su disciplina profesional y creo que beneficia poco a la docencia.

2.1.6 Se deja de lado el tema de la docencia y desde allí se van formando los conceptos sobre qué es importante. Ser buen docente no da tanto estatus como la investigación, esta se torna en una isla muy protegida.

2.1.7 La investigación es importante porque es la que te permite dar unas buenas clases, un profundo dominio de la materia también te relaciona con otras metodologías.

2.1.8 Esto puede deberse a que la otra parte de la responsabilidad del profesorado universitario que es la investigación quita tiempo, y el profesorado dedica más tiempo a la investigación porque de ella depende más la promoción, no digo que no haya que hacerlo, pero tal vez eso frene un poco las posibilidades de mejorar la docencia, también es cierto, que el profesorado está teóricamente sobradamente preparado para hacer frente a la transmisión de conocimientos de un estudiante recién llegado de la enseñanza media, que no le requiere

<p>mucho esfuerzo y por lo tanto, tal vez, menos preparación y considera que con explicar el programa ha cumplido con su docencia lo juntas con que un profesor universitario teóricamente está preparado y aunque hemos sabido que no basta saber para saber enseñar, no necesariamente los que enseñan son sabios, los sabios a veces no saben enseñar, lo importantes es integrar esas dos cosas saber pero saber enseñar, la falta de motivación puede venir por ahí porque necesariamente se ha de dedicar tiempo a la investigación, el profesorado se cree que está suficientemente preparado para enseñar, no siente la necesidad de aprender a enseñar.</p> <p>2.1.9 En la enseñanza media el profesor tiene un gran reto en la estrategia metodológica, debes estar cambiando y ensayando nuevos métodos, en la Universidad los retos están en la investigación porque los conocimientos exigidos para la simple transmisión siguen siendo un mayor dominio que no alcanza a ser agotado o cuestionado por los alumnos en clase.</p>	<p>9</p>
<p><b>2.2 CATEGORIA 7: Innovaciones</b></p> <p>2.2.1 Cuando de orientar el aprendizaje se trata se debe poner en ejercicio la mayor capacidad creativa para introducir innovaciones que permitan actuar con eficacia, eficiencia y efectividad.</p> <p>2.2.2 En algunas profesiones diferentes a la nuestra, por ejemplo medicina nos llevan mucha ventaja en el trabajo en educación, hay muy buenas revistas de educación médica y de educación en salud, realizan congresos especializados y en algunos congresos en los que uno no espera que hablen de educación aparecen mesas donde hablan de los procesos didácticos para la enseñanza de alguna complicada técnica quirúrgica.</p> <p>2.2.3 En nuestro campo como consecuencia de los cambios permanentes y la necesaria actualización se producen innovaciones a la fuerza, porque las estrategias que servían para explicar un sistema no sirven para otro o a veces las nuevas tecnologías revolucionan los sistemas.</p>	<p>AA7</p> <p>3</p>
<p><b>2.3 CATEGORIA 8: Tutorías – Consulta a estudiantes</b></p> <p>2.3.1 Los alumnos normalmente no vienen a tutorías, salvo que el profesor se invente sus estratagemas y eso a veces suele ser más negativo que positivo.</p> <p>2.3.2 Cuando son materias optativas se pueden asignar trabajos que induzcan la tutoría pero con los grupos numerosos eso no es posible.</p> <p>2.3.3 La universidad les concede valor pero no emprende acciones formativas al respecto.</p> <p>2.3.4 En la mayor parte de los casos el alumno tampoco es excesivamente puntual, entonces el alumno acaba pensando que es el profesor el que no es muy puntual, cuando el profesor tiene sus clases seguidas en el tiempo y en el espacio y es difícil que se pierda por el camino aquí se comprueba que está sesgado y se acaba teniendo una calificación de 4,65 si es puntual y el horario de atención de 3,89 es decir que son neutrales 8 están de acuerdo 5 y muy de acuerdo 6 de todos estos alumnos yo te puedo asegurar que ni la mitad han venido a la tutoría pero han contestado la encuesta sin tener en cuenta sus acciones.</p> <p>2.3.5 En el caso de las tutorías el profesor es responsable, por desgracia hay muchos compañeros que no insisten en esta asistencia y si no</p>	<p>AP8</p>

asisten mejor más tiempo para otras tareas, especialmente la investigación.

2.3.6 El profesor si es responsable de que los alumnos no asistan a tutorías ellos vienen cuando les llegan y les quedan deseos de aprender y trabajar en clase y si presionas un poco vienen, pero si das bibliografía y ellos se sienten autosuficientes no vienen, puede ser que los despachos que para nosotros son muy cómodos sean un poco intimidantes.

2.3.7 De quién es la culpa que los alumnos no asistan a las tutorías? Pues, quizá un poco también de los profesores que debemos llevarlos un poco a que aprendan a utilizar las tutorías como una opción de aprendizaje para combinar lo que se aprende en clase con el trabajo de biblioteca y con el de clase, pero mira esto exige un poco de trabajo para ir con el profesor el estudiante tiene que haber trabajado porque el profesor te preguntará que no has entendido dónde encuentras dificultad y si no has preparado..., es que llega un punto en que no tienen horas libres tienen muchas clases y se les solapan con las horas de tutorías de sus profesores entonces la alternativa es acudir a una tutoría a costa de dejar una clase -que en la mayoría es obligatorio asistir-, pues no mejor se esperan para que en el período de exámenes que se suspenden las clases logres una tutoría, con lo cual surge otro problema la sensación de pérdida de tiempo pues les toca esperar el turno, habría que reflexionar un poco sobre este tema para que los estudiantes valoren la atención personalizada del profesor y que lleguen al despacho con dudas concretas, que no crean que las tutorías son opciones para recibir clases particulares, se da el estudiante que al final del curso se aparece y te dice es que yo no entiendo nada de la asignatura y bueno para eso es un poco tarde, tu puedes acudir con una duda concreta pero la contabilidad para el estudiante es algo nuevo y complejo pero no se puede esperar hasta dos semanas del examen para presentarse y decir pretendo que me explique la asignatura porque no entiendo nada, tu le dices tu necesitas un manual estudio o volver a hacer el curso... es un motivo de reflexión.

2.3.8 Para redefinir las tutorías para unos y otros es necesario un pequeño esfuerzo, porque si la universidad que les asigna un buen presupuesto es porque las considera importantes solamente me he encontrado con que a algunas de mis tutorías vienen poquísimos y exclusivamente casi el 90% de ellos vienen unas pocas semanas antes de exámenes, siempre ha sido así y eso nos pasa a muchos profesores. Si en clase que estamos calientes y estamos hablando del tema no hay dudas no aprovechan la situación de que somos pocos, no van a tutorías.

2.3.9 Algo de responsabilidad mía habrá? Algunos asisten a tutorías por orientación, por bibliografía, porque no han podido asistir a las primeras clases pero no para cumplir la función de las tutorías que es aclarar dudas, solucionar problemas..., ese es el problema. Así que potenciar la asistencia a las tutorías es bien difícil, yo no sé cómo hacerlo. Incluso fallo ya a la hora de clase en potenciar el diálogo, que el alumno pregunte más, establezca un mejor diálogo, pero... en los horarios de la tarde es muy difícil y que ellos comprendan que preguntar es una oportunidad única, especialmente en un grupo pequeño de 18 estudiantes, donde se podría ir saliendo de dudas en una participación de cada uno de los 18.

<p>2.3.10 Ya que esto es una oportunidad histórica, pero no hay manera. Claro esto se debe a que no llevan el estudio al día, tal vez tienen muchas asignaturas, los factores culturales anotados anteriormente y también el hecho de que deberían haber tomado otras asignaturas previas a esta para poderse mover más cómodo y no la han tomado, por eso se ven perdidos y no pueden participar porque no llegan a cogerlo y si no pueden participar en clase donde estoy yo difícilmente van a venir a las tutorías.</p>	<p>10</p>
<p><b>2.4 CATEGORIA 9: Métodos y estrategias docentes</b></p> <p>2.4.1 Pensamos que lo que se debe seguir es el proceso lógico que el empresario se plantea, desde ese punto de vista lo que hacemos es preguntarnos qué preocupación tiene el empresario que va a implantar un sistema de costos, pues obviamente quiere conocer con mayor profundidad el sistema y saber dónde? porque pues está incorporando las pesetillas al producto que está desarrollando.</p> <p>2.4.2 En cuanto a las obligaciones que debe cumplir el profesor y el alumno a ese respecto sesga totalmente su decisión en cuanto a este primer epígrafe se refiere porque cuando el alumno tiene que evaluar en la entrada y en la salida si cumple con los horarios de atención al alumno como él no asiste no sabe.</p> <p>2.4.3 También es cierto que cuando tienes acceso a una asignatura optativa en la que eres único profesor o coordinas con otro o con otros dos solamente, con un único grupo, puedes trabajar a gusto, con otro tipo de relación, otro tipo de contacto y otro tipo de técnicas con los alumnos que creo que son más enriquecedoras para las dos partes.</p> <p>2.4.4 Está claro que en la actualidad tienes que seguir utilizando en un porcentaje bastante elevado la metodología tradicional de clase magistral.</p> <p>2.4.5 Si tienes que exponer unos conceptos que son nuevos para ellos, la primera herramienta sería exposición del profesor, pero a partir de ahí yo lo considero únicamente el primer paso, porque si quiero que ellos asimilen de verdad los conocimientos tenemos que empezar a utilizar herramientas más participativas por su parte y digamos dejar de lado el monólogo por mi parte para darle lugar a la conversación, a partir de ahí introduzco los trabajos en grupo, el estudio de casos (como les digo a mis alumnos) con “trampa escondida”, no representan enunciados perfectos sino que intentan representar la vida real en la que ellos intenten aprender a detectar las necesidades de información.</p> <p>2.4.6 Porque están acostumbrados a exigirnos que los ejercicios que para ellos son la aplicación práctica de la materia, sean perfectos, que no les falte ningún dato, yo les digo que eso no existe en la vida real, en la vida real tu has ganado mucho si sabes el dato que quieres porque no te lo va a decir nadie y el siguiente paso es ir a buscarlo.</p> <p>2.4.7 Entonces intento que entren en esa dinámica, que de alguna manera se den cuenta de las necesidades que tienen de información y de formación para que sean capaces de ir a buscarlas y de alguna manera estos estudiantes que casi siempre son de tercer curso tienen alguna visión del puesto de trabajo o por lo menos la inquietud del puesto de trabajo y entonces en ese sentido intento incentivarlos a que justifiquen o defiendan sus ideas delante de mí, no tienen que estar de acuerdo conmigo.</p> <p>2.4.8 Yo intento que se piense que yo puedo estar de acuerdo o no con ellos, pero que si argumentan con elementos de juicios válidos se les</p>	<p>AP9</p>

aceptará y esto es lo que luego tendrán que hacer delante de un superior.

2.4.9 También para que se vayan introduciendo en el rol de un directivo medio que es para lo que se supone que los estamos preparando, no para auxiliares sino para unos mandos un poco intermedios y ese digamos es el sistema docente que estoy intentando llevar con ellos y que creo que también están agradeciendo de alguna manera el que se les permita exponer sus ideas y argumentarlas.

2.4.10 Si estoy formando futuros directivos a diferentes niveles, deben ser capaces de tomar sus propias decisiones y además tomarlas fundamentadamente, y argumentarlas y justificarlas y defenderlas delante de los otros, porque en sus entrevistas de trabajo ya van a tener que defender sus propias posiciones.

2.4.11 Entonces en las clases si que funcionamos de una manera democrática, cuando ellos exponen yo ocupo un lugar entre el público, como un alumno tomando mis notas, levantando la mano como una alumna más, formulando mis cuestiones cuando me corresponda.

2.4.12 En ese sentido si que ellos participan de forma bastante democrática, cuando les preguntan los compañeros ellos contestan sin ningún problema, respetando el uso de la palabra, a veces se miran primero entre ellos para ver quien contesta, quién tiene la palabra en ese momento o a veces salta uno porque tiene reacciones más rápidas pero luego otro puede decir bueno pero además... y ampliar la respuesta anterior, esto los forma en la participación, y la relación se lleva bastante bien, aprenden a formular, consensuar y seguir normas.

2.4.13 Las estrategias varían fundamentalmente según el tipo de carrera, yo estoy dando una optativa que es de la escuela de empresariales, tiene una optativa de contabilidad en la facultad de derecho y entonces en la escuela de empresariales el primer cuatrimestre estaba dando una troncal y en este segundo estoy dando una optativa.

2.4.14 En la clase de presentación les digo cuál es mi estilo de clase, que no voy a dictar cómo quiero que ellos participen como quiero que en las prácticas se trabaje cuál es su trabajo previo, que ellos tienen que definir su método de trabajo que puede ser el mío que puede ser otro porque lo que importan son sus aprendizajes, sus resultados y cada uno puede seleccionar el método que mejor funcione y no molestarse porque cada profesor tenga un método diferente.

2.4.15 Lo que pasa es que esas optativas por lo menos esta de Análisis contable tiene mucho de criterios de enfoques de partición etc., no hay forma de conseguirlo con los estudiantes, no hay forma de que participen, el primer día les digo a mi no me gusta que los alumnos tomen apuntes en clase, cuando los veo copiando les digo, vosotros que estáis copiando si lo que estoy diciendo son cuatro generalidades, vosotros atended, preguntad y leed.

2.4.16 Hago énfasis en la lectura porque cuando uno lee un libro pues sabe que la persona se ha tomado su tiempo, que ha consultado, observado, leído varias veces, construido y ha creado un discurso coherente, en cambio en la clase por muy buen profesor que seas estás improvisando o construyendo cada vez un discurso diferente aunque el sentido sea el mismo.

2.4.17 Lo mejor es ir a los libros, leer ojalá previamente, venir a clase y atender participar y eso supone un esfuerzo, un esfuerzo tremendo, una disciplina que no han logrado, porque una cosa es asistir, tomar

apuntes y tener la mente descansando o pensando en otras cosas, no se toman malas notas estarán fragmentadas, pero no se toman mal y de hecho le he preguntado a algún alumno haber qué es lo que has escrito? Y va a leer le tapo y le pido que recuerde pero no sabe lo que ha escrito, aunque lo haya escrito bien, su mente está haciendo dos tareas, es capaz de escribir algo que le está sonando, de lo que está hablando el profesor, pero, no sabe qué está escribiendo, solamente transcribe, pero no le encuentra sentido.

2.4.18 En las clases prácticas es distinto a medida que vas explicando un ejercicio el alumno te pregunta, viene a tutorías, le surgen inquietudes, pero en las teorías hay un distanciamiento y la relación se da en el pasillo en el despacho. Lograr esa relación a través del rollo de una exposición y más en nuestras asignaturas es complicado. En otras asignaturas en estas masificadas hay una especie de objetivo final que es el aprobado y no hay interés.

2.4.19 El contenido de estas asignaturas no se puede cambiar de un autor a otro, así que los alumnos pueden estudiar de manuales y encuentran otras explicaciones de otros profesores.

2.4.20 Es imposible que el alumno aprenda tu materia junto con otras 22 materias que tiene a lo largo del año o de los años en su carrera, entonces es importantísimo desde el punto de vista oyente, que el alumno aprenda a aprender, que sepa moverse para aprender a estudiar no solo por referencias bibliográficas sino por cómo debe estudiar, no abrumarlo con la bibliografía que eso es lo que a veces hacemos yo creo que es un error nuestro, al alumno hay que darle fuentes, pero más que darle hay que enseñarle dónde debe acudir para buscar las fuentes yo creo que lo abrumamos con la bibliografía creemos que lo hacemos mejor cuanto más bibliografía damos al alumno y eso no es así, porque el alumno se pierde al final no sabe... un alumno recién entrado con dos años en la universidad no sabe elegir bibliografía y entonces lo único que hace es dar dinero a las casas de fotocopias y fotocopiar libros es lo único que hace.

2.4.21 Yo me quejo mucho de eso porque en mis clases nunca dicto, hablo, explico y les insisto cuando me pidáis que repita algo supongo que no me he hecho entender, que no me he explicado bien, y entonces lo digo de otra manera que creo puede ser más clara y si tu estás esperando en la coma que escribiste esperando que llegue allí, no voy a llegar porque no me lo sé de memoria, por eso después de explicar espero unos minutos para que escribas como lo has entendido, como tu te expresas habitualmente, por eso si hay preguntas explico de diferentes maneras, para diferentes niveles de comprensión.

21

## 2.5 CATEGORIA 10: Evaluación de los alumnos

2.5.1 La evaluación de los alumnos es el más claro reflejo de la calidad de la educación que se está ofreciendo, aunque no se admita los alumnos viven para los exámenes, no para la evaluación. La primera parte del curso conocen al profesor, investigan sobre su metodología de evaluación, organizan los apuntes y el la segunda parte estudian para pasar los exámenes.

2.5.2 Si las pruebas son únicas hay una homogeneización y no ocurre lo que ha ocurrido otras veces donde los estudiantes pueden decir es que yo vi tal asignatura con tal profesor ,y si has tenido suerte de tener buenos profesores se garantiza que serás solvente para los cursos que

AP10

vienen y para el futuro, pero por el contrario si no has tenido suerte habrás tenido una formación desastrosa, tendrás dificultades y siempre queda la duda sobre si esto es real o es una excusa.

2.5.3 Ahí me he encontrado de todo, grupos en los cuales ha habido armonía absoluta y la evaluación ha sido pública y todos han leído lo que todos han evaluado y se han evaluado a sí mismos otros entendieron que tenían que evaluar a los compañeros y de alguna manera se revelaban he tenido un grupo que me decía que no le parecía bien tener que evaluar a los compañeros que ese era trabajo mío, yo lo dejé muy abierto que escribieran lo que quisieran, que si querían podían venir a hablar conmigo, pero que tenían que escribir porque no podía retener tanto dato en mi cabeza.

2.5.4 Como se va aprendiendo de la experiencia y por situaciones del año pasado, este año les hemos pedido que se autoevaluaran por escrito y evaluaran el trabajo del grupo, esto se puede hacer en forma pública o en forma privada. Ha habido grupos en los que todos han leído lo que han escrito todos y ha habido grupos que han votado por la evaluación secreta y no saben lo que unos han evaluado de otros.

2.5.5 En este aspecto del programa las pruebas comunes contribuyen a que exista una preocupación por alcanzar los temas y niveles de dificultad que se exigirán en el examen.

2.5.6 El tipo de examen también presenta otra exigencia porque generalmente se usa el tipo test, si este está bien hecho es una prueba bastante objetiva. Nosotros planteamos diez preguntas con cuatro respuestas, 10 por cuatro cuarenta, lo que representa un recorrido de la asignatura bastante amplio, claro eso tiene que estar muy bien pensado, el que hace el test tiene que tener mucha experiencia tiene que estar revisado por algunos de los colaboradores también de mayor experiencia, para que no haya doble interpretación, tiene la ventaja que la corrección es rápido y que no tenemos problemas con la revisión del estudiante.

6

## 2.6 CATEGORIA 11: Ayudas didácticas

2.6.1 Las exigencias actuales de la formación en nuestra titulación exigen la utilización de las nuevas tecnologías porque la sociedad y las empresas las están utilizando para su ejercicio cotidiano.

2.6.2 En nuestra titulación se pueden o se deben combinar todas las ayudas posibles, porque aunque parezca muy cuantitativa la orientación, la toma de decisiones exigen un trabajo en equipo que puede costar mucho dinero.

AP11

2

## 2.7 CATEGORIA 12: Formación del espíritu democrático

2.7.1 En las aulas a nivel consciente tal vez no se hace mucho, pero veamos en las aulas en la relación con los estudiantes la primera forma de transmisión de cultura democrática es el comportamiento de uno mismo, en la relación con el estudiante.

2.7.2 Dificilmente transmites cultura democrática si eres intolerante, si eres irrespetuoso, por eso sigo pensando que el profesorado en el aula en la transmisión de conocimientos es más profesor arriba que una persona exactamente igual que cualquier otra persona del curso y si se da esta barrera no se está formando en la cultura democrática.

2.7.3 Para enseñar cultura democrática debes usar métodos de enseñanza democráticos por supuesto y eso equivale como mínimo a

AP12



<p>la participación del estudiante y no es una característica en nuestra aulas de clase.</p>	<p>3</p>
<p><b>2.8 CATEGORIA 13: Diseño curricular</b></p> <p>2.81 El Diseño curricular es el elemento que con mayor claridad muestra el divorcio entre la universidad y la sociedad. Los empleadores, los colegios profesionales y la sociedad en general no son tenidos en cuenta en las reformar curriculares.</p> <p>2.8.2 Hasta la educación secundaria los padres de familia tenían un puesto en el gobierno escolar. ¡Ah! Bueno una participación real porque que nos ganamos con que medio mundo esté en el claustro si finalmente son los profesores de mayor estatus los que definen el Plan de Estudios, porque aunque no se acepte este es un elemento poder individual y colectivo para el departamento, basta con ver el número exagerado de electivas que se ofrecen en nuestra universidad.</p> <p>2.8.3 El diseño va creando tensiones porque hay quien tiene más créditos, quien tiene menos hay quienes están más interesados en esta signatura y están dispuestos a sacrificar cosas y hay quienes no pueden sacrificarlas y entonces a lo mejor sus compañeros piensan que no quieren.</p> <p>2.8.4 Han sido más tensiones de este tipo, que son muy difíciles de arreglar mientras ellos no tengan menos carga académica. Las tensiones entre los grupos se deben fundamentalmente a estas causas, no creo que hayan sido por falta de voluntad.</p> <p>2.8.5 Lo que el estudiante recibe aquí son las materias que los profesores han querido establecer, ahora estamos otra vez en reforma de los planes de estudios, cuando la última fue hace cuatro o cinco años, apenas se ha terminado y dentro de cuatro o cinco años haremos lo mismo porque la gente se pone nerviosa esto hay que reformarlo y tal, y que ocurre? Que estos procesos de reforma se hacen a espaldas de las empresas, a espaldas de los titulados de hace algunos años y tendríamos que decirles, usted que opina se estas materias que queremos incorporar, o sobre estas que queremos dejar? O qué faltaría? Porque cuando usted ha ido a obtener u trabajo o ha ido a promocionarse que le han pedido? No aquí tal departamento tiene tantos créditos y no quiere perder ninguno y si quiere ganar alguno mejor, entonces lo que queremos hacer es un guiso distinto con los mismos ingredientes, eso es imposible, es la pelea interna, es mirarse el propio ombligo y no salir fuera yo pienso y estando en alguna comisión lo he dicho pero he dimitido naturalmente porque he dicho cosas que a la gente no le interesan vamos a hacer una reforma vamos a ver que opinan los colegios profesionales? Qué opinan los titulados que están ejerciendo ya tienen experiencia de 5 o 10 años, qué opinan las cámaras de comercio? Qué opinan los sindicatos? Qué opina la sociedad en definitiva? No aquí de esto nada, es absurdo, aquí han sido los catedráticos con más peso o más interesados, los que han ido marcando el ritmo, haciendo siempre lo mismo.</p> <p>2.8.6 A los egresados les pueden faltar algunos componentes humanísticos tradicionales de liderazgo, trabajo en equipo... además la sociedad no se los exige, ni a nosotros tampoco, aquí estamos ahora, con esto de que España va bien, nos dejamos llevar y cuando vengan los problemas la gente se preocupará y empezará a relacionarse con otros al tener problemas comunes.</p>	<p>AP13</p>

<p>2.8.7 Los nuevos planes han perjudicado a los alumnos en estas asignaturas y por eso los suspensos son elevados, pero se debe más a factores externos. Tanto que se va a volver al sistema anterior. En otras asignaturas en optativas la realidad es distinta, son menos estudiantes los que están participando ya tienen una formación básica en Contabilidad quienes han elegido esas asignaturas que son optativas pues los interesados, en orientación curricular, los que van por itinerarios definidos tienen actitudes diferentes.</p> <p>2.8.8 Este plan nuevo que vamos a cambiar otra vez que se implantó en el 95 y el anterior a ese se había implantado en el 73. Supongo que ahora serán mejores los resultados, aunque hay muchos que no se presentan, el año pasado yo creo que se sale de la norma y aunque no hicimos estadísticas si lo comentamos con muchos compañeros y sabemos que se presentó muy poca gente, en algunos estudios que se están haciendo ahora sobre el curso pasado y creo que no son representativos.</p>	8
<b>AP62-154</b>	
<b>3. TERCERA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b>	PD
<b>3.1 CATEGORIA 14:</b>	AP14
<p style="text-align: center;"><b>Características del docente universitario</b></p> <p>3.1.1 Un docente Universitario es un profesional que ha escogido como campo de acción la educación en donde por las normas se encuentra con tres grandes funciones: la docencia, la investigación y la extensión.</p> <p>3.1.2 Para ello en primera instancia se compromete a ser una persona estudiosa, participativa, tolerante, crítica y reflexiva.</p> <p>3.1.3 De alguna manera y básicamente lo que uno tiene que ser es un gran comunicador.</p> <p>3.1.4 Hay varias características importantes primero la asistencia a clase, claro en este momento parece que ya no es importante, porque yo he vivido bastante tiempo y se que ha habido por las razones que sean asociados o de cualquier categoría que han faltado a clases y este es un factor importante.</p> <p>3.1.5 Otra diríamos que es la actualización de conocimientos, porque por ejemplo, en esta materia que nosotros damos que es Contabilidad, hay muchos cambios, las normativas salen, son normas legales y desde el año 90 se ha estado en continua evolución, ingresa nuestro país a la unión europea y se cambian todas las normativas y estamos todavía en fase de cambio, así que un profesor se puede actualizar continuamente o estar cada día atrasado diciendo cosas atrasadas.</p> <p>3.1.6 Es un profesional experto en métodos y estrategias, pero es necesario prestar mucha atención al dominio del tema sobre el que se ejerce la docencia, a la elaboración de programas, al seguimiento del alumno por el hecho de que tengas menos gente en clase, se puede dar una atención más personalizada. Hay que buscar el equilibrio entre la investigación y la docencia.</p> <p>3.1.7 Lo más importante para un docente universitario es su capacidad para convertir el conocimiento en saber y para orientar esta misma acción a los demás.</p>	7
<b>3.2 CATEGORIA 15: Formación</b>	PD15
<p>3.2.1 La universidad tiene el SERVEI y asistimos especialmente a los de informática. Hice un curso para la preparación del proyecto docente y un curso sobre docencia e investigación y sobre expresión oral y</p>	

conservación de la voz, son buenos pero no hay continuidad ni seguimiento.

3.2.2 Nosotros tenemos que hacer un proyecto docente para acceder a la plaza y parte de ese proyecto docente tiene una carga importante de métodos de enseñanza de cómo tu querrías llevar a cabo tu actividad docente y se presenta una lucha entre lo que te gustaría de verdad hacer y lo que puedes hacer en realidad, porque realmente al final consigues hacer muy pocas cosas de las que te gustaría hacer realmente en el aula.

3.2.3 El ejemplo de los profesores te forma más que un curso especializado. Yo creo que ahora soy así por los profesores que tuve en su momento, siempre tuve una relación personal de un trato muy cercano, muy de motivarte como persona, a que participes, a que hables, a que defiendas tus ideas, y creo que la universidad es el espacio donde esto se debe potenciar mucho más.

3.2.4 En la formación el ambiente institucional influye significativamente, yo te comentaba que en mi han influido considerablemente los comportamientos de mis profesores, varios de ellos ahora son mis compañeros, fueron mis profesores y siempre he tomado como referencia ese tipo de profesores, con los que tu puedes hablar, con todo el respeto que haga falta, incluso con todas las formalidades del vocabulario que tu quieras si ellos lo exigen así.

3.2.5 En la universidad existe la garantía de la formación permanente siempre que el profesor lo desee, yo suelo revisar mucho y estudiar tratando de consultar muchos autores y revisar mis notas curso a curso claro que me tengo que adaptar al programa estudiando siempre puedes mejorar un poco a medida que vas ganando dominio vas ganando seguridad inclusive en la forma de presentarlo en clase.

3.2.6 En Contabilidad que es catalogada como difícil procuro estudiar mucho buscar nueva bibliografía, los mejores manuales en donde se encuentran orientaciones.

3.2.7 Cuando estaba en doctorado tuvimos un curso sobre la docencia de la contabilidad, elaboración de programas, metodologías hace mucho tiempo pero recuerdo que fue un buen intercambio de experiencias y conceptos. Por lo demás en la forma de organizar la clase es como la de todos viendo lo que hacen otros profesores del departamento, en algunas ocasiones si que he hecho algunas cosas nuevas como por ejemplo en el desarrollo de las cosas prácticas orientar la construcción de ejercicios, pero no encontré muchas ventajas, pero la asignación de horas por temas limita lo que hagas.

3.2.8 El trabajo de coordinación en grandes grupos debería servir para mejorar las prácticas docentes de cada uno sobre todo de los profesores recién ingresados. Porque la discusión enriquece y sirve para valorar la eficacia de las estrategias y conocer las características de los alumnos que llegan a estos programas, pero no se da porque una cosa es estar coordinados para manejar los temas y hacer los exámenes y otra cosa es estar coordinados en la forma de transmitir conocimientos, métodos pedagógicos enseñanza en clase, yo creo que los profesores no discuten cambian impresiones sobre aspectos docentes que eso si que podría repercutir después en el aula y en la formación de cada profesor pero yo creo que no se da, creo que la coordinación se da solo para los exámenes y firmas de actas y demás, no existe esa coordinación sobre la acción docente, tal vez casos aislados.



<p>tenga los instrumentos suficientes para que él por su cuenta pueda seguir profundizando y estudiando.</p> <p>3.4.7 Es obvio que la función de un docente no es solo que aprenda el estudiante las materias que explica sino que creo más importante que sepa captar qué instrumentos debe utilizar él para lo que no se explica o no se puede explicar en las aulas lo pueda aprender por sí solo, eso para mí es muy importante y más en el ámbito universitario que en enseñanza media, por la masificación que últimamente no lo es con los planes nuevos y con el tiempo disponible para enseñar una materia es imposible que el alumno aprenda esa materia.</p> <p>3.4.8 Luego a nivel universitario a nivel personal yo creo que la docencia deja mucho que desear, la parte docente no la de investigación, creo que el profesorado en más del 50% no se preocupa mucho por si el estudiante aprende o si el estudiante le entiende, solo se preocupa por dar su clase muy bien o solo bien preparada no voy a decir peor, cumplir con lo que aparece en el temario y no se preocupa el profesorado por saber si alguna de esas técnicas que está utilizando si es que utiliza algunas, llegan a los estudiantes y el estudiante entiende lo que está explicando yo creo que eso le sucede a la mayoría del profesorado universitario no presta la atención que debería prestar a la docencia, eso qué supone?.</p> <p>3.4.9 El profesor solamente tiene dos opciones de acceder o como docente o como investigador o los dos, entonces desarrollas los dos o te especializas en una, pero es la única vía para desarrollar esa autosatisfacción que hacer que uno esté a gusto con el trabajo que desarrolla, de ahí que el profesor debe construir con su trabajo la autosatisfacción y el prestigio que lo hacen sentir bien en su trabajo.</p>	<p>9</p>
<p><b>3.5 CATEGORIA 18: Actualización de las acciones docentes</b></p> <p>3.5.1 Las instituciones de todo orden compran equipos y los deprecian cada X tiempo según las normas de cada país, en contraposición a ello el ser humano por su inteligencia, por su capacidad de aprendizaje permanente se compromete a ser un "modelo siempre vigente", por esto debe actualizarse tanto en su propia disciplina como en el campo pedagógico, con esta integración conforma permanentemente su profesionalidad docente.</p> <p>3.5.2 En algunos niveles se manejan teorías básicas que difícilmente cambian por ejemplo, en física (las que se estudian en los primeros niveles) pero a nosotros cada momento nos cambian las normas, los procedimientos y hasta la cultura modal, así que aquí estás actualizándote o si no estás fuera.</p>	<p>PD18</p> <p>2</p>
<p><b>3.6 CATEGORIA 19: Producción Intelectual - Publicaciones</b></p> <p>3.6.1 Yo he escrito varios libros, ahora no, el libro está peor puntuado que los artículos.</p> <p>3.6.2 Entre la dedicación a la investigación las clases y el trabajo en la empresa, no se deja tiempo a la investigación en la educación. Yo he escrito varios libros pero el trabajo no se compensa porque los alumnos no tienen cultura de comprar sino de fotocopiar, a sí que lo debes hacer es dar unos escritos para fotocopiar.</p> <p>3.6.3 Pero bueno la producción del libro es una empresa muy agradable donde me he divertido mucho porque cuento con grandes colaboradores y amigos donde hay armonía, es gente muy maja.</p>	<p>AP19</p>

<p>3.6.4 La composición de la obra tiene dificultades, pero las sesiones de trabajo son productivas e incluso divertidas, como hay una gran confianza no es una cosa estrictamente seria sino incluso hasta jocosa, cuando se lee y se le dice a alguien mira lo que has escrito no puede ser, cosas así de gente que nos llevamos muy bien que logramos comunicarnos, porque uno tiene buenos compañeros pero no logra la comunicación para una empresa de este tipo. Para conformar el grupo se busca personas con inquietudes, que sienten la necesidad en sus mismos cursos de dar respuestas, quien es riguroso en el trabajo, es coherente con lo que dice y hace, que sabe escuchar.</p>	<p>4</p>
	<p><b>PD28-89</b></p>
<p><b>4. CUARTA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO</b></p>	<p>AA</p>
<p>4.1 CATEGORIA 20: Oposiciones - Concurso Docente</p> <p>4.2.1 Los trabajos sobre la enseñanza que se han realizado han sido la mayor parte de proyectos docentes para la oposición. Ultimamente no se desarrolla ese campo de la producción en temas de enseñanza para llevar a congresos, hay quienes escriben, pero la mayor parte son los que están preparando su oposición.</p> <p>4.2.2 Las oposiciones son acciones de mucho poder político dentro de la universidad y la partida la gana la investigación.</p> <p>4.2.3 En el proyecto docente para la oposición no se sabe nada sobre las posibilidades futuras del profesor que se inicia, indagando solo sobre el conocimiento de la disciplina no se puede saber nada.</p> <p>4.2.4 La triste realidad es que lo que se incluye de Pedagogía se copia de generación en generación.</p>	<p>AA20</p> <p>4</p>
<p><b>4.2 CATEGORIA 21: Cambio</b></p> <p>4.2.1 Yo he intentado en esta signatura de análisis que la gente lea antes de la clase, vamos a ver este tema debéis leer para analizar, discutir, a los diez minutos como nadie te ha preguntado nada hay que dar clase magistral, el rollo y eso es lo que le gusta al estudiante y tomar apuntes y evadirse.</p> <p>4.2.2 Los cambios metodológicos en el nivel universitario requieren de una revolución cultural que involucre a todos pero fundamentalmente a los estudiantes que son los más reacios a cualquier actividad que implique más esfuerzo.</p> <p>4.2.3 Los cambios se hacen sin estudios juiciosos, o por lo menos no sabemos el sistema de comunicación interno no es muy bueno, aunque claro muchas cosas circulan por la red y no las leemos, pero tal vez no hay mucha preocupación por las comunicaciones institucionales.</p>	<p>AA21</p> <p>3</p>
<p><b>4.3 CATEGORIA 22: Sistema de control</b></p> <p>4.3.1 En los grupos paralelos la evaluación pasaba a ser no solo una evaluación del alumno sino una evaluación del profesor frente al coordinador, una especie de control, para que se cumpla el programa y se logren los objetivos.</p> <p>4.3.2 Yo no firmo la asistencia a las clases porque es una pérdida de tiempo tienes que esperar el ascensor... no firmo porque asisto a todas las clases y para eso preguntan lo mismo en la evaluación. estoy de acuerdo con que hay que controlar pero la evaluación no es para controlar. Aunque los estudiantes a veces dicen que uno ha fallado a clases aunque no sea así.</p>	<p>AA22</p>

**4.4 CATEGORIA 23: Masificación – Número de alumnos**

4.4.1 Los datos de masificación muy importantes que tenemos aquí en la escuela de empresariales hacen que no pueda aplicar una metodología docente, como a mi me gustaría, además si estás inmersa en asignaturas troncales en las que tienes que coordinarte con 13 o 14 profesores digamos que las prioridades docentes individuales no están en los primeros puestos de la lista, con lo cual resulta bastante difícil aplicar un proyecto de lo que para mí sería el ideal. Este ideal seguramente no se va a parecer en nada a lo que sería la realidad en el aula y en la escuela.

4.4.2 La masificación ha sido muy perjudicial, ahora los estudiantes en las clases prácticas son treinta personas o cuarenta, aunque ahora en realidad creo que hay algunos grupos de 50 pero como asisten menos los grupos son más pequeños y las cosas han variado, para mejorar la comunicación.

4

**4.5 CATEGORIA 24: Calidad**

4.5.1 El departamento en si mismo en la medida en que la categoría profesional la va a ir concediendo en función del prestigio que el profesor tenga.

4.5.2 A ese respecto el departamento es decisivo a la hora de conceder las promociones eso es determinante. El colectivo es determinante en el estilo y tipo de producción porque en la medida en que ese departamento tiene una alta relación con la empresa pues hay grupos que se especializan en investigaciones determinadas: en el ámbito de la auditoria, de la empresa pública, de la gestión.

4.5.3 La calidad de la docencia es alta por. La comprensión que el profesorado tiene del mundo empresarial, el poco despegue que tenemos del mundo de la calle.

4.5.4 Yo creo que todo es mejorable pero, creo que el nivel es bueno. Es bueno porque la gente es muy preparada, aunque una cosa es que este preparada y otra que sepa transmitir, pero yo he sido alumna de muchos de los profesores de este departamento y muchas veces lo digo a mis compañeros no se si era poco exigente pero de pocos puedo decir que fueran malos. Los alumnos estudian y los que estudian son los que saben si el profesor era bueno o no.

4.5.5 Entramos en la polémica, lo que discutimos tanto en la comisión, con qué parámetros evaluamos la calidad de la docencia, por el número de aprobados, eso es un tema muy delicado, porque creo que el parámetro de aprobados no es el adecuado, como único parámetro, por ejemplo cuando empecé a dar clases un parámetro era cuántos alumnos tenías al final del curso, era muy interesante si en mayo y en junio seguías teniendo la clase llena es que por lo menos hacían el esfuerzo de seguir asistiendo a tus clases para oírte, les interesaba más, sacrificar el quedarse en la casa estudiando, que es la filosofía que suelen adoptar los alumnos por desgracia y entonces si les interesaba más venir a escucharte, eso para mí era un buen parámetro, sobre todo en los planes antiguos donde yo tenía grupos de 200 personas, que era impresionante y que tuvieras más de 100 en mayo o junio cuando sabías que había compañeros que tenían 5 o 10 o 15 personas en clase, el nivel de aprobados a mí no me sirve como único parámetro, a mi me sirve cuántos alumnos tienes en clase, cuántos alumnos.

4.5.6 La calidad de la enseñanza en general es buena porque los resultados de los estudiantes son buenos, han mejorado y creo que

AA24

eso se debe en parte al profesorado, los colegios profesionales proporcionan retroalimentación positiva, no es tan descorazonadora como hace años.

4.5.7 Así como te digo que si que es verdad que el mundo empresarial a veces dice que faltan conocimientos prácticos esto no es la generalidad.. el conocimiento de los profesores se puede garantizar y la llegada de profesores nuevos, jóvenes ha potenciado la calidad no solo por ellos mismos sino porque han traído a los antiguos otras ideas otras necesidades, hasta cuando alguno de ellos pide asistencia los antiguos nos esmeramos y más cuando alguno quiere asistir a nuestras clases. Tienen una cultura nueva, no es lo mismo haberse educado hace treinta años que hace 10 años, el entorno no es el mismo y eso necesariamente lleva a que tenga un reflejo también en la calidad de la enseñanza del profesor.

7

#### **4.6 CATEGORIA 24:**

##### **Recompensas - Méritos – Reconocimientos**

4.6.1 Como producto de las bonificaciones por los trabajos en la empresa y las investigaciones en este ámbito todo lo que no es dinero son tonterías de manera que es difícil contactar con él si lo que intentas explicar no lo ven útiles.

4.6.2 Los ascenso cada vez son más difíciles, gente tiene que saber más cosas, tiene que hacer más esfuerzos, hay una cosa que también es cierto y es que personas que no pasaron por determinados filtros una vez están en determinados estamentos cierran la puerta a los demás, yo no sé si eso es una condición humana o no pero es que se produce continuamente y a veces son los que más exigen determinadas condiciones cuando ellos no han tenido ese tratamiento, entonces qué es lo que ocurre?

4.6.3 La universidad está en mora de estructurar un sistema de reconocimiento para los méritos docentes, porque está muy claro lo que se hace con la investigación pero en la docencia da igual si te esfuerzas o eres mediocre.

4.6.4 La cultura no es muy explícita en cuales son los indicadores para calificar la docencia de calidad y reconocerla en consecuencia.

AA24

4

#### **4.7 CATEGORIA 25: Evaluación docente**

4.7.1 El sistema es injusto porque en la asistencia tienen los estudiantes la mejor opción para agredirte.

4.7.2 Todo profesor debe saber cómo está haciendo las cosas y debería mejorar. Debería servir para cuestionar el trabajo docente de un profesor, pero, legalmente eso es imposible, pero se debería articular los resultados junto con el informe del jefe del departamento, junto con los distintos controles a los que estamos sometidos que no sirven para nada, libro de firmas de las tutorías.

4.7.3 Libro de firmas de la asistencia a clase, informe de los coordinadores de las asignaturas en donde cada uno imparte docencia desde el punto de vista de asistencia a reuniones, corrección de exámenes todo eso lo junta entonces si que estamos hablando de suficiente información para evaluar el trabajo docente e intentar producir cambios de mejora. Entonces la encuesta hay que tenerla en cuenta pero que no sea el único elemento de información.

4.7.4 El alumno debe opinar y esto debe servir para algo no por si sola,

AA25



pero tan error es que sirva por si sola como que no sirva para nada. Esto debería servir para motivar al profesor. El resultado es secreto salvo que nos comentemos entre los amigos con lo cual me imagino que el profesor que salga mal no lo dirá pero no tiene ningún tipo de asistencia, no sé si hay una demanda de asistencia, pero no hay estipuladas unas acciones de cara a... que el profesorado que tenga algunos problemas o se vea un poco en baja forma y tenga asistencia no existe. Si existen los cursos de formación pero a nivel concreto de departamento no funciona. La comisión de docencia ni lo considera entre sus funciones.

4.7.5 La cultura de evaluación de los estudiantes debe sufrir cambios notorios porque ellos tal vez por desmotivación, por irresponsabilidad o lo que sea no son rigurosos a la hora de responder. Por ejemplo, hay una pregunta sobre cómo evalúa o corrige el profesor y ellos responden sin saber que pasa porque no se les ha examinado nunca. Claro y las estadísticas mal manejadas también influyen ejemplo los que se ponen en los extremos, siempre sale un despistado o malintencionado que te califica en el extremo negativo la asistencia a clase y es tenido en cuenta, deben existir normas para despreciar esos casos extremos para que no desvirtúen la media.

4.7.6 El sistema actual de evaluación es demoledor.

4.7.7 La peor es una pregunta que es absolutamente demoledora dice "recomendaría esta asignatura a algún otro estudiante" hay veces que la puntuación es buena y otras no es demasiado buena pero cuando se produce la inversión y el alumno recomendaría y la recomendaría de forma fuerte, es decir que al alumno le ha gustado la asignatura pero sin embargo a continuación le preguntan "recomendaría este profesor" y sucede lo contrario que ha sucedido ahí (recomendaría la asignatura pero no el profesor), ¡uy! eso para el profesor le duele más que si le hubieran dado una patada en la cabeza.

4.7.8 Necesariamente se tiene que reflexionar, el profesor que es penalizado y pensando que la asignatura tiene agrado por parte del alumno y que él no la está sabiendo vender de forma que pueda mantener como mínimo esa inicial satisfacción que la signatura proporciona eso supone una crisis vocacional descomunal, el profesor inmediatamente da soluciones... aunque sea diciéndoles una poesía al principio de la clase... contando chistes o como sea este yo creo que es el epígrafe más cruel pero toca lo que intentamos o sea que un alumno que pretendemos que esté motivado si resulta que no conecta con el profesor y que no va a recomendar el profesor qué motivación hemos conseguido, hemos conseguido una motivación negativa.

4.7.9 Normalmente el profesor que tiene una evaluación negativa inmediatamente se va corriendo más deprimido que una rata y cambia o sea que no es fácil que se sostenga una evaluación negativa durante varios períodos.

4.7.10 Esta carrera es de un alto estrés y a su vez colisiona en el mayor número de estados depresivos o de profesores deprimidos y si esto no se soluciona esta persona con este tipo de características pasa a engrosar la fila de los deprimidos.

4.7.11 Los alumnos deben evaluar al profesor. Lo que pasa es que no todo el mundo cree en esa evaluación ni todos los profesores ni todos los alumnos y eso hace que se desvirtúen los resultados.

4.7.12 A veces no se hace de forma suficientemente sincera o no se

hace pensando en las consecuencias reales de lo que se está valorando.

4.7.12 Yo si que soy partidaria de la evaluación, creo que en los últimos años se ha ido desvirtuando poco a poco, porque luego ves situaciones que son palpables, de cosas que no están funcionando bien y que no se están arreglando por eso dejas de tener confianza en los efectos de la evaluación.

4.7.13 Luego cuando tu ves los resultados de tu evaluación yo los tengo todos y los miro, pero a veces cuando los miras por primera vez dices es que me gustaría tener al frente a la persona que contestó esto, porque es muy curioso yo soy una persona muy puntual.

4.7.14 Aunque también es cierto que con frecuencia salgo después y eso les gusta un poco menos, pero que no llego tarde, ni falto a clase y cumplo con las tutorías, pero de repente en la pregunta que dice "¿es puntual y cumple sus horarios?" y ves que te han contestado tres personas que no y dices pero estas personas estaban en la misma clase que yo? O llevaban el mismo horario que yo, cosas así te sorprenden.

4.7.15 Creo que la mezcla aunque sirve para verificar la seriedad distorsionan el sentido formativo de los bloques. Yo no sé cuál es el sentido de los distintos bloques de preguntas, las distintas utilidades porque están mezcladas cosas de control, con cosas de docencia con cosas de resultado, con cosas físicas, cosas con las que tu no tienes ningún poder de decisión, por ejemplo el espacio físico del aula te toca el aula que te toca, si tienes una columna interfiriendo la visión pues miras por un lado y te ajustas porque no tienes poder de decisión, luego también es cierto que existe un control de firmas y hay quien no cree en el control de firmas y no firma por convencimiento, no porque se le olvide o no asista, también hay quien no puede o no es capaz de exigirlos, con lo cual los elementos no funcionan.

4.7.16 A mi me resulta chocante cuando doy la asignatura troncal de 14 o 15 profesores, que es una asignatura obligatoria para terminar la carrera, que es una de las fuertes de la que ellos consideran más difíciles de aprobar y al final siempre se les pregunta si recomendarían a otros alumnos al profesor y a la asignatura y resulta curioso porque la asignatura no la recomendarían, pero si que me recomendarían a mi como profesora, claro que es más consolador que el caso contrario, pero también dices es que no he logrado convencerlos de lo bueno que tenía la asignatura.

4.7.17 Seguramente esto se debe a la rapidez y quien sabe que otros factores que te dejan una espinita, lo bueno es que al final no he conseguido que entendieran esto.

4.7.18 Casi siempre respondo el Autoinforme, este año creo que es el primero que no lo hago, lo dejé para comentarlo con algunos compañeros y al final se me pasó, y luego se pasó el plazo.

4.7.19 Es que casi todas las preguntas son preguntas abiertas y entonces querrías decir tantas cosas y no querrías decir ninguna a la vez a lo mejor si la primera vez me hubiera salido algo para contestar lo habría hecho, pero no me salió algo, es que no es nada fácil en el sentido de materializar la contrarréplica, porque si escribes lo primero que se te ocurre...

4.7.20 Si yo tuviese menos años lo diría más seguido y es la diferencia que debe existir entre evaluaciones anónimas y confidenciales. Yo creo que cuando uno emite un juicio por escrito de otro y por escrito y que además eso tiene consecuencias posteriores, tiene que firmar.

4.7.21 En la escuela empresariales esto no existía y yo lo hice voluntariamente y fui criticado, ahora es obligatorio... todo el mundo debería firmar, lo que pasa es que debe ser confidencial respecto al profesor, si a mi me evalúa un grupo de señores, pues firman y la universidad se compromete a que no filtra ninguna de esas firmas para mí, de modo que es confidencial, pero no anónima, pero responsable.

4.7.22 Contestan hasta el tema de la evaluación cuando no se les ha evaluado, han llegado a evaluar el laboratorio cuando aquí no tenemos, entonces eso te da que pensar y otros no contestan las encuestas, están desmotivados no son muchos pero, no tienen clara su responsabilidad en esta función que es reciproca con la evaluación que el profesor hace. El cuestionario puede tener otros aspectos pero los que tienen son suficientes para dar buen indicio de la actividad docente del profesor y un poco del medio.

4.7.23 Yo creo que cuando uno tiene que firmar tiene más cuidado en lo que escribe de bueno y de malo. Cuando las cosas tienen muchos años con los mismos resultados, la gente se cansa yo creo que machacamos a los estudiantes con tantas evaluaciones todos los cursos, para obtener unos resultados que cuando llegan ya uno no se acuerda que fue lo que hizo con ese curso.

4.7.24 O habría previamente que darles unas charlas de motivación explicando que es lo que tienen que hacer, haciendo comprender la importancia de sus decisiones y prometiendo que es para mejorar y cumpliendo, da la impresión de que no sirven para nada. Cuando alguien recibe los resultados creo que no sirven para nada.

4.7.25 Sobre la evaluación docente es que tengo una opinión bastante negativa creo que son importantes pero creo que a los estudiantes les falta un poco de responsabilidad a la hora de contestar se ven los resultados y piensas que no han sido sinceros, porque se puede concretar con cosas más objetivas como pueden ser la asistencia, la disponibilidad para la tutoría, son cosas claras con las cuales no deben tener problema al responder y responden de cualquier manera señalando ausencias que no han existido esto les resta credibilidad cuando responden las otras preguntas, a la hora contestar sobre equilibrio entre ejercicios y teoría puede haber distintas opiniones pero sobre la puntualidad no debe haber discrepancias por ser más o menos objetiva sin embargo los estudiantes no tienen responsabilidad quizá porque no saben si eso sirva para algo o no.

4.7.26 Cuando leemos los resultados se producen diferentes sensaciones. - - aunque ahora es un poco difícil recordar cuál fue el grupo para saber cómo fue tu comportamiento, ha pasado mucho tiempo y has hecho muchas cosas que te impiden recordar quienes fueron los alumnos... en estos planes son semestres diferentes, resulta difícil identificar el grupo que me está contestando la encuesta, los grupos teóricos se desdoblan en tres prácticos y me dicen el resultado de la evaluación del grupo BC el del BB es muy difícil saber, ahí resulta complicado que puedas pensar qué tienes que cambiar cuál comportamiento tuyo motivó X reacción de los alumnos?.

4.7.27 De todas formas influye si todos los estudiantes te dicen lo mismo es que tienen razón, porque cuando en un grupo te dicen una cosa y en el otro que has desarrollado de una manera muy similar te dicen lo contrario ahí si pierdes la credibilidad y no puedes saber qué hacer, a quien le crees, aún te puedes preguntar a ti misma pero cuando

ha pasado tiempo y ya no recuerdas... cuando algo es general eso lleva al profesor a una reflexión y hay que cambiar.

4.7.28 Y el que se tenga en cuenta para el complemento te hace pensar aunque esto es casi automático.

4.7.29 Rotundamente creo que los estudiantes deben evaluar al profesorado pero no estoy convencido de que necesariamente los resultados de la evaluación sirvan al mejoramiento docente. Por dos motivos: uno es porque en principio el sistema de evaluación del estudiante desde el punto de vista oficial está hecho para justificar el cobro de un quinquenio por parte del profesorado, exclusivamente, si te lees toda la normativa veras que para que a un profesor que es mal evaluado pueda repercutirle negativamente es casi imposible, no la sé de memoria pero durante no sé cuántos años debe tener un informe negativo en no sé que parcela, pero es prácticamente imposible que aun profesor una evaluación negativa del alumnado le repercuta en algo, ahora pon apellidos al algo y el algo es no obtener un quinquenio, nunca es cuestionar su trabajo.

4.7.30 Eso es ya cómo nace esta evaluación, por lo tanto yo creo que el alumno debe evaluar y que esa evaluación debe servir primero al profesor, al departamento y al profesorado para mejorar su docencia, no necesariamente para ser castigado. Yo lo utilizo, yo me preocupo y yo sé lo que va a salirme y se cada año lo que va a salirme mejor o peor y yo creo que en el fondo todos sabemos lo que va a salir, hasta lo que va a ser.

30

**AA71-136****TOTAL DE FRECUENCIAS EN LAS 25 TRANSCRIPCIONES****527**

### 6.3.3 Universidad Politécnica de Valencia - UPV

#### CATEGORIZACIÓN UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

EXPRESIONES INDICADORAS	Categoría
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	AC
<b>1.1 CATEGORIA 1: Participación</b>	AC1
1.1.1 Aquí lo que ocurre es que se van formando unas personas, la experiencia que hay es que en estos departamentos, estos centros la participación no es total hay más o menos participación en función de la cohesión que tiene el grupo, hay personas que son muy escépticas, hay personas que son incluso claramente opuestas al proceso, en esa variación de gente hay unos pocos que están trabajando, si a esos pocos les vas reconociendo y les vas dando recursos para que ellos progresen, los demás irán viendo que la organización les va apoyando y dirán bueno!, pues esta gente parece que obtiene cosas, parece que como consecuencia de su trabajo van obteniendo, y van resolviendo y van haciendo. Entonces cada vez se irá agregando más gente a ese grupo, se produce un proceso de crecimiento, como una semilla que crece, y va agrupando gente y al final de eso hace falta mucho tiempo años, porque la experiencia es que estos procesos de mojar de la calidad requieren mucho tiempo pero al final una buena parte de la organización estará en esto.	
1.1.2 Para algunos la participación se reduce a los proyectos que le traen beneficios a cada uno, con los amigos más cercanos tu consigues apoyo para tus ideas de docencia, aunque claro como te decía aquí en el departamento nos repartimos entre todos las tareas ingratas.	2

## 1.2 CATEGORIA 2: Relación con los alumnos

AC2

1.2.1 Y por otra parte desgraciadamente que a nivel humano no se fomenta mucho el desarrollo, tu vas, das tu clase y te vas sin tener ningún contacto o acercamiento, ni siquiera a través de la palabra.

1.2.2 Probablemente los alumnos se dan cuenta de los profesores que se dedican que tienen vocación, los alumnos aprecian el respeto el que no se les trate como “ganado”, como “reclutas”, sino que se les trate como clientes, yo intento tratarlos como clientes, que las clases sean a la hora que les toca, que si tienen alguna necesidad puedan decir por qué no cambiamos una clase, que se intente apoyarles, también es que yo soy un privilegiado estoy dando clase a los últimos cursos, son pocos, tienen veinte y tantos años, son serios, no puedo decir nada malo, sería un delito, es que son lo mejor de las mejores familias, no me puedo quejar.

1.2.3 El problema es que tenemos una dureza absolutamente incomprendida por los alumnos, si los alumnos tuvieran la percepción de que esto es duro, pero es duro porque tiene que ser duro, porque yo estoy aprendiendo porque en este proceso yo voy a ganar muchas cualificaciones profesionales, pues, bueno al final los alumnos dirían vale la pena, pero es que lo peor del caso es que la mayoría de los alumnos tienen la percepción de que es una dureza innecesaria, arbitraria que nace de que este señor dice que tiene que ser así y al examen hay que responderle exactamente lo que pone en los apuntes, yo no entiendo por qué hay que responderle exactamente lo que pone en los apuntes.

1.2.4 Estamos trabajando hicimos un grupo de trabajo en el área de acogida AAA acogida, adaptación y actuaciones encaminada a que los alumnos que vienen a la universidad primero encuentren más fácil el proceso y no fracase tanta gente.

1.2.5 El ICE tiene mucho que hacer en enseñar a los alumnos de nuevo ingreso o en propiciar que se les enseñe porque ellos a lo mejor no pueden enseñar a todos los alumnos, así que métodos de estudio, cómo organizar su tiempo hay muchos chicos que vienen y es que simplemente no se saben organizar y con una pequeñita ayuda que se les diera les ayudaría mucho y en una de las herramientas que yo tengo más fe es en la del tutor, yo he visto por ahí universidades que tienen experiencias con el tutor, tu entras en la universidad y tu tutor es fulano luego cuando conozcas otros profesores si quieres cambiarte lo puedes hacer.

1.2.6 Depende, hay que ser honrado las tutorías son 6 horas a la semana que a mi si me vienen alumnos pues yo soy el “tío” más simpático del mundo con la sonrisa de oreja a oreja he llegado a estar aquí hasta las 10 de la noche. Lo que pasa es que ese tiempo a mi, para los trabajos, para las investigaciones, para las presiones que sufro por parte de la universidad por la investigación, me viene muy bien, entonces depende de cómo vaya de agobiado les pico más para que vengan a las tutorías o les pico menos.

1.2.7 Si quiero picar a los alumnos simplemente digo en clase que en las horas de tutoría me aburro mucho, que me quedo mirando al techo, que no sé que hacer, que me quedo deprimido porque no viene nadie (que perverso) no pero, así vienen, a muchos les da miedo el molestar, el venir a tutorías y te piden perdón, “oye me puedes atender ahora? Por supuesto esta es la hora de tutorías.

1.2.8 Al principio de curso cuando les digo el horario de tutoría les

digo eso lo que acabo de decir que durante las tutorías soy el hombre más simpático del mundo pero fuera de ellas que no vengan porque estoy con mi trabajo, o estoy con mis cosas o estoy haciendo un trabajo, o estoy haciendo un montaje o haciendo esto y a mi me "sabe mal" que vengan y no los pueda atender, contestarles mal, prefiero que se ahorren el tiempo que vengan en tutorías y en tutorías todo bien.

1.2.9 Es vital el alumno ha de llegara confiar en ti, a creerte, a saber que no lo vas a dejar colgado y aún así si llegas a ese punto en el que el alumno te aprecia realmente como persona y llegas a transmitirle esa confianza ya le puedes poner el examen más duro que quieras, más difícil que quieras que el alumno te sigue apreciando, porque hay que saber reconocer que hay dos papeles, alumno y profesor, que cuando más interacción hay entre ellos es mejor, es estupendo, pero llega la hora del examen, es la hora del examen si te pregunto cosas demasiado fáciles flaco favor te estoy haciendo.

1.2.10 De hecho en la asignatura masiva las encuestas modestia aparte las tengo bastante bien, este año tenía la clase llena hasta los topes con gente de pié y sin embargo es una de las asignaturas más difíciles que tienen a lo largo de la carrera y el alumno está a gusto porque ve que haces un esfuerzo.

1.2.11 El alumno disfruta cuando está en clase y ve al profesor sudar de estar moviéndose arriba y debajo de ponerle dinámica, el alumno no disfruta cuando ve a un profesor que está mirando la pizarra y escribe con parsimonia y se queda mirando y mira la hora y continua y mira la hora porque demuestra que no hay interés. Cuando el alumno ve que hay interés y se mueve y los hace reír o que es dinámico, el alumno se despierta.

1.2.12 Yo siempre les digo frente a competitividad cooperativismo, cooperad entre vosotros tenéis que entregarme un trabajo cada uno, por ejemplo, el otro día fue muy gracioso, porque estábamos discutiendo en clase sobre el trabajo que tenían que presentar tenían que hacer un diseño... en grupos de cuatro alumnos, realizamos una actividad en la que tienen que generar ideas y yo quería que hiciéramos una puesta en común y entonces un grupo me dice "bueno pero es que nosotros no queremos comentar aquí nuestras ideas porque si las comentamos aquí nos las van a copia" y yo les dije bueno parece que no habéis entendido absolutamente nada de lo que hemos estado trabajando en cuanto a dinámica de grupos, porque eso lo introdujimos, no sé yo de alguna lo que les hacía ver era la importancia de cooperar y de que si tu compartes las ideas con el resto del grupo, tu les darás ideas a los demás pero ellos también te darán ideas a ti, entonces al final el resultado va a ser mejor si tu cooperas, si tu te integras si tu compartes que si tu tienes una actitud individualista y puramente competitiva. Vale que si la competitividad pues puede ser un estímulo pero en el campo docente debe ser más como divertimento que cualquier otra cosa, a nivel de trabajo no.

1.2.13 Siempre que hablo con los alumnos intento hacerles comprender que para llegar a ser competitivo en el sentido de eficiencia, de encontrar las mejores soluciones posibles hay que compartir, hay que cooperar, hay que trabajar en equipo, hay que integrarse, hay que escuchar a la gente, todo ese tipo de cosas.

1.2.14 Entonces a nivel humano por lo menos en mis asignaturas lo que intento transmitir es eso la necesidad de vencer las tendencias

<p>individualistas y asumir que hoy en día hay que cooperar, es decir que hoy en día nadie hace un diseño de un producto cualquiera individualmente, la imagen esta del super hombre estilo Mario Conde, creo que es algo que ya no está de moda, porque ya no es viable hoy y sobre todo a nivel de ingeniería la complejidad de los problemas requiere de la composición de equipos multidisciplinares ¿no?.</p> <p>1.2.15 Eso es lo que les hago ver que cuando diseñan una silla de ruedas bien hay un componente técnico importante pero que si tu en tu equipo integras a un traumatólogo, integras a un fisioterapeuta, aun trabajador social, aun psicólogo, el resultados va a ser mucho mejor, el resultado del diseño va ser un diseño más adaptado al usuario y que va a responder mejor a las necesidades reales del usuario, con lo cual el resultado va ser mejor, esa necesidad de cooperar yo se la intento transmitir a toda costa, aunque claro luego te encuentras con que hay valores muy asentados en la sociedad actual, la necesidad de éxito personal, o de triunfar respecto al resto de grupos de alguna forma hay que ir en contra de esa tendencia.</p>	<p>15</p>
<p><b>1.3 CATEGORIA 3: Relación entre los docentes</b></p> <p>1.3.1 El ambiente del departamento es muy bueno, afortunadamente no es muy grande, tienen mucha actividad docente e investigadora hay líneas varias líneas de investigación, dentro de la línea hay tres o cuatro profesores que tienen muchísimo contacto.</p> <p>1.3.2 Tenemos un jefe, muy jefe que nos tiene aglutinados a todos, tenemos mucha estrategia común.</p> <p>1.3.3 Yo soy el responsable docente del departamento el estratega por decirlo así y al principio de curso se reparten las asignaturas, se reparte las asignaturas por criterios de la asignatura que estás más capacitado de dar la asignatura que te conviene dar para formarte, la asignatura que permita la distribución de créditos que todos tengamos más o menos la misma carga y entonces entran en el mismo saco desde el catedrático hasta el profesor asociado y yo intento balancearlo que todo el mundo tenga una carga parecida que no haya gente con mucho y otros con nada, todo eso lo hacemos con una estrategia común y entonces hay muy buena relación.</p> <p>1.3.4 A la gente joven se le da de cada asignatura que tiene varios grupos, hay cuatro grupos de una asignaturas, máquinas térmicas de esos cuatro grupos el profesor más veterano es el que suele ser responsable o coordinador, para que los otros grupos den la misma materia se hacen reuniones semanales, se planifican las prácticas, se preguntan pues oye este tema cómo lo has dado? Que has hecho?, si que hay buena comunicación entre la gente joven y los mas veteranos debería haber más, yo echo en falta que los más veteranos vayamos a clase de los jóvenes para ver como lo hacen, pero lo más normal es que se pongan tan nerviosos que no trabajen como normalmente lo hacen, porque la mayoría de ellos han ido a nuestras clases porque han sido nuestros alumnos. Pero se echa en falta una tutela más directa, pero no suele haber problemas.</p> <p>1.3.5 Uno de los criterios básico en el programa ACE es que si tu y yo estamos en la misma área de conocimiento, tu tienes una experiencia y yo otra y la compartimos ahí ganaremos los dos yo aprenderé lo mejor de ti y tu aprenderás lo mejor de mí y de ese proceso ganamos todos, que es un poco el concepto de las redes de universidades que se están</p>	<p>AC3</p>

propiciando un poco entre Iberoamérica y Europa bueno eso es lo que hay en cuanto a evaluación de la docencia.

1.3.6 Los profesores que orientamos la misma asignatura nos reunimos para coordinar y siempre hay un responsable. Cuál es la labor del responsable? Desde que nació la asignatura hubo un gran trabajo que fue generar unos guiones, unos guiones para cada tema para cada dos horas de tema. Un guión es digamos que unos pequeños apuntes hechos por un profesor donde marca las líneas nuestras de lo que hay que explicar eso en cuanto a lo que es temario eso garantiza un poco el que los temarios que se ven en distintos grupos son homogéneos, luego cuando se va alargando en el tiempo lo que es el temario y vamos viendo cada día está bien marcado lo que es la duración de cada tema como las semanas están muy ceñidas y yo sé que en esa asignatura tengo 13 semanas con cuatro horas cada una en principio tengo un plan claro de hasta donde voy a llegar y el tiempo y el retraso que llevo con respecto al programa oficial. Arranca el curso y cada dos o tres semanas tenemos un control periódico no un control formal, sino por el pasillo o en una comida eh tu por donde vas cuanto llevas de retraso, tres horas, dos horas a pues hay que avanzar un poco más y si es necesario decidimos recortar en este momento yo como coordinador de turno decido si hay quitar algún punto para poder recuperar horas, qué punto se quita y cual no se quita.

1.3.7 Yo creo que hay poca comunicación entre los profesores en cuanto a métodos docentes. Yo conozco a profesores que tienen poco éxito en su actividad docente y sin embargo pocas veces les he visto pedir apoyo a los que tienen más éxito en su comunicación para ver cómo ocurren o cómo se hacen las cosas, ocurre muy poco, hay mucho orgullo en ese sentido.

1.3.8 Hay poca comunicación (entre los docentes), si que hay mucho de observar o sea que cuando alguien por ejemplo, uno quizá no le pregunta a otro pero si que si puede le coge o le pide sus apuntes para ver cómo lo hace o cómo explica. Depende del profesor yo si que suelo preguntar cuando no sé cómo explicar, aunque la comunicación es poca.

1.3.9 En este departamento la gente le da importancia a las clases, el catedrático más antiguo de esta unidad docente siempre ha sido un espléndido docente y siempre hemos tratado de imitar su rumbo. Tiene una gran capacidad de comunicación, no utiliza las tretas que utilizo yo para motivar a los alumnos, lo que pasa es que él es especial, pero es una capacidad de comunicación impactante, el tipo está en eso, con pocas palabras da a entender lo que quiere, el concepto y eso no es fácil.

1.3.10 Una de las cosas que más se le criticaba a la antigua nueva dirección ha sido la atomización y el desvinculamiento que ha habido enorme del profesorado con respecto de la escuela, profesorado, yo con mis compañeros me llevo estupendamente pero antes recuerdo que había muchos más diálogos, mas saludos entre este departamento y el departamento que está dos manzanas más allá. Porque nos veíamos con más frecuencia en el café, en los pasillos y comentábamos cosas o hablábamos de problemas y ahora eso no lo hay porque hay una gran dispersión física de los profesores en ese entorno de escuela y eso es lo que ha desvinculado un poco al colectivo de profesores a veces cuando ha hecho falta hacer reuniones de gente más selecta por departamentos, si que han estado por la labor, pero por lo general no es así.



1.3.11 Una de las cosas que más se le criticaba a la antigua nueva dirección ha sido la atomización y el desvinculamiento que ha habido enorme del profesorado con respecto de la escuela, profesorado, yo con mis compañeros me llevo estupendamente pero antes recuerdo que había muchos más diálogos, mas saludos entre este departamento y el departamento que está dos manzanas más allá.

1.3.12 Porque nos veíamos con más frecuencia en el café, en los pasillos y comentábamos cosas o hablábamos de problemas y ahora eso no lo hay porque hay una gran dispersión física de los profesores en ese entorno de escuela y eso es lo que ha desvinculado un poco al colectivo de profesores a veces cuando ha hecho falta hacer reuniones de gente más selecta por departamentos, si que han estado por la labor, pero por lo general no es así.

12

**1.4 CATEGORÍA 4: Relaciones Universidad - Sociedad**

AC4

1.4.1 Nosotros trabajamos mucho para las empresas lo cual es bueno para la parte docente.

1.4.2 Es importante que conozcan que es lo que está sucediendo en la industria que es donde van a ir a parar, yo creo que las prácticas de nuestras asignaturas dan la visión y el contacto con la empresa, aunque en realidad es poco, porque desgraciadamente no se hacen las prácticas necesarias en la empresa, que para nuestra carrera sería muy interesante.

1.4.3 Aunque tenemos trabajos en las empresas, tenemos muchos alumnos haciendo el proyecto final de carrera, los que terminan las clases y están a lo mejor un año con nosotros haciendo su proyecto final de carrera con una beca y trabajando dentro de algún convenio con una empresa y esto es muy positivo, porque en las empresas lo valoran.

1.4.4 En cuanto a la conciencia social y política no se maneja, eso queda al margen porque no hay una asignatura donde se intente conseguir la conciencia social, democrática o política eso se queda fuera aquí no se cultiva, ni se trata, ni se fomenta, ni se pregunta lo cual no sé si es bueno o malo, porque es malo como todos los extremos, pero afortunadamente en nuestro país la época anterior dictatorial la universidad tuvo sus movimientos pero ahora no. Seguro que en la Universidad de Valencia hay mucho más movimiento político que en ésta, ni los profesores ni los alumnos tienen pronunciamientos políticos, al menos en la universidad seguramente en su vida familiar o social lo hacen, pero la universidad está al margen de los partidos políticos. Lo cual insisto tiene su parte buena y su parte mala, buena que no hay intereses políticos en la toma de decisiones y mala en el sentido en que no hay preocupación por concienciación social de los alumnos.

1.4.5 Mi formación en calidad la recibí en la empresa antes de venir a la Universidad yo había estado muchos años en una empresa he estado como director técnico y luego he estado como director de calidad, en una planta de fabricación de IBM, luego he venido a la universidad he estado trabajando como profesor y como investigador durante muchos años, esta ha sido una formación previa muy importante para ejercer la docencia.

1.4.6 Además de producir recursos económicos creo que es absolutamente imprescindible, lo que pasa es que es como todo si se

cogen las cosas por donde no deben ser, para lo único que sirve es para que el profesor se despiste de su actividad docente investigadora y vez de hacer lo que tiene que hacer en la universidad, pues está ganando pesetas en la empresa. Cómo queremos que la universidad vaya por delante de la empresa si no conocemos lo que está haciendo la empresa, es imposible.

1.4.7 Hay que conocer lo que está haciendo la empresa para poder estar delante de ellos, que en ese proceso está el riesgo de que el profesor se quede enganchado en el ganar dinero, evidentemente.

1.4.8 Cuando se firma un convenio europeo internacional siempre se busca el adquirir conocimientos específicos de una universidad. Por ejemplo, viene una empresa europea y nos contrata a nosotros a este departamento, es porque ellos nos reconocen unos conocimientos útiles para el proyecto en un área del proyecto, por eso nos buscan a nosotros, porque podemos aportar, entonces en ese proyecto no solo aportamos sino que al estar en contacto con otros grupos que tienen experiencias en otras áreas mayor que los otros entonces vamos ganando la empresa gana porque recibe conocimientos de la universidad y las universidades ganan porque se cruzan experiencias unas con las otras y a veces de esos cruces de conocimiento surgen innovaciones, porque caramba de eso que conoces tu combinado con esto que conozco yo sale una tercera cosa que es nueva y de ahí se generan innovaciones, eso es lo bonito de los proyectos de cooperación.

8

### **1.5 CATEGORIA 5: Concepciones sobre los alumnos**

1.5.1 En general se nota que los chicos salen con buena formación técnica, pero con malas herramientas en lo humanístico, no tienen hábitos para estar en una reunión, para liderar un proyecto, para sintetizar de una conversación de éstas las cuatro cosas que son importantes, de levantar un informe muy sintético de lo que se ha dicho, esas habilidades profesionales lógicamente en una carrera no las adquieren.

1.5.2 Al iniciar el proyecto o empezar a trabajar ves que les tienes que indicar todo, marcar lo que tienen que hacer porque o si no, no son capaces de discriminar lo que es importante, lo que no es importante, empiezan a hacer números que después no saben para que valen. Eso les viene bien por ejemplo, en nuestro caso en ingeniería si hacen proyectos de final de carrera aplicados a temas reales, entonces si que aprenden a coger los hábitos profesionales, más que los conocimientos que en general saben mucho pero los hábitos van flojos, pero es normal porque no han estado en contacto con las empresas y entonces no tienen esas habilidades.

1.5.3 En lo referente a manejo de personal, relación en grupo como va? Nada, desgraciadamente nada, si tu te refieres a trabajo en equipo es muy raro el trabajo en equipo que se hace en la universidad, se hace, pero que es un tema muy esporádico y que los chicos no cogen la habilidad de hacer el trabajo en equipo con profesionalidad, lo hacen por amistad "se reparten las tareas" a lo mejor hay un líder nato que es el que coordina, sin metodología y por decirlo así como ciencia infusa pero desgraciadamente no hay asignaturas que enseñen todo esto, de trabajo en equipo, de liderazgo y haría falta más en nuestra carrera que van a ser jefes, no eso se deja para que lo aprendan sobre la marcha pero en la universidad no lo enseñamos.

AC5

1.5.4 Bueno allí en el rectorado lo que estuve pensando es en qué significa una docencia de calidad porque los alumnos al fin y al cabo son unas personas que no tienen la visibilidad completa pueden juzgar tu actitud y si tu comunicas bien pero el contenido de la materia no lo pueden juzgar, el sentido de la utilidad de la materia que les enseñas lo adquirirán y lo podrán juzgar años más tarde, cuando son egresados.

1.5.5 Yo les enseñé tecnología energética y los alumnos no saben si esos conocimientos les van a servir para algo o no les van a servir para nada, incluso, si esos conocimientos están bien estructurados dentro de lo que es su carrera porque todavía no saben lo que va a venir a continuación, tienen visión del pasado pero si no están bien coordinados los conocimientos que yo imparto con los conocimientos previos que tienen, no saben si es por culpa mía o por culpa de los profesores que han tenido antes, hay muchos criterios que los alumnos no tienen a la hora de hacer esa evaluación.

1.5.6 Hay una buena parte de la población de nuestros alumnos que desafortunadamente lo que están deseando es terminar la carrera y desaparecer de aquí sobre todo en las escuelas más duras y eso es muy triste porque además una de las estrategias básicas de la universidad es la tecnología se mueve muy rápidamente sobre todo en las universidades tecnológicas y por lo tanto tenemos un papel que hacer en la formación continua de nuestros titulados no acaba nuestra labor cuando le damos un título sino que después ese alumno debería pasar periódicamente por la universidad y reciclar sus conocimientos de una forma prácticamente continua, no sé si con presencia física o a través de cursos a distancia o con la red, pero, mantener su contacto con la universidad y mantenerse actualizado.

1.5.7 Hay gente que fracasará inevitablemente porque le falta la motivación, hay muchos chicos que vienen porque los padres les mandan, verdaderamente a ellos no les nace y como es una cosa que tienen que hacer ellos... basta con que mi padre me mande... se va a enterar... eso es inevitable pero bueno si que es verdad que se les puede ayudar muchísimo.

1.5.8 Porque esa es otra de las cosas que es tremenda a los chicos no se les orienta se les hace un test pero verdaderamente los criterios que tienen a la hora de elegir su carrera son unos criterios son unos criterios absolutamente peregrinos que mi amiga está allí y dice que le gusta mucho o como mi amiga está allí y yo quiero estar con mi amiga, aquí dicen que se emplean muy bien los que salen de esta escuela, pero bueno lo interesante es que a ti te guste, es que vas a ser toda la vida médico o farmacéutico, qué estas pensando?.

1.5.9 Doy otra asignatura que está en cuarto que es de especialidad, que es solamente un año más mayor, pero que es gente más seria que se supone que están motivados con la electrónica, que les gusta la electrónica, que son perfiles absolutamente distintos.

1.5.10 En la primera práctica los guíe bastante, pero luego conforme va avanzando la asignatura les doy más libertad porque ellos se sienten más hombres cuando los dejas hacer a ellos, cuando tienen que tomar una decisión, entre ellos consultan y debaten y toman una decisión, qué es lo óptimo.

1.5.11 El alumno memoriza, no recuerda aquello que había aprendido pero el esfuerzo que ha hecho para aprender y buscarse la vida para resolver los problemas que se le han planteado, esa formación, no

información, la formación que ha cogido el alumno al realizar esas acciones es la que luego como profesional le va a servir.	11
	AC58-275
<b>2. SEGUNDA DIMENSIÓN: ACCIONES PEDAGÓGICAS</b>	AP
<b>2.1 CATEGORÍA 6: Investigación y Docencia</b>	AP6
<p>2.1.1 Son los investigadores buenos docentes? Yo diría que no necesariamente, un buen investigador que vaya a clase y trate a los alumnos a patadas pues los alumnos no se motivarán por la asignatura, odiaran la asignatura, aunque el hombre sea un premio nobel o al revés a lo mejor personas que no han tenido la suerte de investigar después tienen mucha capacidad de conectar y de vender y de motivar pero vamos en general el que es bueno en una cosa no tiene porque ser malo en la otra, lo más normal es que si uno es buen investigador es buen profesor universitario.</p> <p>2.1.2 Es normal que algunos profesores se dediquen más a la investigación eludiendo la carga docente, pero en este departamento ninguno se queja de tener demasiada carga docente, nos quejamos porque es humano pero en general tenemos tiempo para investigar, le dedicamos muchas horas, nos lo tomamos en serio y estamos aquí más horas de las que hacen falta. Claro solemos dar asignaturas de últimos cursos y entonces no estamos tan cargados como los de los primeros cursos, que los dan en otros departamentos más cargados docentemente.</p> <p>2.1.3 Pero al final como la gente va aprendiendo y es gente sensata la que va detrás, se va haciendo una investigación que aunque no está apoyada por un modelo la calidad va mejorando. En cambio en la docencia pasa todo lo contrario y no hay un modelo y la investigación desde mi punto de vista se ha convertido en un obstáculo para la calidad de la docencia, porque no hay un contrapunto, los profesores tenemos la faceta investigadora y la faceta docente.</p> <p>2.1.4 En la faceta investigadora si que tenemos un reto a hacerla de calidad, pero en la docencia no hay tanto reto, no hay esa obligación, si lo haces bien o lo haces mal no pasa nada, en la universidad española hoy no hay mecanismos de autorregulación de la calidad de la docencia. Entonces al final algo que tenía que ser complementario se convierte en algo que obstaculiza, tampoco es que sea opuesta, pero muchas veces el hacer una investigación de calidad va en detrimento de hacer una docencia de calidad.</p> <p>2.1.5 Los buenos investigadores no son necesariamente buenos docentes. Son dos facetas distintas, hay de todo ahí. Eso es algo que yo a veces he pensado, que se podía a lo largo del tiempo... digamos que las personas van evolucionando, vamos evolucionando y a lo mejor un profesor en un período de la vida siente mucho la docencia y dedica más tiempo a la docencia que a la investigación y luego en otro período él siente más la investigación que la docencia, generalmente los chicos jóvenes sienten más la docencia que la investigación, tal vez porque tienen más capacidad de innovar y la investigación les va a apoyar más su deseo de encontrar y hacer cosas nuevas. A lo mejor un modelo que podría funcionar es que al principio de tu carrera investigues más y cuando tienes mas experiencia vas trasladando esa investigación hacia gente joven y tu vas incrementando tu actividad docente, para mi ese es un modelo que podría funcionar.</p> <p>2.1.6 Aunque no se puede decir "el chocolate" para todos, yo creo que eso no funciona, "cada profesor tiene que hacer el 60% de docencia</p>	

y el 40% de investigación”, para mí eso no tiene que ser así, porque puede haber excelentes investigadores que dedican el 90% de su tiempo a la investigación y el 10% a la docencia y excelentes docentes que lo tienen al revés. Si que creo que cada profesor debe tener su componente investigador y su componente docente, pero la proporción entre ellas a mi juicio podía ser diferente de uno a otro, claro eso requiere mucha madurez. Porque oye, por qué este da solo dos clase y yo tengo que dar 10, si no hay madurez en la organización esto no funciona, pero una organización madura en la que todo el mundo entiende que aquí estamos para trabajar y para dar lo mejor de nosotros mismos.

2.1.7 Pues yo que soy un excelente investigador dedico la mayor parte de mi tiempo a la investigación y tu que eres un excelente docente dedicas la mayor parte del tiempo a la docencia y no pasa nada, los dos tan felices.

2.1.8 Para evitar la competencia interna, en instituciones donde el concepto de competencia esté sustituido por el concepto de cooperación. Tu y yo cooperamos, a ti te gusta la investigación pues investiga, a mi me gusta la docencia pues enseño y mantenemos un buen sistema de comunicación interno en nuestro departamento de tal forma que yo voy aprovechando tus resultados de investigación y los incorporo a mi docencia y tu vas aprovechando los míos y los incorporas, es decir, que todos cooperamos, claro cuando yo desarrollo estas ideas en algún entorno me dicen claro es que eres un idealista, efectivamente es así, pero si no tienes ideales no sales de donde estás.

2.1.8 En la universidad se da prioridad a la investigación y de hecho para distinguir un profesor bueno de un profesor malo el parámetro es la investigación, eso vicia todo el debate.

2.1.9 Si no tienes artículos publicados o si no has participado en un proyecto o lo que sea no eres un buen profesor o no eres un buen personal de la universidad que al final viene a ser un buen profesor.

2.1.10 No hay elementos para enjuiciar la docencia salvo las encuestas que son despreciadas por las personas más importantes que a su vez son buenos investigadores o buenos políticos, a quienes generalmente no les preocupa lo que llamamos buena docencia. Entonces qué ocurre que a la hora de abrir cualquier tipo de debate sobre lo valiosa o no valiosa que es una persona siempre se da el tema de la investigación o el tema político más que el tema docente aunque también. Qué ocurre que poco a poco la persona va llegando a la conclusión de que sabe un montón y “como sé un montón que vengan a mi” y todo lo de metodología docente se deja en un segundo plano, yo apuesto a que si hubiera una forma de evaluar la docencia más acuciosamente se cambiaría un poco.

2.1.11 Mis compañeros jóvenes “más talentados” (como dicen mis jefes) han ido buscando excusas para quitarse docencia y para meterse en investigación y lo han conseguido porque como han ido obteniendo resultados van recortando bueno pues mejor para ellos.

2.1.12 Lo que si estoy viendo es que la enseñanza cada vez más se convierte en un refugio tranquilo para investigar para hacer convenios y eso me parece que es una perversión de lo que debe ser la enseñanza.

2.1.13 A mi lo que me resulta difícilísimo es compaginar investigación y docencia, yo no saco tiempo para las dos cosas, yo estoy obligado a hacer una tesis pero también estoy obligado a dar clase, no sé pero yo no llego a las dos cosas, no llego ahora porque claro este es mi segundo

año en la universidad entonces yo por ejemplo las asignaturas de este curso son nuevas, una asignatura de este cuatrimestre la estoy dando por primera vez entonces eso me obliga a dedicar mucho tiempo a prepararme, me imagino que cuando esto se estabilice un poquito, ya podré sacar más tiempo para la investigación.

2.1.14 Pero es que ahora que me lo preguntas cuando venía para acá después de comer estaba dándole vueltas a una cosa, porque ahora en este cuatrimestre la asignatura era nueva y prácticamente la investigación la cerré porque no tenía tiempo sino de preparar las clases, y de organizar la asignatura y tal y estaba pensando fantástico porque el año que viene ya tengo mucho trabajo hecho y seguro que el tiempo que le tengo que dedicar es mucho menor y podré investigar, pero, ahora estamos proponiendo otra signatura nueva para el año que viene, otra asignatura diferente se la vamos a proponer a la escuela de telecomunicaciones y venía pensando y además me quieren asignar otra asignatura más que no he dado nunca, me han propuesto que si puedo dar clase ahí, que si la puedo dictar, lo que quiero ver es si me puedo organizar para que una signatura sea en un cuatrimestre y la otra sea en el segundo cuatrimestre y estaba pensando mira el año que viene va a ser otro curso eminentemente docente.

14

## 2.2 CATEGORÍA 7: Innovaciones

2.2.1 Los jóvenes que asisten a cursos del ICE están introduciendo algunas innovaciones en sus clases y los alumnos no se muestran muy a gusto porque les parece mejor el método tradicional.

2.2.2 Las innovaciones docentes no son muy rentables siempre te exigen más tiempo y dedicación y a nadie le parecen importantes, si tu no tienes tu proyecto con el ICE, solo te queda la satisfacción moral, ética y eso para los jóvenes no es suficiente.

2.2.3 Innovar significa tiempo y como nadie te lo pide tu tienes que tener mucha vocación para hacerlo.

AP7

3

## 2.3 CATEGORÍA 8: Tutorías – Consulta a estudiantes

2.3.1 Tenemos unas tutorías que se supone que los chicos pueden venir a lo largo de la semana una hora para hacer preguntas, la realidad es que no vienen y salvo la última semana, el último día, antes del examen a repasar los problemas o lo que sea pero es solo un cuarto de hora.

2.3.2 La responsabilidad de los profesores es, que no asistan a la tutoría, puede explicarse en que como les damos tan elaborada la información no les hace falta, si no tuvieran apuntes, ni libros de texto, ni nada escrito que ellos tuvieran que tomar apuntes en clase, pues, al final estarían tan mareados que no les quedaría más remedio que venir a preguntar en las tutorías.

2.3.3 Yo no tengo problema con la asistencia a las tutorías o bueno si tengo problema pero al contrario porque asisten muchos. Es cuestión de que el estudiante vea que te interesa y asisten hasta para hacerte consultas personales y de otras materias.

AP8

3

## 2.4 CATEGORÍA 9: Métodos y estrategias docentes

2.4.1 Desgraciadamente la universidad tiende a ser muy academicista, como si fuéramos un poco más la extensión de la escuela de los chicos en el bachillerato y eso es lo que queremos cambiar, que no se aprendan

AP9

solo una serie de cosas que desde luego hacen falta, sino que conozcan que es lo que está sucediendo en la industria que es donde van a ir a parar.

2.4.2 Desgraciadamente creo que hacemos unas explicaciones muy preparadas lo cual es bueno para dar mucha información en poco tiempo y entonces llevamos las clases muy preparadas y en una hora contamos muchísimo y después cuando el alumno va a estudiar se da cuenta lo "gordas" que han sido las lecciones.

2.4.3 Y por el contrario no se fomenta lo que sería la discusión o el que la gente desarrolle la imaginación o que el alumno coja hábitos de solución de problemas discutiendo las opciones, eso te lleva 10 veces más tiempo que si tu llegas y dices esto se resuelve así, así y así.

2.4.4 No han formado hábitos de solución de problemas, desgraciadamente muchas veces vamos con prisa porque quieres dar mucha materia en un determinado tiempo y no hacemos ese debate esa discusión, esa metodología de Sócrates, del método heurístico, que aquí sería muy buena para que el alumno y el profesor tuvieran un mayor contacto por premura del tiempo no lo hacemos, porque te puedes echar horas en esa discusión.

2.4.5 Pero como lo primero que hacemos es prepararles la colección de problemas, el libro de texto que lo hemos hecho los profesores con lo cual contamos en clase lo mismo del libro, salvo media docena de ejemplos o de anécdotas que no están en el libro, lo que da lugar a que aunque no vegas a tutoría y no vengas a clase se puede aprobar la asignatura.

2.4.6. Si les damos todo hecho es bueno y malo. Es bueno en el sentido que afortunadamente los alumnos vienen a clase porque creo que son conscientes que esa hora vale por tres de estudio fuera de clase porque le dices, lo que es importante, cómo tienen que entenderlo, qué cosas no están escritas pero les ayuda a conocer, entonces, la realidad es que los alumnos suelen venir a clase, casi podemos decir que el 80% de asistencia tienes, o que un alumno va al 80%, o que en clase tienes al 80%, pero hay que reconocer que lo tienen casi todo escrito la colección de problemas de exámenes de hace "20 años", los resúmenes que das en clase, las transparencias que pones de ayuda, lo debemos hacer muy bien para que encima vengan a clase y nos aguanten porque o si no, no vendrían.

2.4.7 Mi asignatura es eminentemente práctica y cuando tengo oportunidad los llevo a los circuitos de motores, porque tenemos la posibilidad, de ir a Cheste y esto les encanta, dicen esta es la mejor práctica que hacemos y al final te los ganas, yo creo que esas actividades extra clase son una muy buena manera para que los chicos vean la realidad y la realidad de lo que son las empresas.

2.4.8 Las visitas a empresa, el viernes por la tarde se puede ir a una empresa y el que quiera que se venga, por lo general van muchos y esas actividades les encantan porque salen de la monotonía y a lo mejor ven compañeros y se da que ese compañero terminó la carrera hace cuatro años y ahora es jefe de no sé qué, y eso a los chicos les gusta.

2.4.9 ¿Cuál es el truco? Saber detectar esos momentos y cuando el alumno se está yendo cualquier cosa vale, yo por ejemplo hago el payaso en clase, cuando veo que los alumnos se están durmiendo, que no estén motivados o que no oigo ese murmullo en el que comparan y

dicen cosas entonces hago lo que sea para despertarlos o ponerles un ejemplo tonto, o contarles un chiste o contarles una anécdota o algo para que se despierten y vuelvan otra vez a ti. Y cuando los enganchas, otra vez, continuas con tu tema, ese es básicamente el truco.

2.4.10 Hay muchos profesores que dicen las cosas y asumen que los alumnos han comprendido lo que les has explicado, porque has expresado lo que quieres, pero no te pones en el lugar del alumno, no te bajas y estás con el alumno no física sino mentalmente, y razones sobre qué dudas puede tener sobre lo que tu acabas de explicar, porque uno se va dando cuenta donde cae el alumno que es lo que no entiende el alumno, porque con la experiencia de unos cuantos años ya te das cuenta que caen ahí y entonces es normal el parar y decirles bueno y que pasa en este caso entonces es cuando el alumno se hace muchas preguntas sobre lo que le estás explicando y cuando se da cuenta de los fallos que ha tenido y cuando tu reafirmas que es lo que querías decirles, o se no solamente decir qué es lo que pasa habitualmente si no que es lo que puede estar pasando que no sea eso, por ejemplo estar explicando... es que cuando llueve el suelo está mojado vale muy bien todo el mundo entiende, pero si hago otras preguntas como y si salgo a la calle y está mojado eso quiere decir que ha llovido? Si? No?

2.4.11 Siempre busco el interés del alumno, creo que la clave está siempre en despertar el interés del alumno, en la signatura del tipo que sea, como ocurrió en la signatura masiva de quinientos alumnos, si para despertar necesitas hacer el payaso lo mismo da en ese caso que en especialidad cuando tienes 50 alumnos y para llamar la atención buscas el recurso que sea necesario a mi me parece que para llamar la atención lo que más considero necesario es hacer una aplicación.

2.4.12 Hacer algo que ellos vean que se sienten capaces ya de hacer algo, entonces les hablo sobre las tripas de un aparato o qué técnica emplear para hacer un desarrollo en concreto de algo que sea palpable, por ejemplo, en la última clase de esa asignatura conseguí como tengo un pelín más de tiempo les hice un desarrollo completo de como sería un control de un aparato que se está dando en otra asignatura, de esa forma enlazaba dos asignaturas distintas les hacía entender algo de la otra asignatura y a la vez hacía una aplicación de la que estaba explicando y además con conceptos que había visto desde el principio de la asignatura hasta el momento actual luego por ejemplo con los de especialidad hago mucho hincapié en las prácticas.

2.4.13 Algún compañero que trabaja en fabricación coge una pieza construida y la suelta en la mesa iplam! , con un gran ruido y todo el mundo se despierta y coge un tocho de hierro y dice veis esto lo vamos a convertir en esto otro y eso es lo que los catedráticos dicen yo no tengo ninguna necesidad de hacer sin embargo funciona y se logran mejores resultados, y cuando los alumnos tienen que escoger entre el catedrático que no utiliza ninguno de estas estrategias para motivar y el profesor que se esfuerza "Miguel Angel", prefieren a Miguel Angel porque los mantiene despiertos y no con el catedrático que sabe más, eso se nota. Porque estos piensan que con su dominio de la asignatura dará a los alumnos lo que deben aprender, esto ocurre porque prima la investigación.

2.4.14 Lo que me preocupa en mi asignatura no es tanto si tal técnica que estudiamos es una técnica buena o mala, resulta útil o no útil sino que el proceso que ellos siguen para aprender esa técnica luego les va



a habilitar para aprender otras técnicas que haya por ahí que serán las que luego ellos tengan que utilizar, lo que me interesa a mi de una técnica es que les interese, que de alguna forma les pique un poco la curiosidad, y digan oye pues esto me gusta voy a procurarme por aprenderlo.

2.4.15 Pero más que lo que aprenden en si, lo que me interesa es cómo lo aprenden, yo creo que un buen profesor es el que tiene claro eso lo importante es el momento de aprendizaje en el aula, en el que el alumno se cuestiona las cosas, un buen profesor es el que logra que el alumno se interese, se integre y aprenda discutiendo un poco las cosas también, no sé muy bien cómo expresarlo, pero esa sería la figura del buen profesor que en el aula hace que el alumno tome una posición activa, que no reciba meramente información y que luego en el examen la devuelva como si fuera una partida de tenis, sino que el alumno coja esa información y la trabaje, la discuta, la ponga en la práctica, que vea que tiene cosas buenas, que también tiene cosas mejorables.

2.4.16 Nuestra signatura está muy orientada a la práctica, cuando tu quieres aplicar algo a la práctica, las técnicas en teoría pueden ser muy bonitas pueden estar muy bien descritas pero hay que adaptarlas esa capacidad de coger una herramienta y utilizarla, según los recursos que tenga, según el momento, según la realidad, según el estado de ánimo que tienes en ese momento, eso es importante y ese es el proceso de aprendizaje que me interesa a mi aplicar en mis clases, creo que me queda muchísimo por recorrer para conseguir eso, pero bueno es un poco el ideal que yo me planteo.

16

## 2. 5 CATEGORIA 10: Evaluación de los alumnos

2.5.1 Por qué son pocos? Por varias razones en los primeros cursos se planifican grupos de hasta 125 alumnos y si que hay bastantes suspensos en los primeros cursos, no sabría decirte el porcentaje los puedes encontrar en los informes de la universidad, pues hay un fracaso escolar importante, los primeros cursos son muy duros, los chicos cambian de mentalidad más que cambian deben de cambiar de lo que es el colegio a la universidad y algunos no son capaces de tener la disciplina de venir a clase cuando nadie los controla esa disciplina o la tienen o por muy listos que sean no salen adelante.

2.5.2 En el departamento nos repartimos el programa y cada profesor hace las preguntas de una parte del programa y, por lo tanto, yo evaluo a mis alumnos y a los de mis compañeros en esa parte del programa, pero también es verdad que somos un grupo pequeñito y puede haber un derrame ahí. Nos reunimos para asegurarnos que el examen es coherente y que lo que se está preguntando se ha explicado en todas las asignaturas porque tampoco sería justo para los alumnos que se preguntara sobre algo que no se ha explicado en ese sentido.

2.5.3 No se da el caso que un profesor se quede callado cuando su grupo no ha llegado al nivel de comprensión que se exige en el examen colectivo. Yo por ejemplo, a veces... tengo un compañero que suele explicar muy bien un punto de una asignatura en la que yo no entro tanto en detalles porque lo dan en otra asignatura y no me parece oportuno darlo en la nuestra, así que cuando él ha querido poner una pregunta a su nivel encuentra mi negativa en cuanto a que mis alumnos no están preparados.

2.5.4 De hecho en esta asignatura al final creo que he suspendido nada más a tres o cuatro en cinco años y les exijo lo que pasa es que

AP10

están motivados y trabajan a gusto. Además es la primera vez que toman un curso de electrónica hay una gestión que he hecho y les ha encantado.

2.5.5 Cada alumno es un caso, tenemos el alumno sobreprotegido que estudió en un instituto en el que le exigieron poco o le exigieron pero lo apoyaron mucho, que fracasa porque aquí es uno más de 150 los medios no están disponibles fácilmente porque si él madruga, si él pelea, si él se toma la molestia de hacer una instancia de pedir hora o lo que sea lo consigue, pero el tiene que manejar un montón de burocracia que a veces lo aburre, lo rechaza o lo que sea o le parece agresiva u hostil y luego aquí se encuentra con un montón de talentos más, encontramos alumnos que dicen pero es que esta gente son unos "machacas" trabajan un montón y esa reacción corresponde a decir bueno es que yo haciendo lo que hacía antes ya ni destaque, hay un montón más que destacan, eso es cierto porque aquí viene gente de nivel.

2.5.6 Luego hay alumnos que equivocan la vocación, teniendo expedientes muy buenos, escogen ingeniería porque es de prestigio, pero a lo mejor no son ingenieros tienen una mentalidad más artística o más científica no es una mentalidad de resolver problemas de la manera más económica y medioambiental posible por poner dos parámetros entonces también fracasan por ahí porque las materias de ciencias le pueden gustar pero el dibujo, la organización de personal o contabilidad no le van. Y luego hay alumnos que fracasan por cambiar de país, de ciudad de región o porque no se adaptan al piso o a la vida valenciana o algo así.

2.5.7 ¿Cómo evalúo yo si los alumnos han aprendido o no? Siempre hacemos un examen, no solo un examen. Ellos hacen un trabajo en grupos de cuatro, y nos lo presentan, hay una primera entrega se lo evaluamos se los devolvemos y luego ya lo completan y corrigen todos los errores que les hemos anotado.

2.5.8 Entonces lo que es la aplicación en sí de las cosas prácticas que se ven en la asignatura ellos la hacen en el trabajo, en este curso fue a una silla de ruedas, ahí tienen que manejar todo lo que se ha visto en la asignatura y aplicarlo y resolverlo y utilizarlo de forma que yo considero que es como más se aprende porque cogen todo lo que hemos dicho y luego ven si es verdad, cogen lo experimentan, trabajan con ello y ven también que vibraciones tiene y si hay problemas.

2.5.9 La otra parte que teníamos era el examen en el que tratábamos de evaluar los conceptos teóricos de la asignatura y la verdad es que este cuatrimestre lo hemos cambiado y lo que era de examen lo hemos transformado en una entrevista oral con cada uno de los alumnos, un examen pero oral, porque la intención es también evaluar los conceptos teóricos pero relacionarlos con el trabajo que han hecho.

2.5.10 Es que la asignatura es muy práctica y hasta los conceptos teóricos queremos que los analicen desde la práctica y que si hablamos de tal teoría del proyecto entonces en el examen lo que les voy a preguntar y lo que quiero discutir con ellos es como ven esos principios que plantea la teoría del proyecto, cómo creen que se han manifestado a lo largo de todo el curso en el trabajo de diseño que han realizado.

2.5.11 En el examen anterior se hacía una parte de preguntas abiertas y una parte de test, pero me daba la sensación de que no estábamos evaluando lo que queríamos evaluar mejor, pensamos que así lo vamos a evaluar mejor pero no lo sabemos. El trabajo es en grupo, el

documento va a tener una nota igual para todos, trabajo en grupo significa que todos tienen éxito o que todos fracasan, la entrevista va a ser individual, es que eso también nos lo exige la escuela.

2.5.12 También ha influido el hecho de que los alumnos se pasan todo el curso haciendo un trabajo práctico y como eso ya lo evaluamos aparte es necesario evaluar los conceptos teóricos pero de alguna forma los conceptos teóricos quedan muy separados de la práctica, están por un lado y no los aplican, entonces lo que hemos hecho este año es que esos conceptos teóricos estén conscientemente empleados en el trabajo, es decir que hagan el trabajo y luego analicen su propio trabajo desde los conceptos teóricos que les introdujimos es decir una revisión de toda la asignatura con base en su trabajo, de tal forma que luego no evaluemos conceptos teóricos en abstracto.

2.5.13 El problema que tenemos nosotros es que la separación entre teoría y práctica es grande, los conceptos de teoría del proyecto están como muy arriba muy en abstracto y luego la aplicación es práctica, es decir lo que queremos es bajar esos conceptos teórico y relacionarlos con la práctica entonces la forma de hacerlo es idear el mecanismo para que lo integren en el trabajo que tienen que presentar y luego –ese es el motivo por el cual hemos pasado al examen oral individual de forma que se pueda discutir– porque queremos hablar de esos conceptos teóricos pero en su caso práctico real, yo creo que ese ha sido el factor, más que otras consideraciones como estrés del alumno en un momento dado, o que el alumno tenga un mal día, eso la verdad que no lo hemos considerado, lo que si hemos tenido en cuenta es que hemos pensado que podíamos evaluar mejor así, porque para un examen cualquiera se puede dar una empollada de dos o tres días de todo el temario y aprobar el examen incluso sacar nota alta o sea tal como planteábamos los exámenes... igual es que no los planteábamos bien ¿eh?.

2.5.14 Eso ya no lo sé, pero con un esfuerzo memorístico sacaban buena nota entonces igual una persona que había estado trabajando a lo largo del curso al le quedaba una nota peor nota que la típica persona que ha pasado un poquito de todo y la última semana se ha dedicado a estudiarlo todo de memoria. Igual teníamos un mal planteamiento del examen pero así oralmente parece que nos da más juego para averiguar de verdad quién ha entendido las cosas y quien no.

14

**2.6 CATEGORIA 11: Ayudas didácticas**

2.6.1 Ya te decía del profesor que lleva aplicaciones reales a su clase, que trata de relacionar la teoría con la realidad, yo creo que estas son las mejores ayudas, porque ayuda significa que facilita la comprensión del estudiante, pero mucha gente usa los acetatos porque ayuda a la exposición del profesor, porque con eso prepara menos o lo hace una vez y sirve para muchas más.

2.6.2 Algunos profesores consideran que las ayudas las necesitan los que no tienen buen discurso, que no saben, no eso no es cierto, la necesitan los que quieren introducir variaciones en la clase, por eso no hay que dejarla volver rutina.

2.6.3 A veces basta conectarse para encontrar ejercicios o casos muy especiales para explicar con ejemplos lo que se está enseñando a los alumnos, pero claro es cuestión de tiempo y ganas.

AP11

3

**2.7 CATEGORÍA 12: Formación del espíritu democrático**

2.7.1 Cuando el profesor es el que dice qué se hace, cuándo se hace, cómo se hace, es difícil que el alumno aprenda a participar y si los alumnos no participan y no toman decisiones difícilmente se preparan para la democracia.

2.7.2 En la universidad los alumnos no hacen uso de sus derechos porque es más cómodo someterse pasivamente, trae menos problemas.

2.7.3 En lo que hablábamos de la rigurosidad si podemos ver que atenta contra la democracia, no porque estamos vulnerando los derechos de los alumnos sino porque ellos se acostumbran a que se le trate con tanta rigidez que luego en su mundo laboral se someterán sin dificultad.

2.7.4 La masificación en las aulas de clase impide la discusión y sin esta no hay formación en la democracia, porque dar la palabra es la primera lección de democracia.

AP12

3

**2.8 CATEGORÍA 13: Diseño curricular**

2.8.1 Otra particularidad es que el diseño de nuestras asignaturas en el departamento incluye temas que le llegan fácilmente a los chicos, porque están relacionados con motores de coches, de motos y a los chavales les encantan, y por eso las clases son muy agradables y eso se nota en las encuestas.

2.8.2 A medida que van avanzando los cursos queda menos gente y sobre todo en los últimos cursos hay muchas especialidades y los pocos que quedan se subdividen mucho y puedes encontrarte clases con 6 alumnos porque solo son seis los que se interesan en esa especialidad, es raro pero puedes tener clases de 6, 7, 8 alumnos que van a una determinada materia muy específica dentro de la ingeniería pero que es lo que a ellos les gusta y entonces en los últimos cursos no hay problemas de comunicación profesor alumno.

2.8.3 La escuela de ingenieros industriales es la encargada de la titulación lo que en la Universidad de Valencia llaman facultad aquí se llama escuela. Los alumnos pertenecen a la escuela de ingenieros industriales, en España no hay ingeniero mecánico, hay ingeniero industrial con especialidad en mecánica, pero todos son ingenieros industriales y los alumnos se matriculan en la escuela, y la escuela lo que tiene son una dirección de doce profesores y doce administrativos y todos los alumnos pertenecen a la escuela y después casi habría que decir que los profesores están dentro de los departamentos y la escuela asigna a los departamentos las asignaturas, la asignatura de física pues la da el departamento de física, el director de la escuela le dice al departamento de física usted me tiene que dar esta asignatura y el director del departamento de física ya elige de sus profesores el que da la asignatura.

2.8.4 Tenemos un tablón de anuncios donde aparecen desde enero hasta julio todas las prácticas, con los profesores que las tienen que dar, con un profesor veterano y un profesor joven, el veterano es el que las tiene que coordinar y después hay a lo mejor 3 jóvenes que son los que dan los otros grupos, pero primero siempre la da un veterano para que los demás profesores la vean, por ejemplo eso ocurre en práctica, a nivel clases de teoría nos las repartimos y a ti te toca este grupo y este grupo, consensuándolo, a pues que yo no quiero dar esto, venga pues te lo cambio, venga pues hacemos un plan para que todos los años cada profesor sepa lo que va a dar que suele ser lo que tiene más

AP13

<p>afin con la investigación, o le gusta o lo ha dado otros años, también procuramos que cambie, esto ya lo he dado, venga pues sangre nueva que seguro que cambiará haciendo mejores algunas lecciones para que no siempre esté el mismo contando las mismas historias.</p> <p>2.8.5 Sobre el diseño curricular no hemos tenido mucha incidencia, ahora queremos ver si se ponen en marcha ingeniería como ingeniero de factores humanos, por ejemplo, ya se ha puesto en marcha ingeniería del medio ambiente, y buscaremos algunas otras como urbanismo de zona rural, desarrollo local etc. Buscando formaciones más humanísticas a nivel curricular incluso pero eso llegará más tarde porque entre que se propone la idea y se cambian los conceptos, el tiempo pasa. Ahora mismo funciona el transversal y el formativo y digamos que comparado con como estábamos hemos mejorado un montón, pero un montón que queda mucho por hacer seguro, por ejemplo, un problema gravísimo que la universidad politécnica no se habla con la universidad literaria y si hay alguien que está más pegado a la sociedad serán ellos pero no nos hablamos eso hay que resolverlos no se cómo.</p>	<p>5</p>
	<p>AP61-250</p>
<p><b>3. TERCERA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b></p>	
<p><b>3.1 CATEGORÍA 14:</b></p>	<p>PD22</p>
<p><b>Características del docente universitario</b></p> <p>3.1.1 Pero otro aspecto muy interesante son las actitudes del profesor, afortunadamente somos gente vocacional.</p> <p>3.1.2 Básicamente creo que un buen docente es la persona que entiende cuales son los objetivos que debe tener una asignatura y encuentra las estrategias para comunicarse con los alumnos, eso complementado con una preocupación personal por los alumnos, quiero decir una realimentación continua que permita recoger los resultados de lo que él ha pensado, ese sería un buen docente.</p> <p>3.1.3 Lo que hay que añadirle es un poco de trucos (habilidades) nada que no se pueda adquirir con un poco de esfuerzo, facilidad de palabra, inteligencia verbal para encontrar la frase adecuadas, usar o cambiar los adjetivos, luego una cierta capacidad para escuchar o para oír que en forma natural no todos la tenemos, tenemos que desarrollarla, capacidad para saber que está pasando, porque tu puedes sentir que el mensaje no llega, saber qué está pasando, porque ves cara de aburrimiento o lo que sea pero cómo recoges que algo está fallando, luego haría falta una dosis de paciencia grande porque no tienen por qué seguir tu ritmo, ni tener tus mismos gustos y luego tendrías que tener un poco en común con el "vendedor de neveras" en el sentido de lograr despertar la atención, antes en la universidad (y yo vi ese cambio generacional) la gente se metía aquí porque quería aprender y entonces iban a los profesores de más talento, porque eran aquellos que se suponía que estaban con mayor nivel de conocimiento y ahora ya no se viene porque se quiere aprender se viene porque se quiere obtener un título, y se va a los profesores más simpáticos o de trato de más amable para que se te haga llevadero este sacrificio que es pasar por la universidad.</p> <p>3.1.4 Y yo he conocido profesores que están en un nivel profesional muy bueno, pero que por algún problema personal comunicación tenían muchos menos alumnos que otros profesores que eran más torpes, pero que eran más simpáticos.</p> <p>4.1.5 Yo creo que aquí lo que se está definiendo es que es considerado</p>	

mejor docente el que es más simpático y no el que más sabe aunque esto sea un poco contradictorio y en esta universidad donde los alumnos no van buscando el que más sabe sino el mejor docente pues ahí se está viendo. Entonces hay que tener un poquitín de ilusionista, de mago, para empezar por una pregunta despertando la curiosidad, ponerles ejemplos reales, pincharlos un poco, decir esto está bien par las mujeres porque cobran menos, para que se reboten y por ahí se entra en la discusión. No tienes por qué permitirlo, vais a ser ingenierías vosotras, la magnificación del recurso humano depende de más factores aparte del coste y muchos otros criterios, pero ya las has pinchado las has obligado a reaccionar. Cosas que a lo mejor una persona que tenga menos habilidad o menos interés, pues a lo mejor no lo explota y espera que el alumno ya venga motivado.

5

### 3.2 CATEGORIA 15: Formación

PD15

3.2.1 Yo creo que el ICE está haciendo una buena campaña y entonces a lo largo del año no sé si habrás visto tiene un subprograma de actividades muy dirigido a los profesores jóvenes a enseñarles metodología docente, hasta dicción, hasta cuidarse la voz, capacidad de liderazgo... y tienen una serie de cursos de tres o cuatro días y vienen profesionales especializados y yo creo que se está haciendo bien, desafortunadamente los jóvenes profesores se tienen que apañar porque tampoco se les dan muchas facilidades, porque tienen muchas clases, tienen que preparar el doctorado y muchas veces no pueden ir a lo que quisieran por la cantidad de trabajo que tienen, por otra parte es normal, tienen que combinar y hacer un esfuerzo.

3.2.2 Fundamentalmente es eso, por lo menos en mi época era más lo que tu habías visto de tus propios profesores, lo que te servía después para intentar imitarles, es esa cosa que se te quedaba dentro y decías yo quiero hacer las cosas como tal profesor que me parece bueno y lo intentabas hacer así.

3.2.3 Mire usted cuando llega a la universidad es un ingeniero seguramente sobresaliente pero para ser profesor no solo basta saber sino que hay que saber transmitir, y esta es una faceta que usted no ha estudiado por lo tanto debe pasar a través de un programa de formación y de práctica.

3.2.4 En la universidad todos los profesores contratados en este momento vienen como ayudantes y esto es positivo porque antes los contrataba como asociados y estos tienen en su contrato 33 créditos una cantidad de docencia tremenda, el ayudante tiene solamente 11 créditos de docencia y además debe iniciar por prácticas por cosas sencillas, que le vayan formando a él y que el vaya adquiriendo experiencia pedagógica.

3.2.5 El ICE tiene un programa que debes conocer, que es un programa de formación pedagógica inicial, todos los profesores de nueva contratación tienen que pasar y entonces les forman pedagógicamente les asignan un tutor un profesor ya senior, con ese tutor trabajan, van compartiendo, entonces hay un plan tienen su portafolio donde tienen su plan de formación tienen sus cosas entonces es un programa muy bien diseñado y que funciona muy bien. Los profesores jóvenes que lo han hecho están encantados. El problema que tienen es que por lo menos hasta el año pasado no tenían capacidad para pasar a todos, y eso es una pena, pero bueno para dar el segundo paso hay que dar el

primero y a medida que se vea que va dando resultado irá creciendo y todos los profesores irán pasando por ese programa. Qué es lo que hay que hacer? El paso por ayudante en el programa de formación y tal es un valor en el currículos y si usted quiere ser profesor titular de escuela universitaria tiene que haber pasado por ayudante, y tiene que haber pasado por este plan de formación y tiene que haber obtenido resultados positivos en su evaluación, etc. etc., entonces eso irá incentivando a los profesores hacia esa formación. Porque si existe un entorno en el cual esto no se reconoce pues nadie lo hace, pues si el sistema no lo exige...

3.2.6 Este es un camino que se va vislumbrando por lo menos en esta universidad, desde ayudante en la formación pedagógica y luego a través de programas que todavía son incipientes pero que cada vez son más importantes y a medida que se vaya creando cultura pues en los procesos que tenemos en la universidad de oposición los miembros del tribunal irán valorando cada vez más como este joven profesor ha ido pasando a través de estas etapas y qué resultados han obtenido.

3.2.7 La cultura del entorno tiene una gran influencia en la formación en la acción de los jóvenes profesores. Aquí cuando entra un joven profesor lo primero que hace lo habitual suele ser formarse como doctorando, con una beca de formación del personal investigador FPI, y aquí en el departamento además de su trabajo de investigación, ayudan en las prácticas, ayudan a hacerlas, a impartirlas, a estar en el laboratorio con nosotros y ayudar a los alumnos en los grupos y van adquiriendo una cierta formación, pero, son gente joven que entra en un mundo nuevo y la cultura que ven es la que asimilan, pues él va a crecer en ese entorno y va a adquirir esa cultura en un departamento en donde a la atención a la docencia sea muy alta pues él se va a adaptar a esa cultura y va a adquirir ese tema.

3.2.8 Mi experiencia es que en este tema de la formación en la acción hay mucha variabilidad, una de las cosas que más me ha llamado la atención es la variabilidad que hay en la propia universidad, que no hay homogeneidad en la cultura ni en las formas de hacer sino que hay de todo, hay gente muy preocupada y muy sensible y hay gente más orientada hacia la investigación, aunque siempre se respeta mucho la docencia, pero, hay mucha diferencia en ese equilibrio docencia investigación.

3.2.9 Los recursos de la universidad para la docencia son terriblemente pobres y cuando quieres comprarte cualquier cosa, CD para hacerte copia de datos que tienes o para cualquier otra cosa incluida de tesis lo más probable es que con los únicos recursos que tengas son los de ACE.

3.2.10 PIE. Yo como alumno en la parte de electrónica, participé en dos proyectos de esos y les perdí la fe. Correspondían a dos asignaturas de electrónica y la innovación fue que no había examen, ¡maravilloso! y entonces el profesor explicaba, daba clases magistrales y luego ibas al laboratorio y hacías unos trabajos y hacías una exposición de esos trabajos, el profesor te puntuaba y ya está. Eso de la exposición era trabajo final, lo cual era un gran trabajo que tu hacías, uno no el grupo éramos cuatro en ese grupo. En ese grupo sobre todo recuerdo el trabajo de sexto que fue un trabajo impresionante muy largo, con un motor, un micro.... un ordenador. Yo era el especialista en el montaje de la parte analógica y la programación del ordenador, de eso fui experto pero del resto ni idea, pero ni idea. Del resto de las cosas que hicieron

mis compañeros o de aquella materia que no estaba en mi trabajo porque mi trabajo no cubría toda la asignatura, cubría una parte de la asignatura tampoco ni idea.

3.2.11 Transversal hay muchos profesores que han hecho cursos en el ICE esa gente si cree en lo que está haciendo y está consiguiendo que los profesores nos metamos en la cabeza la necesidad de cambios sobre todo de enfoques tu cuenta lo de siempre pero en vez de decir lo que importa es el coste, si el coste es importante pero hay que tener en cuenta la normativa la seguridad laboral, etc. En el comercio con tus proveedores no digas le sacaremos la sangre sino busca un tratado que te convenga a ti pero piensa en su situación personal piensa que si lo hundes te quedas sin proveedor, y algo así. Eso es transversal tu sigues contando lo mismo pero de paso le das un enfoque diferente y eso es lo que en el ICE se está logrando y nos están convenciendo afortunadamente y luego ellos tienen el apoyo porque tu haces cursos del ICE que valen para las oposiciones y te dan dinero, por cada curso nos dan un premio una ACE ayuda complementaria a la enseñanza ese tipo de cosas en el ICE te las contarán.

3.2.12 Hasta ahora he comprobado con mis compañeros que hay una forma de chequear la vocación que es por aburrimiento que es a base de hacerle cursos de pedagogía, de formación y tal y si no puede con todos, al final se cae por el camino, y claro es verdad es una criba importante y hemos encontrado que nuestros compañeros jóvenes los "talentados" han acabado diciendo enseñar es todo eso? A no, no eso no es lo que me enseñaron a mí y se buscan una excusa para dejarse la docencia y aumentar la investigación, así no me enseñaron a mí, qué queréis que haga todo eso para enseñar, yo esto no puedo hacerlo, yo no voy a escoger ahí soltaros un chiste, a santo de qué? que prepare la asignatura planificada pero si ya la tengo planificada la tengo aquí (en la cabeza) toda, por escrito y por qué tengo que hacerla por escrito si así de paso reflexiono, vamos a ver si al final esto es un trabajo de los alumnos son ellos los que tienen que hacer este trabajo, el profesor está para dirigir no para empujarlos el que no vaya pues no va.

3.2.13 Aquí tenemos el ICE que si que están haciendo ese esfuerzo por ser útiles, por dar una formación al profesorado pero al final es al profesorado que por sí mismo se interesa, es decir el que no tiene interés en estas cosas pues se escapa se bandea y al final hace carrera docente, no sé como se argumenta internamente que pasa de los alumnos pero de alguna forma lo tendrá que hacer para justificarse ante sí mismo esa actitud.

### 3.3 CATEGORIA 16:

#### Conocimientos – Dominio de la disciplina

3.3.1 Desde el punto de vista de los contenidos queda claro que el profesor debe tener un buen dominio de la disciplina, profundo y actualizado.

3.3.2 Si tu no conoces la historia y las teorías actuales de tu disciplina no puedes ser profesor universitario, claro que esto debe cruzarse con otros muchos conocimientos, la filosofía, la política, la economía, etc., porque un profesor universitario no puede ser tan superespecializado en un campo e ignorante en otros de dominio público.

3.3.3 Es hasta gracioso ver que hay profesores "grandes" investigadores y con conocimientos muy desactualizados.

PD16



<p>3.3.4 Hay que estudiar, esos profesionales que salen de la universidad con deseos de no volver a coger un libro en su vida están muy equivocados si creen que podrán ejercer son estudiar, pero peor que podrán ser profesores universitarios sin estudiar, aunque nunca se oye decir que me voy a estudiar , lo cierto es que los profesores jóvenes nos la pasamos gran parte del tiempo estudiando y creo que yo no dejaré de hacerlo nunca porque lo considero necesario y porque me gusta.</p>	<p>4</p>
<p><b>3.4 CATEGORIA 17: Definición de la docencia</b></p> <p>3.4.1 Porque la parte docente debe ser una transmisión de información y sobre todo una transmisión de lo que los chicos se van a encontrar en las empresas.</p> <p>3.4.2 ¿Cuál es ese buen profesor según los alumnos? Seguro que ellos exigen que conozca lo que enseña, que enseñe a gusto, que tenga buena metodología, que sea ordenado y sobre todo que sea respetuoso y que los alumnos se den cuenta que lo que está intentando es transmitirles un conocimiento y unas actividades y unas experiencias.</p> <p>3.4.3 El perfil del docente depende del perfil del alumno, uno debe acoplarse a lo que es el público yo siempre he tenido una vocación frustrada y es el ser actor, entonces el subirme a la tarima y el dar una clase siguiendo un guión más o menos preparado y estudiado y reproducir eso con improvisaciones que se dan muchas veces, es lo que suple, esa vocación frustrada.</p> <p>3.4.4 Cuando te encuentras con 500 alumnos tienes la obligación de que el alumno esté cómodo en clase y que no se aburra.</p> <p>3.4.5 Un buen docente es el que realiza actividades en el aula partiendo de una planeación donde intenta lograr el equilibrio entre el conocimiento científico que debe divulgar, el aprendizaje que debe lograr y las estrategias que posibiliten estas acciones, tales como, actividades centradas en los objetivos que inducen al estudiante a construir su conocimiento, interactuando con el docente y sus compañeros; con un interés personal por ayudar al alumno, esto para algunos profesores son payasadas pero que a mi no me lo parecen.</p> <p>3.4.6 Un profesor universitario debe ser alguien con muchos conocimientos sobre la materia en si, pero sobre todo alguien que sepa comunicar muy bien y que tenga muy claro que es lo que desea obtener del aprendizaje de los alumnos es decir que cuando va al aula a lo mejor el objetivo no sea tanto que los alumnos aprendan una serie de conocimientos sino que los alumnos desarrollen una serie de habilidades, una serie de actitudes mientras están aprendiendo esa serie de conocimientos que él les está proponiendo para aprender.</p> <p>3.4.7 El profesor que a mi me gustaría ser de mayor, sería ser como el que puede lograr que los alumnos aprendan a aprender sobre aquello que tu estás impartiendo, es decir, que lo que yo les estoy enseñando o les estoy haciendo aprender no es importante más que en cuanto a que ellos están aprendiendo mediante unos procesos que les van a permitir luego seguir aprendiendo.</p> <p>3.4.8 Creo que un buen profesor es aquel que contribuye a que el alumno tenga la capacidad de resolver problemas independientemente de si se trata de un problema electrónico, de una ecuación matemática o de un problema de cotidiano, tu novia se deprime o se obsesiona con una cosa, no sé pues la capacidad de analizar ese problema, de orientar</p>	<p>PD17</p>

de apoyar moralmente, decir mira tu tienes que hacer esto y tienes que orientar este problema, ver cuáles son los pro y cuales son los contra, es decir la capacidad genérica de resolución de problemas, la capacidad de pensar, de analizar, de proponer soluciones, de no quedarse enfadado de todo eso. Esa serie de capacidades que tienen muy poco que ver con lo que es la materia en sí, es decir con la materia que han aprendido, yo creo que tienen más que ver con cómo han aprendido esa materia.

3.4.9 El profesor como medio para conseguir que el alumno aprenda a pensar, no en abstracto sino sobre una disciplina concreta, en el caso mío en diseño de proyectos, que aprenda a coger un perspectiva amplia a ver las cosas juntarlas, analizar y luego en un momento tomar decisiones y sintetizar una propuesta una solución, que resuelva el problema y que además asuma que no es la única solución que a lo mejor hay más y que puede haber unas mejores que puede haber otras peores pero esa es una solución y él tiene que dar una solución a ese problema, una solución que lo debe resolver en cierta medida, si no lo resuelve tendrá que seguir trabajando.

9

### 3.5 CATEGORIA 18: Actualización

3.5.1 El conocimiento en la disciplina debe ser actualizado eso ni se discute.

3.5.2 Para nosotros es impensable u profesor desactualizado, no por los alumnos que ellos siempre llegan en un nivel más abajo que los profesores, el problema está por la investigación y por los convenios con las empresas, esas si exigen y si uno no está a la altura no puede participar y de una vez queda proscrito.

3.5.3 La universidad está muy bien vinculada y tiene recursos para informarse, muchos profesores tenemos vínculos con universidades francesas, inglesas, canadienses, americanas, etc. y eso te permite saber que se está haciendo en otros lados y mantenerse actualizado.

PD18

3

### 3.6 CATEGORIA 19: Producción intelectual - Publicaciones

3.6.1 Todos tenemos artículos en revistas, pero de investigación de pedagogía no, ese no es nuestro fuerte.

3.6.2 Hemos escrito manuales y problemarios para nuestros cursos, eso alivia el trabajo en clase.

3.6.3 Luego había otros parámetros a evaluar como podrían ser las publicaciones docentes, la calidad de las publicaciones docentes la actualización de las publicaciones docentes, es hora de darle importancia a este tema para estimular la producción intelectual.

3.6.4 Porque hasta ahora la producción intelectual en el tema de docencia solo es reconocida en el programa ACE y luego teóricamente en la primera oposición a titular de escuela universitaria y luego cuando es a catedrático ya se considera que tiene toda su formación pedagógica y esto no influye.

3.6.5 Sin embargo hace año y medio o así decidí empezar a trabajar un poco a nivel de producción científica porque no podía avanzar en la tesis por no tener experiencia en investigación y no podía tener proyectos de investigación porque no tenía resultados así que era un pez que se mordía la cola, así que decidí invertir casi un año en producción científica y saqué dos artículos a congresos y un artículo a revista internacional y lo tengo a publicar dentro de poco.

PD19

<p>3.6.6 Tenemos preocupación por producir y actualizar los libros lo justo para la docencia, un libro de problemas de exámenes y poco más.</p> <p>3.6.7 De publicaciones docentes la verdad es que soy un poco escéptico. Hubo un año en la asignatura esta masiva, te había contado que vamos a la par los cinco grupos que hay de tal forma que aseguramos que vamos a terminar al menos el temario todos y yo soy de los que más lentos van, porque me enrolló más o cuento más cosas o cuento un chiste y ya llevaba dos o tres horas de retraso de las 48 horas y resultó un día que tenía clase a las 8 de la mañana y me dormí, no fui a clase como había perdido dos horas para poderlas recuperar no podía decirle a los alumnos de recuperar esas dos horas porque había sido culpa mía, entonces decidí escribir tres temas, escribirlos enteros, en plan jocoso absoluto, en plan chiste. Los alumnos cuando llegan a esos temas y lo hice porque eran especialistas lo hice muy animado y con muchas entendidas, el caso es que cuando el alumnos se estudia esos temas disfruta, le encanta y luego te pide más porque le ha quedado todo clarísimo es lo típico de al pan, pan y al vino, vino, tu puedes decir que un transistor es mas malo que un lápiz en vinagre y al alumno le queda clarísimo pero eso no lo puedes poner en un libro. Entonces que es lo que pasa que libros de electrónica hay muchos el alumno puede acudir a muchos pero libros pedagógicos no veo fácil que sean posibles en la línea en que lo estaba haciendo yo.</p> <p>3.6.8 La producción intelectual se hace por interés, no como una forma de vida, como la expresión o la comunicación de lo que se está logrando, no todo se hace por los sexenios, por el estatus, se crea un mundo artificial.</p>	<p>8</p>
<p><b>PD42-192</b></p>	
<p><b>4. CUARTA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO</b></p>	<p>AA</p>
<p><b>4.1 CATEGORIA 20: Oposiciones – Concurso docente</b></p>	<p>AA20</p>
<p>4.1.1 Lo recuerdo con mucho trabajo, aunque es común que uno se de una clavada y copie casi, casi lo de los compañeros que han pasado, honradamente yo hice casi, casi lo mismo lo único es que fui crítico, cogía cada uno de los textos y veía: si estaba de acuerdo, si podía mejorarlo, si podía cambiarlo o cuatro si podía hacerlo yo.</p> <p>4.1.2 Conforme iba pasando por cada una de las etapas lo modificaba, lo rehacía, lo cambiaba o lo dejaba como estaba, si es que era capaz de suscribir lo que decía el texto ese a veces estaban desfasados por años y era labor mía actualizarlos u otras veces en mi caso concreto cambiar radicalmente lo que era, el contenido.</p> <p>4.1.3 El proyecto docente es de papel se hace para una vez, para ganar la oposición y nunca se vuelve a mirar, la verdad es que ni en la cabeza tenemos un proyecto docente, tocamos de oído.</p> <p>4.1.4 Aunque si no se tiene un plan hay más creatividad si se debe tener un proyecto docente para fijar metas que jalonen y nos hagan trabajar para alcanzarlas, hay profesores que nunca han pedido un año sabático o una salida para estudiar en otro país, porque no tienen un proyecto que los guíe y motive.</p>	<p>4</p>
<p><b>4.2 CATEGORIA 21: Cambio</b></p>	<p>AA21</p>
<p>4.2.1 Realmente todos deseamos cambiar, lo que pasa es que a veces ahogamos nuestros deseos de cambiar no déjalo que estoy, mejor como estoy y nos ahogamos esa inquietud esa necesidad que tiene el ser humano de mejorar a veces nosotros mismos nos ahogamos y lo que</p>	

hay que hacer es despertarlo y eso cómo se despierta pues con los champions, con el entorno ver que los de al lado lo están haciendo, bueno pues si estos lo hacen oye que no me animaría yo a hacerlo también?, pero de una forma voluntaria porque el palo no lleva a ningún lado, al contrario cuando sacas el palo te encuentras con unas reacciones tremendas. Ni la zanahoria de momento tampoco funciona demasiado bien.

4.2.2 Cuando uno cree que está haciendo las cosas bien difícilmente trabaja en la dirección del cambio, aunque nosotros como industriales deberíamos tener muy claro la necesidad de hacerlo permanentemente, no lo hacemos y cuando ya se hace imprescindible representar un mayor esfuerzo.

2

#### **4.3 CATEGORIA 22: Sistemas de control**

4.3.1 La arbitrariedad creo que si somos arbitrarios creo que igual que en muchas partes, en cualquier sitio que no haya un control de la docencia se permite la arbitrariedad y el control sobre la docencia es nulo, siempre que tu tengas un trabajo investigador político adecuado con tu docencia puedes hacer lo que quieras.

4.3.2 De hecho eso es a veces un poco desmotivante para los que nos gusta la docencia porque un día metemos la pata lo hacemos mal y la respuesta es “no te preocupes hombre, tu tráeme el informe para la renault y deja a los chavales que esos ya se buscan la vida solos” Esa arbitrariedad no creo que sea mayor ni menor que en otra parte, claro creo que hay profesores que son duros innecesariamente.

AP22

3

#### **4.4 CATEGORIA 23: Masificación**

4.4.1 La masificación es un problema que yo aprecio desde el otro límite, porque yo disfruto dando clase y tengo suerte de tener pocos alumnos en clase, 30, 15 o en el peor de los casos si estoy pensando en la escuela de ingeniería técnica 60, 70 que eso ya es mucho y entonces son unas clases cómodas.

4.4.2 La masificación ha sido una decisión política y económica de la universidad española y a mí me parece justa, pero debemos estar mejor preparados para actuar con más calidad con grupos numerosos.

AP23

2

#### **4.5 CATEGORIA 24: Calidad**

4.5.1 Sobre estos resultados se han dado premios, el año pasado a la calidad docente y se lo dieron a diferentes profesores, como si fueran los Oscar de la calidad docente, se lo dieron a un catedrático, a un profesor titular, uno por cada categoría y uno a un departamento y este no lo dieron a nosotros.

4.5.2 Entonces ¿quién vela por la buena calidad de la docencia? La escuela, la escuela exige al departamento, contrata por decirlo así. Está el director de ingeniero industrial, el director de ingeniería técnica.

4.5.3 Nosotros la calidad la cuidamos bastante, que es buena o mala es difícil poner el calificativo, pero lo cuidamos. ¿Qué quiere decir la cuidamos? Pues a nivel departamento tenemos una estrategia, nosotros planificamos bien el curso que viene, todas las prácticas del departamento todo el mundo las conoce para que no se repitan para que se den en el momento adecuado, tenemos una persona solamente dedicada a planificar las prácticas, nosotros a lo mejor tenemos 23 prácticas y esta persona te diría el número de prácticas, el número de

AP24

veces que se dan por ejemplo 123 grupos con lo cual al cabo del año damos a 10.000 no se cuantos alumnos, bien organizado porque es una persona de informática que se lo toma en serio.

4.5.4 Es un tema que por lo menos nuestro jefe siempre nos dice "oye que tened en cuenta que lo que más nos gusta es la investigación o jugar con los motores, pero que si estamos aquí es porque hay alumnos, el día que no haya alumnos esto no tendrá razón de ser", entonces nos preocupamos y la encuestas nos las tomamos en serio y el jefe nos dice hay que espavilar, por eso no somos los mejores, pero somos de los mejores, pero no lo hacemos mal de acuerdo con nuestras condiciones.

4.5.5 Una de las cosas que a mi me parecen, por la experiencia que tengo en la universidad que se deben cuidar más en los aspectos de calidad es la docencia, porque digamos que la investigación es una actividad que se autorregula, ahora en la universidad española la investigación es generalmente competitiva, quiero decir tu cuando presentas un proyecto o bien se lo presentas a la empresa para que te apoye con dinero o fondos para financiar el trabajo y la empresa si no es un buen proyecto, un proyecto de calidad no te va a dar fondos y cuando recurres a la financiación pública hay mucha competencia hay más demanda que oferta porque el estado, la unión europea o la comunidad valenciana tienen una oferta menor que la demanda que hay de estos proyectos de investigación, digamos que hay mucha inquietud en la universidad por investigar y entonces si no presentas un buen proyecto hay un proceso de evaluación que está bastante bien estructurado y si no presentas un buen proyecto no consigues fondos.

4.5.6 Esta claro que al final si tu no haces una investigación de calidad pronto o tarde, van a perder la capacidad de investigar, entonces las organizaciones están motivadas e incentivadas para alcanzar la calidad. Cada cual tiene una aproximación a la calidad diferente, no hay un modelo que esté estandarizado o universalizado, digamos que cada grupo de investigación tiene su propia aproximación a la calidad.

4.5.7 Hay algunos antecedentes ya en nuestra universidad para tratar de apoyar la mejora de la calidad de la docencia: el primero de ellos es un programa que se llama PIE, programa de innovación Educativa, en el cual se dedica una cierta cantidad de recursos económicos de la universidad a dotar los proyectos para mejor, innovar en la educación, después hay otro programa que es ACE, la ayuda complementaria en la enseñanza, que es una ayuda económica, que se le da a los profesores como reconocimiento a sus méritos docentes, pero es una ayuda que se da no para llevársela a casa sino para comprarse libros, comprarse material didáctico o hacer un viaje a un congreso y formarse, actividades de ese tipo.

4.5.8 Entonces hicimos una sesión de formación sobre calidad, sobre la necesidad, claro yo como tengo experiencia sobre la calidad en la empresa, la movida de la calidad en la empresa ya se daba desde hace muchos años y se los planteé como una cosa que llega aquí, porque es algo que está en la sociedad y que tarde o temprano llegará y ellos entendieron muy bien que eso es un proceso del que la universidad no puede estar ajena, porque empieza a desvincularse de la sociedad, de hecho hay muchas empresas que no acuden a la universidad porque tienen una mala imagen, porque creen que estamos atrasados, "vosotros que me decís, vosotros formad a los chicos y ya nosotros les

enseñaremos de verdad lo necesario”. Bueno esta gente salió muy motivada y fue formando los equipos de trabajo un poco ya incorporando y adoptando ya las técnicas de calidad para trabajar en su departamento.

4.5.9 Si a pesar del tiempo que lleva este tema de la calidad en las empresas no ha entrado en la universidad no es porque seamos tontos sino porque es difícil. Las empresas están sometidas a esto una empresa o mejora o el mercado la tira y si mejora tiene oportunidades de negocio y de crecimiento y entonces la zanahoria está ahí delante y la ven, si somos capaces de hacer esto pues ahí hay un negocio que es para nosotros y si no somos capaces, pues aquí hay un palo que nos va a tirar del mercado.

4.5.10 ¿Quién tiene más liderazgo en el tema de la calidad de la docencia? Los centros y los departamentos, el prestigio de una titulación está basado en una docencia de calidad, aunque no sea el único factor si es el más importante.

4.5.11 En mi escuela la calidad de la enseñanza es buena, hay mucha preocupación por la calidad de la docencia, mi compañero de al lado está recientemente nombrado subdirector de calidad, es muy difícil de conseguir porque a un profesor malo jamás se le va a decir déjate la docencia y dedícate a la investigación o a otra cosa pero si tiene preocupación por la calidad.

4.5.12 La calidad de media en la escuela yo creo que es bastante alta, por eso que te decía del contagio, ahora también es cierto que hay algunas personas que sus asignaturas me las tomo por libre, me consigo los apuntes y me voy a casa, algunas asignaturas me las tomé por libre porque el profesor era malísimo. Inclusive son personas que siguen teniendo problemas y no ves que se preocupen por mejorar, por hacer cursos del ICE o buscar ayuda. Hay profesores que conozco que no son buenos que jamás han llegado a buscar ayuda como haría o haré si llego a tener problemas, pues me busco un profesor buen profesor con el que yo tenga confianza y me voy a sus clases para ver que hace, cómo lo consigue, porque es claro que debo ser capaz de aprender y si no se te ocurre a ti cómo se le ocurre a los demás, no quiere decir que lo copies, pero si que tomes las ideas luego ya las acoplarás a tu forma de ser.

12

#### **4.6 CATEGORIA 25:**

##### **Recompensas - Méritos – Reconocimientos**

4.6.1 Para motivar a una persona se han presentado tradicionalmente dos opciones, tienes aquí un palo y tienes aquí una zanahoria, en la universidad solo vale la zanahoria, el palo no vale son funcionarios y los protege la LRU y la zanahoria tampoco funciona muy bien, porque oye y yo que necesidad tengo con lo bien que estoy aquí ahora que no sé que y ponerme a investigar o a cambiar en el aula, con lo bien que estoy aquí, pues, me quedo como estoy, o sea que la zanahoria funciona hasta cierto punto.

4.6.2 O sea que mi conclusión es que hay que reconocerle a la persona sus capacidades, hay que llamar a lo mejor de nosotros mismos, hay que llamar a la persona, hay que llamar a la puerta de la persona; todos tenemos dentro el deseo de mejorar de hacer las cosas bien, y de hacer las cosas cada día un poquito mejor independientemente de que me vayan a dar más dinero o no.

AA25

4.6.3 Los profesores considerados de “más talento” son aquellos que tienen una ambición personal diferente de la que pueda tener un profesor más docente o sea que para ellos les resulte más satisfactorio publicar acceder a foros de debate, codearse con ciertos profesores o tener estatus más altos o tener dinero conseguir con medios de investigación que les permita viajar, ir a congresos, montar laboratorios, ser jefes de algo, pues eso les compensa más que ver que los alumnos aprenden lo que ellos dicen.

4.6.4 Luego también es una cuestión de incentivos, es que la universidad no tiene incentivos a la docencia cuando yo vaya a mi oposición no les diré he dado tantas horas de clase con una encuestas buenas o malas sino que les diré he publicado aquí y he publicado allá y he trabajado en esto y he trabajado en lo otro y también el entorno en que te mueves te motiva a eso... es que yo cuando voy por el pasillo y me encuentro a un compañero que se va a Copenhague a un congreso de no sé qué, es que no puedo evitarlo “me muero de la envidia” y yo dando clase, atendiendo consultas, innovando los métodos no voy a Copenhague, solo voy a un congreso si tengo algo nuevo como ingeniero para contar a algún danés. Pues también tengo que investigar para que me den mi dinero, mis viajes y mi reconocimiento.

4

#### **4.7 CATEGORÍA 26: Evaluación docente**

4.7.1 Que yo recuerde se llevan haciendo evaluaciones desde 1992 aunque puede ser más, no me hagas mucho caso.

4.7.2 La verdad es que aquí se tiene asumido la necesidad de evaluar.

4.7.3 La verdad es que los chicos son bastante sensatos y uno lo ve que hay cursos que le salen mejor que otros por lo que sea, el mismo año un grupo te ha salido mejor que otro, porque parece que has conectado mejor o se han dado mejores circunstancias, o porque las prácticas han salido mejor, yo que sé, se nota en la evaluación.

4.7.4 Esta encuesta no debiera ser todo, pero la verdad es que debe ser parte importante igual que los profesores los evaluamos, los alumnos que evalúan a los profesores no está nada mal y en nuestra universidad creo que son serias y la prueba es lo que decía si a un profesor lo evalúan mal le repercute en su sueldo en sus méritos docentes que al fin y al cabo se traduce en un sueldo e incluso para su promoción también le puede afectar y sobre todo a los profesores jóvenes si no sacan muy buena nota en las evaluaciones de los alumnos les puede afectar para su promoción o sea que digamos que aquí en esta universidad se pasan en todas las asignaturas en todos los grupos.

4.7.5 Las encuestas son personales pero al director del departamento le envían los resultados, cada profesor sabe sus resultados pero no el resto pero el director de la escuela de ingenieros si los sabe.

4.7.6 Si miras las notas están entre 6, 7 pero ese es alto por la forma como califican los alumnos y por ejemplo pues este año si vez el factor que se refiere a las prácticas está más bajo y es porque estamos de obras y no se ha hecho todo bien y eso los alumnos lo reclaman.

4.7.7 Aquí las encuestas son serias, si tu ves a un mismo profesor en la misma asignatura evaluado de diferente manera porque un grupo lo tiene a una hora pesada o un día viernes a la última hora o algo así, en nuestra universidad 7 ya es una buena nota, en el ranking de los departamentos ya se ve. Los profesores jóvenes lo normal es que tengan 5 o 5,5.

AA26

4.7.8 El director o yo cuando vemos una nota tan baja, decimos oye fulanito mira a ver por qué tienes esta nota tan baja, si tu ya eres un experto.

4.7.9 Si un profesor sale mal evaluado, no sé muy bien pero creo que cuando vaya a solicitar los méritos docentes, primero tiene que tener encuestas, segundo si no tiene de cinco años todas las encuestas con una nota buena, tiene que el propio departamento hacer un informe justificando por qué, incluso esto quien lo controla más es el vicerrectorado de ordenación académica y ese vicerrectorado es el que si no hay encuestas te avisa o te llama, me imagino (porque no me ha pasado) que te mandará notas llamándote la atención, te recomienda por ejemplo ir al ICE a ver si es que tu metodología docente no es adecuada, porque no preparas las clases o lo que sea.

4.7.10 Si quieres pasar a méritos docentes el departamento tiene que justificar que has dado mal las clases porque tienes un problema familiar o por lo que sea. No se muy bien los mecanismos eso mejor pregúntalo en el ICE.

4.7.11 Cuando un profesor cree que tiene méritos docentes concurre al programa ACE y le evalúan en función de las publicaciones docentes que ha realizado, los proyectos de innovación docente que ha realizado, si tiene convenios o actividades de intercambio docente que ha realizado con otras universidades, si tiene programas Alfa y estos de cooperación internacional, es decir si es activo en el área de calidad de la docencia.

4.7.12 Un parámetro que se pondera mucho es la evaluación de los alumnos. Los alumnos evalúan la actividad del profesor.

4.7.13 Hay una serie de parámetros para la evaluación docente de los que podemos hablar, de los que al final sacan una puntuación de actividad docente del profesor y en función de ello la universidad le da una cierta cantidad de dinero, no es mucho, pero es un pequeño reconocimiento que al profesor le ayuda a mover esa rueda en sentido positivo.

4.7.14 Esto es diferente al quinquenio, que es un reconocimiento a los méritos docentes pero nació ya un poco desvirtuado y prácticamente es algo que los profesores tenemos garantizado. Se ha empezado a intentar no darlo en algunos casos muy claros de que los alumnos no están satisfechos con la labor del profesor, pero, se cuestiona un poco la validez de esa herramienta de la encuesta a los alumnos como argumento para denegar los méritos docentes del profesor y entonces hay algún antecedente, empieza a haber presiones a dirección que el que no tenga buenas evaluaciones de los alumnos no va a tener quinquenio pero en el momento todavía está eso muy incipiente, así que los profesores cuando han hecho 5 años consideran que tienen derecho a ese incremento.

4.7.15 Es necesario que los resultados sean más o menos visibles, más o menos evaluables, por ahí hay poco que rasca de momento, aunque yo creo que en el futuro algún día alguien se atreverá a hacer una reforma en la que se reconozcan los méritos docentes y se dirá bueno pues este que tiene una muy buena actividad docente más dinero y esta que la tiene menos buena, pues menos dinero y eso acabará llegando pero hoy no estamos ahí.

4.7.16 Dentro del programa ACE (que te lo pueden dar en el ICE) en lo que hay es la evaluación del alumnado, los alumnos evalúan la actuación del profesor en clase, no evalúan la asignatura, sino que son preguntas



orientadas hacia la aptitud y la actitud del profesor en clase, la otra cosa que se incorpora ahí en la Ayuda complementaria a la enseñanza es la actividad de publicaciones docentes, libros, artículos cosas sobre docencia, si has puesto en marcha prácticas nuevas, si has sido innovador en la docencia si has tenido contacto con universidades dentro de los programas reconocidos para mejorar la calidad de la docencia.

4.7.17 Otro parámetro que yo creí sería importante para la evaluación académica son los resultados académicos, yo examino a mis alumnos y si todos me aprueban quiere decir que impartí una buena docencia y si suspendo a muchos es que algo no está bien.

4.7.18 Pero un problema en la universidad española es que yo soy juez y parte, yo enseño y yo pongo el examen, si el examen lo pusiera un tercero la cosa estaría muy bien, con criterios objetivos: cuáles son los objetivos de la asignatura, cuál es el programa de la asignatura; voy a elaborar un examen de acuerdo con el programa y los objetivos de la asignatura y vamos a ver cómo tus alumnos han cubierto ese programa y esos objetivos pero eso no es así.

4.7.19 Es un tema muy complicado pero hay que tenerlo en cuenta, no puede ser que haya asignaturas en las que suspenda mucha gente y el profesor no tenga algo de parte en esa situación no? Por lo menos tiene una parte de responsabilidad que es asegurarse que las asignaturas precedentes están bien coordinadas con la suya si él piensa que la suya la está impartiendo bien.

4.7.20 Entonces lo importante no son los valores absolutos sino la tendencia, y ¿cómo evoluciona esto a lo largo del tiempo? ¿Cómo va progresando? Y si tu cuando haces un análisis a lo largo del tiempo y ves que hay factores que mejoran y otros que empeoran, tu tienes que empezar a decir que algo va mal, imagínate que la percepción de los alumnos va empeorando y los resultados de los exámenes van mejorando, no me cuadra eso, por qué los alumnos mejoran su rendimiento académico pero su percepción del profesorado mejora o viceversa.

4.7.21 Sobre la encuesta que responden los alumnos tendrás respuestas relativas, porque si le haces la pregunta a una persona que tenga malas notas en las encuestas dirá que no cree en ellas, sin embargo si le preguntas a alguien que obtenga buenas notas dirá que son útiles. Yo creo en ellas se que tienen sus defectos, no ha de faltar quien diga que se emplean mal porque no se hacen estudios sobre la validez de la encuesta y la confiabilidad de los resultados.

4.7.22 No se hacen estudios estadísticos y otras investigaciones sobre los resultados. Y utilizar este instrumento con tan poco rigor científico como medio para evaluar la promoción de un profesor es un poco fuerte. Aunque no nos engañemos si una persona sale mal en las encuestas y no digo de un 5.5 o de un 5.4, si una persona durante cinco años está con un 2 en las encuestas es que falla algo, si una persona ha sacado 10 en las encuestas durante dos años tampoco es normal pero tampoco quiere decir que sea un buen profesor, hay de todo.

4.7.23 Creo que en un marco con sus limitaciones la encuesta es positiva. O al menos sirve, para reorientar al profesor dentro de sus asignaturas en el próximo año. Lo que pasa es que para eso la gente no creo que la utilice. Los profesores que conozco que no son buenos creo que no han hecho en su vida un curso del ICE, hay mucho orgullo la gente no reconoce que pueda tener un problema es curioso y triste.

4.7.24 Yo me cojo las encuestas que me hacen y ver en qué he subido o en qué he bajado a lo largo de los años y preocuparme el año pasado, por ejemplo, tuve una pequeña bajada en las encuestas unas pocas décimas, después de una tendencia de subida durante varios años y me preocupé, no me gustó, me planteé si pasaba algo.

4.7.25 El alumno por lo general suele rellenar las encuestas al voleo porque no tiene conciencia de que sirvan, simplemente creen que es una información que llega al profesor y ya está, entonces el alumno cuando puede se ensaña, cuando el profesor es malo y marca todo mal, por muy puntual que sea el profesor le pone que no es puntual. Falta mucha información de cara al alumno sobre la importancia de esa encuesta, tanto a nivel personal como a nivel de formación y eso es más que muestra o bien del manejo.

4.7.26 Que la persona que aplica la encuesta se tome un poco de tiempo y explique la función de esa encuesta y que el alumno acabe convencido de que realmente esas encuestas sirven para algo. Al menos aunque sea a nivel personal.

4.7.27 Los estudiantes son más críticos, más exigentes exigen cuanto más se le exige. Imagínate tu que tenemos una asignatura en la que el profesor fuera malo, pero la asignatura la puedes aprobar siempre, por muy malo que sea el profesor, pero tu sabes que la asignatura la puedes aprobar porque el examen es un regalo, a la hora de puntuar tu puntúas a alta, porque para qué si tu estás contento.

4.7.28 Es el nivel de satisfacción del alumno lo que reflejan las encuestas más que las preguntas concretas, por el contrario, si la asignatura es terriblemente dura sabes que el nivel de aprobados en el examen es del 10% y tienes un profesor que es ligeramente malo pues igual vas más a matar porque de lo que se trata es que estás jugando tu, porque si tu no estás contento vas más a la baja.

4.7.29 Yo estuve en Manchester estudiando un curso y había un sistema de evaluar la docencia incluso habían rankings de excelentes, buenos, regulares, malos profesores y me acuerdo que en los departamentos tenían muy claro quién valía para docencia, quién valía para investigación y los investigadores no estaban en docencia y los docentes no estaban en investigación y nadie salía perjudicado, habría quién quisiera cambiar de grupo. Pero por lo general no, aquí todo el mundo da clase, aunque no valga.

4.7.30 De alguna forma hay un fallo ahí no es lo mismo que la asignatura la montes tu o que te la imponga el catedrático, ni la cuentas igual, ni te la crees lo mismo, ni es justo que te evalúen por una asignatura que no has montado tu, que te la ha impuesto un catedrático, no es lo mismo que la asignatura sea práctica o teórica, si por sus contenidos o por sus descriptores está encaminada al laboratorio tienes a los alumnos encantados a no ser que sea muy torpe pero cuando sea fundamental o previa a otra que viene tienes a los alumnos diciendo cuándo termina este rollo para ver el año que viene una asignatura buena y eso te penaliza.

4.7.31 Si tu eres un profesor joven que se está promocionando, las evaluaciones pesan aunque sea poquito, te sirven como currículos; como seas un profesor promocionado no cuentan para nada, cero, cero. Entonces ocurre que a poquito que tu consideres que no es culpa tuya porque eres tan bueno que estás dedicando todo tu talento a cosas que valen la pena y que la docencia es un favor que le haces a los alumnos y

peor si los alumnos no han sabido apreciarlo las encuestas que te empapelen tu habitación te da igual, el alumno llega a la conclusión de que para qué y se rellena muy al tipo, son muy sesgadas o son muy positivas al profesor que les cae bien o son muy negativas al profesor que les cae mal, por ejemplo, yo tengo buenas encuestas, tengo 8,5 - 9 e incluso 9,5; pero yo sé que no doy también en las clases y me evalúan cosas positivas que yo sé que no las tengo, por ejemplo los recursos que usan son fantásticos pero, si yo uso transparencias nada más y a un profesor del departamento, el pobre hombre que tiene muy mal carácter y al final consigue encabronarse con todos los alumnos, le ponen que los recursos usa son muy malos y es la misma asignatura que la mía son grupos paralelos, entonces dices tu aquí están penalizando al hombre.

4.7.32 A mi me dicen que soy puntual y honestamente puntual no soy. No veas en esto falta de modestia porque ese sentimiento yo lo trabajo, me lo gano y además tengo suerte porque doy asignaturas de quinto a alumnos que ya vienen motivados, son asignaturas aplicadas que son proyectos y vienen muy motivados y solo me toca hacer un esfuerzo muy importante por mantenerlos motivados pero ya tengo mucho avanzado con las asignaturas que imparto, entonces al final las encuestas son palos o flores, no hay una crítica real, me explico y bueno pues a mi me conviene pero veo que no es normal.

4.7.33 Luego faltan cosas por evaluar se evalúan unas cosas pero no se evalúan otras, por ejemplo no evalúan el material didáctico, los libros, no quisiera equivocarme pero creo que no se evalúan, creo que los apuntes libros material de apoyo que se da a los alumnos es muy importante eso no se evalúa y no evalúa otros aspectos, creo que se debería racionalizar un poco más el método se debería organizar mejor para tener en cuenta diferencias de profesores, que la evaluación fuera más concreta y por otra parte que deberían tener más importancia.

4.7.34 El problema de la importancia de las encuestas es que los profesores se dedican a hacer cosas que agraden a los alumnos, regalarles la nota, llevarlos a comer lo que sea porque una cosa que hemos comprobado es que sacan muy buenas encuestas aquellos profesores que dan asignaturas muy fáciles, eso hace que el alumno ya en principio vaya sin temores a la asignatura y entonces cada vez que el profesor lo haga divagar o lo haga dispersarse el alumno se queda tranquilo porque dice bueno no estoy perdiendo el tiempo, esto está asegurado.

4.7.35 A mi me resulta útil. Es decir, el cuestionario que se pasa como alumno lo rellenaba sin mucho interés y creo que los alumnos lo rellenan sin mucho interés, creo que habría que buscar algún mecanismo para incentivar más el que el alumno se interesara en la encuesta.

4.7.36 A mi me sirve cuando yo cogí el cuestionario y dije a ver cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, me lo cogí y puede extraer una serie de conclusiones que sin la encuesta no hubiera podido extraer, de las 20 preguntas te das cuenta que hay tres items en los que claramente debes mejorar porque influyen caramente en que el alumno esté a gusto contigo en clase y entonces ya tienes tres cosas en las que esforzarte.

4.7.37 Luego pues si hay otras cosas que te destacan los alumnos ya sabes que son cosas que haces bien y que puedes aprovechar en un momento dado para compensar aquellas que no hacen también, a mi como evaluación me fue útil y de hecho este año tengo curiosidad por

ver qué evaluación me hacen porque yo me planteé objetivos o sea me dieron eso y dije a ver estas tres cosas tengo que mejorarlas claramente, pues voy a trabajar y lo discutí con compañeros incluso pregunté y me he inventado cosas para intentar mejorar eso, bueno hasta ahí y ya veremos no? Que evaluación me harán.

4.7.38 Pero para el profesor interesado en su docencia son útiles, yo no se en qué medidas pueden ser objetivas en el sentido de servir como vara de medir a la hora de promocionar o de evaluar la calidad de la docencia en sí, repito, a mí me sirven como análisis de mi propio trabajo yo no sé si eso serviría para medir la docencia en este departamento. Mis encuestas se pueden comparar con las de mi compañero para eso yo no sé si sirve incluso me parece peligroso que se utilicen de esa manera y creo que se los está empezando a utilizar así, bueno creo que hay alguna propuesta, se les está utilizando a nivel discriminatorio.

**TOTAL DE FRECUENCIAS EN LAS 25 TRANSCRIPCIONES**

**AA71-195**

**912**

### 6.3.4 Universidad Industrial de Santander - UIS

<b>CATEGORIZACIÓN UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>	
<b>EXPRESIONES INDICADORAS</b>	<b>Categoría</b>
<b>1. PRIMERA DIMENSIÓN: ACCIÓN COMUNICATIVA</b>	AC
<b>1.1 CATEGORÍA 1: Participación</b>	AC1
<p>1.1.1 Conseguir la participación de los estudiantes y los profesores en acciones de cambio requiere de una plena comprensión de lo que se propone, cuando los proyectos son elaborados por una persona o un pequeño grupo para luego ser ejecutados por toda una comunidad, lograr el compromiso resulta muy complicado. Hay que comprender y sentir la necesidad para poder esforzarse.</p> <p>1.1.2 La participación en la administración y la gestión es una opción personal, hay a quienes les llama la atención participar en estas tareas y hay otros que si lo pueden evitar mejor, para ello no hay reglas, a mí me gusta y tengo participación en el servicio de extensión universitaria, en cursos de capacitación, pero también son cosas que quitan tiempo y no tienen reconocimiento, al contrario como pagan algo lo demás sienten un poco de envidia.</p> <p>1.1.3 En cuanto a los estudiantes, hay despreocupación, hay desconocimiento sobre lo que hace el compañero... o lo que sea no sé ha habido un cambio radical, ahora lo único que preocupa es que nota tienen en el expediente, otros planteamientos no se los hacen, los profesores tampoco logramos motivarlos para que participen en ningún proyecto, vienen a las clases un poco a la biblioteca y se van, también es que la situación económica les obliga a buscar algo de trabajo para sus gastos personales.</p> <p>1.1.3 Nosotros no logramos una participación de todo el colectivo de la escuela, en la semana técnica que realizan los estudiantes hay muchos estudiantes que se van a su casa y algunos profesores que no asisten ni a las conferencias, en estas oportunidades se puede formar más que con muchas palabras, cuando los estudiantes organizan esta semana demuestran lo responsables que pueden ser y la capacidad de organización y liderazgo.</p>	
	3

## 1.2 CATEGORÍA 2: Relación con los alumnos

AC2

1.2.1 Con la experiencia he aprendido que un factor que incide considerablemente en los resultados de las evaluaciones son las relaciones que tengas con los alumnos. Cuando logro buena empatía, los alumnos aprecian cualquier esfuerzo que haga para que logren el aprendizaje, pero si no me sienten amiga así haga el mismo esfuerzo me evalúan mal, inclusive cuando hay buenas relaciones los alumnos tienden a generalizar y a evaluarte bien en aspectos que sabes que no realizas con la calidad que ellos le atribuyen.

1.2.2 Y es que realmente una buena estrategia de enseñanza no tiene éxito si no se implementa sobre el contexto de una buena relación con los alumnos, ya que cualquier cambio exige compromiso y esfuerzo de todos. Para ello es necesario una motivación previa que mueva a la acción.

1.2.3 La comunicación entre los profesores y los estudiantes ocurre en un marco adscrito al nivel de conocimientos, donde hay una preocupación por el manejo del conocimiento que tiene cada área o especialización y el saber general humanístico. También cuenta la parte de relación directa, la parte personal, esa capacidad de empatía, esa confianza, esa posibilidad de comunicación de formas de comunicación que no son verbales, que no son expresivas, sino que van configurando como una manera de actuar y definir como ese campo de actuación.

1.2.4 El dialogo es un elemento fundamental para poder interactuar académicamente, metodológicamente, conceptualmente entre profesores y estudiantes, porque si no configuramos ese marco de actuaciones volviendo al caso de la ciencia es como si nosotros no definiéramos en el marco de la investigación unidades para comparar por eso si un trabajo se hace con una metodología debe definir con precisión cuáles son las unidades para que si se hace con otra metodología puedan ser comparables, porque los trabajos por sí mismos no son comparables, hay que definir ese marco entonces en las estrategias pedagógicas y en todo este campo de la pedagogía deben como definirse cuál es el marco de comunicación de actuación entre profesores y estudiantes eso implicaría una pedagogía moderna, una pedagogía que tendría que partir de unos principios teóricos, algo como definido, como un proceso deductivo.

1.2.5 El profesor va conociendo la dinámica de los estudiantes, los estudiantes van conociendo también los intereses de los profesores porque no nos debemos olvidar también de los intereses de los profesores (que deben ser científicos o sociales, pero valiosos en la formación de los estudiantes). Lo importante sería que en un gran porcentaje esos intereses fueran en torno al conocimiento, a generar mejores estrategias de conocimiento, para que la aprehensión del conocimiento sea más exitosa y para que se vuelva entonces una retroalimentación que permita entonces que el profesor no solo se quede en ese plano de repetición y mecanización sino que ese proceso de interacción, ese proceso de comunicación dentro de ese marco que definimos previamente permita entonces que haya una mayor posibilidad de comunicación y de éxito en términos científicos.

1.2.6 Como primera medida en el aula que es el espacio natural de comunicación entre el profesor y el alumno pero no solamente está limitada al aula, porque el problema que yo veo es que algunos profesores se limitan al aula. También se puede construir ese puente

en las consultas con los estudiantes, en los laboratorios o inclusive en actividades extra académicas, por ejemplo había estudiantes que llegaban a hacerme una consulta y yo les decía bueno yo no sé mucho del tema, mejor vamos a la biblioteca para buscar mejores respuestas, yo les digo donde lo pueden encontrar.

1.2.7 En clase les recomiendo que consulten la bibliografía recomendada porque mi discurso es simplemente una interpretación personal de una fuente o varias pero esos mismos libros tienen otras fuentes que vale la pena consultar, les recomiendo que vayan a la fuente para que tengan su propia interpretación.

1.2.8 En mecánica están todos los matices desde el profesor ortodoxo, poseedor del conocimiento, que no tiene prácticamente ninguna relación con los estudiantes hasta el profesor que se va a tomar cerveza con los estudiantes.

1.2.9 A mi también me preocupa el nivel humano, por lo menos en mis asignaturas procuro generar en los alumnos la necesidad de trabajar en grupo, de vencer las tendencias individualistas y asumir que hoy en día hay que cooperar, aunque el modelo cooperativo en nuestro país se ha desvirtuado mucho, hay que hacer renacer la esperanza.

1.2.10 El alumno disfruta cuando entra a clase y ve al profesor saludar, lo ve activo que está moviéndose de arriba abajo poniéndole dinámica a la clase, el alumno no disfruta con un profesor que interactúa, al contrario pierde el interés cuando ve a un profesor que está mirando la pizarra y escribe con parsimonia y mira la hora y continua y mira la hora, sin importarle la comprensión de los alumnos, demuestra que no hay interés.

1.2.11 En este ambiente descubrí que la relación con los alumnos se puede centrar en muchos y variados factores por ejemplo, yo tenía un perfil muy diferente al de mis compañeros que en su gran mayoría eran egresados de los Andes ellos eran más sociables y más carismáticos, pero menos estudiosos con menos dominio de la disciplina y con menos recursos a la hora de explicar un concepto, los de la UIS les llevamos ventaja en lo académico y tenemos desventaja en lo social. Las ventajas que tenía me concedían autoridad frente a los alumnos.

11

### **1.3 CATEGORÍA 3: Relación entre los docentes**

1.3.1 Desde el ambiente, las relaciones se forma la personalidad del docente "dime a qué comunidad perteneces y sabré un poco cómo eres", cuando asistimos a congresos podemos claramente clasificar a los ponentes según la escuela de procedencia.

1.3.2 Uno de los factores de más peso es el ambiente en el lugar de trabajo, el ambiente te suele hacer feliz o infeliz... es extraño pero los ambientes formados por profesores son más agobiantes que los ambientes formados por obreros.

1.3.3 Si la universidad no descuidara tanto la conformación del medio ambiente tendría mejores comunidades y mejores docentes, porque ya ves el despelote que se ha formado aquí con la división entre 1444 (decreto reglamentario de la ley de educación superior) y régimen antiguo, se ha ido creando una atmósfera de intolerancia tal que es vergonzoso ver como no se puede hablar ni siquiera de otros temas porque surge la pelea.

1.3.4 Los profesores también vamos aprendiendo del estilo de nuestros colegas cuando leemos, cuando vemos las exposiciones y cuando oímos

AC3

hablar de ellos a los alumnos. Esto es un poco peligroso porque puede dar lugar a la mediocridad.

1.3.5 Desafortunadamente en esto de la convivencia, las oportunidades casi siempre se dan alrededor de situaciones negativas por reclamos salariales o por reuniones urgentes alrededor de una exigencia administrativa. Claro que yo acepto que los profesores deberíamos tener la voluntad para reunirnos y discutir sobre temas académicos porque cuando lo hacemos sorprende la cantidad de puntos en común que tenemos con personas con quienes nos creíamos incompatibles.

1.3.6 Las relaciones interpersonales son muy importantes también para que el profesor aprenda a exponer y defender su ideas en un entorno cercano del cual puede recibir retroalimentación inmediata. Claro esto evidencia otro problema que es el de los amores y los odios por la evaluación de la producción intelectual, porque es muy difícil aceptar que un colega evalúe mal tu trabajo o para algunos otros es muy difícil reconocer los méritos en los trabajos de sus colegas, hay quienes se ufanan de nunca escribir nada para poder criticar, yo diría que por el contrario no tienen autoridad para decir nada si no hacen el más mínimo esfuerzo.

1.3.7 La relación entre los docentes y el ambiente mismo influyen significativamente y en la medida que el docente se deje influir por ese ambiente, ya que en sus manos también existe la posibilidad de cambiarlo. Es un camino de doble sentido, como persona se deja influir recibe del medio factores motivantes (negativos y positivos). Con la distribución de la carga académica se va marcando el camino que debe seguir un profesor, cuando se es recién ingresado y recibes tres materias diferentes con grupos de 40 alumnos casi no alcanzas a ver los árboles, apenas te alcanza el tiempo para preparar clases, corregir trabajos, atender alumnos, calificar exámenes, participar en reuniones y poco más, simplemente tratando de imitar a los profesores con más éxito que no siempre son los mejores.

1.3.8 El manejo de las relaciones intrapersonales nos ha quedado un poco grande a los profesores universitarios, somos capaces de funcionar como un solo hombre, en pequeños grupos, en “roscas” con nuestros amigos más allegados, pero casi totalmente incapaces de vivir armónicamente en grupos más grandes, la escuela, la facultad, la universidad y ni que decir de la sociedad. Aunque la competencia que se desarrolla no es del todo negativa porque te reta, en muchos casos si es un ejemplo negativo para los alumnos. La teoría la sabemos, sabemos la importancia de la comunicación oral y escrita, la ineludible necesidad de publicar para someter a juicio lo que estás construyendo, la imposibilidad de hacer investigación individualmente, la necesidad de conciliar con grupos antagónicos para canalizar recursos y ganar tiempo, pero, cómo llevarlo a la práctica?

1.3.9 El medio universitario es muy importante, nuestra sabiduría popular está llena de dichos sobre su importancia cuando se dice que “en tierra de ciegos el tuerto es rey” se está diciendo como un grupo mediocre puede perpetuar la mediocridad. “Dime con quien andas y te diré quien eres”, “las cosas se ven según el cristal a través del cual se miren”, etc., así que no hay que recurrir a ninguna ciencia para saber que el entorno que envuelve la vida del docente universitario es casi decisivo en el rumbo que tomen sus acciones. Cuando veo a algunos docentes españoles suspirando por tener grupos de 50 alumnos y

reflexiono sobre por qué nosotros cuando tenemos 50 o 40 suspiramos por tener grupos de 30 o 25 para poder desarrollas procesos de comunicación más ágiles.

1.3.10 En cada institución se va desarrollando una cultura que orienta y explica las acciones docentes. Cuando no existían en la universidad tantas salas de informática suspirábamos por ellas, ahora algunos profesores no las conocen y siguen construyendo una gran cantidad de argumentos para no entrar en las nuevas tecnologías.

1.3.11 Yo creo que hay poca comunicación entre los profesores en cuanto a estrategias docentes. Se da el caso de profesores que tienen buenas relaciones y logran buenos resultados, pero a pesar de eso a los profesores que tienen dificultades pocas veces les he visto pedir apoyo a los que tienen más éxito en su comunicación para ver cómo ocurren o cómo se hacen las cosas, no quieren reconocer ante sus compañeros que tienen dificultades.

11

#### **1.4 CATEGORÍA 4: Relaciones Universidad – Sociedad**

AC4

1.4.1 Nosotros en la facultad de salud y específicamente en Bacteriología hemos logrado una buena relación con los laboratorios a través de las prácticas de los estudiantes, en esto ellos tienen que participar obligatoriamente y su acción es de muy buena calidad, son responsables y hacen el trabajo con entusiasmo, claro allí ya se sienten en lo que ellos quieren hacer en su vida profesional y la experiencia los motiva. Los laboratorios afiliados se sienten también muy a gusto con la participación porque aunque algunos no les aligeren el trabajo si inducen a los bacteriólogos de planta a realizar un mejor trabajo porque se sienten observados y cuestionados permanentemente.

1.4.2 La universidad no aprovecha los recursos de las empresas, porque es innegable que hacemos más énfasis en la teoría, las empresas bien podrían recibir a nuestros alumnos en pasantías o simplemente como auxiliares u observadores, porque nuestra facultad tiene buen nombre e la sociedad, así que si fuéramos menos exigentes podríamos tener mejores relaciones y más proyección a la sociedad.

1.4.3 La relación con la sociedad a través de las empresas es más económica que cualquier otra cosa. Ninguna institución universitaria en el mundo escapa a esto. La universidad se convirtió en la fábrica de nuestro tiempo!!!! Yo lo veía, cuando veía los postgrados y todas las actividades de extensión dedicadas a captar recursos, incluso se habla de las escuelas ricas y las escuelas pobres, entonces escuelas como industrial ricas y mecánicas pobres. No es lo mismo hacer un estudio en industrial donde con un buen software haces un estudio y te ganas mucho de dinero, que hacer el diseño de una máquina o la corrección de un motor, requiere de equipos costosos. No es lo mismo hacer un trabajo en ciertos lugares, aunque no estoy menospreciando su esfuerzo.

1.4.4 Antes de venir a la universidad trabajé en la empresa como directora técnica de un proyecto de obras civiles y me tocó participar en un programa de reingeniería donde el concepto de calidad, era muy importante pero se construía con los empleados de la empresa para lograr compromiso, por eso he intentado que los alumnos hagan visitas y se relacionen con empresas que les permitan una visión más real.

1.4.5 Hay que tener una realidad más abierta y más realista para poderse relacionar con la sociedad, si uno intenta mirar la realidad a



través de una teoría sin digerir no puede relacionarse, por eso es que los empresarios tienen a veces una prevención con los recién egresados, los obreros o mandos medios de Ecopetrol dicen “mientras el ingeniero repasa la teoría explota la caldera”, los que llegan muy ufanos se estrellan y los humildes aprenden rápidamente porque se dejan enseñar de los que tienen la experiencia y luego claro lo contextualizan en su saber y pueden iniciar el proceso de enriquecimiento de las personas que le rodean. Cuando hablamos en clase de cómo algunos ingenieros por congraciarse con su subalternos adoptan su jerga en lugar de enriquecerlos con el vocabulario técnico llegamos a la conclusión de que ellos han perdido su paso por la universidad.

1.4.6 Realmente el acercamiento a la empresa a través de los proyectos de grado es lo que mejor se da, porque lo otro es por asesorías que allí lamentablemente ya no participan los estudiantes, esta opción es solo para profesores que trabajan por la bonificación. Con los proyectos de grado en las empresas se enriquecen las experiencias de los alumnos, se aprende sobre los nuevos equipos y se tiene una visión más real de las situaciones estudiadas en clase.

6

**1.5 CATEGORÍA 5: Concepciones sobre los alumnos**

AC5

1.5.1 En los laboratorios se tiene confianza porque tienen buena imagen de la calidad de la educación en la UIS y es que a Bacteriología ingresan los mejores bachilleros nosotros recibimos estudiantes con los mejores resultados en la selectividad, desde hace mucho tiempo se presentan mejores inclusive que a Medicina que es la carrera que más demanda tiene. Algo que es afortunado y desafortunado es que desde hace un tiempo los alumnos que nos llegan, proceden de familias de estrato medio hacia arriba lo cual hace que tengan mejores modales a la hora de relacionarse y mejor actitud y habilidad para relacionarse con el público. Son estudiantes muy familiarizados con las nuevas tecnologías y con lenguas extranjeras.

1.5.2 Los estudiantes de ingeniería civil de mitad de carrera son gente muy viva inteligente, abierta y actualizados tienen muchos intereses. Cuando yo era estudiante éramos más pasivos y hasta temerosos, ahora los estudiantes tienen muchas inquietudes por lo que decíamos del acceso a la información, ellos saben más cosas a veces llegan con información que nosotros desconocemos y tenemos que reconocerlo y en un acto de humildad convertirnos en estudiantes y dejar que ellos nos expliquen, después de que pasó esto en mi clase los alumnos me llevan continuamente información interesante, me llevan Webs, e-mails y fotocopias de artículos y se ponen muy contentos cuando les digo que no los tenía. De allí ha salido un banco de información al servicio de estudiantes y profesores que los entusiasma tanto como a los pequeños la colección de cromos. Cada uno tiene sus propios tesoros de los cuales se ufana y con los cuales se cree líder.

1.5.3 Con los alumnos de los primeros semestres no puedes salirte de los conceptos para nada pues ellos simplemente se limitan a repetir lo que has dicho. Yo creo que ellos están un poco confundidos por la diferencia de metodología y del sistema de evaluación con el bachillerato. Además el sistema de evaluación por logros acostumbra a los estudiantes a que se le brindan diferentes opciones y a que los profesores revisan su rendimiento en otras asignaturas y si solo fallan en una asignatura y en todas las demás van bien hay la tendencia a ayudarles.

1.5.4 Los alumnos son más sociables más despiertos y están mejor dispuestos para el aprendizaje, lo que pasa es que hasta los profesores jóvenes estamos diciendo que ya no es como antes dando la sensación de que se ha perdido la calidad cuando eso no es cierto, lo que pasa es que los maestros nos hemos quedado atrás.

4

**AC35-185**

## **2. SEGUNDA DIMENSION: ACCIONES PEDAGOGICAS**

AP

### **2.1 CATEGORIA 6: Investigación y Docencia**

AP6

2.1.1 En general los docentes universitarios que tienen éxito están en un buen nivel de producción intelectual y en buena comunicación con sus alumnos y compañeros, porque para dar hay que tener un buen dominio del conocimiento; los superinvestigadores creen que les tenemos envidia y de pronto es rabia porque nos toca llevar más peso para que los tengan menos carga académica y más dinero.

2.1.2 El docente universitario tiene en la investigación la herramienta por excelencia para su permanente enriquecimiento y mejor comprensión de la naturaleza humana y social de sus alumnos, a diferencia del profesional que ejerce en otros campos el docente universitario toma decisiones sobre el currículos, los estudiantes y la enseñanza en el aula de clase, allí no es el profesional que aplica algoritmos indicados en un manual.

2.1.3 Si estás en una escuela donde la gente se preocupa por investigar y escribir, tu también te preocupas, si los resultados de la evaluación son bajos en promedio no hay preocupación por la docencia y se deja a los alumnos la culpa por no aprender. De todas maneras la estructura en escuelas ha dado una mayor preocupación por la calidad de la titulación y el enriquecimiento del conocimiento, recuerda que hemos definido la Escuela como el espacio de divulgación del conocimiento, la construcción del saber, el enriquecimiento de la disciplina y la formación profesional. Crear este ambiente solo es posible en la unión equilibrada de docencia e investigación.

2.1.4 Nosotros siempre nos dividimos el tiempo entre docencia e investigación, y este va a ser otro año docente en el sentido en que voy a llevar dos asignaturas nuevas una en cada semestre y eso me va a dejar el trabajo de investigación ¡out!

2.1.5 La docencia cuando uno es profesor joven requiere de mucha lectura, y consulta, pero investigación nada, porque ya no saco tiempo si tengo una asignatura nueva ya no es por el tiempo de clase, de corrección, de tutorías o el que estás sentado frente al papel preparándote sino por el tiempo de reflexión que requiere, decir esto lo doy antes, esto lo doy después esto lo voy a consultar en tal libro, esto lo voy a consultar en tal otro, esto lo voy a comentar con fulano, esto mejor lo voy a dar de tal manera, no sé eso a mi me absorbe mucho y yo tengo el compromiso con el trabajo de investigación que afortunadamente no tiene financiación externa porque de ser así la que sufriría sería la docencia.

2.1.6 La obligación de las clases es una obligación a una semana, y yo lo paso muy mal cuando una clase me sale mal, así cuando una clase me sale bien la satisfacción que siento es tremenda es que para mí no hay nada más satisfactorio que salir de clase con la sensación de haberlo hecho bien, sabes que la clase ha sido interesante, que han aprendido y que las cosas han funcionado, para mi eso es tremendamente satisfactorio pero por el contrario cuando una clase me sale mal y me

<p>salen más a veces, salgo hundido, me siento fatal creo que no valgo para esto, tal y te replanteas muchas cosas, yo la receta que me he planteado en este estado en que estoy es que una clase me sale muy bien cuando me la preparo muy bien, cuando la trabajo y le dedico mucho tiempo, entonces también es una opción que tomas, ¿no?</p> <p>2.1.7 Dejas unas cosas y te dedicas a esto porque la profesión es profesión de docente que se complementa con investigación y luego otra cosa en nuestro departamento con sus compromisos de extensión, al ser proyectos en sí además de docencia e investigación, son otra actividad que podemos desarrollar y es aplicación de los conocimientos, además genera bonificaciones, pero el tiempo hay que distribuirlo por prioridades.</p> <p>2.1.8 Debe realizarse desde el comienzo porque la actividad investigativa también es formativa y si se quiere adquirir un real dominio de la disciplina es necesario tener el reto de la profundización para la investigación, porque para las clases te puedes salir con un nivel inferior y luego las dudas que te enriquecen te surgen en un trabajo de investigación, al leer salen dudas e incógnitas pero las reales dificultades salen en el proceso de investigación.</p>	<p>8</p>
<p><b>2.2 CATEGORÍA 7: Innovaciones</b></p> <p>2.2.1 Desde que realizamos la especialización hemos procurado introducir algunas variantes en nuestra docencia, si recuerdas el tema de mi monografía, disfruté mucho haciéndola porque me sentía recreando mi quehacer docente, “el currículos que se filtra tras los muros” fue un comienzo de nuestra teorización pedagógica, hemos intentado a través de lo que tímidamente hemos llamado investigación en el aula construir algunos principios didácticos que nos permitan tener mejores resultados en nuestras acciones docentes.</p> <p>2.2.2 Germán desde que regresó de Estados Unidos utiliza el trabajo por proyectos como una innovación en su quehacer docente y creemos que ha obtenido buenos resultados, el aprendizaje es más coherente, los alumnos pueden ser creativos, críticos y participativos, además se han generado acciones que han dinamizado la vida en la escuela, pues cuando hacen la exposición de proyectos todo el mundo asiste y se interesan por evaluar los resultados.</p> <p>2.2.3 La relación entre el proyecto docente y el centro de investigaciones de los estudiantes se está organizando y los estudiantes están muy entusiasmados porque consideran que las clases serán más dinámicas y los proyectos de grado tendrán más sentido.</p>	<p>AP7</p> <p>3</p>
<p><b>2.3 CATEGORÍA 8: Tutorías – Consulta a estudiantes</b></p> <p>2.3.1 Los estudiantes asisten cuando están necesitan consultar sobre los trabajos, lo malo es la calidad de las preguntas, casi nunca se refieren a dificultades de comprensión de algo que han consultado, más bien se refieren a preguntas sobre cómo se hace, donde se consulta, etc., también asisten antes del examen y pocos días antes, por lo que generalmente se llevan una reprimenda, sobre todo cuando dicen es que no entiendo y se le pregunta qué no entiendes y te dicen “nada”, eso es muy fuerte, te provoca “matarlos”.</p> <p>2.3.2 Las tutorías son una estrategia con sus actividades específicas y una oportunidad para estudiantes y profesores porque es un sitio de encuentro que se puede hacer individualmente o en pequeños grupos.</p>	<p>AP8</p>

Aunque en la universidad se incluye en la carga académica no hay ningún control y hay algunos que no la cumplen.	2
<p><b>2.4 CATEGORÍA 9: Métodos y estrategias docentes</b></p> <p>2.4.1 La consulta previa de los estudiantes permite una discusión que enriquece la interpretación y facilita la comprensión, así el estudiante se da cuenta que él es el que tiene que preocuparse por aprender, el profesor es un orientador que ayuda a despejar dudas. Hay otras ayudas, los vídeos, artículos de Internet. A los estudiantes de motores les sugería temas de investigación sencillos que pudieran obtener datos en Internet y en las universidades del mundo y luego realizar experimentos sencillos, para que al obtener resultados, se entusiasmaran con el método científico y sobre todo con la idea de la investigación.</p> <p>2.4.2 Salir del aula a buscar otras oportunidades. En dinámica (física) con estudiantes de diseño industrial, para ellos era muy difícil porque estaban con mecánicos, entonces no podían seguir el ritmo y un libro clásico de dinámica está diseñado de forma tal que encuentras la teoría, problemas resueltos y problemas propuestos, pero resulta que cuando el estudiante ya sale y se encuentra con el mundo real no está el enunciado del problema, no está la teoría, no existe esa receta, entonces lo que hice sobre todo con estudiantes que ya habían visto la materia como dos veces (no conmigo) eran estudiantes críticos, les asigné la tarea de que fueran y buscaran un problema, ellos mismos enunciaran el problema y le dieran solución para aproximarlos al mundo real, entonces fíjate que con asesoría lograban grandes metas, y también yo porque me parece que la formación era más integral, cuando los inducía a valorar el nivel de dificultad a descartar e incluir elementos a valorar los juicios, el resultado era mejor que el que se obtiene con una exposición.</p> <p>2.4.3 Las claves de una metodología de éxito en la docencia universitaria son la creatividad y la disciplina. Sin creatividad no hay nuevas ideas y sin disciplina esas nuevas ideas no se llevan a la práctica. A nivel de formación teórica se puede estructurar alrededor de participación en grupos, dinámicas que han dado resultado tradicionalmente. En este nivel basta con que el profesor demuestre que sabe y que sepa explicar y escuchar a los alumnos. Pero, a nivel práctico es un poco más complejo, porque se supone que un ingeniero ante todo debe dar soluciones a problemas reales y una parte complementaria para los alumnos y el profesor. Lo más difícil no es de metodología son las estrategias para conseguir recursos para un buen laboratorio, si uno no tiene un buen laboratorio.</p> <p>2.4.4 Algo que he aclarado en el doctorado es la forma como orientaré los proyectos de grado, aunque siempre quería tener una línea definida, no me atrevía a rechazar los proyectos que me llegaban de otras líneas diferentes a la que yo quería desarrollar. Esto yo creo que es bueno porque además del aprendizaje del alumno se logra una relación universidad-sociedad más seria, se puede conseguir una mayor credibilidad de las empresas y por tanto se incrementan las ofertas para ayudar también a los municipios y a las colectividades.</p>	AP9
<p><b>2.5 CATEGORÍA 10: Evaluación de los alumnos</b></p> <p>2.5.1 Cuando tu llegas como profesor nuevo tu llegas un poco perdido, no sabes cómo debe ser la evaluación y los profesores antiguos te van</p>	4
	AP10

dando paradigmas, modelos y a veces estos son negativos y te llevan a cometer errores porque se siguen ciertos paradigmas no muy populares, luego te vas haciendo a tus propias ideas, pero al principio uno comete muchas barbaridades con los estudiantes, por falta de experiencia y orientación. Afortunadamente cuando hice el curso de Inducción docente en el CEDEDUIS estaba recién llegado y eso me ayudó bastante. Al comienzo por miedo a ser calificado de muy permisivo se hacen exigencias que no concuerdan con el nivel logrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero poco a poco se va alcanzando un punto de equilibrio, lo malo es que los pobres estudiantes que soportaron nuestras novatadas ya se fueron con su sabor amargo.

2.5.2 En la escuela de Ingeniería Mecánica hay diferentes tendencias en cuanto a las exigencias en la evaluación de los alumnos, no todos siguen la misma línea, hay unos muy duros, otros término medio y otros más conscientes o inclusive más negligentes, como en cualquier grupo humano.

2.5.3 Yo tuve problemas en la escuela porque en alguna época me mandaron mensajes de que yo era muy suave con los estudiantes, que tenía que templarme.

2.5.4 Pero los estudiantes exigen que les pongas evaluaciones duras o si no ellos mismos se quejan y dicen que no vale, hay profesores que se van mucho hacia la parte humana y no los respetan ni los profesores ni los alumnos, pero esos profesores son necesarios en la escuela, aunque no tengan reconocimiento sino cuando sus estudiantes son egresados.

2.5.5 Pero yo creo que la evaluación debe hacerse en el sentido en que uno da, si tu das mucho, puedes exigir bastante, si tu no das no puedes exigir, ese es uno de los problemas cuando uno está empezando, que uno da poco, explica poco y lo explica mal y con errores y luego va y le hace una evaluación a los estudiantes bien exigente y eso genera problemas. Si uno prepara bien al estudiante le explica bien, le da todos los medios, si lo guía le da fuentes de información lo pone a hacer un trabajo práctico, donde él aprende, buenas prácticas de laboratorio, entonces uno le puede exigir.

2.5.6 Evaluar sin trampas, teniendo en cuenta todas las acciones, el proyecto, el trabajo en el laboratorio, la participación en clase y el examen. La evaluación así será mas justa. A mi me han criticado porque en mi materia casi nadie perdía. Enseñar a ser autónomos y tener criterios propios, a veces formamos personas temerosas que les da miedo innovar que solo se rigen por un manual.

2.5.7 La evaluación que le hacemos a los estudiantes también es problemática, creo que al igual que lo que opino de la docente, se deben utilizar varios instrumentos (pero la fuente es solo una) oralmente, exposiciones, trabajos escritos, pero esto genera mucho trabajo. Pero yo creo que no seamos innecesariamente rígidos, porque cuando veo cómo evalúan acá, creo que nosotros somos más conscientes, que le concedemos más oportunidades a los estudiantes, aquí básicamente se le evalúa con dos trabajos y un examen. Nosotros nos preocupamos por la secuencia del trabajo, por como hablan, como escriben y en cierto modo el estudiante asume su responsabilidad y participa de su propia evaluación.

7

## 2.6 CATEGORÍA 11: Ayudas didácticas

2.6.1 Para utilizar las nuevas tecnologías, las nuevas oportunidades que da la sociedad de la información, lo que les permitirá obtener

AP11

conocimientos más actualizados, que lo que está en los libros puede estar más atrasado, hasta obsoleto, o para ver que se está investigando sobre el tema. Si es una materia básica es menos importante el grado de actualización de los libros por un lado porque se están estudiando las teorías clásicas y por el otro porque se está aprendiendo a aprender, a seguir algoritmos, a trabajar autónomamente. Al contrario de los últimos cursos donde continuamente se están renovando los conocimientos y es bueno que salgan con una amplia visión de lo que se está haciendo en los diferentes campos del saber relacionados con su carrera. Para ellos también las revistas son una ayuda muy importante, es bueno que las tengan en sus manos para que se entusiasmen con la escritura de artículos con a comunicación con investigadores.

2.6.2 Yo creo que una forma de aumentar el número de estudiantes admitidos será aprovechando las nuevas tecnologías inclusive para la biblioteca, claro que lo de los libros virtuales no está muy extendido, aunque ya existe alguna reglamentación sobre cómo pagar los derechos de autor. Pero las revistas electrónicas cada vez son más numerosas y como decía afortunadamente hay muchos equipos en la universidad.

2

## **2.7 CATEGORÍA 12: Formación del espíritu democrático**

2.7.1 Nosotros debemos fortalecer la conciencia social y el gobierno debe también apoyar a la universidad. Se debe fomentar la investigación y las variaciones curriculares, así como una amplia participación de los alumnos en sus clases regulares, en los programas de extensión y en los espacios de divulgación cultural. Los profesionales que realizan acciones deshonestas son egresadas de universidades, afortunadamente de la nuestra no se han dado muchos casos, pero decía que de esas acciones censurables somos responsables "solidarios" (como deudores solidarios) en la universidades. Alguien diría es que son adultos que toman sus propias decisiones, sí pero eso quiere decir que no tienen conciencia social y esa en gran parte ha debido formarse en su proceso de escolaridad.

2.7.2 Nosotros no tenemos espacios en donde se forme el concepto de lo público y de solidaridad social, aunque nuestro país necesita de la colaboración de todos y de acciones muy decididas a favor de un cambio.

AP12

2

## **2.8 CATEGORÍA 13: Diseño curricular**

2.8.1 El diseño curricular de mi carrera es un desastre llevamos varios años y no hemos sido capaces de actualizarlo. No logramos convocar a los gremios, a los empleadores, a los estudiantes y profesores para modificar. Tenemos muchas materias en el plan de estudios, no queremos modernizar el perfil.

2.8.2 Nosotros tenemos un buen plan de estudios, una semana técnica, los proyectos de grado pueden orientarse mejor, las relaciones con los empleadores son buenas, sin embargo nuestro diseño curricular es aún demasiado rígido, claro que tu dirás que estoy comparando con el español y de pronto sí, pero sin exagerar porque las opcionales aquí son excesivas. Nosotros estamos proponiendo la semana blanca para que los alumnos reflexionen, hagan consultas, vayan a la biblioteca y se nivelen antes de iniciar los períodos de previos.

AP13

2

AP29-130

<b>3. TERCERA DIMENSIÓN: PROFESIONALIDAD DOCENTE</b>	PD
<p>3.1 CATEGORÍA 14: Características del docente universitario</p> <p>3.1.1 Aunque existen unas características comunes, como por ejemplo el dominio de la disciplina, los conocimientos pedagógicos y didácticos, no se puede hacer una generalización en la búsqueda de esta eficiencia o enseñanza efectiva porque los saberes son distintos y esta especificidad obliga que ciertas experiencias y estrategias metodológicas no se puedan universalizar sino más bien que estas particularidades puedan definir lo que llamamos el contexto académico del saber por lo tanto desde mis perspectiva de docente y antropólogo encuentro que todas estas áreas que tienen que ver con la formación humanística para profesionales técnicos y la parte social o antropológica o humanística de las personas o de los estudiantes que están en las áreas sociales es bastante divergente, se percibe se entiende, se siente de manera distinta luego pese a ser un mismo conocimiento los contenidos y las estrategias para enseñar deben ser distintas de acuerdo con ese contexto.</p> <p>3.1.2 Por ejemplo, un ingeniero (estudiante) está buscando más que el profesor esté en capacidad de darle ideas, darle pistas para él poder contextualizar su tecnología y su acción social dentro de lo que él espera proyectarse como ingeniero, mientras que los estudiantes de ciencias sociales están buscando marcos teóricos, marcos conceptuales que le permitan a él ejercer profesionalmente su actividad investigativa y profesional, luego son preocupaciones completamente distintas por lo tanto las estrategias deben ser distintas y en este caso para empatar con lo que me refería al principio tiene que ver con los saberes.</p> <p>3.1.3 Un buen docente universitario es el que le da sentido sus actos en la búsqueda del equilibrio entre la información y la formación. En la universidad es necesario andar en la punta del conocimiento pero no solamente científico, no se está en la educación superior si no se logra que el conocimiento se transforme en un saber, en una forma de vida armónica con todos los elementos de la naturaleza.</p> <p>3.1.4 En forma esquemática un profesional que se dedica a la docencia debe poseer: Creatividad, Conocimiento del saber, Arte u Oficio, Amistad, Honestidad, Disciplina, Humildad, Independencia, Libertad, Visión Global y Particular, Tolerancia.</p> <p>3.1.5 De esos yo conozco un profesor muy estimado por los estudiantes y los estudiantes no son bobos, saben cuales son los profesores buenos y cuales son los profesores malos y cuales los regulares y lo que yo he visto en esos profesores es que les gusta mucho el trabajo que hacen, definitivamente están ahí porque su vocación es ser profesores universitarios, están totalmente entregados a eso, o sea no quieren hacer negocio con la universidad ni nada de eso, la vida de ellos es la docencia cuando están en clase y la vida de ellos es la investigación cuando están en el laboratorio, pueden pasar seis, siete horas en el laboratorio son como niños chiquitos, se divierten. Segundo son personas que respetan mucho al estudiante, lo ven de igual a igual, no piensan que el estudiante es un retrasado mental, al contrario lo consideran como un diamante en bruto, que hay que orientarlo para que se talle, la relación profesor estudiante no es jerárquica si no que se vuelven amigos de los estudiantes y Tercero son estudiosos, saben a donde se puede recurrir para buscar la información necesaria y son generosos para compartir su saber y son humildes.</p>	<p>PD14</p>

3.1.6 La docencia también tiene que ver con la honestidad para reconocer que no se sabe cuando el estudiante pregunta algo, porque lo más común en este campo es que los profesores den respuestas que desestimulan al estudiante para que no pregunte. A mi no me preocupa perder autoridad ni credibilidad, porque de esas preguntas difíciles de los estudiantes han salido proyectos de grado, porque al ir a buscar las respuestas hemos encontrado que se están haciendo investigaciones muy interesantes. Al contrario los estudiantes aceptan muy bien la honestidad de los profesores, a ellos les gusta que el profesor no tenga afán y se quede un rato más.

6

### 3.2 CATEGORIA 15: Formación Docente

PD15

3.2.1 Algunos profesores son muy buenos desde que inician pero a otros nos ha tocado ir haciendo correcciones, como puliendo la escultura. Desafortunadamente no se tiene muy claro que el docente universitario también vive una vida de formación permanente y lo que aprendemos es a callar la voz de la conciencia, al comienzo nos preocupan los fracasos de los alumnos pero poco a poco les vamos cediendo toda la responsabilidad y nos vamos acomodando en una coraza formada por nuestros conocimientos, nuestro estilo particular de enseñanza y nuestras otras múltiples ocupaciones.

3.2.2 Cada uno va encontrando su propio camino, pero los que tenemos oportunidad de asistir a cursos, a espacios como el CEDEDUIS (Centro para el desarrollo de la docencia en la UIS) a leer y discutir seguramente tenemos más fácil el camino, no sé si para hacerlo mejor o para encontrar más aceptación.

3.2.3 Pero esto de buscar o aceptar opciones de formación en la acción que parece tan sencillo es muy difícil de aceptar, la mayoría de los profesores, pensamos al contrario del libro tan famoso entre nosotros "para enseñar no basta con saber la asignatura", nosotros creemos que sí y pensamos que entre mas conocimientos posea más sabio es, más lejos está del nivel del alumno y por lo tanto más cerca de su admiración.

3.2.4 Es muy difícil reconocer que la formación pedagógica te ofrece oportunidades de mejora. Lo cierto es que los profesores universitarios leemos poco sobre educación, inclusive los que están muy actualizados en los temas de su disciplina

3.2.5 Es difícil construir un proyecto de formación docente sin plena conciencia y aceptación de ello en los mejores ambiente lo que se logra es una convivencia pacífica, pero es muy difícil lograr la cordialidad y camaradería en el trato así como encontrar puntos de unión con otros, yo siempre recuerdo de una reunión en una escuela de 13 profesores donde se reunieron con la mejor voluntad y salieron felices porque habían elaborado 13 propuestas de investigación y mejora (cada uno una).

3.2.6 Todos estos aspectos personales van configurando como una idea de aceptación y de confianza, que el estudiante lo puede llevar a diferentes terrenos pero independiente de lo que él pueda asumir lo importante es que queda una base muy sólida de trabajo, de orientación, de propósitos porque ahí es donde a mi modo de ver juega un gran papel la formación pedagógica en el sentido de que potencializa las cualidades y habilidades, pero también puede poner como algo posible el acceso de ese estudiante al conocimiento, es como la posibilidad de hacer puente porque uno puede acceder a él. Pero la pedagogía



adquiere una gran importancia porque es como el conector, como el vehículo, como la posibilidad de que se me facilite más el acceso a ese conocimiento.

3.2.7 Para los que ahora hacen la EDU las cosas cambian un poco porque viven un proceso de formación en el contexto de la acción docente, construyen sus propios conceptos sobre docencia universitaria apoyados en la reflexión, el cuestionamiento crítico y la discusión que se genera en los seminarios compuestos por profesores de diferentes áreas.

3.2.8 El ambiente universitario establece un ambiente favorable o desfavorable para la formación en la práctica docente. ¿Cuál es la diferencia entre las grandes universidades y las mediocres?. Indudablemente el ambiente de vida y de trabajo. Si no se vive en una universidad que fomente la creatividad, la disciplina, la libertad de pensamiento, la calidad de vida de sus docentes y no inculque la función y responsabilidad social de cada individuo, fácilmente estaremos trabajando con seres mediocres sin iniciativa y totalmente alejados de los principios universales y humanísticos que deben caracterizar el ejercicio docente universitario.

3.2.9 La especialización en docencia universitaria del CEDEDUIS me ayudó mucho, porque aprendí a escuchar, que dar la palabra al estudiante es muy importante y que la vida en la docencia universitaria es una constante búsqueda y que cuando sales contento porque una clase te salió muy bien, eso no es un triunfo sino un reto.

3.2.10 Los profesores universitarios no poseemos los conocimientos pedagógicos necesarios para realizar su tarea de forma eficaz y objetiva.

3.2.11 Las directivas académicas saben que los profesores no tenemos formación pedagógica porque no la exigen para ingresar y luego se ofrece la especialización pero solo se obliga a los jóvenes, algunos doctores se creen superdocentes y no los obligan a participar en ese espacio de discusión.

3.2.12 Hasta los que escriben sobre Pedagogía menosprecian los espacios de discusión y formación.

3.2.13 Burlarse de los cursos de formación pedagógica es un mecanismo de defensa de muchos que son profesores porque no pudieron ingresar a otro puesto de trabajo.

3.2.14 Como no está bien claro qué es pedagogía, como la pedagogía no posee un lenguaje específico sino que utiliza palabras corrientes, todo el mundo crea saber y entender de pedagogía.

14

### 3.3 CATEGORIA 16:

#### **Conocimientos – Dominio de la disciplina**

3.3.1 El dominio de la disciplina tiene que ver más con la humildad que con el saber, tiene que ver con el hecho de que cuando uno dicta una materia como esta de mecánica de fluidos que es toda una ciencia, es un mundo, se da uno cuenta de las limitaciones que tiene y de los aportes que han hecho tantos científicos en el mundo, lo que lo sitúa en la misma condición de estudiante, porque uno no ha aportado nada y que para poder aportar necesita tener una talla intelectual bastante elevada y que uno está lejos. Que lo único que sabemos es leer con mayor fluidez, pero que esos libros que leemos pueden ser bastante obsoletos. Para transmitir al estudiante que lo que el profesor aporta es un grano de arena y que su saber es bastante limitado en este

PD16

campo tan basto, eso yo lo tengo muy claro. Es muy común que no se vuelva a hablar de estudiar y para que alguien diga que tiene un buen dominio de la disciplina lo que tiene que demostrar es que es un estudioso incansable.

3.3.2 Eso es importante porque te da autoridad frente al estudiante, de hecho los profesores que se respetan más son los que conocen muy bien su área, esto es una condición pero no son todas las condiciones, porque otra condición importante es saber transmitir ese conocimiento ese saber o saber motivar al estudiante y para eso si es disposición personal o entusiasmo del profesor que se haya capacitado, que se haya pulido, que haya encontrado su propio camino o su propio discurso pedagógico, eso es particular, es un arte más que una ciencia porque eso lo va descubriendo y construyendo cada persona. Es importante el conocimiento pero no suficiente.

3.3.3 El estudiante necesita ver que tienes buena fundamentación porque o si no te pierde el respeto, porque no tiene confianza en que lo pueda orientar. Muchas acciones están afectadas por lo que los estudiantes dicen.

3.3.4 Los contenidos son muy importantes, pero afortunadamente en la universidad ya existe una cantidad considerable de equipos conectados a la red, para que los alumnos puedan acceder a fuentes muy actualizadas de información, así que cada vez podremos dedicarnos con más fuerza a los procesos al aprender a aprender, a la discusión y a la elaboración de proyectos, porque los alumnos podrán acceder a mejor información que la que podemos llevar nosotros a clase.

4

### 3.4 CATEGORIA 17: Definición de la docencia

3.4.1 Se podría decir que cada titulación tiene un tipo diferente de docente y desea otro tipo que seguramente siempre será diferente del que posee. Según lo que necesitan o esperan necesitar en la vida profesional los alumnos exigen unos comportamientos determinados de sus profesores, por ejemplo, en Bacteriología los alumnos suelen dar más credibilidad a aquellos profesores que poseen amplia práctica en un laboratorio así ellos mismos reconozcan que no son los más estudiosos, a los profesores que están llevando una investigación los pueden considerar más alejados de la realidad y hasta fantasiosos, claro que también se puede deber a que no siempre el hecho de ser investigador va unido a los requisitos para ser considerado buen docente por los alumnos. El factor tiempo que se le dedica a los alumnos... Para un profesional a veces la docencia universitaria es una salida laboral transitoria, otros llegan de una práctica profesional no muy exitosa, otros desean ser investigadores, otros desean ser maestros y unos pocos llegan atraídos por una vida de combinación entre la investigación y la enseñanza, que sería el estado ideal en la universidad.

3.4.2 Y este estado ideal, por el equilibrio entre docencia e investigación es el que define lo que debe ser una buena docencia universitaria, porque algunas personas creen que una vida de entrega a los alumnos, a su formación, a sus aprendizajes define al buen docente, pero este ha descuidado su crecimiento científico, intelectual y seguramente pasan a engrosar las listas de los que poco a poco se van sintiendo muy poco satisfechos porque obtienen muy poco reconocimiento y menos bonificaciones. Porque el otro extremo en nuestra universidad es que los "vivos" que dedican todo el tiempo a hacer producción

PD17

intelectual no sólo tienen los mejores salarios sino que tienen los mayores reconocimientos hasta de los alumnos a los cuales suelen menospreciar.

3.4.3 En resumen un buen profesor tiene entusiasmo por su asignatura, por su disciplina y hacia su profesión docente.

3.4.4 Para dejar la huella hay que desgastarse bastante, y probablemente de los muchos alumnos que se tiene a lo largo de la docencia solo unos pocos reconocen tu influencia, es posible que tu hayas ayudado a construir las bases y otros cosechan los resultados, eso nos pasa con frecuencia a los profesores que impartimos clase en los primeros cursos, los que ven los resultados son los del final y a ellos atribuyen los estudiantes el mayor impacto.

3.4.5 Por eso se dice que educar es un arte, porque en el arte no hay repeticiones, hay copias pero ellas indican estancamiento.

3.4.6 Un factor que seguramente es muy importante es el saber escuchar y observar, en los primeros años uno quiere hablar, pero luego se va cediendo la palabra y las cosas mejoran considerablemente.

3.4.7 El buen docente es estudioso y generoso con los colegas, los alumnos y la institución.

3.4.8 Es aquel que respeta a los alumnos y a sus colegas, que escribe, busca, que sacrifica un poco su individualidad para favorecer el grupo. Aquel que renueva permanentemente sus metas, aquel cuyas decisiones son más subjetivas que objetivas. Porque los profesores que reprueban tantos alumnos no deben poder permanecer en la universidad como si nada hubiera pasado. Desde el punto de vista personal el que tiene mucho para poder dar, es sencillo y sincero y sobre todo que esté dispuesto a aprender.

3.4.9 Una vez asistí a un curso de inducción docente con un post doctorado que dijo que en esta Universidad nadie tenía nada para enseñarle, afortunadamente supe que se fue de la universidad porque alguien tan arrogante no puede ser nunca un buen docente.

3.4.10 Luego no se puede homogeneizar el tipo de docente, la definición de docencia, sino que a partir de esas particularidades y especificidades, el "profesor pueda hacerle una propuesta al estudiante, como una lectura de esa posibilidad de saber y conjuntamente acuerde con el estudiante cuáles serían esas estrategias" para utilizar una forma comparativa es como si estuviéramos hablando de una teoría como algo general aplicable a todos los casos o estuviéramos hablando de una metodología general aplicable para todos los casos.

3.4.11 Los aspectos personales pueden tener un espectro muy amplio pero a mi me parece que lo que podríamos entre comillas llamar la "imagen" del profesor una imagen referencial, una imagen donde el profesor dé, muestre que es un profesor que estudia, que lee que está informado, que está al tanto de las nuevas tecnologías y las nuevas formas de conocimiento, un profesor que es versátil, que es una de las cosas importantes en el mundo moderno, que ese profesor pueda enfrentarse a diferentes situaciones tanto tecnológicas como del conocimiento y que esa imagen él la pueda expresar, la pueda proyectar, y se convierta como en el faro de luz de esos estudiantes que lleguen a decir quiero ser como ese profesor, por supuesto esta imagen tiene que ver desde lo personal, desde su apariencia física que es lo que menos cuenta, pero de todas maneras es importante tener en cuenta, como desde su capacidad expresiva, verbal, su manejo de formas del

lenguaje en lo que llamaríamos formas no expresivas directamente a través de la palabra sino formas que están ocultas y que hacen que sea como nuestra identidad, como nuestra personalidad.

3.4.12 Significa ser el orientador en el camino de las personas que se forman hacia su integración en la vida social de su país. Es maestro porque enseña a aprender permanentemente apropiándose de los conocimientos científicos para tener una nueva visión del universo que le rodea y porque es capaz de encontrar las herramientas transformadoras para su acción personal y profesional.

3.4.13 Más bien es aquel que tiene un profundo conocimiento de su disciplina, que está bien informado y que posee un don reflexivo, que hace uso de la autonomía que le concede el sistema para pensar por sí mismo y apoyar el proceso de formación integral de sus alumnos.

3.4.14 A medida que vas ganando experiencia te vas ubicando en diferentes estatus que te los da la experiencia en la relación, la participación en actividades de gestión e investigación y un poco la credibilidad que vas ganando entre los alumnos y colegas. Esta credibilidad se gana por diferentes motivos, con los alumnos por lo que sabes, por el carisma y por la forma como te comunicas con ellos, con los docentes por tus investigaciones, por el rigor con que manejas tus cursos (a veces por la exigencia desmesurada).

3.4.15 Intrapersonales, aunque ya parece estar pasado de moda hablar de vocación aquí es necesario, alguien que está ejerciendo en la docencia mientras consigue algo mejor, es un persona más o menos desdichada que no tiene mucho que aportar. Desde dentro de uno mismo además de los conocimientos hay una cantidad de valores y de formas de ver la vida que generalmente no confesamos y influyen o deciden nuestra forma de actuar y relacionarnos con los alumnos. La satisfacción con nosotros mismos, los sentimientos moldean nuestras acciones, si yo soy de esos que no soporta las ideas de los demás, si soy intolerante estoy en el lugar equivocado, así que desde el punto de vista intrapersonal considero necesaria la paz interior, el deseo de enseñar, la satisfacción por pertenecer a la comunidad universitaria, la capacidad para descubrir el potencial de ofertas que este medio nos ofrece.

3.4.16 Ante todo y en un sentido real, un docente universitario debe ser una persona que sirve como puente entre el mundo del «Saber o Conocimiento» de una ciencia o arte y la persona que se está formando integralmente en la universidad.

3.4.16 El docente es la persona que facilita y ayuda a la «iniciación» en ese mundo específico de la ciencia, tecnología, arte u oficio.

3.4.17 El docente universitario es la persona que muestra la manera de ver la realidad aplicando una metodología sistemática, creativa y crítica que permita al alumno tener una visión particular del mundo en el cual vive. Él ayuda al alumno también a descubrir las reglas, saberes, comportamientos, códigos y todo lo concerniente a su disciplina de formación.

3.4.18 En resumen un docente universitario es un maestro que «muestra el camino» y el alumno es la persona que «recorre y hace el camino» que el maestro ha recorrido y sigue recorriendo. Hablando en términos físicos y siendo un poco mecanicistas sería el sistema de referencia respecto del cual los alumnos se orientan en el espacio estado de la realidad cotidiana.

3.4.19 Cuando me fui a estudiar la maestría a la Universidad de los Andes por razones económicas solicité ser monitora y tuve que eran profesores de pregrado de los Andes y observándolos a ellos viendo su forma de vida en la docencia decidí que me gustaría ser profesora. Me gustó la vida que ellos llevaban, que se sentían muy bien siendo profesores, el acercamiento y la asesoría que me dieron para mis primeras clases, me entusiasmaron realmente, aunque mi primera clase fue un desastre, pero el análisis que me ayudó a hacer mi director me gustó mucho, porque también me sirvió para analizar retrospectivamente a los profesores de mi carrera. Tenían grupos de investigación y publicaciones, cada semestre escribían un artículo para publicar en las revistas de las universidades estadounidenses con las cuales tienen convenios.

3.4.20 Eran grupos numerosos en asignaturas fuertes, en estructuras, pero el reto me encaminó hacia la docencia, claro que el ambiente de los Andes es muy bonito muy diferente al de las universidades públicas. Ellos tienen un espíritu generoso o no sé si es por el tipo de alumnos que se esfuerzan más, pero creo que ellos manejan las relaciones con los alumnos de otra manera. Para ellos los alumnos son como iguales y les merecen mucho respeto, por eso cumplen muy bien con el tiempo de dedicación a las clases y tutorías. Allí se dice que se inicia en tal fecha y se termina en tal otra y se cumple, no hay pérdida de tiempo.

3.4.21 Poco a poco he ido evolucionando, me inicié con temores e inseguridad porque al llegar a la UIS, ya la diferencia de dominio no era tan alto, allí me encontré a algunos compañeros rezagados que habían perdido unas materias pero que sabían lo mismo que yo en otras, me tocó estudiar mucho, y yo creo que esa es una actitud que no se puede perder un docente universitario debe ser estudioso toda la vida, al que no le guste esto debe cambiar de profesión. El dominio de la disciplina (como orden, organización) del grupo mediano, pequeño o grande es otro factor muy importante, al iniciar los estudiantes te escuchan y si tu pierdes esta oportunidad tendrás que hacer muchas más cosas para volver a lograrlo. Pero como aprendí en los Andes, si los alumnos ven que tu te interesas en ellos y en lo que estás haciendo te recompensan haciendo ellos también el esfuerzo de aprender.

3.4.22 La conciliación entre docencia y extensión a la comunidad son conciliables a través de los proyectos de grado y en esta convergencia tiene que encontrarse la investigación para que puedan darse armónicamente porque por caminos diferentes no es posible porque el tiempo no alcanza. En la universidad la investigación en la disciplina independiente de la docencia es muy complicada, por los recursos y el tiempo. tampoco estoy de acuerdo con aquellos que se dedican solamente a investigar y nunca van al aula de clase, no tiene contacto con los alumnos, estos son muy importantes porque tienen muchas inquietudes y de ellos se pueden generar ideas de investigación y de desarrollo y enriquecimiento del docente. Ellos son auxiliares increíbles, claro que un caso ideal es tener un medio tiempo para la investigación.

22

### 3.5 CATEGORÍA 18: Actualización

3.5.1 Otro aspecto es que la antigüedad sola no hace al buen maestro hay muchos colegas que a medida que pasa el tiempo se van volviendo más huraños, otros se van volviendo menos exigentes “más consecuentes” no quiere decir que sean mejores docentes, vivir la

PD17

experiencia es otra cosa, es ser capaz de sopesar los resultados, de valorarlos e intentar repetir, o mejorar. Junto al aprendizaje de nuevos recursos y técnicas y a la actualización en la profesión se van adquiriendo habilidades que le permiten ser cada año el maestro que cada grupo en general necesita y el que en particular cada alumno espera encontrar, porque en educación no hay modelos definitivos.

3.5.2 En nuestra carrera hay muchas oportunidades para conocer la evolución del conocimiento aplicado a la ingeniería, en los congresos, simposios, concursos y encuentros hay oportunidad para intercambiar ideas y discutir los trabajos de investigación que se están realizando. También en la universidad hacemos encuentros y un evento especialmente importante es la semana técnica que realizan los alumnos, donde se incluyen conferencistas nacionales e internacionales que exponen las últimas tendencias.

2

### **3.6 CATEGORÍA 19: Producción intelectual - Publicaciones**

PD19

3.6.1 Bueno producir y publicar es un reto que seguramente induce al desarrollo docente pero a nosotros nos queda un poco complicado conciliar tantas funciones, es que para publicar hay que investigar, para investigar se necesita tiempo. Nosotras tenemos la opción de publicar en revistas de ciencias de la salud pero si éstas están coordinadas por médicos o enfermeras difícilmente nos publican nuestros artículos. La producción de artículos o realización de investigaciones sobre temas docentes o pedagógicos es aún una utopía porque en nuestro campo no son reconocidos, aunque los de ASCOFAME si tienen una línea de educación médica y ellos en todos los congresos tienen una mesa de educación con trabajos muy interesantes y reconocidos.

3.6.2 Yo estoy de acuerdo con la presión para que los trabajadores escriban, pero no un afán de publicar por publicar, creo que se debe buscar otra forma de valorar la producción intelectual porque se van armando unas roscas que favorecen solamente a unos pocos. Claro que si tu no publicas estás condenado a morir como investigador. Pienso que es necesario que el que publique someta lo que escriba a un juicio.

3.6.3 También es importante que se genere una cultura de publicación en docencia para aquellos profesores que son excelentes docentes, leen permanentemente conocen las últimas publicaciones pero no están investigando en su disciplina o no participan en la gestión de proyectos con las empresas.

3.6.4 En el país se conocen buenas revistas de educación pero los investigadores de ciencias o ingeniería que no reconocen la investigación en educación han tenido buen cuidado de estar siempre en los organismos evaluadores para seguir infravalorando los trabajos en este campo.

4

**PD 52-260**

## **4. CUARTA DIMENSION: AMBIENTE ACADÉMICO**

AA

### **4.1 CATEGORÍA 20: Oposiciones- Concurso docente**

AA16

4.2.1 Como la universidad ha dejado de ser competitiva en salarios los concursos docentes también han perdido su nivel y la opción ha sido escoger a los mejores egresados para luego mandarlos a estudiar e iniciar el proceso de formación en el tercer ciclo. Cuando yo ingresé ya había hecho la maestría pero tenía muy poca experiencia docente e investigativa, pero me llamaron porque había sido suma cum laude y lo mismo pasó con Gustavo.

<p>4.2.2 Algo que la universidad debe detectar es si el profesional quiere ser docente o si solo quiere formarse para luego salir a la empresa privada, porque se ha dado el caso de gente que llega solo con el interés de salir a estudiar para luego inclusive quedarse en el exterior y la universidad pierde importantes recursos económicos.</p>	<p>2</p>
<p><b>4.2 CATEGORÍA 21: Cambio</b></p> <p>4.2.1 Cambiar es difícil, lo que he observado es que hay problemas generacionales, muchos son antiguos y no van a cambiar porque pierden la seguridad, se les derrumba el edificio, es muy difícil que cambien. También porque la mayoría de los profesores de la escuela han sido egresados de la misma escuela, les ha faltado oxigenación, diversidad, “los hijos heredan los errores de los padres”, claro que también lo positivo, y otra causa es que muchos de los profesores ya tienen su proyecto de vida y tienen la universidad como un medio, como algo que les sirve pero que no es su vida, tienen sus negocios y la universidad es la alternativa, no se renuevan no tienen interés en actualizarse, repiten y repiten y con eso salen adelante sin preocupaciones. No les interesa el laboratorio, porque implica tiempo, esfuerzo, estar peleando con los directivos para que te suelten el dinero, salir a la comunidad, no es fácil, ser consultor o tener tu negocio para ganar dinero y la universidad como una entrada para los gastos fijos y ya.</p> <p>4.2.2 Cambios a la docencia, esto de estar en el doctorado me ha servido bastante, yo creo que es muy importante salir, tomar distancia para reflexionar. Lo primero que haré será tratar de mejorar las condiciones donde ocurra la práctica docente, para que sea más completa y más flexible. Hacer prácticas de campo, hacer que los estudiantes lean más, potenciaría al máximo los laboratorios, pues no se necesita mucho dinero para eso y además haría que los estudiantes estuvieran más abiertos al mundo, más lenguas, más cultura general. Intentaría prepararlos para que aprendan a aprender, para que tengan una apertura de pensamiento y desde el punto de vista personal primero, les daría más libertad a los estudiantes para que ellos estudiaran por sí mismos, pero eso no quiere decir descuidarlos, yo daría mi clase magistral, pero les pondría más lectura, más retos, más discusión, yo también me prepararé mejor. De las seis horas de un tema 3 horas de exposición y tres de discusión. Sobre todo en los cursos básicos, aunque sean 40, pues aquí se quejan porque son 150. También más énfasis en la investigación teniendo en cuenta el nivel para llevarlos a lo que sería su proyecto final de carrera.</p> <p>4.2.3 Es muy difícil que los profesores cambiemos por la opinión generalizada de que la práctica cotidiana de dar clases es el mejor método para aprender pedagogía, y que, cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir su asignatura con el menor número de conflictos posible, ya es un entendido en pedagogía.</p> <p>4.2.4 Incluso algunos profesores antiguos validan sus poco eficaces acciones docentes en un “discurso pedagógico” fundamentado en su larga práctica docente.</p>	<p>AA21</p> <p>4</p>
<p><b>4.3 CATEGORÍA 22: Sistema de control</b></p> <p>4.3.1 El sistema de control no funciona y yo definitivamente que la universidad como cualquier empresa debe poseer un sistema de control, porque son muchos los recursos que se invierten para que a veces se</p>	<p>AA22</p>

<p>produzcan tantos fracasos. En el formulario de evaluación que responden los estudiantes la pregunta sobre la puntualidad y asistencia a clases figura porque el control no existe y porque los jefes de departamento y directores de escuela no cumplen sus funciones.</p> <p>4.3.2 Alguien tendría que decir algo cuando en un examen pierde el 80% y cuando una materia es reprobada por más del 20% de los alumnos, aunque a los profesores nos debe preocupar el que un buen alumno pierda su curso. Las instituciones educativas son las únicas que se pueden dar el lujo de perder tantos recursos sin que nadie diga nada.</p>	2
<p><b>4.4 CATEGORIA 23: Masificación</b></p> <p>4.4.1 El concepto de masificación tiene numéricamente diferente significado, cuando veo que aquí los profesores suspiran por tener grupos “pequeños” de cincuenta y saber que nosotros peleamos cuando nos tocan grupos de 45 y suspiramos por grupos de 30, reflexionando si parece un poco injusto que si nosotros tenemos menos recursos estemos recibiendo tan pocos estudiantes. El problema sería de dotación, del tamaño de las aulas y de la preparación que nosotros tenemos para trabajar con grupos tan numerosos.</p> <p>4.4.2 Para hacer frente a un proceso de masificación como el español tendríamos que tener mejores estrategias de comunicación y seguramente de evaluación de los aprendizajes. Las estrategias requerirán de un gran esfuerzo porque en nuestra universidad nadie tolerará que un profesor esté en un aula dotada para 200 alumnos y solo asistan 20, ya me imagino a los alumnos en los movimientos denunciando el problema y a los del sindicato hablando de despilfarro de recursos.</p>	AA23  2
<p><b>4.5 CATEGORIA 24: Calidad</b></p> <p>4.5.1 El rigor y la exigencia acompañados de buenos recursos son necesarios para que el docente universitario se preocupe por desarrollar una docencia de calidad. Si la universidad es permisiva es posible que un docente con muchos problemas con los alumnos y sin ninguna producción intelectual pase la vida sin apenas notarse. La calidad debe construirse con proyectos y recursos, porque es muy común que se arengue sobre la calidad pero no se asignan los recursos necesarios y todo se queda en veremos.</p> <p>4.5.2 A través de una buena evaluación es posible llegar a una excelente calidad, una buena evaluación permite conocer las fortalezas y debilidades del quehacer docente. Muchos expresan que los alumnos “no saben”, “no tienen elementos de juicio” para responder a ciertas preguntas, pero, yo creo que si y si no lo saben ya lo pensarán para el próximo curso, por eso los formularios tienen la opción de no contestar si no sabe y de esta manera se va construyendo una nueva cultura sobre docencia de calidad.</p> <p>4.5.3 No se puede hablar de la calidad en general hay unos que son muy buenos docentes ellos explicando en el tablero son muy buenos pero en el laboratorio no, hay otros que nos muy buenos en el laboratorio pero no en la exposición, explicando y uno o dos profesores que son buenos en las dos instancias y tienen buena relación con los estudiantes, son amigos de los estudiantes. Pero la calidad la podemos lograr con buenos proyectos, con interés, compromiso y claro con recursos, aunque hay acciones de coste cero, la mayoría si implican gastos y grandes.</p>	AA24  3



<p><b>4.6 CATEGORIA 25:</b> <b>Recompensas - Méritos – Reconocimientos</b></p> <p>4.6.1 En la universidad los buenos docentes no tienen reconocimiento, su esfuerzo es silencioso, solo los investigadores que son muy hábiles o vivos tienen reconocimiento, los sacan en el boletín oficial y les dan la medalla y los puntos pero generalmente no son los que se lo merecen y hay otros que están abajo que no tienen buenos sueldos y que no tienen ningún reconocimiento, incluso están un poco decepcionados, aunque siguen trabajando bien, la universidad es superficial en su reconocimiento, es muy mecánico y como todo sistema depende de quien lo maneja.</p> <p>4.6.2 Los muy buenos docentes que no publican nada no tienen reconocimiento, el único reconocimiento es de los estudiantes que cuando salen a trabajar regresan y le dicen profesor sus enseñanzas me han servido mucho, usted que buen profesor es. Cuando se defiende un proyecto de grado hay una comida y esa es la hora de la verdad, aunque también puede haber subjetividad. Algunos montan una fábrica de puntos y gana credibilidad y luego cualquier cosa que presenten será bien valorada, pero al que presenta por primera vez le revisan con lupa su trabajo.</p>	<p>AA25</p>
<p><b>4.7 CATEGORÍA 26: Evaluación docente</b></p> <p>4.7.1 Si produce resultados positivos, cuando recibimos los cuestionarios que se van a aplicar algo tenemos en cuenta en nuestras clases y cuando vemos los resultados con rabia o con alegría decidimos hacer algunos cambios, es un momento de reflexión aunque forzada.</p> <p>4.7.2 Pero el modelo es muy general, foráneo, lo elaboran y te lo aplican otros. No está seguido de políticas de mejora salvo en casos extremos donde toman decisiones contraproducentes por ejemplo, la ya famosa carta del rector y el hecho de enviarlos al CEDEDUIS como si tuvieran la fórmula mágica, las ideas para mejorar deben salir de la discusión con los colegas bien valorados o los que los estudiantes consideran buenos profesores o con su jefe de departamento o con el consejo de escuela, lo antes más cercanos.</p> <p>4.7.3 Así como los estudiantes revisan sus evaluaciones con el profesor los profesores revisamos los resultados con el jefe del departamento y esto para un profesor que se inicia es bueno, para los antiguos no lo es tanto porque hay rencillas y a veces se suele creer que hay manipulaciones y que los jefes solamente evalúan bien a sus amigos.</p> <p>4.7.4 Las evaluaciones institucionales tienen que tener claro para qué se quiere evaluar en nuestro caso infortunadamente está muy amarrada a la permanencia, pero no hay ese sentido de mejorar, no hay un proceso de seguimiento que es también fundamental, porque podemos considerar de orden natural que los profesores tengamos fallas, ese no es el problema, el problema es cómo el profesor entra en una nueva dinámica de mejoría a nivel personal a través del conocimiento y de estrategias pedagógicas y a la vez como la institución va también haciendo un seguimiento de la manera como el profesor va mejorando en ese proceso educativo pero en nuestras instituciones esto se quiebra porque no hay esa visión de conjunto de verlo como un proceso, porque hay que verlo como un proceso, el problema no es que halla fallas, el problema más grave es que nosotros no empezamos unas estrategias para mejorar porque podemos mejorar en un corto plazo en la medida</p>	<p><b>2</b> AA26</p>

en que haya interés en los dos sentidos a nivel personal y a nivel institucional y hay muchas herramientas didácticas modernas que permiten mejorar efectivamente o de acuerdo a ciertos aspectos concretos del conocimiento.

4.7.5 Si, la evaluación docente es necesaria, pero depende de la evaluación. Si nos guiamos por el punto de vista que sostiene que los métodos de la evaluación, al igual que los de la planificación, deben ubicarse frente a las condiciones históricas y el futuro deseado por los diseños curriculares, por los objetivos institucionales y por lo que la sociedad espera de nosotros. Sobre todo en nuestro país en donde un problema importante es cómo crear condiciones que posibiliten los cambios congruentes con la construcción de la paz y el sentido de la democracia.

4.7.6 La evaluación y no solo la de los docentes sino también la de los alumnos y la institucional en general, es una actividad que todas las personas realizan constantemente para juzgar si algo está adecuado o inadecuado, satisfactorio o insatisfactorio, bueno o malo. Se hace con el fin de conservar, corregir, detener o sustituir ese algo que puede ser un libro, una institución, el rendimiento académico de un alumno o un programa educativo o social.

4.7.7 La naturaleza de la evaluación está fundamentalmente vinculada a nociones éticas, valorativas o morales acerca de lo que se evalúa. El ser evaluado es conocido por medio de resultados de encuestas, autoinformes, informes. Con esas observaciones se construyen los juicios evaluativos. Aunque yo diría que los estudiantes guiados por la encuesta y presionados por el tiempo no alcanza a construir un juicio reflexivo.

4.7.8 La naturaleza fundamental de los resultados de una evaluación refleja, por lo general, una importante carga de subjetividad que reproduce los intereses del evaluador o quien encarga una evaluación y pocas veces indica los juicios o pareceres de los que son directamente interesados o afectados.

4.7.9 Se aplican procesos evaluativos en la educación para hacer estimaciones sobre, por ejemplo, el grado de avance académico de los alumnos, los beneficios de los métodos de enseñanza, los aciertos y desaciertos de los maestros, la organización administrativa de una escuela o la coherencia de un plan curricular con la necesidad social, se espera que la evaluación proporcione criterios para tomar decisiones sobre determinadas acciones o sobre el funcionamiento institucional, ver en qué medida se ha alcanzado lo propuesto, juzgar los logros y tropiezos de los esfuerzos realizados y tener fundamentos para impulsar nuevas iniciativas o las acciones pertinentes, pero los métodos no son los más adecuados y los procesos seguidos dejan mucho que desear.

4.7.10 Definitivamente la evaluación masiva no construye nada. Los modelos deben ser armados por la comunidad inmediata, alumnos, profesores y hasta administrativos de cada escuela (titulación). Aunque los formularios de la UIS son generales, se pueden aplicar a cualquier asignatura, debe tener el sello de la escuela. La universidad está perdiendo dinero haciendo esa evaluación cada año pues los resultados difícilmente variarán de un semestre a otro.

4.7.11 Si pero vuelvo y repito, depende de la evaluación. A diferencia de los métodos de la ciencia que se preocupan por la objetividad, la confiabilidad y el carácter lógico-racional de sus procedimientos y

resultados, la evaluación implica necesariamente el inherente aspecto subjetivo y se debe tener en cuenta que influyen otros aspectos diferentes a los relacionados directamente con el saber del profesor.

4.7.12 La evaluación en general independientemente de la fuente de la información es esencial para el avance en un determinado proceso si forma parte indisoluble de una unidad constituida por conocimiento pertinente, deliberación, evaluación, decisiones y acciones. Todos estos elementos son imprescindibles si se espera que el proceso resulte fructífero y apoye procesos democráticos.

4.7.13 La evaluación puede convertirse en un componente natural de la formación e interacción del grupo, un ejercicio indispensable que permite a una organización conocerse continuamente y actuar de una manera informada. El proceso evaluativo puede ser transformado de un acto puntual impuesto sobre una organización o colectividad escéptica, para convertirlo en un proceso constante que fortalece al grupo, a la vez que logra legitimación por la inclusión de las múltiples perspectivas de todos los interesados. Firmemente basados en el pluralismo, los métodos evaluadores alternativos toman un enfoque que aprovecha simultáneamente lo objetivo y lo subjetivo para crear juicios evaluativos colectivos.

4.7.14 El modelo de evaluación hay que cambiarlo. Me refiero a la que había en 1996. Esto lo afirmo en gran medida por la insatisfacción con las modalidades vigentes que se aplican en los métodos convencionalmente usados para evaluar, especialmente cuando los entes evaluados son objetos o acciones relacionados con aspectos económicos y de promoción. Se debe ofrecer para la discusión y búsqueda de procedimientos alternativos, ya sea que lo que interesa evaluar trate de programas educativos, desarrollo comunitario o construcción democrática, o una combinación de todos estos aspectos como preferentemente podría ser.

4.7.15 Contradictoriamente, a veces se escuchan las voces que pretenden la «objetividad» de una evaluación determinada. Las bondades, reales o supuestas, de los procedimientos evaluativos convencionales frecuentemente producen controversia. En la actualidad los métodos de evaluación usados pueden ser cuestionados desde varios puntos de vista. Algunas de las razones son éstas:

El enfoque científico que se le da a través del manejo estadístico ya no se considera como si fuera un remedio milagroso, suficiente por sí solo para garantizar cambios en los profesores, las escuelas o las facultades. La falta de relación entre los resultados y las políticas de apoyo y mejoramiento docente.

La frecuencia es exagerada con poca utilización de los resultados para renovar las actividades de planificación y orientar las acciones.

La pretensión de sostener una visión «objetiva» de la realidad y la existencia de una verdad «única» puede favorecer el dogmatismo, la intolerancia y las desigualdades en la apreciación del valor de las diferencias en las acciones docentes.

Las evaluaciones tienden a favorecer a algunos individuos a expensas de otros y, de esa manera incrementaron la asimetría en las relaciones de poder entre los sectores. Los “investigadores” con muy pocos alumnos (grupos de segundo o tercer ciclo de 5 o 3 alumnos) lógicamente salen muy bien evaluados por aquello de “me evalúas bien o me entero”.

La falta de un proceso de comunicación y discusión entre evaluadores, decisores y miembros del grupo evaluado da lugar a malas interpretaciones de la intención, el producto y los efectos de las acciones, lo cual es exacerbado cuando los evaluadores son los mismos directivos.

El exagerado énfasis en las técnicas cuantitativas parece demostrar que no hay interés en captar los efectos de las acciones sociales, ni quieren descubrir el impacto de la acción estudiada sobre el cambio en las capacidades de los docentes.

4.7.16 A mí me parece importante que hagan una evaluación, porque eso le puede servir a uno como profesor, si uno la utiliza y hace una retroalimentación de eso y le ve la parte positiva, pongamos que a mí me evalúan no tan bien, entonces yo me cuestiono y digo qué está pasando, cuáles son las causas.

4.7.17 Si es necesaria siempre y cuando se utilice para mejorar el ejercicio docente y no para ejercer el poder y la dictadura sobre el docente. No solo se debe evaluar a los alumnos y docentes, también se deben evaluar los directores de escuela, decanos, vicerrectores y rectores. Todos podemos mejorar nuestro trabajo. Solamente que no se debe «corromper» este proceso de evaluación docente. Si no se hace de una manera honesta y objetiva hace más daño que beneficio.

4.7.18 Los profesores revisan con atención los resultados y les interesa, aunque hay rechazo por el temor a que se utilice en contra del profesor. Algunos profesores que son duros consideran que evalúan bien a los otros porque les regalan la materia. Yo creo que para aceptar los resultados de la evaluación también hay que tener humildad y honestidad de decir bueno la estoy embarrando, si uno está haciendo algo malo tiene que mejorar. Otros pasan porque tienen su ego tan elevado que no les importa, y también vemos que aquellos bien reconocidos también obtienen buenos resultados, porque han logrado conectar con los alumnos, tienen química.

4.7.19 A mí me parece muy cruel, yo considero que me evaluaron muy contradictoriamente porque en un grupo te evalúan muy bien y en otro muy mal, eso se debe tener en cuenta pero en la universidad solo se tiene en cuenta el promedio, porque los estudiantes se dejan influir mucho por los resultados de las evaluaciones y por el tono de las relaciones, influye mucho el nivel de empatía que has logrado con los alumnos, si eres su amigo por los medios que sean ellos te evalúan bien. Si algún día les has llamado la atención te lo ganas por siempre. Eso me hace pensar que la evaluación del profesor solamente con base en lo que opinan los estudiantes es un poco injusto.

AA34-155

730

**TOTAL 25 TRANSCRIPCIONES**

## 6.4 REPRESENTACIÓN DESCRIPTIVA Y GRÁFICA DE LAS AGRUPACIONES POR CATEGORÍAS.

### 6.4.1 Universidad de Granada – Ugr.

Universidad de Granada											
Dimensión 1: Acción Comunicativa			Dimensión 2: Acciones Pedagógicas			Dimensión 3: Profesionalidad Docente			Dimensión 4: Ambiente Académico		
Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%
1.1	25	19	2.1	30	17	3.1	20	11	4.1	10	5
1.2	45	33	2.2	10	6	3.2	75	40	4.2	10	5
1.3	15	11	2.3	15	8	3.3	25	13	4.3	10	5
1.4	15	11	2.4	25	14	3.4	35	18	4.4	20	11
1.5	35	26	2.5	15	8	3.5	25	13	4.5	40	22
			3.6	10	5	3.6	30	17	4.6	30	16
			2.7	20	11				4.7	65	35
			2.8	50	28						
Σ	135	100		175	100		190	100		185	100

En la Universidad de Granada el modelo de evaluación docente no tiene tradición como tal; pero los profesores entrevistados estaban pasando por un período profundamente reflexivo sobre el protagonismo de los docentes en la consecución de la calidad del proceso educativo, ya que como habíamos comentado, estaban participando desde el primer período del PNDECU. En los indicadores podemos constatar su reciente preocupación por las categorías que representan la docencia directa:

#### 6.4.1.1 Acción comunicativa. Universidad de Granada.

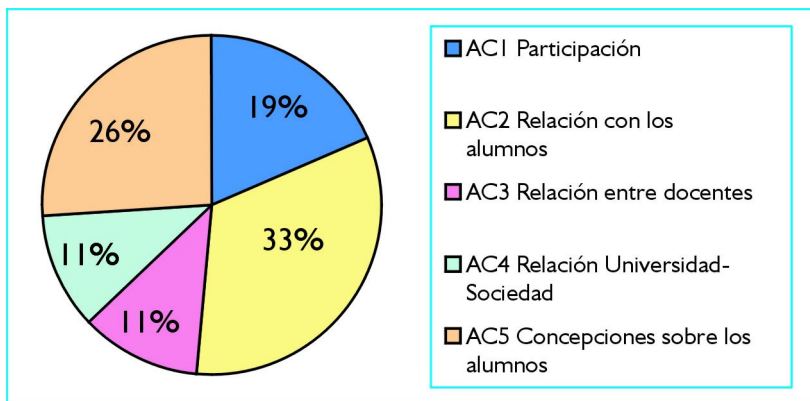


Figura 6.1  
Acción comunicativa en la Universidad de Granada.

En AC2 y AC5 podemos observar la preocupación que existe en los profesores entrevistados (miembros de los comités de evaluación) por la relación con los alumnos, en ese momento no habían aplicado los cuestionarios (de opinión sobre la docencia) a los alumnos, y por la información de los alumnos representantes en los comités, habían reflexionado sobre la necesidad de cambiar las estrategias docentes, para dar la palabra al estudiante y confiar en la validez de sus acciones en el aprendizaje.

Sobre los alumnos se hacen muchos comentarios atribuyéndoles la responsabilidad de los fracasos en el aprendizaje. Por ejemplo, se dice que:

*El facilismo pedagógico se ha apoderado de los alumnos, ellos prefieren que el profesor les dicte y que luego les pregunte de memoria lo que han escrito. Cualquier actividad de innovación que exija un poco de más esfuerzo o dedicación es rechazada por los alumnos.*

### 6.4.1.2 Acciones pedagógicas. Universidad de Granada.

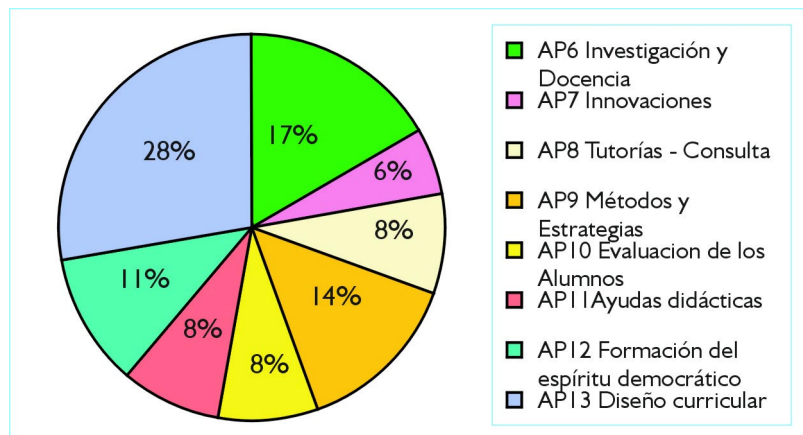


Figura 6.2  
Acciones pedagógicas en la Universidad de Granada.

En las acciones pedagógicas se confirma la apreciación anterior, al leer nuevamente las expresiones encontramos la preocupación por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los profesores consideran que los alumnos no saben estudiar, que debe haber cambios en el diseño curricular (que aquí lo asimilan con el programa del curso). Reconocen que no realizan investigación en el aula, pero que teóricamente puede ser una opción de innovación, cambio y mejoramiento de la calidad de la docencia y por ende de la enseñanza. “La investigación sobre la docencia no la manejamos, no existe aquí. Algunos profesores utilizan a los alumnos para que recojan datos pero no se investiga sobre su docencia”.

### 6.4.1.3 Profesionalidad docente. Universidad de Granada.

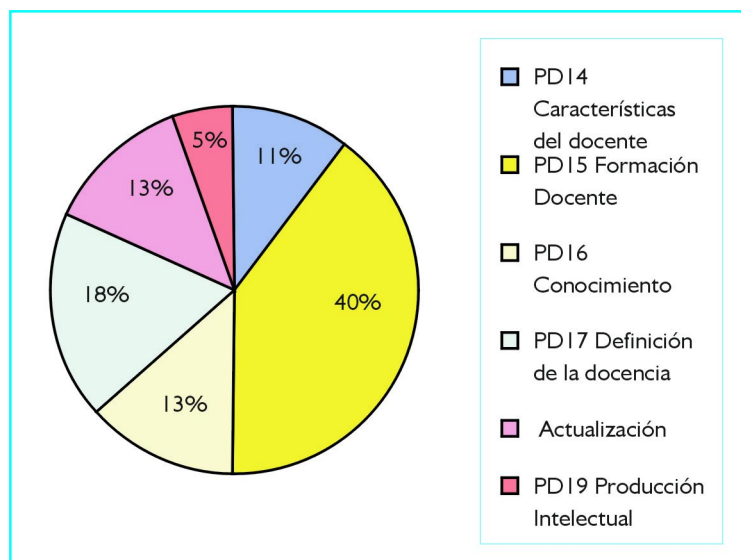


Figura 6.3  
Profesionalidad docente en la Universidad de Granada.

Realmente este grupo de profesores realizó una reflexión crítica para encontrar posibles soluciones a las debilidades encontradas. En ese momento en la universidad se estaba organizando un conjunto de acciones de mejoramiento docente para apoyar los Planes de Mejora y habían sido consultados sobre sus expectativas y concepciones. Eso explica su preocupación por la formación docente como una estrategia para mejorar y redefinir la cultura de docencia universitaria.

### 6.4.1.4 Ambiente académico. Universidad de Granada.

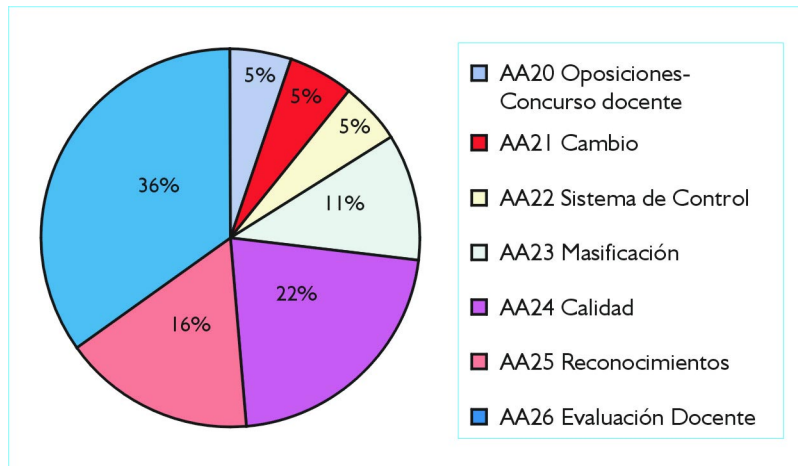


Figura 6.4  
Ambiente académico en la Universidad de Granada.

El grupo de profesores tenía muchas expectativas sobre la relación evaluación y calidad, porque había participado en la capacitación previa para realizar el proceso de Autoevaluación, dentro del PNDECU y porque la evaluación docente estaba adquiriendo sentido cultural y normativo en este contexto. Esto explica el mayor porcentaje de reflexiones en evaluación y calidad. A pesar de esta situación en el modelo de evaluación docente propiamente dicho no hay mucha credibilidad, porque es la universidad donde tiene menor fuerza y porque se considera que el instrumento no describe mínimamente lo que sería una docencia de calidad.

### 6.4.2 Universidad de Valencia.

Universidad de Valencia											
Dimensión 1: Acción Comunicativa			Dimensión 2: Acciones Pedagógicas			Dimensión 3: Ambiente Académico			Dimensión 4: Profesionalidad Docente		
Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%
1.1	8	5	2.1	23	15	3.1	18	20	4.1	10	7
1.2	62	42	2.2	8	6	3.2	25	28	4.2	8	6
1.3	35	24	2.3	25	16	3.3	8	9	4.3	5	4
1.4	18	12	2.4	53	33	3.4	23	26	4.4	10	7
1.5	25	17	2.5	12	8	3.5	5	6	4.5	18	14
			2.6	5	3	3.6	10	11	4.6	10	7
			2.7	8	6				4.7	75	55
			2.8	20	13						
Σ	148	100		154	100		89	100		136	100

### 6.4.2.1 Acción comunicativa. Universidad de Valencia

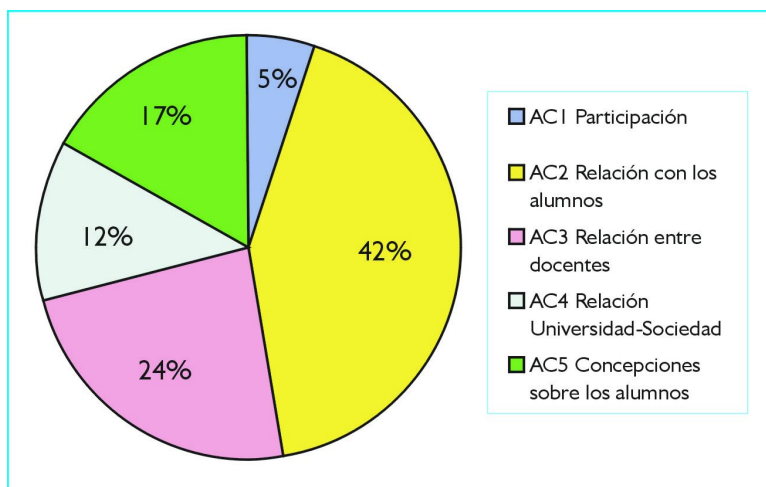


Figura 6.5  
Acción comunicativa en la Universidad de Valencia

En el encuentro con el Señor rector se percibió en sus ideas que consideraba como muy necesaria la participación de los profesores en las estrategias de cambio y mejoramiento, y en este encuentro con los profesores se ve que ellos definen la acción comunicativa en el encuentro con los alumnos y los colegas. La participación y la relación con la sociedad son menos apreciados como indicadores de calidad. La relación con los alumnos fue muy comentada porque se considera que es un punto muy débil, afectada por los resultados en la evaluación, tanto de los alumnos como de los docentes. También aparecen en esta relación las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que según sus palabras son tradicionales, con muy pocas excepciones.

### 6.4.2.2 Acciones pedagógicas. Universidad de Valencia.

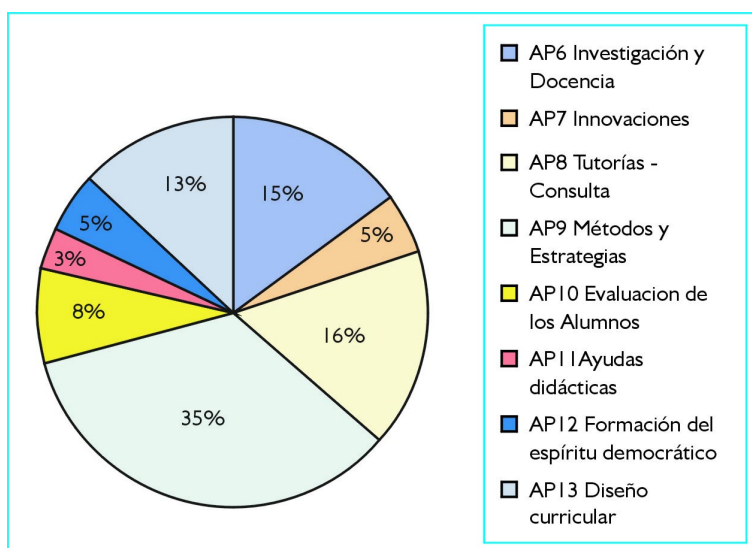


Figura 6.6  
Acciones Pedagógicas en la Universidad de Valencia

Los profesores atribuyen al encuentro personal, tanto en clase como en tutorías, el protagonismo en la calidad de la enseñanza; se ha comentado sobre los métodos y estrategias, pero muy pocas afirmaciones hablan de la necesidad de modificarlos. Las nuevas tecnologías no son consideradas como una opción de mejoramiento de las



mediaciones. Unas pocas observaciones indican que se recomienda un diseño curricular que permita menos presencialidad colectiva, para pasar a dar más peso al trabajo fuera del aula en grupos y reforzar las tutorías para el encuentro con los profesores.

### 6.4.2.3 Profesionalidad docente. Universidad de Valencia.

Lo más importante para un docente universitario es su capacidad para convertir el conocimiento en saber y para orientar esta misma acción a los demás. Para unos pocos este saber incluye conocimientos pedagógicos, didácticos y éticos, pero para la mayoría hace referencia a la disciplina de origen. Al contrario de Fernando Hernández y Juana María Sancho, que consideran que para enseñar si basta con saber la asignatura, claro que matizado con la idea de que al conocer la historia, la metodología y la teoría de una disciplina se puede proyectar fácilmente a otros campos.

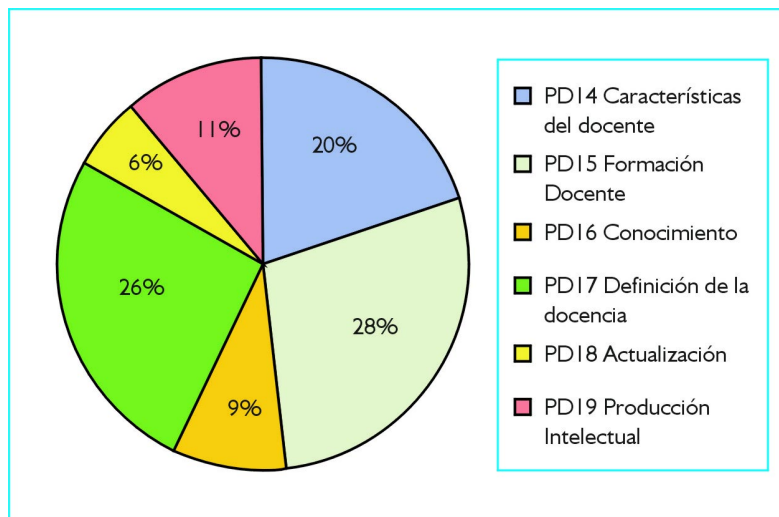


Figura 6.7  
Personalidad docente en la Universidad de Valencia.

Sobre la formación se hicieron varias afirmaciones con respecto a las acciones de formación en el centro, argumentando que hay muy poca oferta, que se da principalmente para los jóvenes y que no hay continuidad. En cuanto a la producción intelectual en el campo docente, se argumenta que tiene pocos incentivos, lo que hacen con mayor frecuencia es escribir manuales que reciben menos reconocimiento que los artículos científicos (no de educación), publicados en revistas. En los encuentros para revisar las transcripciones se constató que varios de los entrevistados consideran que la docencia universitaria no es una profesión, que es una ocupación de profesionales en diferentes disciplinas.

### 6.4.2.4 Ambiente académico. Universidad de Valencia.

Se reconoce que no hay control a la labor docente, pero lo consideran como correcto, porque al decir de un profesor “el control si no está bien realizado, puede caer en varias patologías y oponerse a la autonomía”. La evaluación docente es un aspecto muy comentado como importante, pero se considera que no está bien manejado.

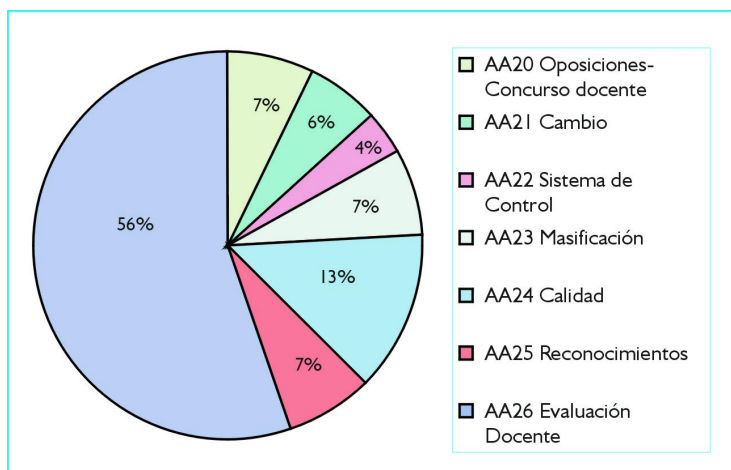


Figura 6.8  
Ambiente Académico en la  
Universidad de Valencia

No están de acuerdo con darle tanto peso a las observaciones de los alumnos. Los cambios metodológicos, ya comentamos no son considerados tan necesarios, pero alguien comentaba “en el nivel universitario requieren de una revolución cultural que involucre a todos, pero fundamentalmente a los estudiantes, que son los más reacios a cualquier actividad que implique más esfuerzo”.

El modelo de evaluación docente, así como las políticas que lo fundamentan, no tienen credibilidad entre los docentes. Consideran que no puede llevar a la mejora, porque las expresiones incluidas no dibujan una docencia de calidad y las acciones posteriores no inducen a la reflexión.

### 6.4.3 Universidad Politécnica de Valencia.

Universidad de Politécnica de Valencia											
Dimensión 1: Acción Comunicativa			Dimensión 2: Acciones Pedagógicas			Dimensión 3: Ambiente Académico			Dimensión 4: Profesionalidad Docente		
Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%
1.1	10	4	2.1	60	20	3.1	25	12	4.1	20	10
1.2	75	31	2.2	15	5	3.2	65	31	4.2	10	5
1.3	60	25	2.3	15	5	3.3	20	10	4.3	15	8
1.4	40	17	2.4	80	28	3.4	45	21	4.4	10	5
1.5	55	23	2.5	70	24	3.5	15	7	4.5	60	31
			2.6	15	5	3.6	40	19	4.6	20	10
			2.7	15	5				4.7	60	31
			2.8	25	8						
Σ	275	100		250	100		192	100		195	100

En la Universidad Politécnica donde se entrevistaron profesores en su gran mayoría procedentes de áreas muy diferentes a la educación y ciencias sociales, se observó en general una actitud muy positiva hacia la reflexión sobre las acciones docentes. Entre los más jóvenes existe un gran entusiasmo por las acciones del ICE, y a los mayores, les merecen gran credibilidad sus acciones.

Justo es reconocer que los jóvenes entrevistados fueron invitados al grupo por sus amigos que sabían de su entusiasmo por los temas de la docencia.

### 6.4.3.1 Acción comunicativa.

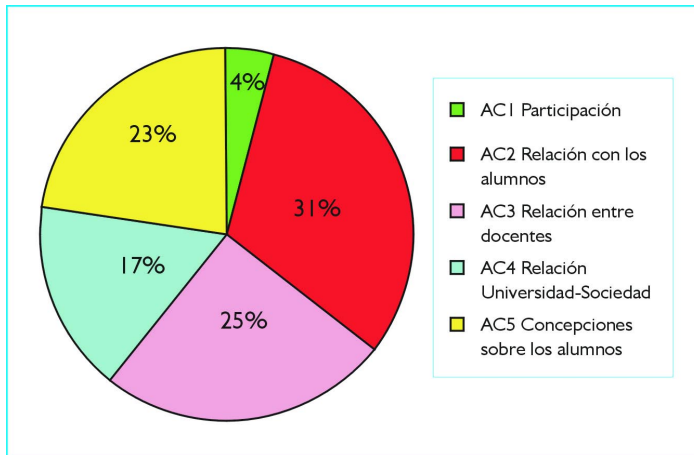


Figura 6.9  
Acción Comunicativa en la Universidad Politécnica de Valencia

La participación como categoría menos comentada no es la menos favorecida, no hablan de ello porque tienen un pacto, se reparten las tareas menos gratas por riguroso orden y todos participan en los proyectos del departamento. Hicieron claridad sobre el hecho de que un buen número de profesores prefieren la acción investigativa o la gestión, tienen menos dificultades y mejor reconocimiento. La relación con los alumnos es importante, por el éxito que esperan obtener en sus clases, porque también reflexionan sobre la actitud asumida por varios de sus compañeros que aún no dan la palabra al estudiante y creen más en el protagonismo del docente. Sí consideran a la relación con la sociedad como muy importante, pero también creen que no es necesario comentar mucho sobre ello, porque dan por sentado que se hace bien. Los alumnos participan en los proyectos de gestión, pueden hacer el proyecto final en una empresa, y pueden viajar a otros países, para realizar su proyecto. Sobre los alumnos en general opinan que son muy buenos:

*Probablemente los alumnos se dan cuenta de los profesores que se dedican tienen vocación, los alumnos aprecian el respeto, el que no se les trate como "ganado", como "reclutas", sino que se les trate como clientes, yo intento tratarlos como clientes, que las clases sean a la hora que les toca, que si tienen alguna necesidad puedan decir por qué no cambiamos una clase, que se intente apoyarles, también es que yo soy un privilegiado estoy dando clase a los últimos cursos, son pocos, tienen veinte y tantos años, son serios, no puedo decir nada malo, sería un delito, es que son lo mejor de las mejores familias, no me puedo quejar.*

### 6.4.3.2 Acciones pedagógicas.

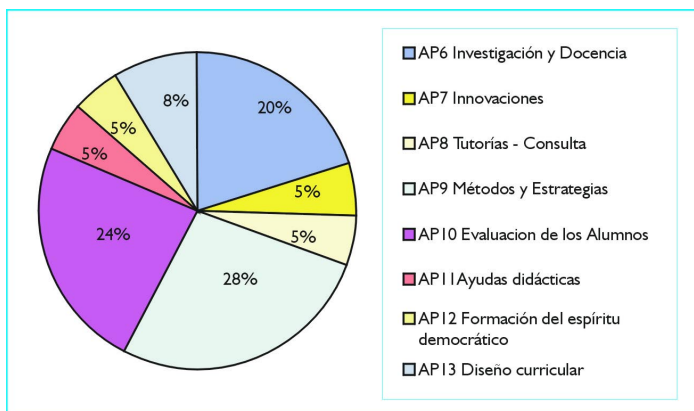


Figura 6.10  
Acciones Pedagógicas en la Universidad Politécnica de Valencia.

El alto porcentaje de disertaciones en investigación y docencia no se debe a que se considere importante la investigación en este campo, sino al comentario que fue denominador común en las cuatro universidades: el hecho de que la investigación en la disciplina de origen sea más valorada que la acción docente. Los profesores consideran que a la hora de los reconocimientos, las acciones sobresalientes o de investigación en docencia no tienen espacios de discusión o publicación. Les preocupa la evaluación de los alumnos que la consideran una asignatura pendiente, porque no logran eficacia, que los instrumentos de medición recolecten la información que desean obtener. Los métodos y las estrategias fueron comentados desde la perspectiva de su situación de alumnos, comparada con lo que hoy hacen en sus aulas. Consideran que sus profesores que aún están en la universidad pueden hacer significativos cambios en sus métodos porque:

*Desgraciadamente creo que hacemos unas explicaciones muy preparadas, lo cual es bueno para dar mucha información en poco tiempo, y en una hora contamos muchísimo, y después cuando el alumno va a estudiar se da cuenta lo "gordas" que han sido las lecciones.*

Aunque creen que por el tiempo y las numerosas ocupaciones no hay más remedio que hacerlo así, un buen número de profesores siente que debe combinar la clase magistral con otras estrategias, o por lo menos insertar algunas técnicas que permitan mejores explicaciones y por ende mejores construcciones en los alumnos en la hora de clase. Aceptan que el estudiante en la clase sólo recibe información. Como consecuencia de esta visión estratégica los alumnos aprenden solos y eso se ve en la evaluación. Pero en general, el análisis de los resultados de la evaluación se atribuye a la irresponsabilidad de los alumnos, por los malos hábitos que llevan de la secundaria.

Sobre las otras categorías solamente hablan los que han asistido a cursos del ICE y se quejan un poco del hecho de no tener continuidad porque los cupos son limitados.

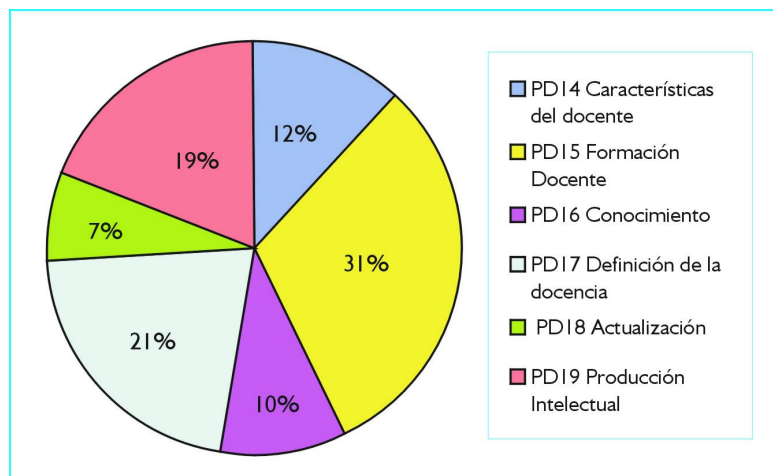


Figura 6.11  
Profesionalización docente en la Universidad Politécnica de Valencia.

Las características, actualizaciones y conocimientos no son categorías que salgan fácilmente en la conversación, aunque ellos saben cuál es el objeto del estudio por el cual se realiza el encuentro, y es que a excepción de los jóvenes, los demás dan por supuesto que son buenos profesores y que con lo que saben van siempre delante de los alumnos. La necesidad de actualizarse está referida a los conocimientos para desarrollar el contenido teórico en la clase, pero no se habla de conocimientos pedagógicos o didácticos. Reconocen que la casi totalidad no ha tenido formación previa para ser docente una explicación muy clara al respecto fue:

*Fundamentalmente la preparación está en que, por lo menos en mi época, era lo que tu habías visto de tus propios profesores, lo que te servía después para intentar imitarles, es esa cosa que se te quedaba dentro y decías, yo quiero hacer las cosas como tal profesor que me parece bueno y lo intentabas hacer así.*

A pesar de que la mejor atmósfera y actitud hacia la formación docente se encuentra en la Politécnica, ellos consideran como todos a la docencia universitaria como una ocupación dentro de las posibilidades de los profesionales sobresalientes académicamente.

#### 6.4.3.4 Ambiente académico.

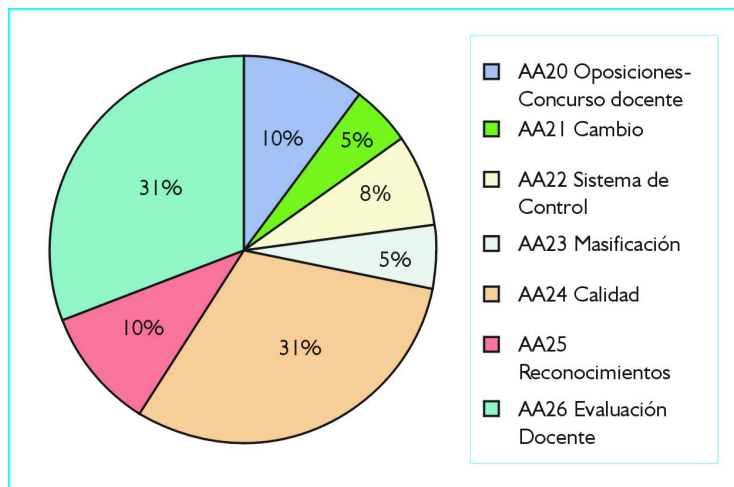


Figura 6.12  
Ambiente académico en la  
Universidad Politécnica de  
Valencia

Evaluación y calidad fueron las variables más comentadas, porque este grupo de profesores estaba muy interesado en apoyar el trabajo que estábamos haciendo, pero ellos en general consideran que lo que hacen es de buena calidad, aunque siempre es mejorable; pero también tienen claro que la evaluación por sí sola no mejora la calidad y que se requiere un gran esfuerzo institucional en políticas y recursos, porque lo que hace el ICE tiene poca cobertura, y las acciones deben ser masivas, sistemáticas y continuas. Unas pocas personas hablaron del proyecto docente como algo simpático que se hace o “se copia” para cumplir, pero creen que sí podría ser el vehículo de mejoramiento de la calidad.

#### 6.4.4 Universidad Industrial de Santander.

Universidad de Granada											
Dimensión 1: Acción Comunicativa			Dimensión 2: Acciones Pedagógicas			Dimensión 3: Ambiente Académico			Dimensión 4: Profesionalidad Docente		
Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%	Categorías	Frecuencias	%
1.1	15	9	2.1	20	15	3.1	30	12	4.1	10	6
1.2	55	31	2.2	15	12	3.2	70	27	4.2	20	13
1.3	55	31	2.3	10	8	3.3	20	8	4.3	10	6
1.4	30	17	2.4	20	15	3.4	110	41	4.4	10	6
1.5	20	12	2.5	35	26	3.5	10	4	4.5	15	10
			2.6	10	8	3.6	20	8	4.6	10	6
			2.7	10	8				4.7	80	53
			2.8	10	8						
Σ	175	100		130	100		260	100		155	100

Los entrevistados de la Universidad Industrial de Santander tienen un discurso que incluye las variables y muy similar el uno del otro, razón por la cual no se aparecen aquí todas las transcripciones. Esto se debe a que en los últimos 15 años se ha estado realizando un proceso de Renovación Académica, que se juntó con la Autoevaluación institucional y el proceso de Acreditación impuestos por el gobierno.

##### 6.4.4.1 Acción comunicativa.

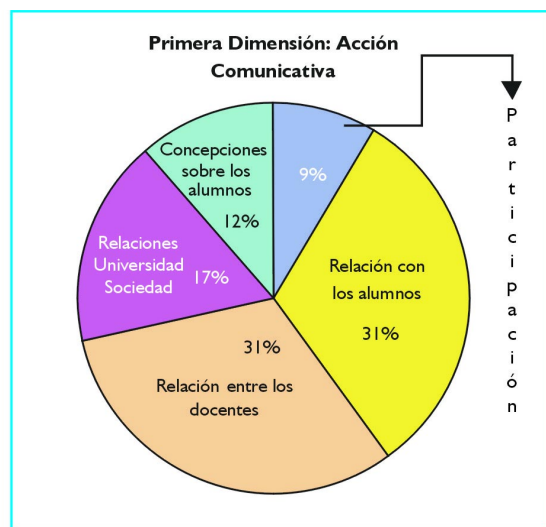


Figura 6.13  
Acción comunicativa en la Universidad Industrial de Santander.

La relación con los alumnos la consideran importante por diferentes causas: los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación docente, porque tienen claro que del clima de las relaciones dependen los resultados, más que de cualquier otro factor. La relación entre los docentes son muy cercanas y si hablas con ellos explican la importancia de la comunidad académica en la calidad de la educación, pero realmente los profesores están más unidos por reivindicaciones laborales que por cuestiones académicas. Aunque se reconoce que el colectivo docente es muy importante por lo que un profesor llamaba una especie de "contagio social", que si se pertenece a un departamento donde nadie investiga, ni escribe, la mediocridad se apodera de la escuela. La relación con la sociedad se hace a través de los estudiantes y la gestión, que son servicios que se prestan para obtener ingresos que le permite a cada departamento suplir necesidades de recursos

materiales, asistencia a congresos, mejoras de planta física, etc. Pero la extensión de los logros en investigación y en la recreación del conocimiento sólo llegan a pequeños grupos de la sociedad. Los estudiantes que ingresan a la UIS son los mejores bachilleres de acuerdo con las pruebas de estado y los profesores los consideran como tal.

#### 6.4.4.2 Acciones pedagógicas.

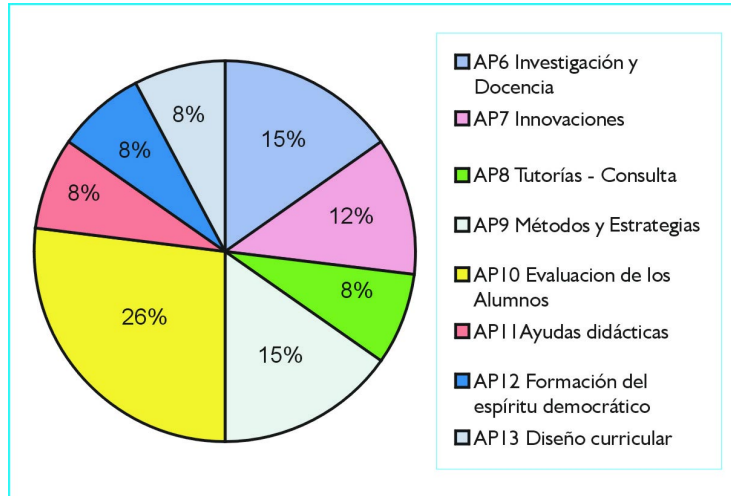


Figura 6.14  
Acciones pedagógicas en la Universidad Industrial de Santander.

Al igual que en las universidades españolas, se habla más de investigación por los conflictos ocasionados por los reconocimientos y el tiempo que se concede a los investigadores en su disciplina que por la investigación en el aula. Las normas favorecen claramente la investigación en la disciplina y no hay reconocimiento a la investigación en docencia (aunque se diga que sí). La evaluación de los alumnos preocupa a todos los miembros de la comunidad, porque aunque reconocen que sus alumnos son buenos, se da mucha repitencia en los cursos básicos, razón por la cual se pierden muchos alumnos que llegan a quedar por fuera de la universidad desde primer semestre. De las innovaciones sólo hablan los que en el CEDEDUIS (equivalente al ICE) han realizado la especialización en Docencia Universitaria (que es obligatoria para los jóvenes profesores) más porque tienen el discurso que por las acciones. Los profesores están siendo sometidos a una gran presión para que se realicen mediaciones pedagógicas que eviten el alto fracaso escolar, en un semestre el 66% de los alumnos de ciencias básicas debe repetir el curso.

#### 6.4.4.3 Profesionalidad docente.

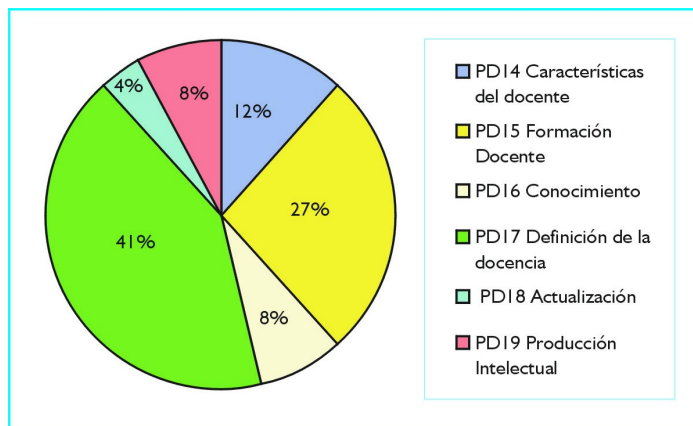


Figura 6.15  
Profesionalidad docente en la Universidad Industrial de Santander.

Una buena parte de los profesores encuestados reconocen la importancia de la formación pedagógica y de la necesidad del saber pedagógico y didáctico para realizar una buena docencia, pero argumentan que entre sus compañeros que no han realizado la especialización “es muy difícil reconocer que la formación pedagógica te ofrece oportunidades de mejora. Lo cierto es que los profesores universitarios leemos poco sobre educación, inclusive los que están muy actualizados en los temas de su disciplina”. La producción intelectual, al igual que la investigación, se hace en la disciplina de origen por su profesión, porque en el país no hay muchos congresos de ingenieros o profesionales de salud, para llevar ponencias de educación. Los profesores que ingresan por obligación a la especialización suelen entrar disgustados al inicio pero luego cambian de idea, sin embargo se suele comentar que no debe ser obligatorio a los que tienen postgrados.

#### 6.4.4.4 Ambiente académico.

La Evaluación Docente es protagonista en la definición del ambiente académico, porque se hace con intención de mejorar, participan los profesores -Autoevaluación, profesor y jefe inmediato - Coevaluación y evaluación de los alumnos - Heteroevaluación.

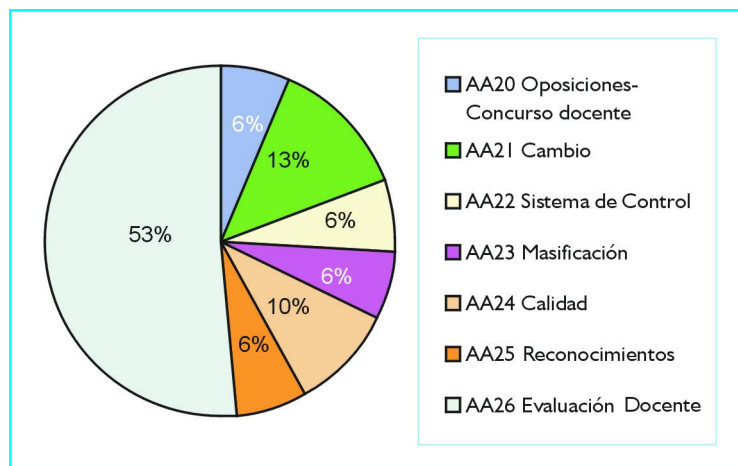


Figura 6.16  
Ambiente académico en la  
Universidad Industrial de  
Santander

Pero solamente la evaluación de los alumnos es tenida en cuenta en la asignación de puntos que luego representan incremento salarial. Esto ocasiona muchas dificultades porque enrarece la relación entre docentes y de docentes con los alumnos. Los docentes sienten que los alumnos privilegian a los profesores más permisivos y que se distribuyen mal los puntos. Como no hay acciones de mejora se toma como sinónimo de control únicamente. Aunque los instrumentos intentan reflejar una docencia ideal, se falla por la carencia de reflexión posterior a la comunicación de los resultados.

## 6.5 ANÁLISIS DESCRIPTIVO - ESCALA DE ACTITUD. ESPACIO DE DISCUSIÓN SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

El propósito fundamental de la Escala aplicada a través de Internet y el correo electrónico era verificar con un grupo mayor de profesores si realmente las variables y dimensiones representaban lo que los profesores consideran una docencia de calidad. En general, puede decirse que los profesores que aceptaron la invitación de abrir la página web, confirmaron las expresiones basadas en las concepciones de los profesores entrevistados.



### 6.5.1 Experiencia docente.

#### 6.5.1.1 Universidad de Granada.

##### Estadísticos<sup>a</sup>

Experiencia docente

N Válido	220
Perdido	0

##### a. Universidad = UGr

Experiencia Docente<sup>a</sup> – Universidad de Granada.

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos - Menos de 5 años	34	15,5	15,5	15,5
5 a 9 años	27	12,3	12,3	27,7
10 a 14 años	84	38,2	38,2	65,9
15 0 más años	75	34,1	34,1	
Total	220	100,0	100,0	100,0

##### a. Universidad = Granada

Experiencia Docente - Universidad de Granada

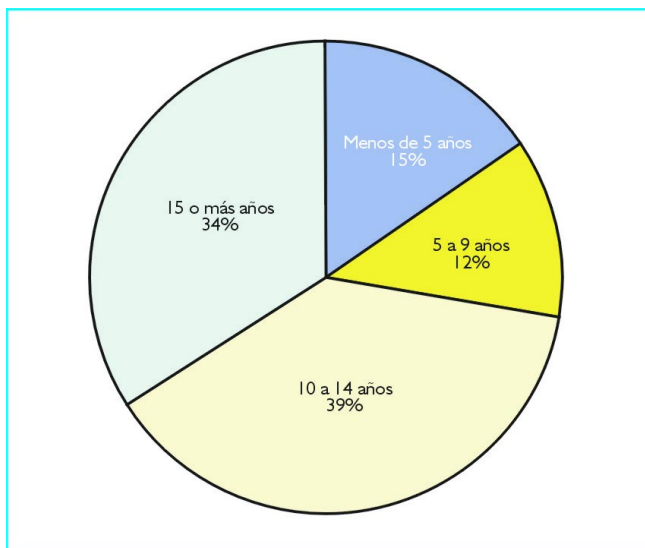


Figura 6.17  
Experiencia docente en la Universidad de Granada.

**6.5.1.2 Universidad de Valencia.****Estadísticos<sup>a</sup>**

Experiencia docente

N	Válido	201
	Perdido	0

**a. Universidad = UV**Experiencia Docente<sup>a</sup> – Universidad de Valencia.

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos - Menos de 5 años	14	7	7	7
5 a 9 años	63	31,3	31,3	38,3
10 a 14 años	45	22,4	22,4	60,7
15 0 más años	79	39,3	39,3	100,0
Total	201	100,0	100,0	100,0

**a. Universidad = UPV**

Experiencia Docente - Universidad de Valencia

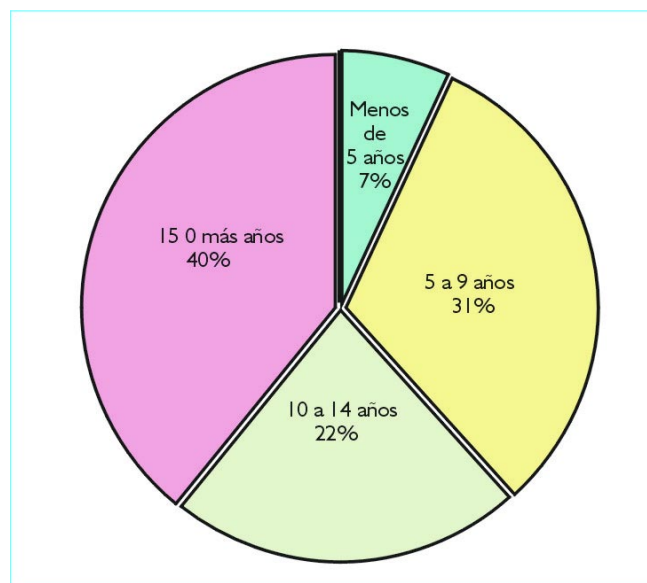


Figura 6.18  
Experiencia docente en la Universidad de Valencia.

### 6.5.1.3 Universidad Politécnica de Valencia.

#### Estadísticos<sup>a</sup>

Experiencia docente

N Válido	220
Perdido	0

#### a. Universidad = UPV

Experiencia Docente<sup>a</sup> -Universidad Politécnica de Valencia

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos - Menos de 5 años	34	25,9	25,9	25,9
5 a 9 años	27	26,4	26,4	52,2
10 a 14 años	84	15,4	15,4	67,7
15 0 más años	75	32,3	32,3	100,0
Total	201	100,0	100,0	100,0

#### a. Universidad = Universidad Politécnica de Valencia

Experiencia Docente - Universidad Politécnica de Valencia.

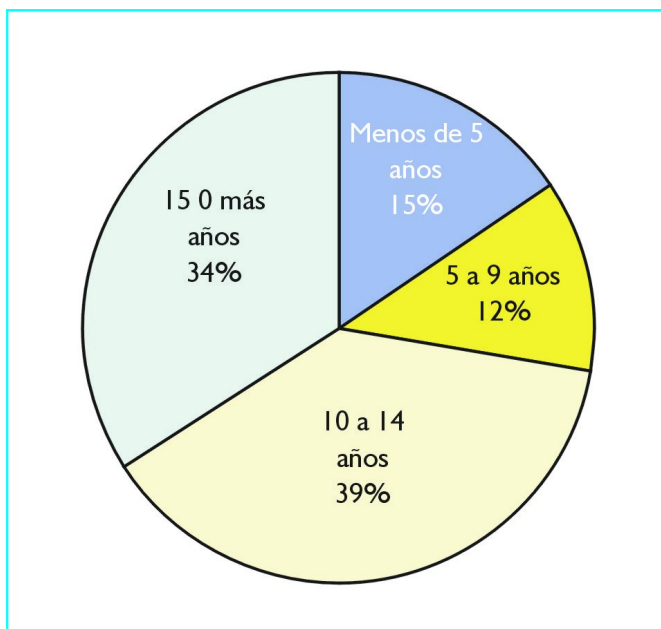


Figura 6.19  
Experiencia docente en la Universidad Politécnica de Valencia.

### 6.5.1.4 Universidad Industrial de Santander.

#### Estadísticos<sup>a</sup>

Experiencia docente

N	Válido	221
	Perdido	0

#### a. Universidad = UIS

Experiencia Docente <sup>a</sup> -Universidad Industrial de Santander

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos - Menos de 5 años	20	9,0	9,0	9
5 a 9 años	56	25,3	25,3	34,3
10 a 14 años	81	36,7	36,7	71,0
15 0 más años	64	29,0	29,0	
Total	221	100,0	100,0	100,0

#### a. Universidad = Universidad Industrial de Santander

Experiencia Docente - Universidad Industrial de Santander

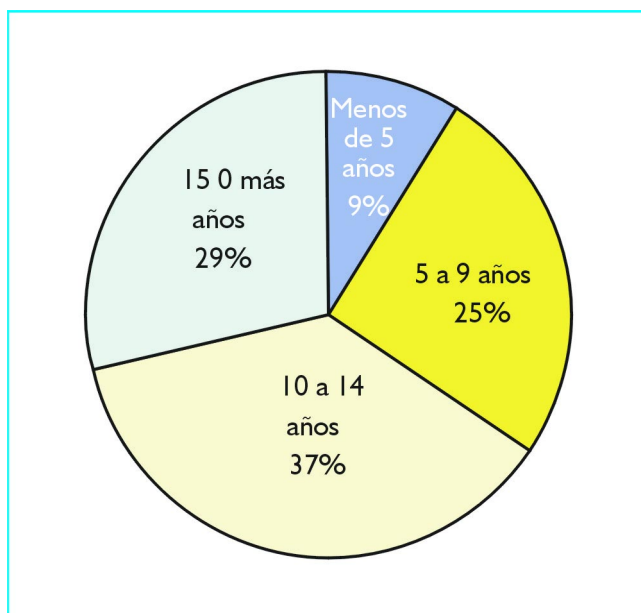


Figura 6.20  
Experiencia docente en la Universidad Industrial de Santander.

La experiencia docente se tomó para verificar la idea concebida a través de las 25 entrevistas en cada institución, y ha servido para confirmar que evidentemente los profesores de menos experiencia docente están más motivados por los temas sobre docencia y otros más preocupados porque se sienten más inseguros y porque se sienten objeto de observación de alumnos y profesores. Los programas de orientación y formación en la acción generalmente están dirigidos a los profesores jóvenes, esto también ejerce influencia en las concepciones y actitudes.

También es posible pensar que los profesores más jóvenes son los que usan con mayor frecuencia el correo electrónico, porque un dato sorprendente es que en las Universidades de Granada, Valencia y UIS un buen número de docentes no usa el correo electrónico, a pesar de que todos tienen asignado uno, sin costo alguno.

### 6.5.2 Acción comunicativa.

#### 6.5.2.1 Universidad de Granada.

##### Acción Comunicativa<sup>a</sup>

1ra Dimensión Categorías	TD		ED		DA		TA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1	0	0	4	1,8	51	23,2	165	75,0	220	100,0
1.2	0	0	6	2,7	52	23,6	162	73,6	220	100,0
1.3	6	2,7	25	11,4	79	35,9	110	50,0	220	100,0
1.4	0	0	3	1,4	25	11,4	192	87,3	220	100,0
1.5	0	0	3	1,4	56	25,5	161	73,2	220	100,0
1.6	16	7,3	36	16,4	83	37,7	85	38,6	220	100,0
1.7	1	,5	19	8,6	57	25,9	143	65,0	220	100,0
1.8	1	,5	12	5,5	53	24,1	154	70,0	220	100,0
1.9	3	1,4	29	13,2	91	41,4	97	44,1	220	100,0
1.10	1	,5	13	5,9	76	34,5	130	59,1	220	100,0

a. Universidad = Ugr.

#### 6.5.2.2 Universidad de Valencia

##### Acción Comunicativa<sup>a</sup>

1ra Dimensión Categorías	TD		ED		DA		TA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1	3	1,5	6	3,0	83	41,3	109	54,2	201	100,0
1.2	3	1,5	13	6,5	76	37,8	109	54,2	201	100,0
1.3	10	5,0	52	25,9	95	47,3	44	21,9	201	100,0
1.4	2	1,0	12	6,0	53	26,4	134	66,7	201	100,0
1.5	2	1,0	5	2,5	84	41,8	110	54,7	201	100,0
1.6	15	7,5	68	33,8	69	34,3	49	24,4	201	100,0
1.7	1	0,5	9	4,5	92	45,8	99	49,3	201	100,0
1.8	4	2,0	20	10,0	66	32,8	111	55,2	201	100,0
1.9	10	5,0	45	22,4	94	46,8	52	25,9	201	100,0
1.10	8	4,0	25	12,4	94	46,8	74	36,8	201	100,0

a. Universidad = UV

**6.5.2.3 Universidad Politécnica de Valencia.****Acción Comunicativa<sup>a</sup>**

1ra Dimensión Categorías	TD		ED		DA		TA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1	3	1,5	3	1,5	59	29,4	136	67,7	201	100,0
1.2	0	0	5	2,5	103	51,2	93	46,3	201	100,0
1.3	10	5,0	33	16,4	110	54,7	48	23,9	201	100,0
1.4	0	0	5	2,5	36	17,9	160	79,6	201	100,0
1.5	3	1,5	2	1,0	55	27,4	141	70,1	201	100,0
1.6	15	7,5	46	22,9	92	45,8	48	23,9	201	100,0
1.7	11	5,5	5	2,5	107	53,2	78	38,8	201	100,0
1.8	6	3,0	23	11,4	82	40,8	90	44,8	201	100,0
1.9	14	7,0	31	15,4	103	51,2	53	26,4	201	100,0
1.10	4	2,0	18	9,0	83	41,3	96	47,8	201	100,0

**a. Universidad = UPV****6.5.2.4 Universidad Industrial de Santander.****Acción Comunicativa<sup>a</sup>**

1ra Dimensión Categorías	TD		ED		DA		TA		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.1	0	0,0	4	1,8	20	9,0	197	89,1	221	100,0
1.2	1	0,5	1	0,5	16	7,2	203	91,9	221	100,0
1.3	0	0,0	2	0,9	35	15,8	184	83,3	221	100,0
1.4	0	0	0	0,0	3	1,4	218	98,6	221	100,0
1.5	0	0,0	0	0,0	14	6,3	207	93,7	221	100,0
1.6	20	9,0	9	4,1	68	30,8	124	56,1	221	100,0
1.7	0	0,0	2	0,9	9	4,1	210	95,0	221	100,0
1.8	0	0,0	1	0,5	17	7,7	203	91,9	221	100,0
1.9	2	0,9	6	2,7	53	24,0	160	72,4	221	100,0
1.10	0	0,0	2	0,9	42	19,0	177	80,1	221	100,0

**a. Universidad = UIS**

La afirmación 1.6 "Hay gente que fracasará inevitablemente porque les falta motivación, debido a que hay muchos chicos que vienen porque los padres les mandan, verdaderamente a ellos no les nace" se tomó textualmente de una entrevista para verificar la idea de que los profesores en su mayoría hacen al estudiante responsable único de su éxito o fracaso, y aunque la mayoría lo confirman, algunos profesores se manifiestan en desacuerdo y la confirmación de otras afirmaciones hace suponer que ellos consideran que el profesor, la institución y en general la comunidad académica también son responsables.

La participación es otro aspecto en el que se marcan desacuerdos, aunque el número de frecuencias no sea significativo, es necesario tener en cuenta que los profesores afirman que la participación de los alumnos es importante pero unos están en desacuerdo cuando se habla de participación de los docentes en los proyectos institucionales, seguramente

será como dicen unos que es por el tiempo, porque no tienen ningún reconocimiento, o porque no tienen mucha información sobre los proyectos en los que se requiere la participación profesoral, por ejemplo, en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior.

### 6.5.3 Acción pedagógica.

#### 6.5.3.1 Universidad de Granada.

##### Acción pedagógica

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1	1	,5%	17	7,7%	63	28,6%	139	63,2%	220	100,0 %
2.2	4	1,8%	17	7,7%	82	37,3%	117	53,2%	220	100,0 %
2.3	1	,5%	5	2,3%	60	27,3%	154	70,0%	220	100,0 %
2.4	0	,0%	0	,0%	72	32,7%	148	67,3%	220	100,0 %
2.5	0	,0%	3	1,4%	61	27,7%	156	70,9%	220	100,0 %
2.6	0	,0%	18	8,2%	83	37,7%	119	54,1%	220	100,0 %
2.7	3	1,4%	22	10,0%	92	41,8%	103	46,8%	220	100,0 %
2.8	2	,9%	26	11,8%	101	45,9%	91	41,4%	220	100,0 %
2.9	14	6,4%	80	36,4%	78	35,5%	48	21,8%	220	100,0 %
2.10	4	1,8%	16	7,3%	120	54,5%	80	36,4%	220	100,0 %

a. Universidad = Granada

#### 6.5.3.2 Universidad de Valencia.

##### Acción pedagógica

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1	2	1,0%	32	15,9%	106	52,7%	61	30,3%	201	100,0 %
2.2	6	3,0%	32	15,9%	83	41,3%	80	39,8%	201	100,0 %
2.3	3	1,5%	14	7,0%	93	46,3%	91	45,3%	201	100,0 %
2.4	1	,5%	10	5,0%	101	50,2%	89	44,3%	201	100,0 %
2.5	1	,5%	16	8,0%	96	47,8%	88	43,8%	201	100,0 %
2.6	1	,5%	28	13,9%	117	58,2%	55	27,4%	201	100,0 %
2.7	8	4,0%	58	28,9%	94	46,8%	41	20,4%	201	100,0 %
2.8	6	3,0%	28	13,9%	99	49,3%	68	33,8%	201	100,0 %
2.9	22	10,9%	82	40,8%	61	30,3%	36	17,9%	201	100,0 %
2.10	5	2,5%	49	24,4%	95	47,3%	52	25,9%	201	100,0 %

a. Universidad = UV

**6.5.3.3 Universidad Politécnica de Valencia.****Acción pedagógica**

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1	2	1,0%	26	12,9%	74	36,8%	99	49,3%	201	100,0 %
2.2	2	1,0%	21	10,4%	83	41,3%	95	47,3%	201	100,0 %
2.3	1	,5%	8	4,0%	66	32,8%	126	62,7%	201	100,0 %
2.4	2	1,5%	6	3,0%	65	32,3%	127	63,2%	201	100,0 %
2.5	1	,5%	6	3,0%	69	34,3%	125	62,2%	201	100,0 %
2.6	2	1,0%	25	12,4%	82	40,8%	92	45,8%	201	100,0 %
2.7	5	2,5%	32	15,9%	125	62,2%	39	19,4%	201	100,0 %
2.8	12	6,0%	37	18,4%	60	29,9%	92	45,8%	201	100,0 %
2.9	16	8,0%	28	13,9%	62	30,8%	95	47,3%	201	100,0 %
2.10	17	8,5%	31	15,4%	100	49,8%	53	26,4%	201	100,0 %

a. Universidad = UPV

**6.5.3.4 Universidad Industrial de Santander.****Acción pedagógica**

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2.1	0	,0%	2	,9%	48	21,7%	171	77,4%	221	100,0 %
2.2	8	3,6%	7	3,2%	49	22,2%	157	71,0%	221	100,0 %
2.3	0	,0%	0	,0%	24	10,9%	197	89,1%	221	100,0 %
2.4	0	,0%	0	,0%	32	14,5%	189	85,5%	221	100,0 %
2.5	1	,5%	0	,0%	7	3,2%	213	96,4%	221	100,0 %
2.6	0	,0%	0	,0%	50	22,6%	171	77,4%	221	100,0 %
2.7	0	,0%	1	,5%	46	20,8%	174	78,7%	221	100,0 %
2.8	0	,0%	0	,0%	63	28,5%	158	71,5%	221	100,0 %
2.9	42	19,0%	23	10,4%	46	20,8%	110	49,8%	221	100,0 %
2.10	0	,0%	4	1,8%	31	14,0%	186	84,2%	221	100,0 %

a. Universidad = UPV

En la acción pedagógica se confirman las categorías, pero se encuentra una incoherencia, cuando los profesores en las entrevistas se quejan de que en las universidades se privilegia la investigación en la disciplina de origen por encima de la acción docente y la investigación en docencia, pero en la afirmación que se incluyó para verificar esta queja, los profesores no están de acuerdo en que se le asigne más peso al perfil docente en el proceso de selección y contratación.



## 6.5.4 Profesionalidad docente.

### 6.5.4.1 Universidad de Granada.

#### Profesionalidad docente

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1	0	,0%	0	,0%	50	22,7%	171	77,3%	220	100,0 %
4.2	0	,0%	3	1,4%	42	19,1%	175	79,5%	220	100,0 %
4.3	0	,0%	9	4,1%	127	57,7%	84	38,2%	220	100,0 %
4.4	0	,0%	1	,5%	54	24,5%	165	75,0%	220	100,0 %
4.5	1	,5%	13	5,9%	114	51,8%	92	41,8%	220	100,0 %
4.6	1	,5%	2	,9%	59	26,8%	158	71,8%	220	100,0 %
4.7	1	,5%	17	7,7%	79	35,9%	123	55,9%	220	100,0 %
4.8	1	,5%	5	2,3%	83	37,7%	131	59,5%	220	100,0 %
4.9	1	,5%	6	2,7%	60	27,3%	153	69,5%	220	100,0 %
4.10	0	,0%	1	,5%	41	18,6%	178	80,9%	220	100,0 %

a. Universidad = Granada

### 6.5.4.2 Universidad de Valencia.

#### Profesionalidad docente

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1	1	,5%	2	1,0%	58	28,9%	140	69,7%	201	100,0 %
4.2	1	,5%	1	,5%	72	35,8%	127	63,2%	201	100,0 %
4.3	1	,5%	33	16,4%	96	47,8%	71	35,3%	201	100,0 %
4.4	1	,5%	6	3,0%	81	40,3%	113	56,2%	201	100,0 %
4.5	2	1,0%	30	14,9%	108	53,7%	61	30,3%	201	100,0 %
4.6	1	,5%	0	,0%	87	43,3%	113	56,2%	201	100,0 %
4.7	7	3,5%	19	9,5%	93	46,3%	82	40,8%	201	100,0 %
4.8	4	2,0%	15	7,5%	99	49,3%	83	41,3%	201	100,0 %
4.9	3	1,5%	12	6,0%	83	41,3%	103	51,2%	201	100,0 %
4.10	2	1,0%	7	3,5%	68	33,8%	124	61,7%	201	100,0 %

a. Universidad = UV

**6.5.4.3 Universidad Politécnica de Valencia.****Profesionalidad docente**

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1	1	,5%	5	2,5%	51	25,4%	144	71,6%	201	100,0 %
4.2	2	1,0%	1	,5%	57	28,4%	141	70,1%	201	100,0 %
4.3	1	,5%	11	5,5%	77	38,3%	112	55,7%	201	100,0 %
4.4	1	,5%	4	2,0%	68	33,8%	128	63,7%	201	100,0 %
4.5	2	1,0%	15	7,5%	79	39,3%	105	52,2%	201	100,0 %
4.6	2	1,0%	1	,5%	53	26,4%	145	72,1%	201	100,0 %
4.7	12	6,0%	11	5,5%	66	32,8%	112	55,7%	201	100,0 %
4.8	2	1,0%	4	2,0%	73	36,3%	122	60,7%	201	100,0 %
4.9	0	,0%	1	,5%	60	29,9%	140	69,7%	201	100,0 %
4.10	0	,0%	2	1,0%	50	24,9%	149	74,1%	201	100,0 %

a. Universidad = UPV

**6.5.4.4 Universidad Industrial de Santander.****Profesionalidad docente**

	ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
4.1	0	,0%	21	9,5%	200	90,5%	221	100,0 %
4.2	0	,0%	23	10,4%	198	89,6%	221	100,0 %
4.3	0	,0%	40	18,1%	181	81,9%	221	100,0 %
4.4	1	,5%	39	17,6%	181	81,9%	221	100,0 %
4.5	3	1,4%	18	8,1%	200	90,5%	221	100,0 %
4.6	0	,0%	15	6,8%	206	93,2%	221	100,0 %
4.7	1	,5%	10	4,5%	210	95,0%	221	100,0 %
4.8	3	1,4%	16	7,2%	202	91,4%	221	100,0 %
4.9	1	,5%	17	7,7%	203	91,9%	221	100,0 %
4.10	0	,0%	5	2,3%	216	97,7%	221	100,0 %

a. Universidad = Santander

Al igual que en las dimensiones anteriores, las categorías se confirmaron significativamente, pero llama la atención el número de desacuerdos especialmente en la Universidad de Valencia cuando se dice que “el docente universitario debe ser un gran comunicador, y debe realizar procesos de investigación en el aula que le ayuden a encontrar soluciones para los problemas de aprendizaje”.

### 6.5.5 Ambiente académico.

#### 6.5.5.1 Universidad de Granada.

##### Ambiente académico

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1	1	,5%	0	,0%	79	35,9%	140	63,6%	220	100,0 %
3.2	3	1,4%	18	8,2%	78	35,5%	121	55,0%	220	100,0 %
3.3	0	,0%	10	4,5%	119	54,1%	91	41,4%	220	100,0 %
3.4	2	,9%	11	5,0%	91	41,4%	116	52,7%	220	100,0 %
3.5	13	5,9%	50	22,7%	106	48,2%	51	23,2%	220	100,0 %
3.6	2	,9%	13	5,9%	52	23,6%	153	69,5%	220	100,0 %
3.7	5	2,3%	14	6,4%	60	27,3%	141	64,1%	220	100,0 %
3.8	3	1,4%	6	2,7%	79	35,9%	132	60,0%	220	100,0 %
3.9	2	,9%	19	8,6%	122	55,5%	77	35,0%	220	100,0 %
3.10	0	,0%	37	16,8%	83	37,7%	100	45,5%	220	100,0 %

a. Universidad = Granada

#### 6.5.5.2 Universidad de Valencia.

##### Ambiente académico

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1	6	3,0%	7	3,5%	93	46,3%	95	47,3%	201	100,0 %
3.2	9	4,5%	16	8,0%	93	46,3%	83	41,3%	201	100,0 %
3.3	2	1,0%	9	4,5%	85	42,3%	105	52,2%	201	100,0 %
3.4	4	2,0%	18	9,0%	116	57,7%	63	31,3%	201	100,0 %
3.5	8	4,0%	52	25,9%	91	45,3%	50	24,9%	201	100,0 %
3.6	2	1,0%	30	14,9%	76	37,8%	93	46,3%	201	100,0 %
3.7	6	3,0%	29	14,4%	61	30,3%	105	52,2%	201	100,0 %
3.8	3	1,5%	17	8,5%	103	51,2%	78	38,8%	201	100,0 %
3.9	5	2,5%	17	8,5%	112	55,7%	67	33,3%	201	100,0 %
3.10	17	8,5%	74	36,8%	70	34,8%	40	19,9%	201	100,0 %

a. Universidad = UV

**6.5.5.3 Universidad Politécnica de Valencia.****Ambiente académico**

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1	2	1,0%	0	,0%	78	38,8%	121	60,2%	201	100,0 %
3.2	7	3,5%	16	8,0%	69	34,3%	109	54,2%	201	100,0 %
3.3	1	,5%	5	2,5%	101	50,2%	94	46,8%	201	100,0 %
3.4	15	7,5%	10	5,0%	87	43,3%	89	44,3%	201	100,0 %
3.5	13	6,5%	25	12,4%	114	56,7%	49	24,4%	201	100,0 %
3.6	3	1,5%	19	9,5%	51	25,4%	128	63,7%	201	100,0 %
3.7	4	2,0%	31	15,4%	98	48,8%	68	33,8%	201	100,0 %
3.8	5	2,5%	5	2,5%	85	42,3%	106	82,7%	201	100,0 %
3.9	18	9,0%	11	5,5%	90	44,8%	82	40,8%	201	100,0 %
3.10	7	3,5%	49	24,4%	61	30,3%	84	41,8%	201	100,0 %

a. Universidad = UPV

**6.5.5.4 Universidad Industrial de Santander.****Ambiente académico**

	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3.1	0	,0%	0	,0%	78	38,8%	121	60,2%	201	100,0 %
3.2	0	,0%	1	8,0%	69	34,3%	109	54,2%	201	100,0 %
3.3	0	,0%	13	2,5%	101	50,2%	94	46,8%	201	100,0 %
3.4	0	,0%	1	5,0%	87	43,3%	89	44,3%	201	100,0 %
3.5	15	6,8%	5	12,4%	114	56,7%	49	24,4%	201	100,0 %
3.6	6	2,7%	3	9,5%	51	25,4%	128	63,7%	201	100,0 %
3.7	9	4,1%	8	15,4%	98	48,8%	68	33,8%	201	100,0 %
3.8	9	4,1%	0	2,5%	85	42,3%	106	82,7%	201	100,0 %
3.9	6	2,7%	0	5,5%	90	44,8%	82	40,8%	201	100,0 %
3.10	0	,0%	8	24,4%	61	30,3%	84	41,8%	201	100,0 %

a. Universidad = Santander

En esta dimensión no hubo variaciones con respecto a lo encontrado en las entrevistas, excepto cuando se afirma que “los cambios metodológicos en el nivel universitario requieren de una revolución cultural que involucre fundamentalmente a los estudiantes que son los más reacios a cualquier actividad que implique más esfuerzo”. Según las observaciones, al final de la escala hay dos tendencias divergentes que explican el desacuerdo. Unos porque creen que los alumnos cuando se les involucra y explica, no son reacios, y otros porque consideran que no existe una cultura pedagógica digna de cambio.

## 6.5.6 Recursos del entorno.

### 6.5.6.1 Universidad de Granada.

#### Criterio o elemento

	1		2		3		4		5		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	3	1,4%	8	3,7%	28	12,8%	51	23,3%	129	58,9%	219	00,0 %
2	8	3,7%	21	9,6%	42	19,2%	39	17,8%	109	49,8%	219	00,0 %
3	3	1,4%	4	1,8%	11	5,0%	51	23,3%	150	68,5%	219	00,0 %
4	3	1,4%	4	1,8%	9	4,1%	88	40,2%	115	52,5%	219	00,0 %
5	3	1,4%	14	6,4%	8	3,7%	65	29,8%	128	58,7%	219	00,0 %

a. Universidad = Santander

### 6.5.6.2 Universidad de Valencia.

#### Criterio o elemento

	1		2		3		4		5		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	11	5,5%	10	5,0%	26	13,0%	75	37,5%	78	39,0%	200	00,0 %
2	10	5,0%	22	11,0%	50	25,0%	62	31,0%	56	28,0%	200	00,0 %
3	9	4,5%	2	1,0%	7	3,5%	50	25,1%	131	65,8%	199	00,0 %
4	9	4,5%	7	3,5%	27	13,6%	73	36,7%	83	41,7%	199	00,0 %
5	9	4,6%	8	4,1%	37	18,8%	57	28,9%	86	43,7%	197	00,0 %

a. Universidad = UV

### 6.5.6.3 Universidad Politécnica de Valencia.

#### Criterio o elemento

	1		2		3		4		5		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	8	4,0%	5	2,5%	11	5,5%	52	26,0%	124	62,0%	200	00,0 %
2	3	1,5%	30	15,0%	36	18,0%	52	26,0%	79	39,5%	200	00,0 %
3	4	2,0%	8	4,0%	23	11,5%	34	17,0%	131	65,5%	200	00,0 %
4	4	2,0%	1	,5%	16	8,0%	46	23,0%	133	66,5%	200	00,0 %
5	9	4,5%	9	4,5%	11	5,5%	47	23,6%	123	61,8%	199	00,0 %

a. Universidad = UPV

### 6.5.6.4 Universidad Industrial de Santander

#### Criterio o elemento

	1		2		3		4		5		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	6	2,7%	5	2,3%	0	,0%	63	28,5%	147	66,5%	221	00,0 %
2	0	,0%	0	,0%	27	12,2%	53	24,0%	141	63,8%	221	00,0 %
3	0	,0%	0	,0%	0	,0%	14	6,3%	207	93,7%	221	00,0 %
4	0	,0%	0	,0%	9	4,1%	43	19,5%	169	76,5%	221	00,0 %
5	6	2,7%	0	,0%	4	1,8%	36	16,3%	175	79,2%	221	00,0 %

a. Universidad = Santander

Algunos profesores agregaron otros recursos, como económicos, pero no especificaron en qué serían utilizados. Las Universidades poseen recursos tecnológicos que aún no están siendo utilizados por la mayoría de los profesores. Sé el caso de profesores que se niegan a utilizar Internet y correos electrónicos y sus alumnos son expertos.

## 6.6 ANÁLISIS MULTIVARIANTE.

A continuación se muestran los resultados del análisis de componentes principales para datos categóricos mediante Mínimos Cuadrados Alternados. Este procedimiento permite ver las similitudes entre las variables (categorías que definen una dimensión), y para realizar una explotación conjunta de la información, trascendiendo la simple descripción que haríamos de las frecuencias y porcentajes. Para lograr este objetivo el conjunto original de datos tomados se reduce a dos ejes, de tal forma que las variables se agrupan y hacemos dos lecturas por dimensión.

Se utilizó el procedimiento de análisis de componentes principales CATPCA del programa estadístico SPSS de la opción categorías, que permite recoger las variables, normalizar las puntuaciones de objetos y variables, asociación entre variables, número de iteraciones especificando el criterio de convergencia, varianza contabilizada por variable y por dimensión, cuantificaciones y coordenadas categóricas vectoriales.

El proceso persigue buscar las combinaciones de variables que expresan cosas muy parecidas, de manera que estos subgrupos de variables (categorías en el estudio) estén lo más alejados posible entre sí. Pero también para el diseño de la técnica, busca los patrones de respuesta de los individuos, de manera que estos se agrupen en subgrupos lo más homogéneos posibles y estos grupos estén lo más alejados posible entre sí. Desde este punto de vista, no es sino una solución geométrica que intenta separar tanto las categorías de las variables homogéneas, como los objetos homogéneos en el espacio de soluciones, lo que nos permite ver en qué forma se relacionan en la explicación del sentido de una docencia universitaria de calidad.

La escala consta de 45 afirmaciones agrupados de la siguiente forma:

Dimensión	Número de afirmaciones	Posibles valores para cada ítem
Acción Comunicativa	10	TA, DA, ED, TD
Acciones Pedagógicas	10	TA, DA, ED, TD
Ambiente Académico	10	TA, DA, ED, TD
Profesionalidad Docente	10	TA, DA, ED, TD
Recursos del entorno	5	1, 2, 3, 4, 5

Las variables utilizadas son categóricas ya que no contiene un rango de valores numéricos sino pertenecen a variables cualitativas que, a su vez, se pueden clasificar como ordinales porque existe una relación de orden dentro de los valores que puede tomar dicha variable (categorías). Los valores arbitrarios que pueden tomar para el estudio son de 4 a 1, de esta manera obtenemos una aproximación numérica de los resultados obtenidos en cada afirmación para cada dimensión.

Categoría		Cuantificación para cada categoría
TA	Totalmente de Acuerdo	4
DA	De Acuerdo	3
ED	En desacuerdo	2
TD	Totalmente en desacuerdo	1

En cada universidad en la que un valor numérico alto indicará identificación del profesor universitario que diligenció la escala, conque esas afirmaciones expresen lo que es una docencia universitaria de calidad y que están de acuerdo con sus concepciones personales; mientras que un valor numérico bajo expresará lo contrario. Hasta aquí esto es lo que hicimos en el apartado anterior, sin embargo, como este procedimiento tiene algunas carencias, se ha decidido proceder a utilizar esta estrategia para captar la esencia multivariante de las respuestas, teniendo en cuenta el carácter categórico de éstas.

Para cada uno de los individuos se tiene un determinado número de variables que se pueden representar por medio de una matriz  $X = (x_{ij})$  en donde  $i = 1, \dots, n$  para cada individuo y  $j = 1, \dots, p$  para cada variable, obteniendo:

$$= \begin{vmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1p} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2p} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ x_{n1} & x_{n2} & \dots & x_{np} \end{vmatrix}$$

Para el análisis de esta información es necesario la simplificación de la estructura de los datos, el cual puede lograrse mediante la transformación de un conjunto de variables en otro conjunto de menor dimensión, lo cual se realizará por medio una representación h-dimensional de la solución, y para este caso se incluyen dos dimensiones (dos ejes).

**NOTA:**

Para una mejor comprensión de los comentarios realizados después de los procesos cuantitativos es necesario recalcar que cuando en los capítulos anteriores se hablaba de

dimensión, se estaba haciendo referencia a los 4 factores que se consideraban pilares básicos en lo que se entiende por una docencia universitaria de calidad y, al utilizar el software SPSS aparece este concepto con otro sentido, porque hace referencia a las agrupaciones en dos ejes de las variables analizadas.

En este mismo contexto las variables hacen referencia a las afirmaciones categóricas en cada una de las preguntas y en los capítulos anteriores estas variables corresponden a las categorías que forman parte de cada una de las dimensiones.

### **Acción Comunicativa**

La numeración utilizada en las gráficas corresponde a las afirmaciones incluidas en la Acción Comunicativa:

- 1.1 La calidad de la comunicación de la comunidad universitaria incide significativamente en la calidad de la docencia.
- 1.2 El diálogo entre el profesor y el alumnado sobre los problemas de enseñanza y aprendizaje en clase es indispensable.
- 1.3 La participación en todos los proyectos de gestión y organización de la vida universitaria enriquece a los docentes.
- 1.4 Lograr la participación de los alumnos en clase o en las actividades y trabajos del curso es un requisito indispensable para el aprendizaje.
- 1.5 Los profesores del departamento deben preocuparse por el ambiente académico e intentar mejorar los puntos débiles para lograr una mejor comunicación entre ellos.
- 1.6 «Hay gente que fracasará inevitablemente porque les falta motivación, debido a que hay muchos chicos que vienen porque los padres les mandan, verdaderamente a ellos no les nace».
- 1.7 «El docente universitario desde su disciplina debe pensar sobre lo que ocurre, o lo que se prevé que puede ocurrir en la sociedad y en ese sentido dar respuestas intelectuales».
- 1.8 En todas las asignaturas es posible contribuir a la formación de una conciencia de responsabilidad social de los alumnos.
- 1.9 «Es frecuente observar que a nivel humano no se fomenta mucho el desarrollo de las relaciones, cada profesor va, da su clase y se va sin tener ningún contacto o acercamiento con el alumnado».
- 1.10 «Yo conozco a profesores que tienen poco éxito en su actividad docente y sin embargo pocas veces les he visto pedir apoyo a los que tienen más éxito en su comunicación para ver cómo ocurren o cómo se hacen las cosas, se da muy poco, hay mucho orgullo en ese sentido».



La distribución de respuestas para cada afirmación de cada categoría se muestra en la siguiente tabla:

Acción Comunicativa										
	TD		ED		DA		TA		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.1	6	0.7%	17	2.0%	213	25.3%	607	72.0%	843	100,0 %
1.2	4	0.5%	25	3.0%	247	29.3%	567	67.3%	843	100,0 %
1.3	26	3.1%	112	13.3%	319	37.8%	386	45.8%	843	100,0 %
1.4	2	0.2%	20	2.4%	117	13.9%	704	83.5%	843	100,0 %
1.5	5	0.6%	10	1.2%	209	24.8%	619	73.4%	843	100,0 %
1.6	66	7.8%	159	18.9%	312	37.0%	306	36.3%	843	100,0 %
1.7	13	1.5%	35	4.2%	265	31.4%	530	62.9%	843	100,0 %
1.8	11	1.3%	56	6.6%	218	25.9%	558	66.2%	843	100,0 %
1.9	29	3.4%	111	13.2%	341	40.5%	362	42.9%	843	100,0 %
1.10	13	1.5%	58	6.9%	295	35.0%	477	56.6%	843	100,0 %

Tabla N1

En donde podemos observar que el grupo de respuestas pertenecen a las categorías TA(Totalmente de Acuerdo) y DA(De Acuerdo).

Comentario: Hasta aquí la información no nos dice nada más que lo que ya hemos comentado en el apartado anterior, donde afirmamos que la identificación con las afirmaciones es significativa. Las afirmaciones anteriores serán expresadas como variables respectivamente como:

$$\{1 \ 11 \ 1 \ 1 \ 10\}$$

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
1.1	1									
1.2	0.3330	1								
1.3	0.2857	0.3714	1							
1.4	0.2636	0.4033	0.2950	1						
1.5	0.2919	0.3237	0.2845	0.3566	1					
1.6	0.2186	0.1656	0.3048	0.1658	0.2237	1				
1.7	0.1649	0.2737	0.3439	0.2124	0.2931	0.2797	1			
1.8	0.2404	0.2820	0.3508	0.2339	0.2247	0.0858	0.3156	1		
1.9	0.0387	0.3261	0.3988	0.1909	0.2659	0.3294	0.2829	0.3295	1	
1.10	0.2016	0.2583	0.2849	0.2219	0.2183	0.2180	0.2222	0.3036	0.4843	1

Se utilizará el método de Análisis de componentes principales para datos categóricos, que permitirá encontrar combinaciones de las variables originales, la primera componente tiene la varianza máxima, la segunda componente proporciona menor varianza como lo indica la siguiente tabla:

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,825	3,888	38,884
2	,098	1,097	10,969
Total	,888 <sup>a</sup>	4,985	49,854

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales

El Alfa de Cronbach es un tipo de medida de fiabilidad que permite valorar la consistencia interna de los enunciados de la escala, éste depende del número de enunciados de la escala y del promedio de la correlación entre ellos. La confiabilidad de la escala con el uso del coeficiente de alfa de Cronbach indicó que produce datos consistentes internamente, ya que un valor de 0.60 es aceptable<sup>1</sup>.

## Cuantificaciones

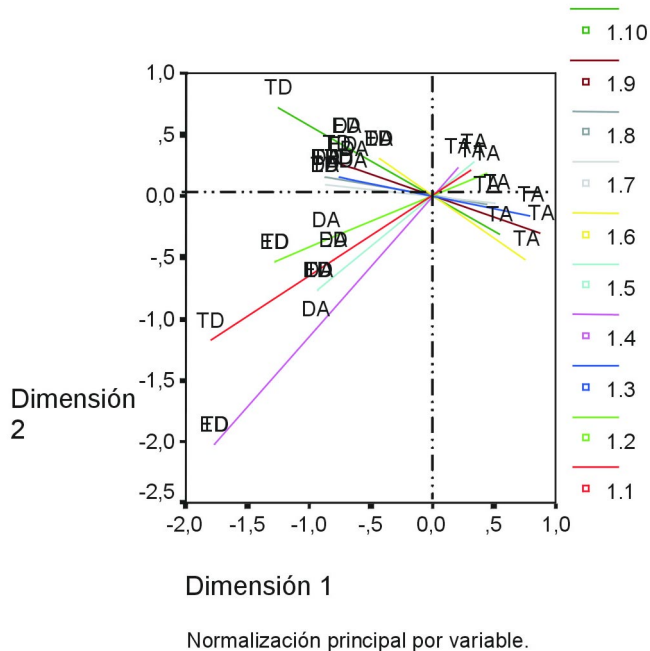


Figura 6.21  
Puntos para las categorías en los gráficos conjuntos.

## Gráfico Puntos de Categoría

La figura ilustra las puntuaciones recibidas por las categorías de las variables en dos dimensiones de solución, la dimensión 1 agrupa las categorías de los enunciados según sus cuantificaciones, el lado derecho de la gráfica corresponde solamente a la categoría TA (Totalmente de acuerdo) cuantificada con el valor 4, las variables se organizaron de acuerdo al grado de puntuación en la dimensión 2, la variable 1.4 (color fucsia) indica que tiene el mayor grado de aceptación en comparación con las otras variables, a si sucesivamente se despliegan las variables 1.5, 1.1, 1.2 en la parte superior de la dimensión 2 (cuadrante I), esto se puede visualizar de igual forma en la tabla de distribuciones de las puntuaciones Tabla N1, que muestra estas cuatro variables con los mayores índices de distribución en la categoría TA.

Las variables restantes (1.3, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10) se agrupan en el cuadrante II que representa la categoría TA relacionando las puntuaciones obtenidas en esta categoría, de esta forma podemos observar que la variable 1.6 (color amarillo) representa el menor índice de puntuación en la distribución de puntuaciones (ver Tabla N1).

1 Grady KE, Wallston BS. Research in health care setting. Newbury Park; Sage, 1988

La organización de las variables con respecto a la gráfica es radial, ya que el orden permanece con valores de menor a mayor en los cuadrantes III y IV, esta representación nos permite establecer la relación de las diferentes variables de acuerdo a las puntuaciones recibidas, siendo dominante las puntuaciones con mayor valor.

Como se mencionó la variable 1.4 correspondiente a “Participación de los alumnos en clase, en las actividades y trabajos del curso, es un requisito indispensable para el aprendizaje”, tuvo la mayor aceptación del conjunto de afirmaciones para la dimensión de acción comunicativa, y la variable 1.6 correspondiente a “Hay gente que fracasará inevitablemente porque les falta motivación, debido a que hay muchos chicos que vienen porque los padres les mandan, verdaderamente a ellos no les nace.”, obtuvo una menor aceptación en la categoría TA (Totalmente de Acuerdo) con respecto a las otras variables, aunque si le agregamos la categoría DA ( De Acuerdo) sumaría un valor superior al 70% de las respuestas obtenidas para esta variable (ver Tabla N1).

**Saturaciones en componentes**

	Dimensión	
	1	2
1.1	0.515	0.337
1.2	0.634	0.266
1.3	0.734	-0.145
1.4	0.487	0.557
1.5	0.555	0.462
1.6	0.575	-0.392
1.7	0.670	-0.070
1.8	0.619	-0.105
1.9	0.761	-0.262
1.10	0.628	-0.360

Normalización principal por variable.

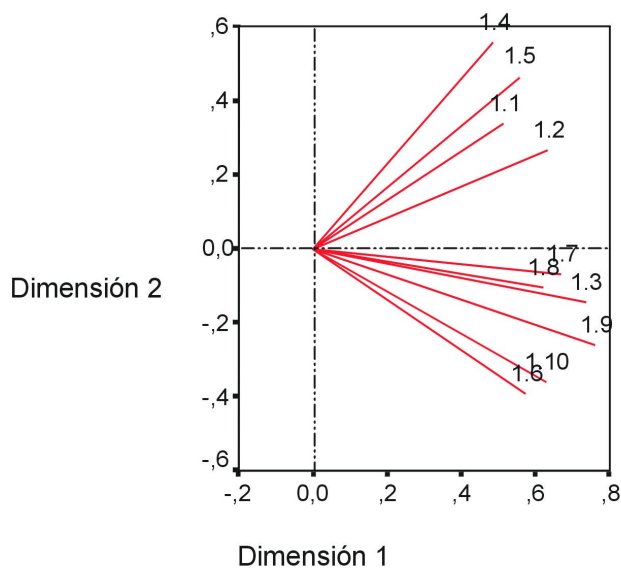


Figura 6.22  
Normalización principal por variable.

## Saturación de componentes acción comunicativa

En la representación anterior se forman dos grupos con respecto a la dimensión 2, el primer grupo conformado por las variables (1.4, 1.5, 1.1, 1.2) cuyos valores se encuentran entre 0.2 y 0.6, cuyas afirmaciones se refieren principalmente a relaciones de comunicación y diálogo; esta agrupación en la dimensión 2 corresponde a las puntuaciones obtenidas por cada variable como también se pudo apreciar en el gráfico de puntos por categoría, las variables 1.4 y 1.5 correspondientes a participación de los alumnos y preocupación de los profesores por el ambiente académico se relacionan al igual que las variables 1.6 y 1.10 correspondientes a motivación de los alumnos y profesores con poco éxito en su actividad docente.

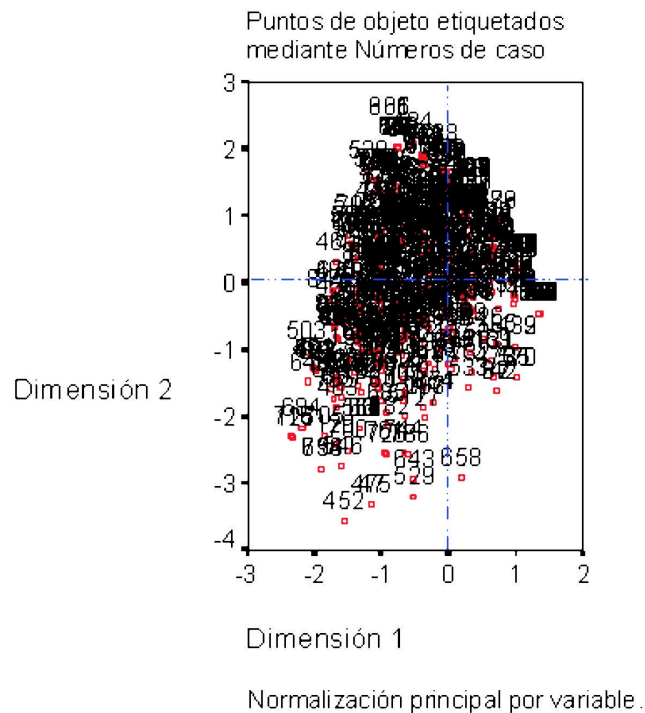


Figura 6.23  
Puntos de objeto etiquetados mediante números de caso.

En el gráfico en dos dimensiones, se observa dispersión en el segundo componente (Dimensión 2), mientras que en el primero las observaciones (casos) se sitúan en los valores centrales para los datos positivos, correspondientes a los cuadrantes I y II.

## Acción Pedagógica

La numeración utilizada en las gráficas corresponde a las afirmaciones incluidas en la Acción Pedagógica:

- 2.1 La asistencia de los alumnos a las tutorías es indispensable para atender a la diversidad y conseguir una buena calidad de la educación.

- 2.2 «Innovar significa tiempo y como nadie te lo pide tú tienes que tener mucha vocación para hacerlo».
- 2.3 El conocimiento en la disciplina debe ser actualizado, eso ni se discute, pero también debe serlo el conocimiento pedagógico.
- 2.4 La variedad y adecuación de las ayudas didácticas empleadas en el aula incide en la calidad del aprendizaje.
- 2.5 La búsqueda de estrategias metodológicas que permitan una mejor orientación del aprendizaje es una tarea muy importante para el docente.
- 2.6 Es frecuente encontrar que la metodología docente es tradicional y poco diversificada.
- 2.7 La evaluación de los estudiantes puede mejorar si en reuniones de departamento se abren espacios de discusión al respecto.
- 2.8 «Yo creo que cada profesor en su clase puede mover a la participación, a la responsabilidad ciudadana y al concepto de lo público inherentes al espíritu democrático».
- 2.9 En la contratación del profesorado y en la oposición a titularidad debe contar más el perfil como docente que el perfil como investigador.
- 2.10 «No creo que se pueda hablar de buenos docentes sin que haya buenos investigadores en el sentido de tener gentes capacitadas en el dominio de las tecnologías, de las técnicas, de las metodologías y de los conocimientos de las distintas ramas».

La distribución de puntuaciones para cada afirmación en la dimensión acción pedagógica, correspondiente a cada categoría se muestra en la siguiente tabla:

<b>Acción Pedagógica</b>										
	<b>TD</b>		<b>ED</b>		<b>DA</b>		<b>TA</b>		<b>Total</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
2.1	5	0.7%	17	9,1	291	34,5	470	55,8	843	100
2.2	20	0.5%	25	9,1	297	35,2	449	53,3	843	100
2.3	5	3.1%	112	3,2	243	28,8	568	67,4	843	100
2.4	4	0.2%	20	1,9	270	32,0	553	65,6	843	100
2.5	3	0.6%	10	3,0	233	27,6	582	69,0	843	100
2.6	3	7.8%	159	8,4	332	39,4	437	51,8	843	100
2.7	16	1.5%	35	13,4	357	42,3	357	42,3	843	100
2.8	20	1.3%	56	10,8	323	38,3	409	48,5	843	100
2.9	94	3.4%	111	25,3	247	29,3	289	34,3	843	100
2.10	26	1.5%	58	11,9	346	41,0	371	44,0	843	100

Tabla N2

El grupo de repuestas para cada afirmación se concentra notablemente en las categorías TA (Totalmente de Acuerdo) y DA (De Acuerdo) superando en las dos categorías el 80% del total, excepto para la variable 2.9 que presenta diferentes porcentajes de aceptación con respecto a las otras variables. En los conceptos emitidos en las entrevistas encontramos que los profesores aún privilegian la investigación en su disciplina de origen por encima de la investigación en la acción docente, es posible que todos tengan un conocimiento en el ámbito teórico sobre la investigación en el aula, pero casi ninguno la considera importante como estrategia en el aula. Los profesores realizan investigación acción la hacen con alumnos de secundaria, pero, rara vez en su aula universitaria.

	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10
2.1	1									
2.2	0,3590	1								
2.3	0,4616	0,3189	1							
2.4	0,4135	0,2611	0,5726	1						
2.5	0,4191	0,2683	0,6289	0,6013	1					
2.6	0,3971	0,3800	0,4288	0,4456	0,4387	1				
2.7	0,4101	0,2312	0,4788	0,4624	0,4906	0,5129	1			
2.8	0,3330	0,2123	0,4286	0,3729	0,3588	0,4099	0,3707	1		
2.9	0,0440	0,1346	0,2578	0,2511	0,2462	0,2548	0,2053	0,2174	1	
2.10	0,2948	0,1611	0,2942	0,2234	0,2930	0,2254	0,3400	0,1877	-0,0982	1

#### Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,838	4,070	40,704
2	,222	1,250	12,505
Total	,902 <sup>a</sup>	5,321	53,209

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales

El valor para el Alfa Cronbach de 0.902 es aceptable, siendo este óptimo para la dimensión de acciones pedagógicas.

#### Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
2.1	0.668	-0.069
2.2	0.515	-0.071
2.3	0.765	0.089
2.4	0.728	0.203
2.5	0.770	0.079
2.6	0.724	0.097
2.7	0.736	-0.112
2.8	0.601	0.012
2.9	0.137	0.843
2.10	0.452	-0.673

Normalización principal por variable.

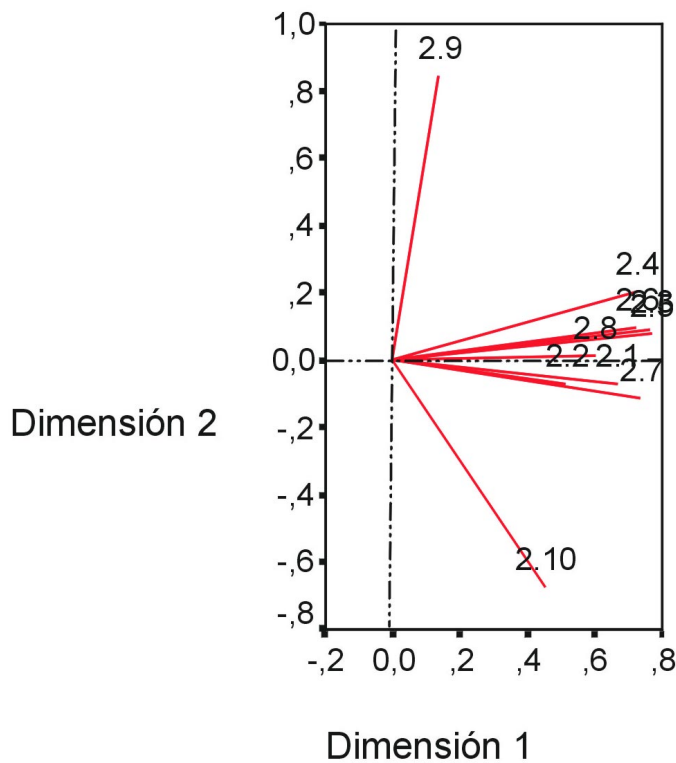
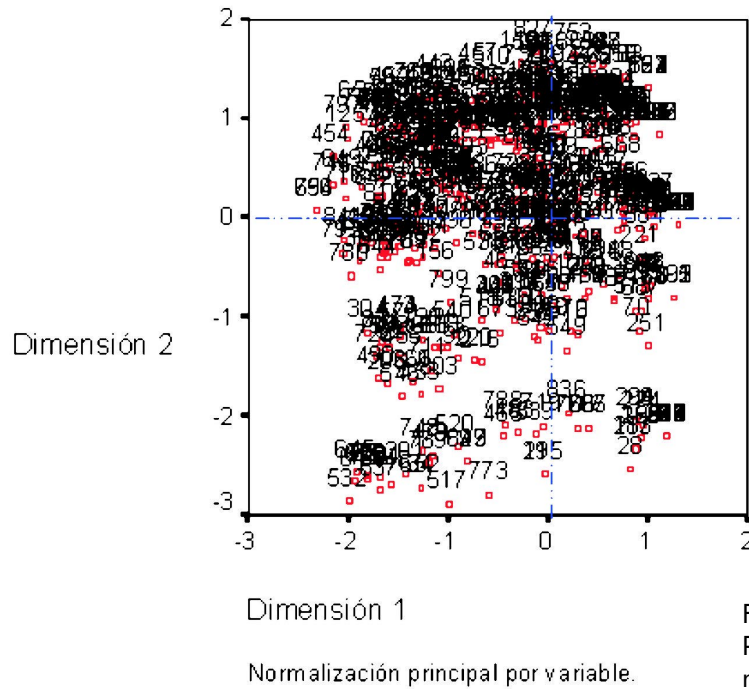


Figura 6.24  
Normalización  
principal por variable

Las variables 2.6, 2.3 y 2.5 se relacionan notablemente, corresponden a las afirmaciones “Es frecuente encontrar que la metodología docente es tradicional y poco diversificada” (2.6), “El conocimiento en la disciplina debe ser actualizado, eso ni se discute, pero también debe serlo el conocimiento pedagógico” (2.3), y “La búsqueda de estrategias metodológicas que permitan una mejor orientación del aprendizaje es una tarea muy importante para el docente” (2.5), estas afirmaciones se agrupan alrededor de actividades de apoyo de aprendizaje, campo en el cual los profesores consideran se debe hacer un mayor esfuerzo para obtener mejores resultados en el proceso educativo.

Se puede mencionar que la afirmación 2.9 no corresponde a una acción pedagógica, sino más bien a una característica docente: “En la contratación del profesorado y en la oposición a la titularidad ( o inclusión en el escalafón) debe contar más el perfil como docente que el perfil como investigador.” Las variables 2.9 y 2.10 no se correlacionan en sus puntuaciones, ya que difieren en el grado de aceptación para el conjunto de respuestas de esta dimensión, corresponden a expresiones de posiciones radicales que generan cierto rechazo en los lectores.

Comentario: Como acciones pedagógicas importantes sobresalen y se conjugan las tutorías, el conocimiento de la disciplina, la variedad y aplicación de las ayudas didácticas, la innovación en las estrategias metodológicas, la evaluación y formación en valores. Con el grado de correlación observado entre estas variables, se verifica la significación de la incidencia de la dimensión Acción Comunicativa en la definición de una docencia universitaria de calidad.



En el gráfico se ilustra la variabilidad de las observaciones con respecto a los valores centrales, principalmente en los cuadrantes II y III, correspondientes a los datos negativos de la dimensión 2.

### **Ambiente Académico**

La numeración utilizada en las gráficas corresponde a las afirmaciones incluidas en la dimensión Ambiente Académico:

- 3.1 La universidad debe poner en práctica un modelo de gestión que potencie la responsabilidad individual y colectiva en el logro de la calidad.
- 3.2 Los alumnos deben evaluar al profesor y los resultados deben conducir al uso de nuevas estrategias para mejorar la docencia.
- 3.3 La Universidad debe establecer procedimientos de control que garanticen el cumplimiento de las funciones docentes.
- 3.4 Un Diseño Curricular que tenga como objetivo mejorar la calidad de la docencia debe integrar las exigencias emanadas de los agentes involucrados en el proceso educativo.
- 3.5 «Los cambios metodológicos en el nivel universitario requieren de una revolución cultural que involucre fundamentalmente a los estudiantes que son los más reacios a cualquier actividad que implique más esfuerzo».



- 3.6 «La universidad tiene pendiente estructurar un sistema de reconocimiento para los méritos docentes, porque está muy claro lo que se hace con la investigación pero en la docencia da igual si te esfuerzas o si eres mediocre».
- 3.7 «Así como la evaluación de la investigación ha cuajado y con problemas se va implantando progresivamente, la de la docencia está por descubrir. Y las encuestas para estudiantes no son operativas porque no se deducen consecuencias de ellas y dejan mucho que desear».
- 3.8 La universidad debe conceder más importancia a la acción docente apoyando acciones como: innovaciones pedagógicas, investigación en el aula, publicación de libros sobre didácticas especiales, realización de congresos sobre docencia, etc.
- 3.9 «El sentido de la evaluación de los profesores debe ser contribuir a conocer mejor una realidad para adoptar políticas, macropolíticas o micropolíticas y enmendar los defectos de esa realidad»
- 3.10 La metodología actual de la clase magistral para grupos numerosos, afecta negativamente la calidad de la docencia.

La distribución de puntuaciones obtenidas para cada una de las afirmaciones en la dimensión Ambiente Académico se representa en la siguiente tabla:

<b>Acción Pedagógica</b>										
	<b>TD</b>		<b>ED</b>		<b>DA</b>		<b>TA</b>		<b>Total</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
3.1	9	1.1%	7	0.8%	257	30.5%	570	67.6%	843	100%
3.2	19	2.3%	51	6.0%	259	30.7%	514	61.0%	843	100%
3.3	3	0.4%	37	4.4%	352	41.8%	451	53.5%	843	100%
3.4	21	2.5%	40	4.7%	318	37.7%	464	55.0%	843	100%
3.5	49	5.8%	132	15.7%	350	41.5%	312	37.0%	843	100 %
3.6	13	1.5%	65	7.7%	250	29.7%	515	61.1%	843	100%
3.7	24	2.8%	82	9.7%	253	30.0%	484	57.4%	843	100%
3.8	20	2.4%	28	3.3%	273	32.4%	522	61.9%	843	100%
3.9	31	3.7%	47	5.6%	387	45.9%	378	44.8%	843	100%
3.10	24	2.8%	168	19.9%	283	33.6%	368	43.7%	843	100%

Tabla N3

Las afirmaciones de la dimensión ambiente académico obtuvieron puntuaciones superiores al 75% uniendo las categorías TA (Totalmente de Acuerdo) y DA (De Acuerdo).

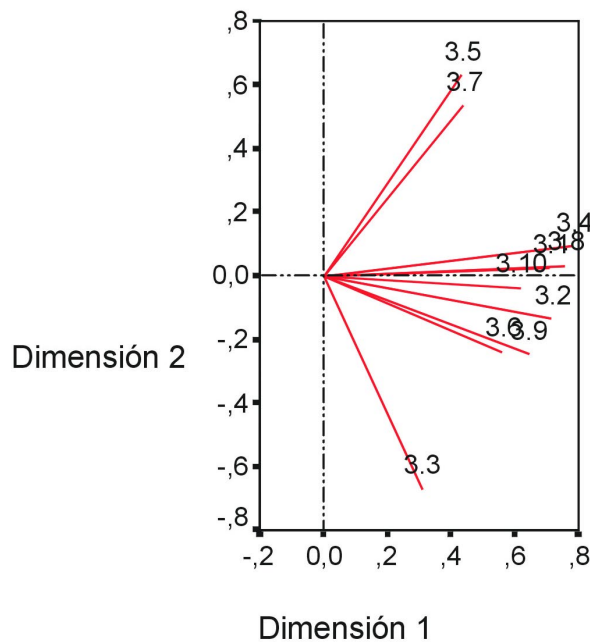
**Matriz de Correlación**

	3.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10
3.1	1									
3.2	0,4763	1								
3.3	0,2349	0,3651	1							
3.4	0,4293	0,4781	0,1958	1						
3.5	0,1506	0,1403	0,0881	0,3154	1					
3.6	0,2735	0,2954	0,3023	0,2534	0,1357	1				
3.7	0,2395	0,1141	0,0720	0,1514	0,1749	0,4005	1			
3.8	0,3598	0,4025	0,1734	0,4542	0,1782	0,3969	0,4075	1		
3.9	0,0370	0,2749	0,2460	0,4563	0,1608	0,3364	0,1727	0,4597	1	
3.10	0,3725	0,3137	0,1094	0,3764	0,1472	0,2475	0,1791	0,3250	0,2781	1

**Saturaciones en componentes**

	Dimensión	
	1	2
3.1	0,711	0,025
3.2	0,717	-0,135
3.3	0,310	-0,670
3.4	0,786	0,091
3.5	0,434	0,627
3.6	0,561	-0,239
3.7	0,440	0,536
3.8	0,758	0,032
3.9	0,643	-0,248
3.10	0,617	-0,038

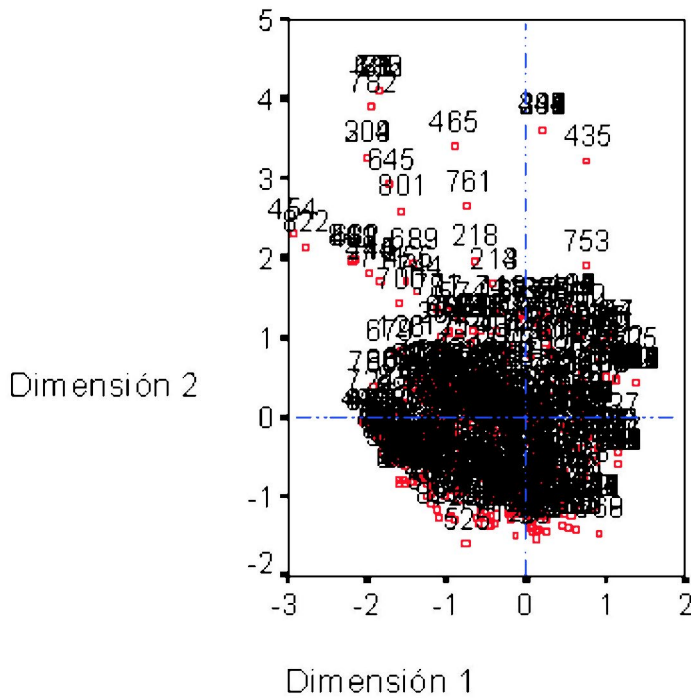
Normalización principal por variable.

Figura 6.26  
Saturaciones en las componentes

Normalización principal por variable.

La relación entre las afirmaciones 3.4 y 3.8 y entre 3.8 y 3.1 de esta dimensión integra nuevos indicadores al concepto de diseño curricular y el grado de aceptación confirma que ejerce un gran impacto sobre la calidad de la docencia en particular y de la educación en general.

Las afirmaciones 3.3 y 3.5 se observa que aunque los profesores consideran que son acciones necesarias no las integran con las que definen la calidad de las acciones pedagógicas. Queda aquí una incógnita sobre por qué la gestión y el control no presentan relación entre si a pesar de ser dos funciones administrativas universalmente reconocidas. Sin embargo, gestión y evaluación se relacionan porque teóricamente la comunidad docente sabe, reconoce y expresa la necesidad de acompañar cualquier proceso de una acción evaluativa, más que por reconocimiento de la incidencia que estas variables tienen sobre la calidad.



Dimensión 1  
Normalización principal por variable.

Figura 6.27  
Puntos de objeto  
etiquetados mediante  
números de caso.

El gráfico ilustra que los valores para las dimensiones 1 y 2 se acercan a los valores centrales presentando algunos casos con variabilidad representativa en los cuadrantes I y IV.

### Profesionalidad Docente

La numeración utilizada en las gráficas corresponde a las afirmaciones incluidas en la Dimensión Profesionalidad Docente:

El docente universitario debe:

- 4.1 Poseer un profundo dominio de su disciplina..
- 4.2 Reflexionar e indagar sobre su práctica docente.
- 4.3 Ser un gran comunicador.
- 4.4 Demostrar una sincera preocupación por los alumnos.
- 4.5 Realizar procesos de investigación en el aula que le ayuden a encontrar soluciones para los problemas de aprendizaje
- 4.6 Asumir su proyecto docente como un proceso de mejora continuo.

La Universidad debe:

- 4.7 Potenciar en el seno de los departamentos la constitución de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación.
- 4.8 Ofrecer espacios de formación pedagógica permanente
- 4.9 Ofrecer tutorías y apoyo permanente a los profesores noveles.
- 4.10 Valorar las características de los buenos docentes.

La distribución de puntuaciones obtenidas de las afirmaciones en la Profesionalidad Docente se representa en la siguiente tabla:

<b>Profesionalidad Docente</b>										
	<b>TD</b>		<b>ED</b>		<b>DA</b>		<b>TA</b>		<b>Total</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
4.1	2	0.2%	7	0.8%	180	21.4%	654	77.6%	843	100%
4.2	3	0.4%	5	0.6%	194	23.0%	641	76.0%	843	100%
4.3	2	0.2%	53	6.3%	340	40.3%	448	53.1%	843	100%
4.4	2	0.2%	12	1.4%	242	28.7%	587	69.6%	843	100%
4.5	5	0.6%	61	7.2%	319	37.8%	458	54.3%	843	100 %
4.6	4	0.5%	3	0.4%	214	25.4%	622	73.8%	843	100%
4.7	20	2.4%	48	5.7%	248	29.4%	527	62.5%	843	100%
4.8	7	0.8%	27	3.2%	271	32.1%	538	63.8%	843	100%
4.9	4	0.5%	20	2.4%	220	26.1%	599	71.1%	843	100%
4.10	2	0.2%	10	1.2%	164	19.5%	667	79.1%	843	100%

Tabla N4

### Matriz de Correlación

	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8	4.9	4.10
4.1	1									
4.2	0,6035	1								
4.3	0,3459	0,4186	1							
4.4	0,3600	0,4982	0,5286	1						
4.5	0,3067	0,4492	0,4999	0,4722	1					
4.6	0,3199	0,5654	0,4174	0,4868	0,4931	1				
4.7	0,2503	0,3780	0,3484	0,3835	0,4536	0,4935	1			
4.8	0,2456	0,4534	0,3838	0,4405	0,4982	0,5454	0,6987	1		
4.9	0,0196	0,4600	0,3963	0,4495	0,4871	0,4454	0,5607	0,6492	1	
4.10	0,2315	0,3479	0,3645	0,3689	0,4358	0,3650	0,4413	0,4317	0,5372	1

### Cuantificaciones

#### Gráfico Puntos de Categoría

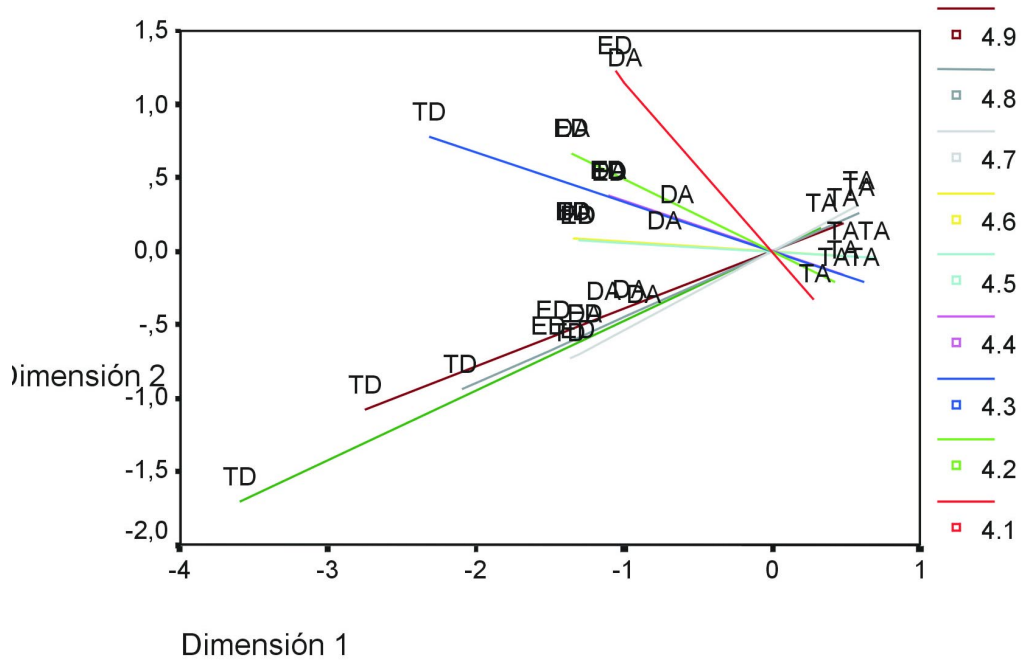
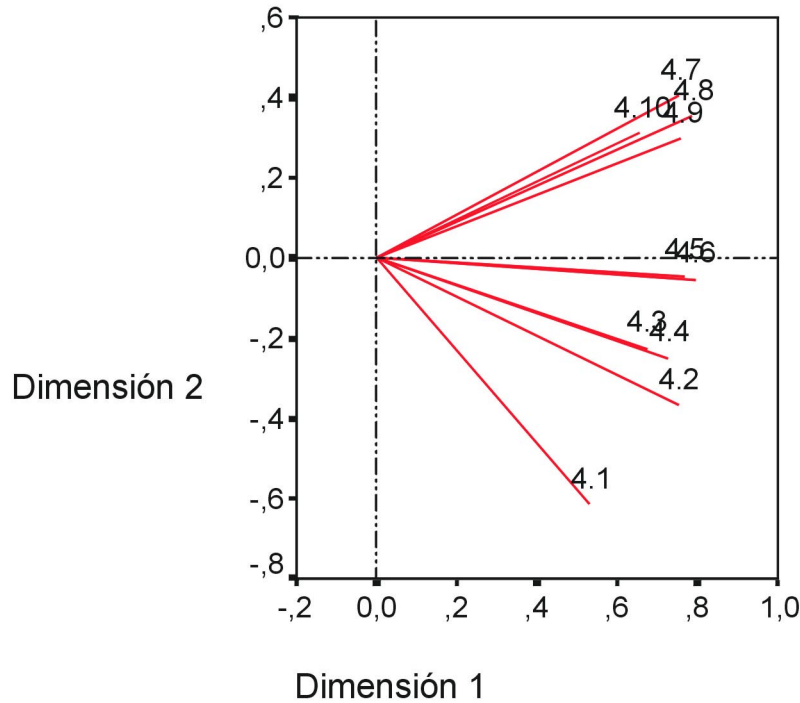


Figura 6.28  
Puntos para las categorías en los gráficos conjuntos.

#### Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
4.1	0.532	-0.614
4.2	0.753	-0.369
4.3	0.673	-0.226
4.4	0.728	-0.249
4.5	0.765	-0.044
4.6	0.793	-0.054
4.7	0.755	0.404
4.8	0.787	0.354
4.9	0.760	0.298
4.10	0.657	0.311

Normalización principal por variable.



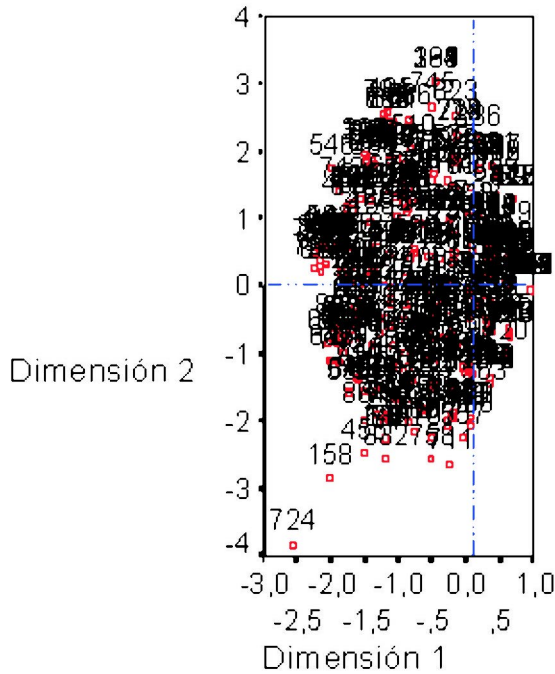
Normalización principal por variable.

Figura 6.29  
Saturaciones en las componentes.

Una vez más se confirma la importancia dada por los profesores a una formación en el centro del reconocimiento de las necesidades y particularidades de la acción pedagógica en cada departamento, la observación frecuentemente encontrada al finalizar los cuestionarios sobre las políticas de las universidades involucradas en este estudio que privilegian la formación de los docentes nóveles por encima de aquellos que tienen una mayor experiencia.

En la dimensión de profesionalidad docente los profesores relacionan la investigación con un proyecto de desarrollo y mejoramiento docente, a pesar de que en la dimensión anterior se reconocía su importancia pero no había una identidad categórica con la afirmación presentada.

La relación entre las afirmaciones 3 y 4 de esta dimensión verifica una vez más la importancia a la Acción Comunicativa a la primera dimensión, en este espacio la comunicación con los alumnos y la habilidad para realizarla se elevan a la categoría de características muy importantes en el perfil universitario.



Normalización principal por variable.

Figura 6.30  
Puntos de objetos etiquetados mediante números de caso

Podemos observar en el gráfica que la dimensión I para los datos positivos se acercan notablemente a los valores centrales a diferencia de los datos negativos, en la dimensión 2 se muestra que los casos presentan una mayor variabilidad con respecto a los valores centrales.

### Recursos del Entorno

Para la Dimensión Recursos del Entorno se presentan los siguientes criterios o elementos:

	<b>Criterio o elemento</b>
1	Equipamiento tecnológico: ordenadores, proyectores, televisores, retroproyectores.
2	Mobiliario (sillas que se puedan mover) y su ergonomía.
3	Apoyo de la Biblioteca(Horario, espacio, ejemplares)
4	Condiciones físicas del aula (iluminación, temperatura, tamaño).
5	Distribución horaria de clases.

Los posibles valores para la puntuación de las variables de la dimensión Recursos del entorno pueden varían desde 1 a 5 según la importancia que se le otorgue.

La distribución de valores obtenidos para cada uno de los elementos correspondientes a la dimensión Recursos del entorno se representa en la siguiente tabla:

Criterio o elemento												
	1		2		3		4		5		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	28	3.3%	28	3.3%	65	7.7%	241	28.7%	478	56.9%	840	100%
2	21	2.5%	73	8.7%	155	18.5%	205	24.5%	385	45.8%	840	100%
3	16	1.9%	14	1.7%	41	4.9%	149	17.8%	619	73.8%	839	100%
4	16	1.9%	12	1.4%	61	7.3%	250	29.8%	500	59.6%	839	100%
5	27	3.2%	31	3.7%	60	7.2%	205	24.6%	512	61.3%	835	100%

Tabla N5

Los puntajes obtenidos por cada uno de los recursos indican que son considerados como significativos en la calidad de la docencia universitaria, aunque entre ellos no hay una estrecha relación como se puede observar en la matriz de correlaciones.

### Matriz de Correlación

	1	2	3	4	5
1	1				
2	0,5139	1			
3	0,5238	0,4529	1		
4	0,3042	0,2587	0,3252	1	
5	0,4849	0,4466	0,5143	0,2385	1

### Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
1	0.799	-0.150
2	0.747	-0.545
3	0.787	0.300
4	0.832	-0.020
5	0.752	0.410

Normalización principal por variable.



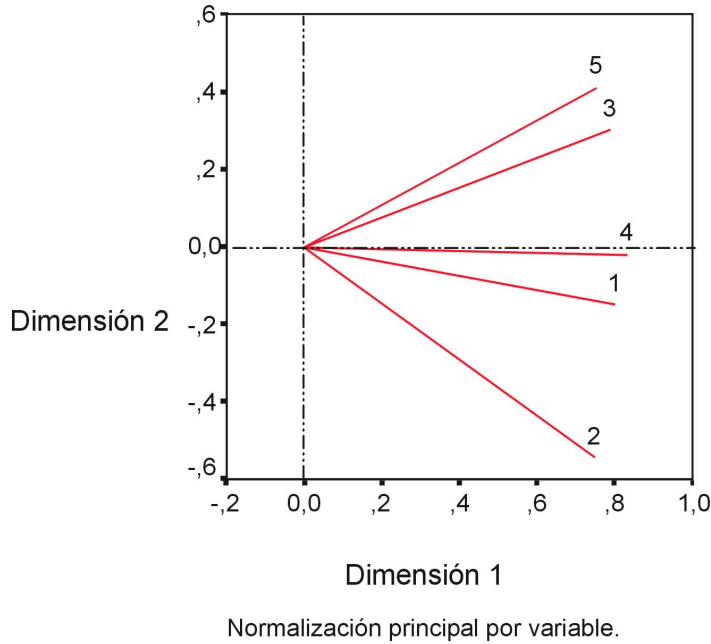


Figura 6.31  
Saturaciones en las componentes.

La gráfica agrupa variables en la dimensión 2 de acuerdo a sus puntuaciones (ver Tabla N5) de tal forma que las variable 5 “Distribución horaria de clases” y 3 obtuvo mayor importancia. El análisis de componentes hizo una clasificación entre recursos materiales y logísticos razón por la cual se ve una relación entre la distribución horaria y el apoyo de la biblioteca; y entre condiciones físicas y equipamiento.

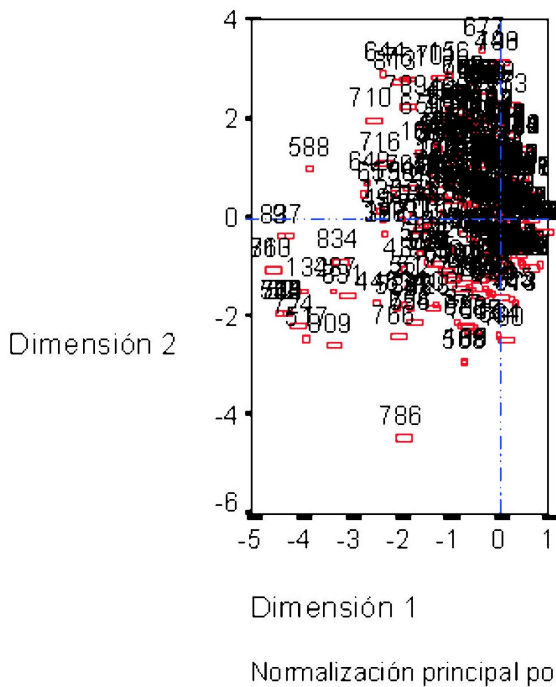


Figura 6.32  
Puntos de objeto etiquetados mediante números de caso.

Los datos se acercan a los valores centrales, exceptuando algunos casos en la dimensión 2 muestran una gran variación en los cuadrantes III y IV.

## LOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

La comunidad universitaria ha aceptado como lógica la preocupación por la calidad, y en el discurso de cada uno de los actores también acepta la importancia de la relación entre evaluación de la docencia y la calidad.

Llevar a cabo esa valoración y la de todos los componentes del sistema, es el objetivo de las actividades de evaluación institucional de las universidades que han respondido a las exigencias sociales. Para leer sobre estas acciones, se parte de un análisis de las respuestas a interrogantes como por ejemplo, ¿Quién valora los resultados y la calidad de la acción docente? ¿Son los estudiantes?, ¿Los profesores?, ¿Las directivas universitarias?, ¿El gobierno?, ¿La sociedad, con evaluadores externos?, ¿Cuáles son los indicadores de calidad?, ¿Qué efectos se espera conseguir con la evaluación que se realiza?, ¿Cuáles son las políticas que la fundamentan?.

Para analizar estas respuestas se ha emprendido el estudio que se presenta en este informe.

Aunque la relación entre la evaluación interna y externa en el ámbito normativo y específicamente en el contexto del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad o del Plan Nacional de Acreditación, la Evaluación Docente no tiene vida propia, en las instituciones universitarias, hasta este momento, sí se ha venido realizando una evaluación administrativa, ejecutando actividades mediante las cuales se obtiene información procedente especialmente desde los alumnos, de los docentes mismos y de su jefe inmediato -directores de departamento o escuela. Simultáneamente, y con mayor énfasis

a partir del PNDCU, se programan muchas acciones que le son coetáneas (formación, perfeccionamiento, reconocimientos, ascenso en el escalafón, tramo docente). Acciones que no logran ser integrales con los resultados de la evaluación, porque el análisis y la reflexión sobre la propia actuación docente, para facilitar el cambio y mejoramiento docente, se deja al juicio individual del profesor.

Sin embargo, reconociendo que la función docente tiene desde la perspectiva social una fundamental importancia, y que considerado individualmente, pero como integrante de un colectivo, el profesor integra un eje sobre el que se construye la calidad del sistema educativo, hemos decidido tomarla como prisma a través del cual mirar los modelos de evaluación institucional con los que se pretende conseguir la calidad.

Sin perder la visión de la necesaria integralidad del proceso y teniendo en cuenta que “los criterios rectores en la evaluación de la docencia deben ser aquellos que están consolidados en la evaluación institucional en conjunto” (Escudero, 1994), observaremos la forma y el sentido de los modelos de evaluación docente institucional.

Aunque las no pocas publicaciones a las que se puede tener acceso demuestran que las tendencias en las que se enmarcan los modelos tienen cuatro características comunes: sus raíces se encuentran en expresiones gubernamentales, son exageradamente transitorios, tienen como propósito fundamental evaluar la eficacia para justificar el gasto, y en muchos casos, carecen de un contexto cultural generalizado en la comunidad académica.

Estas tendencias ponen una voz de alerta por su incoherencia con las políticas enunciadas y reconocidas que presumen de incluir todas las dimensiones, categorías e indicadores que conforman la función docente como factor principal en la evaluación del proceso educativo.

Para seguir adelante y utilizando una figura que nos permita reunir los componentes fundamentales, acudimos a los “modelos” como la resultante de la caracterización que en cada institución se da al conjunto compuesto por las reglamentaciones y acciones particulares; para estudiar las concepciones sobre docencia de calidad. Modelo como lo define Moliner (1997):

*Modelo: Cosa en que alguien se fija para hacer otra igual. Poner por caso, dar ejemplo, predicar con el ejemplo, dar la ley. Persona cuya conducta es digna de imitarse o a la que alguien trata de parecerse. Se puede emplear como nombre calificativo o en oposición unido al nombre de la situación o del cargo a que se refiere la cualidad de “modelo”...*

Esa “cosa” que en las universidades se va construyendo a través de las acciones y características deseables, a la cual se le da sentido en las explicaciones e interpretaciones de la vida diaria, se constituye en el modelo. En la vida universitaria también es posible encontrar “antimodelos” definidos en las acciones no deseables de algunas personas, y que otras imitan a pesar de la institución (por ejemplo, un profesor que no permite la evaluación de su docencia porque el modelo está mal diseñado).

Aunque advertimos que en nuestras universidades no se cumple con las exigencias mínimas de globalización e internalización cultural de las normas de “vida” que

supuestamente se derivan de los modelos, seguimos utilizando la figura porque, aunque haya libertad de interpretación, las normas y los procedimientos son comunes, y al interior de cada comité de evaluación adquieren sentido y se trabaja en el ideal del consenso, luego claro está, de largas jornadas de discusión.

El concepto está generalmente contextualizado solamente en las políticas, estando ausente de las acciones. Porque el concepto de un objeto es lo que el objeto significa, se divulga y se comparte. ¿Qué es el significado? Entendemos un objeto o un proceso cuando la representación y el significado forman parte de nuestra estructura cognitiva, es decir, construimos un modelo mental similar al objeto.

El modelo no es ni bueno ni malo, por sí solo. Son las acciones que lo ponen en práctica y la coherencia lo que le atribuye sentido. El significado del concepto con el cual se piensa un aspecto de la realidad, es, pues, una construcción teórica practicada sobre un modelo del objeto o proceso. La razón por la que se legisla y exige a las universidades la evaluación docente y por lo tanto la estructuración de los modelos, ya lo hemos dicho en muchas partes y de diferentes formas, obedece más que a un proceso evolutivo propio de la educación, a la presión y a la exigencia que la sociedad hace en procura de una educación de mejor calidad.

Esta presión se ve reflejada y se concreta desde la constitución nacional, la ley orgánica y a través de todas las normas gubernamentales e institucionales. Sin embargo, la confección de los modelos puede adolecer de unas concepciones contextualizadoras en las que se expresa claramente lo que es una docencia de calidad. Esto puede comportar (o mejor comporta) el encontrarse con una serie de reacciones, no siempre deseadas, por parte de quienes se esperan los cambios y por ende mejoramiento de la calidad.

Esto no significa que el problema del cambio sólo sea atribuible a la estructura de los modelos de evaluación docente, pero es la estrategia en la cual se invierten recursos de variado orden, sin conseguir los efectos esperados, por ignorar las dimensiones y características de los procesos docentes.

Desde el capítulo cuarto, donde se ha intentado dar un sentido complejo a la calidad, intentado restarle valor a la tendencia que la simplifica asimilándola con la consecuencia de acciones de observación y obtención de información para producir un juicio, que no es necesariamente evaluativo.

Las normas gubernamentales dedican a la calidad de la educación especial atención, por lo que ordenan prestar atención prioritaria a los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, y particularmente se exige la evaluación como herramienta por excelencia en su consecución. Para estudiar estos modelos se ha intentado rescatar el conjunto de acciones que se viene realizando antes del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de la educación superior-PDNCU, pero la mayoría de las normas y políticas están referidas a este. Porque es a partir de esta exigencia, como es el caso de la Universidad de Granada, en donde se le da vida normativa a la evaluación dentro de las políticas del PDNECU.

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

- Normas gubernamentales.
- Políticas institucionales.
- Objetivos de la evaluación.
- Agentes.
- Criterios de mérito o valor.
- Información a recoger/ Métodos de recogida de información.
- Secuencias del proceso.
- Informes de la evaluación.
- Utilización de resultados.
- Metaevaluación.

El proceso seguido para realizar el análisis comparativo fue el siguiente: Detectar en cada documento la referencia que hace a la calidad de la docencia para tratar de categorizar los aspectos más significativos de cada una de las normativas. A partir de esta categorización, se realizó un segundo análisis para interpretar el sentido y obtener elementos que permitan una relación con las políticas institucionales.

---

## 7.1 NORMAS GUBERNAMENTALES.

---

El estudio se hace en cuatro contextos institucionales, sobre cuatro modelos, pero las normas sólo hacen referencia a España (tres universidades) y Colombia (una universidad). Para estudiar el contexto normativo haremos una comparación entre las normas generales de España y Colombia. O más bien una búsqueda de elementos comunes y de diferencias en la normatividad específica de dos países cuyas culturas tienen muchos elementos comunes, o, en todo caso, las raíces de una (colombiana) proceden en gran parte de la otra (española), porque han tenido a lo largo de la historia una relación muy estrecha.

Teniendo en cuenta que los acuerdos con los países iberoamericanos han hecho posible que nuestros sistemas educativos no sólo sean reconocidos en España, sino que tengan muchos elementos comunes, toda vez que se han hecho transferencias y tipificaciones de normas y procedimientos específicos. La mayoría de las reformas colombianas de los últimos años han tomado como referencia las normas españolas, incluso es sabido que los miembros de la Asamblea Constituyente hicieron consultas, visitas y estudios a la Constitución Española.

Comparación no para establecer un ranking sino para explorar su especificidad y comprobar el grado de democratización, porque el objetivo no es evaluar los sistemas sino encontrar elementos comunes que permitan:

- Contextualizar los modelos.
- Explicar las acciones.
- Estudiar las causas que posibilitan las fortalezas.
- Adoptar todo lo útil donde quiera que se encuentre perfeccionándolo al apropiárselo

- Encontrar elementos que permitan el cuestionamiento del sistema nacional.
- Conocer la cultura normativa que contextualiza los modelos.

### 7.1.1 Desde la Constitución Política.

Desde la carta magna se dibujan las exigencias de calidad atribuidas a la vida de los ciudadanos, considerando a la educación como un elemento de vital importancia en el sentido que se otorga cuando el Estado se compromete a garantizar una vida de calidad a partir de la prestación de los servicios públicos, señalando la educación como tal.

En el reconocimiento del poder del conocimiento, la ciencia y la formación integral del individuo como elementos de poder, en la transformación social, se reconoce el proceso educativo y se hace responsables a sus agentes especialmente a los profesores.

#### CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1975 PREÁMBULO LA NACIÓN ESPAÑOLA

*Deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:*

*Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo. Consolidar un Estado de derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular. Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida. Establecer una sociedad democrática avanzada, y Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la tierra. En consecuencia, las Cortes aprueban y el pueblo español ratifica la siguiente:*

#### CONSTITUCIÓN POLÍTICA

- 1.** Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
- 2.** La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de

#### DE COLOMBIA 1991 PREÁMBULO EL PUEBLO DE COLOMBIA

*En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente:*

#### **Artículo 27.**

*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.*

#### **Artículo 67.**

*La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad*

convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

**3.** Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que este de acuerdo con sus propias convicciones.

**4.** La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

**5.** Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

**6.** Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

**7.** Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

**8.** Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

**9.** Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

**10.** Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

#### **Artículo 20.**

**1.** Se reconocen y protegen los derechos:

**a.** A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

**b.** A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.

**c.** A la libertad de cátedra.

**d.** A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La Ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

**2.** El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.

**3.** La Ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso

y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

#### **Artículo 68.**

Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

#### **Artículo 69.**

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y

*a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.*

**4.** *Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las Leyes que lo desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.*

**5.** *Solo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.*

**Artículo 27.**

*ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.*

*El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.*

**Artículo 70.**

*El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.*

*La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.*

CE: Constitución Española      CC:

Constitución Colombiana

**CE:** En varias oportunidades la Calidad es aplicada a la vida como cualificador por excelencia y la Carta ordena diferentes acciones que permitan a los ciudadanos tener cada día mejor calidad de vida. No se habla de la calidad de la educación, pero se habla de la educación como un requisito en la mejor calidad de vida.

**CC:** En forma general la calidad está referida a la calidad de vida a la que se debe llegar por la cualificación de los servicios, de la satisfacción de las necesidades básicas, en general se considera al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población como finalidades sociales del Estado. La calidad se presenta como una cualidad de la educación a la que se llega entre otras acciones por la función de control y vigilancia del estado.

**7.1.2 Ley Orgánica.**

**7.1.2.1 De las Universidades Españolas.**

► **LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU)**  
(Favor ver CD adjunto LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU)  
(Ley Orgánica, 11/1983, de 25 de agosto. B.O.E. de 1 de septiembre)

Aunque ya no esté vigente se considera porque en ella se basó el estudio durante dos años.

*Así pues, si la Constitución española hace imperativa la reforma, ésta es también imprescindible para que la Universidad pueda rendir a la sociedad lo que tiene derecho a exigir de aquélla, a*



*saber: calidad docente e investigadora; algo que, sin embargo, sólo podrá ofrecer si le garantizan condiciones de libertad y de autonomía, pues sólo en una Universidad libre podrá germinar el pensamiento investigador, que es el elemento dinamizador de la racionalidad moderna y de una sociedad libre.*

*De acuerdo con dicho doble objetivo docente e investigador, se potencia la estructura departamental de las Universidades españolas, lo que debe permitir no sólo la formación de equipos coherentes de investigadores, sino también una notable flexibilización de los currícula que pueden ser ofertados, si bien se evita imponer reglamentariamente dicha estructura, facultando a las Universidades para que adapten progresivamente la actual organización facultativa a la nueva organización departamental; serán, pues, ellas mismas quienes decidirán, en última instancia, su propia composición por departamentos, así como el grado de implantación real de esta principio de organización. Se ha llevado a efecto, igualmente, una notable simplificación del actual caos de la selvática e irracional estructura jerárquica del profesorado, totalmente disfuncional, mediante el establecimiento de cuatro únicas categorías del profesorado y la creación de una carrera docente. Se ha buscado al tiempo desburocratizar el régimen jurídico de dicho profesorado, no sólo mediante la creación de las figuras del profesor asociado y del profesor visitante, sino también a través de la creación de un estatuto propio y peculiar del funcionario docente.*

*Finalmente, el sistema de Universidades que resulta de la aplicación progresiva de esta Ley se caracterizará por una diversificación entre las Universidades, que estimulará, sin duda, la competencia entre las mismas para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia, si bien se garantiza una calidad mínima homogénea para todas las Universidades nacionales (Preámbulo LRU, 1983).*

Favor ver en el CD adjunto Anexo 6: Modelos Normas

### **Referentes: LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU)**

En la LRU se habla de la calidad como una cualidad de la acción docente e investigadora y como una meta de excelencia. Evaluación y calidad no aparecen expresamente unidos, pero si se propone la evaluación para verificar el rendimiento docente investigador. En el contexto de esta ley y en el desarrollo del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad se instaura un proceso de evaluación interna refrendado por la evaluación externa que termina con un Plan de Mejora, que al menos sobre el papel garantiza acciones permanentes de mejoramiento. Sin embargo en los casos conocidos en las universidades estudiadas, parece que no han podido vencer la tendencia a las acciones puntuales, seguramente porque son acciones cuya motivación se siente como externa.



### **LOE 21 DE DICIEMBRE DE 2001.**

Favor ver en el CD adjunto Anexo 6: Modelos Normas  
LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (LRU)

**Referentes: 1.** En la LOE se hace referencia directa a la relación entre calidad y evaluación, estableciendo la acreditación como un reto que las universidades deben alcanzar para rendir “cuentas a la sociedad que las financia” y para demostrar la excelencia de sus programas.

### **EXPOSICIÓN DE MOTIVOS** (sobre la calidad).

*... Es una Ley de la sociedad para la Universidad, en la que ambas dispondrán de los mecanismos adecuados para intensificar su necesaria y fructífera colaboración. Constituye así el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la impulsa y la financia. Y es el escenario normativo idóneo para que la Universidad responda a la sociedad, potenciando la formación e investigación de excelencia, tan necesarias en un espacio universitario español y europeo que confía en su capital humano como motor de su desarrollo cultural, político, económico y social.*

*... De ahí que sea objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. Se profundiza, por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, a través de un nuevo sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad.*

**Referentes: 2.** La calidad se convierte en la variable independiente que influye significativamente en el logro de los propósitos de la universidad.

*Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española. Así, la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.*

**Referente: 3.** En la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, se deposita la responsabilidad de evaluar y reforzar la calidad, la transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación promoverá y garantizará la calidad de las Universidades, objetivo esencial de la política universitaria.

**Referente: 4.** En la selección del profesorado, nuevos estímulos, nuevas categorías en el escalafón y en la evaluación interna y externa de la enseñanza y demás acciones docentes se centra la adquisición de la calidad.

*Sobre el profesorado, piedra angular de la Universidad, la Ley adopta medidas consideradas unánimemente prioritarias para la comunidad universitaria, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado funcionario y contratado. Se articulan distintos mecanismos que garanticen una enseñanza de calidad en el marco de la enseñanza superior.*

**Referente: 5** En lo referente a la calidad esta Ley agrega al sistema español el paso que la diferenciaba de los países latinoamericanos inmersos en las políticas neoliberales. Desde 1994 en Colombia se instauró el Sistema nacional de evaluación y acreditación, aplicado años atrás en Chile y otros países latinoamericanos.

### 7.1.2.2 Ley 30. Ley orgánica de educación superior en Colombia.

**ARTICULO 3º.** *El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.*

**ARTICULO 6º.** *Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:*  
**c.** *Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.*

**Referente:** En esta Ley la calidad hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Al igual que en la LOE española establece la relación entre evaluación (autoevaluación y evaluación externa), acreditación y calidad.

**ARTICULO 32º.** *La suprema inspección y vigilancia a que hace relación el artículo anterior, se ejercerá indelegablemente, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente Ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior, para velar por:*

**a)** *La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.*

### 7.1.3 Plan de la Calidad.

**7.1.3.1 De las Universidades Españolas.** Favor ver en el CD adjunto Anexo 6: Modelos Normas. REAL DECRETO 408/2001, El Proyecto Piloto Europeo en 1995, en desarrollo del Plan considera que ha conseguido cumplir los tres objetivos que se proponía, logrando además la instauración de la cultura de la calidad en las Universidades, la creación de unidades de calidad en la mayoría de ellas y la creación de Agencias o unidades de calidad en algunas Comunidades Autónomas.

Se propone ahora REAL DECRETO 408/2001, con el propósito de “dar un paso adelante continuando las acciones del Plan anterior e introduciendo otros objetivos nuevos para dotar a las Universidades, a las Administraciones educativas y a los ciudadanos de instrumentos y métodos para la evaluación y la acreditación que ofrezcan una información validada y contrastada para la toma de decisiones.

**Referente:** El “paso adelante” consiste en agregar la acreditación en una especie de competencia entre las universidades, que aunque el proceso sea voluntario (relativamente) terminan por entrar en el proceso, porque posteriormente habrá muchas acciones a las que no estarán invitadas sino las titulaciones acreditadas. La publicidad sobre los programas acreditados por universidades, las informaciones divulgadas, etc. ejercen presión para que la universidad a su vez presione a las titulaciones para que entren en el proceso de acreditación.

### 7.1.3.2 De las Universidades Colombianas.

*CAPITULO V  
DE LOS SISTEMAS NACIONALES DE ACREDITACION E INFORMACION.*

**ARTICULO 53º.** *Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.*

*Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal.*

*Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).*

### 7.1.4 Acreditación.

La acreditación está definida a través de los diferentes documentos como una herramienta y como un proceso de reconocimiento y garantía de calidad en las titulaciones (programas) de educación superior. Es a su vez un mandato. Ese mandato es una respuesta a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global.

#### 7.1.4.1 Universidades Españolas.

Favor ver en el CD adjunto Anexo 6: Modelos Normas *TÍTULO V De la evaluación y acreditación.*

*La sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior y, como principio fundamental, que los profesores mejor cualificados formen a los estudiantes que asumirán en un futuro inmediato las cada vez más complejas responsabilidades profesionales y sociales.*

*De ahí que sea objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. Se profundiza, por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, a través de un nuevo sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad.*

*Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española. Así, la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.*

*Otro de los objetivos esenciales de la Ley es impulsar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, dentro del sistema español pero también del europeo e internacional. La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura a una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir a facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie al mayor número de ciudadanos.*

*Una de las principales innovaciones de la Ley viene dada por la introducción en el sistema universitario de mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación que, de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesaria para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. La Agencia evaluará tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y a las Administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden. La Agencia Nacional de Evaluación de la*

*Calidad y Acreditación promoverá y garantizará la calidad de las Universidades, objetivo esencial de la política universitaria.*

*Sobre el profesorado, piedra angular de la Universidad, la Ley adopta medidas consideradas unánimemente prioritarias para la comunidad universitaria, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado funcionario y contratado. Se articulan distintos mecanismos que garanticen una enseñanza de calidad en el marco de la enseñanza superior.*

*Así, la Ley establece un sistema de selección más abierto, competitivo y transparente, que mejorará la calidad a través de un proceso de habilitación que otorga prioridad a los méritos docentes e investigadores de los candidatos, garantiza la objetividad en las pruebas de selección del profesorado y respeta la autonomía de las Universidades al establecer éstas los procedimientos de acceso a los cuerpos docentes, según su programación y necesidades, de los profesores que hayan sido habilitados.*

*Se diseña, también, el desarrollo de una carrera académica equilibrada y coherente, mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos, según parámetros de calidad, por parte de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades.*

*La Ley fomenta el principio básico de la movilidad, así como las medidas que contiene tanto para el profesorado funcionario como para el profesorado contratado.*

*Se da la máxima flexibilidad para que las Universidades puedan desarrollar su política de profesorado y planificar adecuadamente sus necesidades docentes e investigadoras, en este sentido, se posibilita la contratación de hasta un máximo del cuarenta y nueve por ciento del total el porcentaje de profesores contratados, cuya regulación y régimen jurídico serán competencia de las Comunidades Autónomas, correspondiéndose así los instrumentos financieros de los que son responsables con los normativos que ahora asumen.*

**7.1.4.2 Universidades Colombianas.** Favor ver en el CD adjunto Universidad Industrial de Santander: Anexo 6 ACUERDO No. 06. Dic 14 de 1995. El Sistema Nacional de Acreditación (SNA) de programas de pregrado establecido por la Ley 30 de 1992, tiene como objetivo fundamental garantizar a la sociedad la calidad de las instituciones de educación superior que deciden participar en él. Por esta razón, el SNA se fundamenta en el principio de la autonomía universitaria, según el cual, cada institución es libre de ingresar o no al sistema, y en los procesos de autoevaluación institucional como ejes de verificación de la calidad de una carrera.

En efecto, el proceso de acreditación de cualquier programa de pregrado se inicia con la autoevaluación, continúa con la evaluación externa practicada por pares académicos, prosigue con la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y culmina, si el resultado fuera positivo, con el acto de acreditación por parte del Estado y su inscripción en el Sistema Nacional de Acreditación.

*La acreditación deberá estar basada en parámetros previamente definidos por el Consejo Nacional de Acreditación con la colaboración de la comunidad académica del área que quiere acreditarse y establecidos y estatuidos para todos los casos. El cumplimiento de estos parámetros deberá conducir al mejoramiento permanente y no ser apenas un reflejo de la calidad obtenida hasta el momento. Además, deberán adecuarse a las distintas misiones institucionales, sean ellas las de las universidades que pretenden desarrollar actividades de investigación y docencia en los más altos niveles y aspiran a ofrecer programas de doctorado; las de las universidades que han optado por ubicarse únicamente en el plano de la formación de profesionales; o las de las instituciones tecnológicas y técnicas. Igualmente los criterios de evaluación deberán diferenciarse según las diversas áreas del conocimiento.*

*ARTICULO 31°. De conformidad con los artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26 de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo con la presente Ley, el fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza que corresponde al Presidente de la República, estarán orientados a:*

*h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.*

*ARTICULO 32°. La suprema inspección y vigilancia a que hace relación el artículo anterior, se ejercerá indelegablemente, salvo lo previsto en el artículo 33 de la presente Ley, a través del desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomenta y dignifique la Educación Superior, para velar por:*

*La calidad de la Educación Superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades.*

*ARTICULO 36°. Son funciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) proponer al Gobierno Nacional:*

*d) Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas.*

*ARTICULO 53°. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.*

*Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal.*

*Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).*

*Conc. Decreto 2904 de 1994; Decreto 1860 de 1994 art. 63.*

*ARTICULO 54°. El Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.*

*Conc. Decreto 2904 de 1994; Acuerdo 04 de 1995.*

*ARTICULO 55°. La autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación.*

*El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), cooperará con tales entidades para estimular y perfeccionar los procedimientos de autoevaluación institucional.*

*Conc. Decreto 2904 de 1994.*

*ARTICULO 56°. Créase el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior el cual tendrá como objetivo fundamental divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema.*

*La reglamentación del Sistema Nacional de Información corresponde al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).*

**REFERENTES GENERALES:** La normatividad gubernamental que hace referencia a la evaluación de la institución, y en particular a la evaluación de la docencia, sólo se refiere como uno de los componentes a evaluar. Aunque la acción de los profesores se extiende a casi todos los componentes, estos modelos que finalizan con la acreditación de titulaciones desdibujan la evaluación de la docencia propiamente dicha.

Nuevamente el peso recae en evaluadores externos y sobre indicadores externos. El profesorado aunque tenga representantes en los comités para la autoevaluación, actúa como examinado y, representa al mejor nivel sus roles para dar una buena imagen. Los profesores que cotidianamente no están muy preocupados por la calidad, en este proceso de autoevaluación primero y de evaluación externa después, se siente examinado, controlado, calificado y expone su mejor discurso para demostrar que las cosas se están haciendo como ellos saben que se deben hacer.

## 7.2 UNIVERSIDAD DE GRANADA.

### 7.2.1 Políticas institucionales.

#### *ARTÍCULO 16.-*

*La Ley Orgánica 11/83 de Reforma Universitaria establece la calidad de la docencia como deber social de la Universidad. Desde entonces las universidades se han orientado a valorar y mejorar la actividad docente en su ámbito de responsabilidad mediante el sostenimiento de programas concretos de actuación. El desarrollo de planes nacionales específicos de evaluación de la calidad en las universidades españolas viene regulado por norma a partir de 1995 (R.D. 1947/1995).*

*La docencia es objetivo prioritario de la Universidad de Granada, cuya calidad viene garantizada por una serie de medidas que se establecen en el Capítulo primero del Título IV de sus Estatutos. Las iniciativas realizadas en los ámbitos de la innovación, la docencia, apoyo a prácticas y evaluación de titulaciones y servicios han aportado experiencia y planteado nuevas necesidades. La Universidad de Granada ha participado activamente en sucesivos Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades a través de la Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas (UCUA). La potenciación y coordinación de estas actuaciones deberá contribuir a la mejora del servicio público que ha de prestar la institución.*

*Para el cuatrienio 2001-2004 la Universidad de Granada se propone llevar a cabo el Plan de Calidad Docente articulado en tres programas, que desarrollarán los objetivos institucionales de su nueva política de calidad. El plan hay que concebirlo de manera global y coordinada; dará concreción a las acciones previstas en el II Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (R.D. 408/2001) y tendrá una programación plurianual. Los distintos programas se entienden como herramientas apropiadas para promover la excelencia docente y alcanzar reconocimiento y acreditación nacional e internacional.*

- *El primer programa es el Programa de Evaluación, orientado a recoger y sistematizar información sobre el estado de la docencia en la Universidad de Granada.*
- *El segundo, Programa de Innovación y Mejora Docente, coordinará las actuaciones para el perfeccionamiento de los procesos educativos.*
- *El tercero, Programa de Excelencia Docente, potenciará la labor docente y la formación del profesorado.*

Varios principios de actuación deben aplicarse con el fin de adaptar nuestro plan a las exigencias actuales:

**a) La voluntariedad:** El modelo de evaluación orientado a la mejora y a la implicación de los miembros de la comunidad universitaria en las decisiones de calidad, se centra en la libre decisión para implicarse en los procesos de autoevaluación o evaluación externa. Por el contrario, los modelos de calidad y evaluación centrados en el control externo de resultados mantenían el principio de obligatoriedad, lo que impedía a los sectores implicados corresponsabilizarse con programas de mejora de calidad.

**b) Evaluación Institucional:** Es un principio extendido en las universidades del contexto europeo debido al carácter público del sistema universitario y a que implica un sistema de audiencias *intra* y *extra* institución. Es decir, se exigen dos fases fundamentales en la evaluación como son la Autoevaluación y la Evaluación Externa. Ambas se producen a partir de datos previos de carácter cualitativo y cuantitativo.

**c) Contraste público de datos, juicios e informes:** Los mecanismos de manipulación de los datos en la universidad, como servicio público, exigen el principio de transparencia junto al de la recomendable confidencialidad. Las audiencias públicas permitirán el reconocimiento de las interpretaciones de los diferentes grupos existentes en un centro, servicio u órgano. En algunos casos, será necesario aplicar los principios de negociación y consenso que permitan hacer eficaz la evaluación.

**d) Reconocimiento de puntos fuertes y débiles:** La mejora se producirá afianzando las buenas prácticas universitarias y reduciendo aquellas que permiten un mal funcionamiento de la universidad.

**e) La evaluación de la calidad debe servir a la toma de decisiones de mejora:** En todas las fases y los niveles de la evaluación es necesario llegar a propuestas y decisiones de mejora.

**f) La evaluación de la calidad ha de ser participativa:** Tanto en las fases de diagnóstico como en las de recogida de resultados o propuestas de mejora de la docencia.

**g) Práctica recomendable ha de aplicar principios democratizadores:** incorporar a personal de frontera, difusión de las actividades e informes y desbloquear resistencias originadas por un sentimiento de amenaza o pérdida de autoestima profesional.

La Guía de la Universidad de Granada desarrollará progresivamente un modelo de calidad y evaluación basándose en la experiencia adquirida, la revisión de los modelos europeos y los principios descritos arriba.

**Comentario:** En la Universidad de Granada la evaluación docente tiene su sentido en el contexto del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria. En el proceso de autoevaluación se tienen puestas todas las esperanzas para desencadenar un Plan de Mejora, secundado por el Programa de Excelencia Docente.

## 7.2.2 Objetivos de la evaluación.

*El Plan de Calidad es un instrumento para desarrollar la política institucional de la Universidad de Granada sobre evaluación, mejora e innovación. Su finalidad general es difundir una cultura de la calidad e impulsar la excelencia docente.*



*El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos parciales:*

1. *Atender las demandas sociales de formación superior cualificada.*
2. *Responder a las exigencias internas de la institución por mejorar su calidad y optimizar la gestión de los recursos públicos que administra.*
3. *Impulsar, desarrollar y evaluar los planes de estudio de la Universidad de Granada y promover la implantación de nuevas titulaciones.*
4. *Favorecer la reflexión crítica de los miembros de la comunidad universitaria y de sus centros, órganos de gestión y servicios, fomentando la evaluación de sus actividades.*
5. *Establecer criterios de calidad homogéneos para las diferentes ofertas formativas de la Universidad de Granada y establecer propuestas para su mejora continua.*
6. *Estimular la reflexión didáctica y la innovación metodológica en el profesorado como medios para mejorar la calidad de la actividad docente de la Universidad de Granada.*
7. *Optimizar la práctica docente mediante su conexión con el entorno y una mayor atención a las necesidades económicas y sociales.*
8. *Orientar, coordinar y promover la formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario y de los otros niveles educativos.*
9. *Acreditar la excelencia de los programas propuestos para el impulso de la calidad docente en la Universidad de Granada.*
10. *Incentivar la mejora de la actividad docente del profesorado mediante el reconocimiento de sus esfuerzos y de la calidad en su trabajo.*

### **7.2.3 Agentes.**

GADE. *El Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad* está formado por una Unidad Técnica y una Comisión de Evaluación de la Universidad. La Unidad Técnica está constituida por la dirección y subdirección del Gabinete, además de la infraestructura personal y administrativa necesaria para desarrollar todas las tareas de la evaluación. La Unidad Técnica se encarga de ejecutar los programas de evaluación en todas las fases del proceso, desde la preparación de los protocolos según los indicadores preestablecidos, hasta la elaboración del informe final, pasando por la asistencia y asesoramiento a las comisiones del servicio o titulación que se evalúa y la organización de la auditoría externa.

La *Comisión de Evaluación de la Universidad*, presidida por el director del Gabinete, está compuesta por profesores y profesoras de nuestra Universidad, especialistas en diversos aspectos de la evaluación institucional, y responsables de áreas y servicios universitarios cuya colaboración es necesaria para el adecuado desarrollo de los programas de evaluación. Su función, básicamente, consiste en preparar los proyectos de programas plurianuales para su presentación a los órganos de gobierno, así como desarrollar y organizar la asistencia técnica para su ejecución. Es misión también de esta comisión el promover en la Universidad de Granada actuaciones conducentes a fomentar la cultura de la evaluación dirigida a la mejora de la calidad. Del mismo modo, se responsabilizará de la elaboración y difusión de los informes finales, cuyas conclusiones deben fomentar planes estratégicos de mejora de la calidad.

**Comité interno de autoevaluación:** este comité está compuesto por representantes del profesorado, el alumnado y personal administrativo y de servicio. PAS.

La creación de la *Unidad para la Calidad del Sistema Universitario Andaluz* proporcionará una base de aportaciones que dinamizará los complejos procesos de evaluación y calidad.

### 7.2.4 Criterios de mérito o valor.

*Aspectos incluidos en la guía seguida dentro del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad*

1. *El contexto de la universidad*
  - a. *Datos globales*
  - b. *Evolución de la titulación*
  - c. *Toma de decisiones en la titulación*
2. *Metas y Objetivos*
  - a. *Análisis y valoración de los objetivos*
  - b. *Oferta de plazas, demandas y matrículas*
3. *Diseño curricular*
  - a. *Estructura del plan de estudios*
  - b. *Programas de las asignaturas del plan de estudios*
  - c. *Organización de la enseñanza*
4. *Desarrollo de la enseñanza*
  - a. *Atención tutorial*
  - b. *Metodología docente*
  - c. *El trabajo de los alumnos*
  - d. *Evaluación de los aprendizajes*
5. *Resultados de la enseñanza*
  - a. *Tasa de éxito: proporción de los alumnos que son calificados como aptos sobre el total de los alumnos presentados.*
  - b. *Tasa de presentados: proporción de alumnos que se presentan a las convocatorias de exámenes oficiales sobre el total de alumnos matriculados.*
  - c. *Tasa de rendimiento: Proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados*
  - d. *Tasa de abandono*
6. *Alumnado*
7. *Recursos Humanos*
  - a. *Profesorado*
  - b. *Personal administrativo y de servicios*
8. *Instalaciones y recursos*
9. *Relaciones externas*

### 7.2.5 Información a recoger/Métodos de recogida de información.

Con el formulario que se puede encontrar en anexos con este hipervínculo, se consultan las opiniones de los alumnos sobre la calidad del docente.

Favor ver en el CD adjunto: Universidad de Granada. CUESTIONARIO DE OPINIONES DEL ALUMNADO SOBRE LA CALIDAD DOCENTE

Los comités de cada titulación realizan encuentros con los profesores y alumnos, para obtener información complementaria.

### 7.2.6 Secuencias del proceso.

Fases: Autoevaluación, Evaluación Externa y Evaluación Final. La fase *autoevaluación* o de *autoestudio* es realizada por una comisión constituida dentro de la unidad que se va a evaluar, es decir formada por personas implicadas directamente en el proceso evaluador.

- Realizar el *inventario* y recoger las informaciones de cada aspecto de las fuentes documentales disponibles o servicios de la universidad con el apoyo del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.

- Realiza el autoestudio redactando un *borrador* que intente recoger las múltiples perspectivas de la titulación a partir de informaciones, opiniones de diferente gentes de la comunidad universitaria, inferencias y juicios apoyados documentalmente o, en su defecto, sin apoyo documental. Los datos de los protocolos y demás documentos deben servir como reactivos para la construcción del discurso, no como cuestiones aisladas para contestar separadamente como una encuesta.
- Someter a *audiencia pública* el borrador de autoestudio en sesiones debidamente preparadas para que cualquier miembro relacionado con la titulación pueda realizar alegaciones, matizaciones o proporcionar informaciones y juicios acerca de los diferentes aspectos estudiados.
- Redacción del *Informe Final*, que se debe caracterizar por su máxima imparcialidad y validez. Cada apartado debe concluir con la síntesis de los puntos fuertes y débiles así como de la explicitación de objetivos y acciones pertinentes para mejorar la situación presente.
- Los siguientes documentos son de especial relevancia para los *Anexos* y la utilidad del Comité Externo o Comisión de la Universidad.
  - Listado Nominal del profesorado implicado en la enseñanza de la titulación (nombre, títulos, posición académica, antigüedad, asignaturas y grupos a su cargo, tipo de docencia teórico y práctica).
  - Protocolos de exámenes del último año en cada una de las asignaturas.
  - Listado de las publicaciones públicas que versan sobre el campo disciplinar de la titulación y están a disposición de la totalidad de alumnos y profesores.
  - Liquidación del capítulo 2 del presupuesto del 96 y presupuesto del capítulo 2 del 97 del centro que tiene adscrita l a titulación.

La *Guía de Autoevaluación* sugiere actividades y aspectos concretos para la evaluación de la investigación, docencia y gestión, así como ideas para el proceso de elaboración del autoestudio. Los *principios deontológicos* propios de estos procesos e informes deben inspirar las acciones del Comité integrado por miembros representantes de la comunidad universitaria, con un número mínimo, pero se admiten como visitantes a miembros que quieran hacer aportes en una parte específica del proceso.

La fase de *evaluación externa* es efectuada por un comité de expertos externos constituido por especialistas en evaluación y otros/as en aquel tipo de tareas que se van a evaluar. Su labor comienza con el estudio del informe de autoevaluación realizado, continúa con una visita a la Universidad, en la que recaba toda la información que crea conveniente, tanto de los órganos de gobierno que estime oportuno, como a través de entrevistas con los diversos colectivos de la comunidad universitaria relacionados con la evaluación que se realiza. Finalmente, redactará un informe en similares términos que el de autoestudio.

### **7.2.7 Informes de la evaluación.**

#### **EVALUACION FINAL**

El proceso de evaluación termina con un *Informe Final* producto de una síntesis de ambos informes (el autoestudio y el externo), así como de apreciaciones propias, realizado por la Comisión de Evaluación de la Universidad, en la que se recomendarán las decisiones que deben adoptar los órganos de gobierno de la universidad en sus distintos niveles y funciones para mejorar la calidad del servicio o titulación evaluada.

### 7.2.8 Utilización de resultados.

El Plan de Calidad de la Universidad de Granada, aprobado por Junta de Gobierno, se propone como uno de sus objetivos mejorar la calidad de la actividad docente en la Universidad mediante el estímulo de la reflexión didáctica y la innovación metodológica del profesorado. Para ello se propone:

- Elaboración del Plan de Mejora.

La convocatoria de ayudas para proyectos de Innovación y Mejora Docente se propone encauzar nuevas ideas y proyectos en el ámbito de la docencia de la Universidad de Granada. La convocatoria continúa las acciones del Concurso de Ideas sobre Proyectos de Innovación Docente, convocado en 1999. Esta actuación pretende rentabilizar los esfuerzos singulares realizados por grupos, departamentos y centros a lo largo del tiempo y recoger propuestas específicas de trabajo. También se propone potenciar la creación de nuevos grupos de innovación y consolidar los existentes, impulsar la renovación metodológica, promover la elaboración de material didáctico y difundir experiencias contrastadas en el aula.

- El Programa de Excelencia Docente, que potenciará la labor docente y la formación del profesorado.

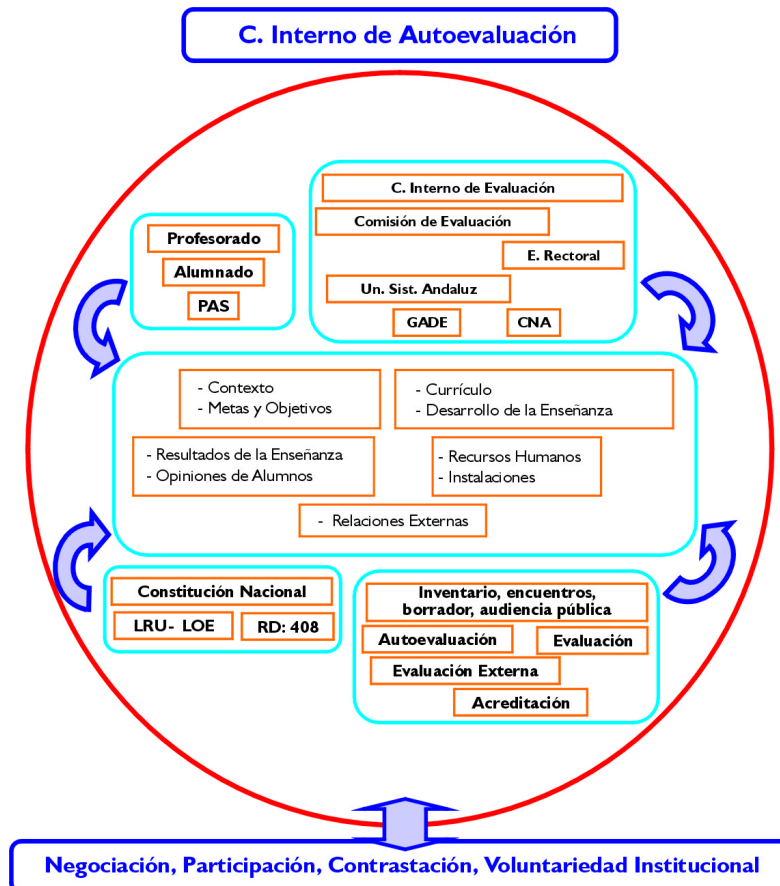


Figura 7.1 Evaluación de la enseñanza

### 7.2.9 Metaevaluación.

Después de realizadas varias de las evaluaciones dentro de la primera convocatoria, se ha encontrado que a pesar de que los miembros de los departamentos fueron invitados a participar no hubo respuesta y la Junta de cada Facultad debió nombrar al comité, con cierta precipitación y algunas veces se nombró a personas a las que no se había consultado previamente.

Los miembros de los comités externos sienten que el trabajo aunque es enriquecedor, también es extenuante y no se da ninguna descarga académica.

Ha sido muy difícil lograr la participación de la comunidad académica. La información procedente del GADE y otras fuentes en algunos momentos fue de difícil adquisición. La autoevaluación ha puesto en evidencia la dificultad para lograr comunidad alrededor del proceso. La complejidad de la estructura no permite un estudio más detallado y minucioso, pero el proceso ha servido para desencadenar la construcción de una cultura de participación. El comité de Psicopedagogía manifestó que realizó muchas y variadas actividades de motivación, sin lograr motivar al profesorado y a la comunidad en general.

**Comentarios:** A pesar de que en la Universidad de Granada la participación en el Plan Nacional ha logrado altos índices de motivación en la participación de los miembros de los comités, por los procesos de negociación que se han dado para convencer a las titulaciones de la importancia de su participación, es también la institución donde más se minimiza la evaluación de la acción docente, llegando a carecer de esta información para realizar la autoevaluación, en los casos estudiados, claro está.

---

## 7.3 UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA.

### 7.3.1 Políticas institucionales.

#### 7.3.1.1 Decreto 145/1985, de 20 de septiembre por el que se aprueban los estatutos de la universidad POLITECNICA DE VALENCIA.

*Artículo 42*

*Son competencias del Consejo Docente, las siguientes:*

- 1) Elaboración de los criterios de evaluación periódica del rendimiento docente del profesorado.*
- 2) Proponer la adecuación de medios y recursos para mejorar la calidad de la enseñanza.*
- 3) Promover, coordinar e impulsar el perfeccionamiento y reciclaje del profesorado en relación con la mejora de calidad de la enseñanza.*

#### 7.3.1.2 Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Universidad Politécnica de Valencia.

Octubre de 2000



Figura 7.2 Evaluación de la enseñanza. Tomado de I Seminario sobre evaluación. Universidad Politécnica de Valencia y Gabinete de Promoción de Calidad.

### 7.3.2 Objetivos de la evaluación.

- Conocer la situación de calidad y logros de la acción docente.
- Ayudar a la mejora en el aprendizaje del alumno suministrándole instrumentos y métodos docentes alternativos que favorezcan el autoaprendizaje.
- Ayudar para favorecer sinergias entre cada Centro y los Departamentos que imparten docencia en él, mejorar la cualificación del profesorado e incentivar la implantación de nuevos métodos de enseñanza y evaluación.
- Proporcionar unas condiciones más adecuadas para dar respuesta a las necesidades que actualmente requiere el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y conseguir una mayor eficacia y rendimiento.
- Controlar el cumplimiento de las funciones profesoriales.
- Obtener información necesaria para la promoción.
- Promover la reflexión sobre la enseñanza.
- Obtener elementos para los incentivos económicos.
- Obtener información para la evaluación de todo el sistema.

### 7.3.3 Agentes.

El proceso de evaluación del profesorado pretende ser integral y consultar a las diferentes fuentes. Los agentes son:

- La Comisión de Evaluación está formada por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, estudiantes y personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro.
- El profesor mismo.
- ICE.
- Unidad de evaluación del profesorado.
- Comisión de promoción del profesorado.
- Vicerrectorado de coordinación académica y del alumnado.

### 7.3.4 Criterios de mérito o valor.

Precisados para los contratos programa con la Generalitat Valenciana.

**SEXTO.** Los elementos y criterios de valoración de los diferentes complementos y conceptos retributivos serán los siguientes:

**1. Evaluación docente.** La evaluación por el desempeño de la función docente se estructurará en dos tramos. **Reconocimiento de la dedicación docente.** Que requerirá los siguientes extremos:

**a)** Informe favorable de la Junta de Centro relativo a las siguientes cuestiones (hasta 5 puntos):

- Cumplimiento de horario de clases y tutorías (hasta 1 punto).
- Entrega de actas en el plazo establecido (hasta 1 punto).

En el caso de miembros de derecho:

- Asistencia a las Juntas de Centro (hasta 1 punto).
- Participación en las Comisiones necesarias para el funcionamiento del Centro (hasta 1 punto).
- Entrega y depósito de los programas de las asignaturas (hasta 1 punto).

**b)** Informe favorable del Consejo de Departamento respecto a las siguientes cuestiones (hasta 3 puntos):

- Asistencia a los Consejos de Departamento (hasta 1 punto).
- Asistencia a las reuniones de área, sección o unidades de investigación (hasta 1 punto).
- Participación en las comisiones necesarias para el funcionamiento del departamento (hasta 1 punto).

**c)** Informe favorable de la Secretaría General de la Universidad sobre asistencia y participación en los órganos colegiados de la Universidad (Claustro Universitario; Junta de Gobierno; Comisiones del Claustro; Comisiones de Junta de Gobierno; otras Comisiones de carácter institucional) (hasta 1 punto).

La concesión de este concepto supone la obtención de una puntuación mínima de 6 puntos.

**2. Reconocimiento de la calidad docente.** Es el que se deriva de la evaluación positiva por la Universidad de la actividad docente realizada cada cinco años en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente si ha prestado el servicio a tiempo parcial, de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos por acuerdo del Consejo de Universidades, según se establece en el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.

### 7.3.5 Información a recoger/Métodos de recogida de información.

De las encuestas aplicadas a los estudiantes se obtiene información sobre:

#### A. MÉRITOS ACADÉMICOS

##### A 1. TÍTULOS

Seleccione la máxima titulación que posee relacionada con el área de conocimiento de la plaza y seleccione la nota media obtenida (aprobado, notable, sobresaliente o matrícula de honor).

En el caso de que posea un título de primer ciclo y uno de segundo, indique el correspondiente a la licenciatura/ingeniería superior/arquitectura. El título relativo al primer ciclo podrá declararlo en el apartado A7 de Otros Méritos Académicos.

Indique si se posee la Suficiencia Investigadora o DEA y en el caso de los Doctores se especifique el título de la tesis y la nota obtenida.

##### A 2. CARGOS ACADÉMICOS UNIPERSONALES

Seleccione el tipo de cargo, introduzca el periodo en que lo ha ocupado y en la descripción, si procede, indique el área (información, deportes, planes de estudio,...), centro o departamento en el que desempeñó su función.

Tipos de cargos:

- *Vicerrector*
- *Secretario General*
- *Director de Centro*
- *Director de Departamento*
- *Director de Área*
- *Subdirector de Centro*
- *Secretario de Centro*
- *Subdirector de Departamento*
- *Secretario de Departamento*

### A 3. PARTICIPACIÓN EN ÓRGANOS COLEGIADOS

*Seleccione el tipo de cargo, introduzca el periodo que lo ha ocupado y en la descripción especifique, si es necesario, la unidad (centro o departamento).*

*Tipos de cargos:*

- *Junta de Gobierno*
- *Consejo Docente*
- *Consejo de Investigación*
- *Permanente Centro* (especificar el centro)
- *Permanente de Departamento* (especificar el departamento)
- *Otros* (especificar)

### A 4. ANTIGÜEDAD

*Introduzca el nº de años y/o meses que ha trabajado como docente en la universidad especificando la dedicación (tiempo completo, P6, P5, P4 o P3). Indique, si procede, la fecha en que fue nombrado numerario y si es doctor la fecha de su nombramiento.*

### A 5. EXPERIENCIA PROFESIONAL

*Introduzca el cargo ha desempeñado y la empresa en la que ha trabajado. Especifique el periodo trabajado y una muy breve descripción de la actividad. En el caso de los Autónomos se señalará como tal en el campo empresa.*

### A 6. ÁREA DE CONOCIMIENTO

*No es necesario introducir información para valorar este ítem en el que se tendrá en cuenta la afinidad del área de conocimiento del candidato respecto a la plaza solicitada.*

### A 7. OTROS MÉRITOS

*Introduzca otros méritos académicos:*

- *Otras titulaciones*
- *Masters y cursos* ( indique las horas de cada uno de ellos)
- *Idiomas y nivel*
- *Premios concedidos*
- *Pertenencia a sociedades científicas, docentes o profesionales*
- *Pertenencia a Juntas de PDI*
- *Otros...*

### B. MÉRITOS DOCENTES

*Este bloque debe recoger todas las cualidades docentes que posee cada solicitante. Por ello, se valorarán, al menos, los siguientes aspectos:*

- *Carga docente*
- *Encuestas*
- *Publicaciones docentes*
- *Responsabilidad en la organización docente*
- *Artículos, comunicaciones y ponencias docentes*
- *Iniciativas de mejora de la docencia*
- *Premios docentes*
- *Años de docencia en materias del área de conocimiento a la que opta*
- *Participación en programas del Proyecto EUROPA (ACE, AFI y AMA) no valorados en anteriores epígrafes*
- *Informe de los Centros en los que imparte o ha impartido docencia, especificándose el*



*cumplimiento de sus obligaciones docentes (clases, tutorías...), la colaboración con el Centro en la mejora de la docencia, etc.*

- Informe del Departamento al que pertenece sobre la actividad docente del solicitante
- Informe sobre la actividad docente del grupo al que pertenece el solicitante, elaborado por el Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado
- Cuantos otros considere la Comisión de Promoción del Profesorado (CPP)

**Méritos Académicos Y Otros Méritos Complementarios**

*Este bloque debe recoger todos los demás méritos que posee cada solicitante. Por ello, se valorarán, al menos, los siguientes aspectos:*

**Méritos académicos:** titulaciones de primer, segundo y tercer ciclo que posee el solicitante, títulos master, cursos, etc. y afinidad con el área de conocimiento a la que opta.

· **Cargos académicos:** cargos unipersonales (categoría y años en el cargo) y cargos en órganos colegiados (órgano, informe del secretario sobre participación del solicitante en los mismos), así como actividad de gestión en investigación.

· **Antigüedad:** años y dedicación a la Universidad, años como doctor, años como numerario. Estos datos deben servir para estimar la intensidad o ritmo de avance en la cualificación del solicitante en su período de permanencia en la universidad. También deben servir para estimar la madurez del solicitante.

· **Experiencia profesional:** importancia de la experiencia profesional que aporta el solicitante, así como su adecuación al área de conocimiento a la que opta.

· **Área de Conocimiento:** características del área de conocimiento a la que opta el solicitante, condiciones del solicitante respecto a la cualificación global del área en España (informe de expertos del área sobre el solicitante), informe del Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado sobre el interés estratégico del área de conocimiento y de la materia a la que opta el solicitante.

· **Otros méritos que estime conveniente aportar el solicitante:** idiomas, premios, actividades, pertenencia a sociedades y asociaciones científicas, docentes o profesionales, etc.

· **Cuantos otros considere la CPP.**

El Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado, junto con la CPP, elaborará un Índice Personalizado de Actividad Docente (IPAD) que será propuesto para su discusión al Consejo Docente para su posterior aprobación por la Junta de Gobierno, índice que servirá de base para valorar los méritos docentes de cada solicitante. El rango de puntuación estará comprendido entre 0 y 10.

### 7.3.6 Secuencias del proceso.

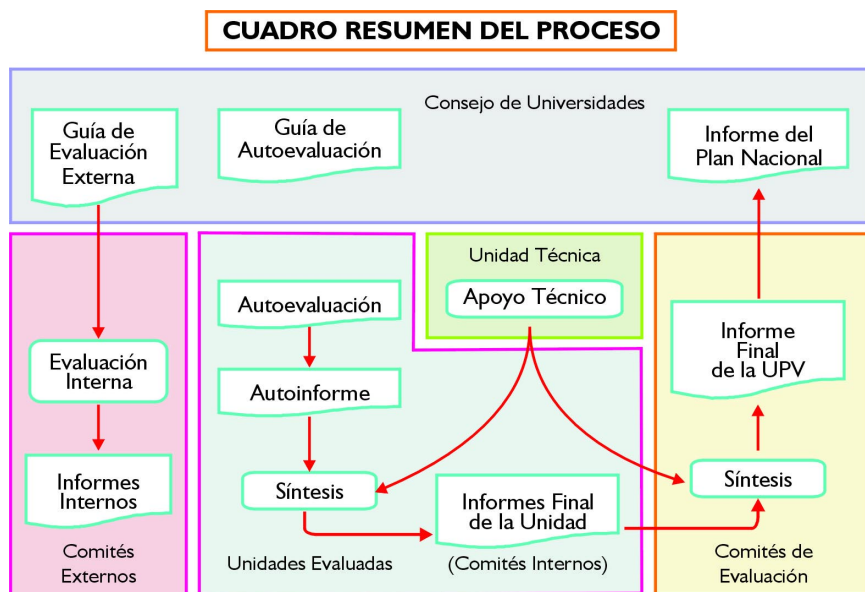


Figura 7.3 Cuadro de resumen del Proceso de Evaluación. Tomado de I Seminario sobre Evaluación. Universidad Politécnica de Valencia y Gabinete de Promoción de la Calidad.

El Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado, junto con la CPP, elaborará un **Índice Personalizado de Actividad Docente** (IPAD), que será propuesto para su discusión al Consejo Docente para su posterior aprobación por la Junta de Gobierno, índice que servirá de base para valorar los méritos docentes de cada solicitante. El rango de puntuación estará comprendido entre 0 y 10.

### 7.3.8 Utilización de resultados.

Los resultados de la evaluación de los profesores de la UPV son manejados a nivel de comunicación de los docentes con el director del departamento y los órganos que pueden reconocer y gratificar los resultados.

**QUINTO.** *El profesorado universitario de la U.P.V. que acredite, en los términos y con los requisitos establecidos en el presente acuerdo, méritos individuales docentes, de investigación, u otros méritos relevantes, podrá percibir, en virtud de la evaluación de su calidad docente, investigadora y de gestión institucional, complementos y conceptos retributivos por evaluación docente, por evaluación de la actividad investigadora y por méritos en el desempeño de las responsabilidades de gestión institucional .*

**OCTAVO.** *El procedimiento de solicitud y evaluación de los conceptos retributivos por reconocimiento de la dedicación docente y por méritos de gestión será el siguiente:*

**1. Período sometido a evaluación.** - *Los profesores podrán solicitar la evaluación de la actividad realizada en períodos de años completos y concluidos en el mes de diciembre.*

*En la primera y sucesivas renovaciones no se podrá aducir méritos anteriores a 1 de enero de 1999, excepto para el complemento de méritos de gestión institucional.*

**2. Órgano de Evaluación.** - *La Comisión de Promoción del Profesorado dictará una propuesta provisional de informe individual de evaluación en el plazo de dos meses contados a partir de la fecha de finalización del plazo de presentación de las solicitudes.*

**3. Reclamaciones frente a la propuesta provisional.** - *En el plazo de 15 días contados a partir del siguiente al de la notificación de la resolución provisional, los profesores podrán recurrir ante la Comisión de Promoción del Profesorado que resolverá en el plazo de treinta días.*

**4. Propuesta definitiva.** - *Transcurrido el plazo de reclamaciones establecido en el párrafo anterior, la Comisión de Promoción del Profesorado la remitirá a la Junta de Gobierno, para la elevación de la propuesta definitiva que proceda al Consejo Social.*

**5. Aprobación de la propuesta definitiva.** - *El Consejo Social aprobará, si procede, las propuestas definitivas elevadas por la Junta de Gobierno.*

**6. Efectos Económicos.** - *La primera evaluación será la correspondiente al año 1999 y surtirá efectos económicos desde el 1 de enero de 2000 y tendrán carácter anual.*

Además el ICE ofrece a los docentes desde su inducción apoyo para el mejoramiento docente.

<b>Convocatorias</b>	
➤	P.I.E. (Proyectos de Innovación Educativa)
➤	ACE 2001 (Ayuda Complementaria a la Enseñanza)
➤	Equipamiento Docente
➤	Convocatoria de becas para el pase de encuestas de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado
➤	PAU: I Programa de Acogida Universitario
➤	FIPPU: IV Programa de Formación Inicial Pedagógica para Profesores Universitarios)
➤	Tutorías profesor-tutor (AMA 3)
➤	Talleres

### 7.3.9 Metaevaluación.

Cada convocatoria se va enriqueciendo con los resultados de la convocatoria anterior. Poco a poco se logra el compromiso de los profesores, porque la universidad antes del Plan Nacional estaba haciendo reconocimientos a los profesores y a los departamentos en una forma de acreditación interna.

**Comentarios:** En la Universidad Politécnica de Valencia se ha logrado construir una cultura de evaluación entre los docentes, especialmente entre los jóvenes, que comparten en sus departamentos con quienes han sido sus profesores, y tienen ante ellos el reto de ser considerados buenos docentes. Las acciones de mejoramiento docente que realiza el ICE son muy bien consideradas, pero no están necesariamente unidas con los resultados de la evaluación docente, porque tampoco están unidas con el proyecto docente. Aquí se evidencia que el proyecto docente no tiene continuidad ni seguimiento.

## 7.4 UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

### 7.4.1 Políticas institucionales.

#### 7.4.1.1 Estatutos Universidad de Valencia.

*CAPITULO PRIMERO: DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR*

**Sección Primera:** *de la composición y del régimen jurídico*

**Artículo 158.** *El personal docente e investigador de la Universitat de València está constituido por:*

- a) *Los funcionarios de los cuerpos docentes.*
- b) *El personal docente e investigador contratado.*
- c) *Los becarios de investigación.*

**Artículo 159.** *La Comisión de Profesorado tiene carácter consultivo y asesor de la Junta de Gobierno. Está formado por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, de los estudiantes y del personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro, garantizando la presencia mayoritaria del personal docente e investigador, su distribución proporcional entre funcionarios y no funcionarios, y la presencia de miembros de todas las Facultades, Escuelas y Colegios.*

*Las funciones de la Comisión de Profesorado son las previstas en los presentes Estatutos, además de la elaboración de su Reglamento de Régimen Interno, y las que le puedan ser encargadas por el rector o por la Junta de Gobierno.*

**Artículo 160.** *Sin perjuicio del desarrollo o regulación legal específica, en su caso,*

*1. Son derechos del personal docente e investigador de la Universitat de València, además de los reconocidos en las leyes y en otros artículos de los presentes Estatutos, los siguientes:*

- a) *La libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra y de investigación.*
- b) *La formación permanente, con el fin de garantizar la constante mejora de su labor docente e investigadora.*
- c) *La participación en las iniciativas universitarias de extensión cultural.*
- d) *La audiencia en la evaluación de sus actividades universitarias.*
- e) *La negociación de las condiciones de trabajo, la huelga y la realización de elecciones sindicales.*

*2. Son deberes del personal docente e investigador, además de los previstos en las leyes y en otros artículos de los presentes Estatutos, los siguientes:*

- a) *Cumplir las obligaciones inherentes al régimen de dedicación escogido.*
- b) *Someterse al régimen de incompatibilidades previsto en los presentes Estatutos.*
- c) *Atender sus tareas de investigación y mejorar su actuación docente.*
- d) *Conocer las lenguas oficiales en la Universitat de València.*

**Artículo 161.** *Los profesores funcionarios de los cuerpos docentes \*Catedráticos y Titulares\* se rigen por las disposiciones vigentes que le sean de aplicación y por los presentes Estatutos; tendrán dedicación a tiempo completo en la Universitat de València, excepto que, ante una petición razonada presentada por el interesado, la Junta de Gobierno les haya concedido la dedicación a tiempo parcial. Cada profesor asume la responsabilidad docente de al menos una asignatura y grupo, o de un número de créditos equivalente a tres horas lectivas semanales, salvo las excepciones que se deriven de la aplicación de los presentes Estatutos.*

#### **7.4.1.2 Sección Tercera: de la evaluación.**

**Artículo 174.** *La Comisión de evaluación tiene como función valorar periódicamente las actividades del personal docente e investigador de la Universitat de València.*

*La evaluación de la docencia será anual y corresponde a la Comisión proponer a la Junta de Gobierno, para su aprobación, los procedimientos de evaluación pertinentes, los cuales tendrán en cuenta necesariamente la opinión de los estudiantes.*

*La evaluación de la actividad global de cada miembro del personal docente e investigador se realizará con la periodicidad que determine la Junta de Gobierno y siempre que lo pida el interesado a los efectos de su continuidad y promoción. Corresponde a la Comisión elaborar el Reglamento General de evaluación, en el que debe figurar la evaluación de la docencia, de la investigación y de todas aquellas actividades que los interesados justifiquen ante la Comisión, así como la evaluación del conocimiento de las dos lenguas que son oficiales en la Universitat de València. El resultado de la evaluación global deberá ser comunicado necesariamente al interesado.*

**Artículo 175.** *La Comisión de Evaluación está formada por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, estudiantes y personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro.*

*Los integrantes de dicha Comisión son elegidos por un período máximo de cuatro años y ninguno de sus miembros podrá ser elegido por dos períodos consecutivos. El mandato de los representantes de los estudiantes será de un año.*

#### **7.4.1.3 Normativa de la evaluación de la docencia. Universidad de Valencia.**

##### *Preámbulo*

*La evaluación de la docencia establecida en los Estatutos de nuestra Universidad fue una iniciativa adelantada en el ámbito universitario español dirigida a la mejora de la calidad de la actividad docente. Desde la iniciativa estatutaria final hasta nuestros días, han existido diversas disposiciones de diferente rango aparecidas para la consecución del fin mencionado y ha sido importante la experiencia práctica en este ámbito de la evaluación. Se ha avanzado progresivamente en el perfeccionamiento de los instrumentos, en la extensión de éstos, en una mejor regulación de las condiciones de su aplicación, como también en la incidencia de dicha evaluación en la toma de decisiones académicas. Todo ha estado unido de la necesaria cobertura normativa mediante la aprobación de las correspondientes disposiciones. Ahora parece conveniente elaborar un texto de referencia de toda la normativa sobre evaluación docente en la cual se regulen las nuevas propuestas que se considera que vienen a mejorar lo que se ha regulado anteriormente. Con este texto de referencia atendemos así mismo, el compromiso establecido en la Disposición Adicional Primera de la Normativa de garantías para la evaluación docente del profesorado mediante encuestas, aprobada por la Junta de Gobierno el 26.4.1994.*

*El texto regula los objetivos y el ámbito de la evaluación de la docencia, en el contexto de lo que sanciona el Claustro de nuestra Universidad, procurando la mejora de la calidad de la docencia así como proporcionar información a los diferentes estamentos sobre esta.*

*Los efectos de la evaluación son otra de las grandes cuestiones que preocupan a profesores y estudiantes. En este sentido el texto delimita las consecuencias que se pueden derivar de la evaluación docente.*

*Finalmente se aborda el procedimiento de la evaluación docente por medio de las encuestas a los estudiantes por el hecho de ser el principal instrumento utilizado en este proceso evaluador, en el cual interviene el conjunto de la comunidad académica, especialmente profesores y estudiantes, movilizandogran cantidad de tiempo y esfuerzos de distinta índole. Todo esto tiende a garantizar unas condiciones comunes donde impere la transparencia y la objetividad del proceso.*

*Con la finalidad de propiciar todo lo que se ha expuesto anteriormente se acuerda la aprobación del siguiente articulado:*

#### *Artículo 21*

*1. Anualmente se evaluará todo el profesorado de tiempo completo, al menos en 8 créditos, y en 6 cuando la dedicación sea menor. Si se imparte docencia teórica y práctica, se evaluarán ambas modalidades.*

*2. Para que el profesor pueda ser evaluado en una asignatura y grupo, se han de cumplir las siguientes condiciones:*

*A. Las encuestas han de ser contestadas por, al menos, un 20% de los estudiantes del grupo y siempre que allí haya un mínimo de cinco estudiantes.*

*B. En los módulos o asignaturas teóricas impartir al menos dos créditos (20 horas)*

*C. En los módulos o asignaturas prácticos el mínimo de créditos a impartir será de 1.*

*3. Los grupos que evaluarán al profesor serán seleccionados con el siguiente orden:*

*1) El grupo donde imparta el mayor número de créditos teóricos.*

*2) El grupo de prácticas donde se imparta una docencia mayor.*

*3) El grupo donde se imparta mayor número de créditos teóricos en una titulación diferente a la considerada en el primer punto.*

*4) Se continuará seleccionando grupos siguiendo el criterio de elegir los grupos donde la docencia sea mayor y cubrir diferentes titulaciones.*

#### *Artículo 22*

*No más se podrán valorar las preguntas de la encuesta en que está determinada su fiabilidad mediante indicadores estadísticos objetivos y previamente fijados por la Comisión de Evaluación a propuesta del GADE.*

#### *DISPOSICION TRANSITORIA*

*El Autoinforme y el Informe Docente del departamento que se indican en los apartados b) y c) respectivamente del punto 3 del artículo 5, no serán obligatorios mientras la Comisión de Evaluación de la Universidad no establezca los correspondientes modelos normalizados.*

#### *DISPOSICION DEROGATORIA*

*A la entrada en vigor de la presente normativa, se derogan las siguientes disposiciones:*

*· Procedimiento para la evaluación de la docencia de la Universidad de Valencia. (Junta de gobierno 24.4.1998).*

*· Procedimiento de Información sobre los resultados de Evaluación de la Docencia (Junta de Gobierno)(17.5.1998).*

*· Calendario para la elaboración definitiva de los informes de evaluación docente de los profesores (Comisión de Evaluación 13.7.1989).*

*· Normativa del paso de Encuestas para la Evaluación del profesorado mediante encuestas a los estudiantes(Junta de Gobierno 28.12.1992).*

*· Normativa de garantías para la evaluación docente del profesorado mediante encuestas unta de Gobierno 26.4.1994).*

## 7.4.2 Objetivos de la evaluación.

### OBJETIVOS Y AMBITO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

#### Artículo 1

*Cualquier procedimiento de evaluación habrá de definir en sus objetivos teniendo en cuenta el marco legal en que se inscribe y la propia dinámica de la Universidad en que es aplicado. En el caso de la evaluación de la docencia de la Universidad de Valencia, hará falta conseguir los objetivos básicos siguientes:*

- a) Alcanzar un diagnóstico de la calidad de la docencia y a la delimitación de las deficiencias para mejorar la situación actual y poner a disposición de los profesores los medios necesarios para mejorar sus recursos y métodos docentes.*
- b) Utilización de la información individual para la promoción del profesorado (concursos, becas, años sabáticos...) y de los premios que establecen las disposiciones legales vigentes.*
- c) Comprobar el necesario cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado y demandar las responsabilidades que deriven del incumplimiento.*

## 7.4.3 Agentes.

- *El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo. GADE.*
- *La Comisión de Evaluación.*
- *La Comisión de Evaluación de la Universidad encargará la constitución de una Comisión de Encuestas a cada departamento de la Universidad.*
- *Los alumnos, encuesta de la evaluación de la docencia en los mínimos que se señalan en el artículo 21.*
- *El profesor, autoinforme.*
- *Departamento, informe docente del departamento.*
- *El informe que eventualmente podrán emitir las CATs (Comisión académica de títulos) y los centros.*

## 7.4.4 Criterios de mérito o valor.

#### Artículo 3

*La evaluación de la actividad docente podrá abarcar los siguientes aspectos:*

- *Cumplimiento material de las obligaciones docentes.*
- *Desarrollo de las clases.*
- *Programación docente y comportamiento en su relación con los estudiantes.*
- *Procedimientos de evaluación de los estudiantes.*

## 7.4.5 Información a recoger/Métodos de recogida de información.

- *De la Encuesta aplicada anualmente a los alumnos se obtiene información sobre:*
  - *Cumplimiento de obligaciones.*
  - *Desarrollo de las clases.*
  - *Materiales y programa.*
  - *Actitud hacia los estudiantes.*
  - *Evaluación a los alumnos.*
- *Autoinforme. Al recibir los resultados del cuestionario aplicado a los alumnos, para obtener información sobre su docencia debe estructurar un informe sobre los siguientes aspectos mínimos:*
  - *Sobre la opinión emitida por los estudiantes.*
  - *Sobre el rendimiento obtenido por los estudiantes.*
  - *Sobre las circunstancias en que desarrolló su docencia.*
  - *Sobre la programación y desarrollo de la docencia.*
  - *Sobre las tutorías.*

- *Incidencias sobre asistencia.*
- *Valoración global.*
- *Informe del departamento. Es función del jefe del departamento y de la comisión de docencia del departamento estructurar un informe sobre los siguientes aspectos mínimos:*
  - *Informe global de la docencia del departamento:*
    - *Valoración de las opiniones de los estudiantes sobre la actividad docente.*
    - *Rendimiento de los estudiantes.*
    - *Coordinación docente.*
    - *Estrategias e iniciativas innovadoras en el ámbito didáctico y de la enseñanza en general.*
    - *Incidencias a nivel global del departamento, influencia sobre la docencia.*
  - *Informe individualizado, si es necesario, de la docencia en el departamento.*

#### *Artículo 17*

*Mediante las instancias apropiadas, se nombrará para cada grupo del Departamento tres Responsables de Encuesta dos de los cuales serán estudiantes del grupo y el tercer miembro del PDI que no sea profesor del grupo, los cuales informarán la clase y durante un término la aplicación efectiva de las encuestas, así como su recogida en un sobre membreteado que será perfectamente identificado y sellado en el mismo momento.*

*Los responsables de Encuestas de cada grupo habrán de:*

- A. Vigilar el cumplimiento de las disposiciones reglamentadas para la evaluación de la docencia en el proceso de aplicación de las encuestas.*
- B. Formalizar y escribir un acta según el modelo que se establezca.*
- C. Hacer pública una copia del acta formalizada y firmada a la aula más habitual de asignación de las clases por el profesor evaluado o al lugar que la Comisión de Encuestas estime más oportuno.*
- D. Llevar los sobres bien identificados y sellados, que contengan las encuestas y las actas debidamente formalizadas, a la Comisión de Encuestas del Departamento.*
- E. Informar al profesor evaluado que en ningún caso podrá permanecer en el aula en el momento de la aplicación de la encuesta sobre la docencia. No obstante, el profesor podrá tomar las medidas oportunas para garantizar que el número de encuestas contestado no exceda el número de estudiantes presentes en el aula.*

#### *Artículo 18*

*Una vez aplicada la encuesta, el término para plantear objeciones será de cinco días hábiles contados desde el día de la realización de la encuesta. La Comisión de Encuestas del Departamento resolverá estas objeciones.*

#### *Artículo 19*

*Las encuestas han de realizarse con el tiempo suficiente para que si es necesario sea posible repetirlas durante el mismo curso una vez estudiadas las objeciones que se puedan haber planteado a su ejecución. En todo caso, los módulos o asignaturas teóricos no podrán ser evaluados antes de que se haya impartido el 70% de la materia.*

#### *Artículo 20*

*Para que las encuestas sean representativas, habrán de cumplirse en la hora habitual de docencia de cada profesor.*

### **7.4.6 Secuencias del proceso.**

#### *Artículo 2*

*De acuerdo con los Estatutos, la evaluación de la docencia será anual y corresponde a la Comisión de Evaluación proponer a la Junta de Gobierno, para su aprobación, los procedimientos de evaluación pertinentes, los cuales se basarán en los juicios normalizados y sistemáticos de los estudiantes, profesores y departamentos o centros.*

*Artículo 4*

*La Comisión de Evaluación dispondrá del asesoramiento técnico de expertos en evaluación de la docencia y medida de estándares que estime convenientes a más de la colaboración de los servicios que correspondan.*

*Se procederá a la evaluación de un modelo de cuestionario que tenga las necesarias garantías de fiabilidad de los resultados. Se harán al menos dos encuestas, la una destinada a recoger la opinión de los estudiantes y la otra de los profesores.*

**DEL PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACION DOCENTE MEDIANTE ENCUESTAS A LOS ESTUDIANTES**

*Artículo 6*

*La Comisión de Evaluación de la Universidad se constituirá como permanente, al completo o mediante una subcomisión al seu si, durante el término que ella mantenga fija en el ámbito universitario y por la aplicación de las encuestas, con la finalidad de coordinar, vigilar y, fins i tot, tomará decisiones y resoluciones, de cualquier problema que surja sobre la aplicación de las encuestas o su proceso. Para conseguir estos objetivos, el gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo centralizará las comunicaciones tanto escritas como telefónicas y dará difusión a su dirección, teléfono y fax.*

**DE LA COMISIÓN DE ENCUESTAS**

*Artículo 7*

*La Comisión de Evaluación de la Universidad encargará la constitución de una Comisión de Encuestas a cada departamento de la Universidad. Verificará además, la efectiva constitución de la encuesta y su coordinación con las CATs de los títulos en que imparte docencia el departamento, realizando un seguimiento de su dinámica. Su nominación corresponde al Consejo del departamento.*

*Artículo 8*

*La Comisión de Encuestas del Departamento estará formada por un mínimo de cuatro personas y un máximo de 12. El 50% son elegidos por y entre los estudiantes y el otro 50% por y entre el PDI (personal docente investigador). La Comisión será elegida anualmente y presidida por el director/a del departamento o por la persona en que delegue, que habrá de firmar las convocatorias y tendrá conocimiento de los documentos de entrada y salida de la Comisión. El voto de la presidencia, llegado el caso, será cualitativo.*

*Artículo 9*

*Los estudiantes miembros de la Comisión de encuestas del Departamento serán propuestos por los Representantes de los Estudiantes del departamento subsidiariamente por la ADR del centro donde se tenga adscrito el departamento y las ADRs de todos los centros donde tenga docencia el departamento.*

*Artículo 10*

*La Comisión de Encuestas del Departamento habrá de ser constituida durante el mes de octubre de cada curso escolar y su función principal será coordinar la aplicación de las encuestas de su Departamento.*

*El Departamento comunicará al Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo la composición de esta Comisión antes del primero de noviembre y también siempre que se modifique la composición.*

*El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo asegurará así mismo la fecha de disponibilidad del material de encuestas: hojas de preguntas, hojas de respuestas y actas, en forma bilingüe y en la cantidad adecuada al número de encuestas que se realizarán. Estas serán distribuidas por correo interno.*



*Artículo 11*

*La Comisión de Encuestas del Departamento discutirá en coordinación con la CAT de cada titulación el calendario específico de departamento y/o grupo, así como el procedimiento para la aplicación de las encuestas, teniendo presentes las recomendaciones de las CATs y de los centros implicados, y enviará a la Comisión de Evaluación de la Universidad un resumen impreso de los acuerdos de su puesta en práctica.*

*El calendario de aplicación tratará de evitar al máximo la coincidencia del proceso con períodos de exámenes o vacaciones, así la aplicación de una encuesta no podrá realizarse a un grupo determinado si faltan menos de tres días para la realización de un examen para el grupo. Así mismo se escuchará la opinión del profesor sobre la idoneidad del momento.*

*Artículo 12*

*La Comisión de Encuestas del Departamento convocará todos los responsables de grupo para informarles por escrito de todos los acuerdos para la aplicación de las encuestas, y sobre los procedimientos a seguir (entre otros, los aquí expuestos). También se le hará entrega de los formularios tipificados, sobres, actas para llenar, etc, y se les comunicará la fecha y la hora para la realización de la aplicación de la encuesta (ya sea conjunta o particularmente).*

*Artículo 13*

*La Comisión de Encuestas del Departamento velará porque todo su profesorado sea evaluado por los estudiantes.*

*Será la responsable de entregar al Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo todos los materiales relacionados con la evaluación de su profesorado (sobres con los cuestionarios y actas), incluyendo una relación con todos los profesores y materias evaluados.*

*Artículo 14*

*La Comisión de Evaluación de la Universidad valorará cada proceso de información tanto el que va al departamento como el que va al grupo.*

*A.- No es considerado válido el proceso de aplicación de encuestas si no existe una Comisión de Encuestas constituida o no se ha procedido según lo estipula esta normativa.*

*B.- Tanto si es antes de iniciarse el proceso como si ya se ha iniciado al departamento, en caso de no poderse cumplir (ya sea a nivel de centro, ya sea a nivel de grupo) alguno de los requisitos establecidos en esta normativa, por falta de colaboración de algún estamento o parte implicada en el proceso, o bien por dificultades técnicas, organizativas o de términos, la Comisión de encuestas del Departamento decidirá si la aplicación efectiva se podrá llevar a término con las suficientes garantías.*

*C.- De ser así, organizará el proceso según las condiciones existentes, tratando en la medida que sea posible, de ceñirse a esta normativa y el pondrá en funcionamiento enviando a la Comisión de Evaluación de la Universidad una síntesis, tal como se especifica en el artículo 16 de esta normativa. De ser así no iniciará o detendrá el proceso y se pondrá en contacto en aquel momento con la Comisión de Evaluación de la Universidad.*

#### **7.4.7 Informes de la evaluación.**

*Artículo 16*

*El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo elaborará un informe con las actas recibidas de cada una de las aplicaciones específicas. La Comisión de Evaluación de la Universidad valorará este informe junto con la documentación recibida de cada Comisión de Encuestas de Departamento y podrá rechazar justificadamente aplicaciones irregulares. En este caso si fuera necesario, podrá solicitar la rectificación de las irregularidades y encargar la repetición de la aplicación o hasta toda la suspensión.*

#### **7.4.8 Utilización de resultados.**

*DE LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN*

*Artículo 5*

1. *La evaluación individual de la docencia obtenida será determinante para el reconocimiento de los quinquenios de docencia.*
2. *Los informes individualizados de evaluación de la docencia abarcarán períodos de cinco años. Ante posibles ausencias o falta de evaluación justificadas, deberá dispones de un mínimo de tres años de evaluación, no necesariamente consecutivos, para hacer uso de los datos y emitir los informes docentes. En casos necesariamente excepcionales que puedan presentarse en este punto, con evaluación de al menos dos años, serán objeto de estudio por parte de la Comisión de Evaluación.*
3. *Para proceder a una evaluación anual, se tendrá en cuenta:*
  - a) *Los resultados de la encuesta de la evaluación de la docencia en los mínimos que se señalan en el artículo 21.*
  - b) *El autoinforme del profesor.*
  - c) *El informe docente del departamento.*
  - d) *El informe que eventualmente podrán emitir las CATs (Comisión académica de títulos) y los centros.*
4. *Una evaluación anual es considerada no satisfactoria y, en consecuencia, constituirá un índice de baja calidad de la docencia, cuando la media total (considerado el conjunto de los diferentes grupos y encuestas) de cuatro bloques de la encuesta de los estudiantes de los que afectan directamente al profesor siga inferior o igual a 2.5. La Comisión de evaluación podrá variar el sentido de la evaluación cuando de acuerdo con el autoinforme y el informe del departamento se aprecien circunstancias graves que eximan o atenúen los resultados obtenidos.*
5. *Una evaluación quinquenal es considerada negativa cuando siga no satisfactoria en al menos tres años.*

*DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS*

*Artículo 23*

1. *Los resultados de las encuestas se presentarán a los departamentos en un término no superior a cinco meses posteriores a la entrega de las encuestas al GADE, con el conocimiento de la Comisión de Evaluación. A este respecto el mes de agosto no es hábil.*
2. *Se elabora un informe de titulación que se presentará en el centro responsable.*

*Artículo 24*

*Los profesores dispondrán anualmente de un informe del resultado de la encuesta, de manera que se cumpla el objetivo que tienen las encuestas en cuanto a la mejora de la calidad docente.*

*El informe de la evaluación de la actividad docente de cada profesor será incluido en su expediente personal y se le comunicará individualmente. Una vez revisado el informe, el profesor evaluado podrá demandar, dentro de un término de 15 días a la Comisión de evaluación que agregue a su informe las alegaciones que considere necesarias.*

*Artículo 25*

*Los datos de la evaluación anual de aquellos bloques que se seleccionaron para la evaluación se publicarán en un tablero de anuncios del Centro del cual depende la titulación, durante al menos un mes del período lectivo.*

*Artículo 26*

*Una vez finalizado el proceso en el ámbito universitario, y después de las valoraciones finales de la Comisión de Evaluación de la Universidad, esta elaborará un informe de índole general, el cual será remitido a la junta de gobierno, para su conocimiento y aprobación, si aprueba, pasará después a la Comisión del Profesorado.*

### **7.4.9 Metaevaluación.**

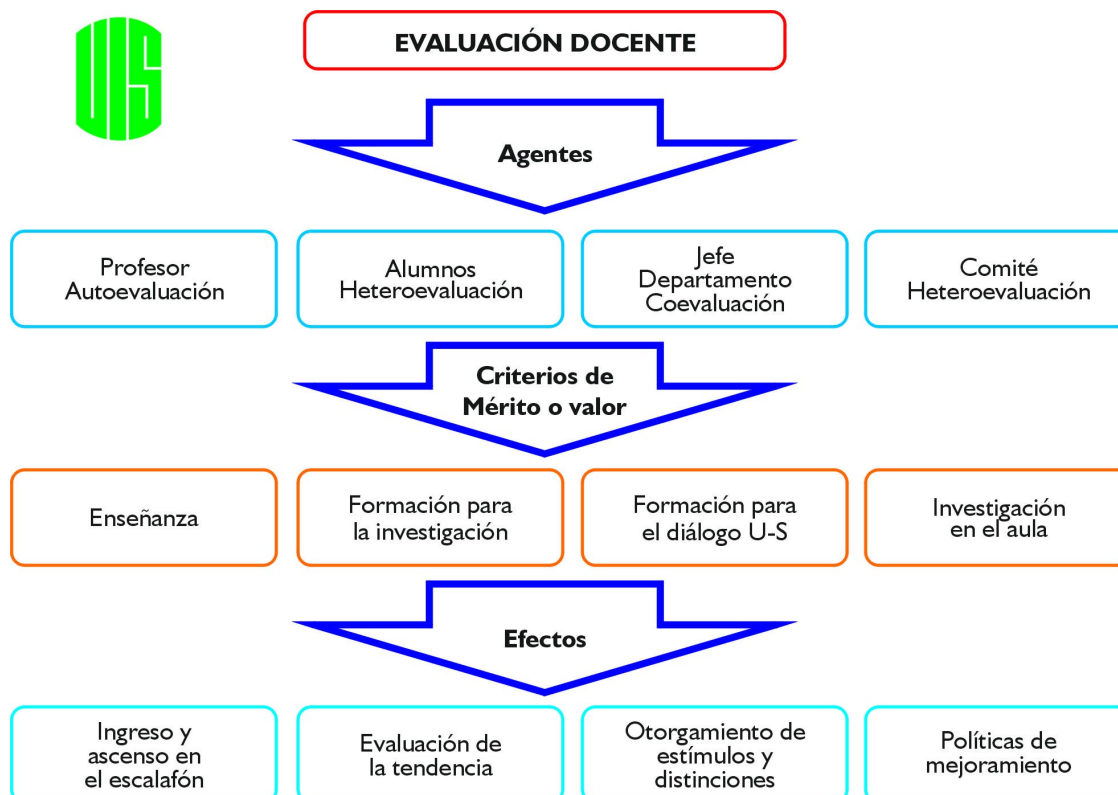
La evaluación de la evaluación se espera que inicie con la evaluación del departamento, actividad esta que aún no ha logrado formar parte de la cultura modal en los departamentos. La reflexión sobre los resultados sólo se consigue en casos extremos.

Esta es una buena opción pero aún es una asignatura pendiente. “Si evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de un objeto y este juicio de valor depende de la calidad de la información disponible y de la calidad de los criterios e indicadores, se puede decir que la información obtenida a través de los formularios que responden los alumnos es muy pobre”.

**Comentarios:** Algunos de los profesores entrevistados afirman que los cuestionarios aplicados a los alumnos no reflejan una docencia universitaria de calidad, por lo esquemático de los indicadores, que la mayoría de los profesores tienen poca credibilidad en el modelo, razón por la cual no se asocia con mejoramiento de la calidad. Un bajísimo porcentaje de los profesores responde el autoinforme porque los profesores no lo consideran una opción de autoevaluación, sino de justificación o explicación o argumentación sobre los resultados obtenidos en los cuestionarios de los alumnos.

*“Esa evaluación se podría hacer de múltiples formas pero de facto sólo se hace de una, a través de encuestas a los estudiantes, pero como los estudiantes saben que no sirve para nada, pues la desmotivación para hacerlas es cada vez más fuerte, algunos se niegan a hacerla y técnicamente es discutible, los aspectos que forman parte de las preguntas, delatan, transparentan, un modelo de educación universitaria francamente discutible. Hay cosas de las que se les preguntan irrelevantes, y hay cosas muy relevantes que no se les preguntan. Pero una evaluación con preguntas de lápiz y papel, sólo puede ser parcial necesariamente” (Gimeno, 2001).*

## 7.5 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER



### 7.5.1 Políticas institucionales.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
REGLAMENTO DEL PROFESOR  
Acuerdo No. 063 del 5 de Octubre de 1994

TÍTULO VII  
DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Art. 57. La evaluación del desempeño docente hace parte del proceso de evaluación institucional y se concibe como un sistema de apreciación de la calidad del trabajo del profesor en el cargo y de su potencial desarrollo.

Art. 58. El Consejo Académico establecerá las políticas generales de evaluación del desempeño docente y la reglamentación respectiva en cuanto a los entes encargados de realizar el proceso, los periodos de evaluación, los procedimientos y los instrumentos para realizarlo.

### 7.5.2 Objetivos de la evaluación.

La institución es consciente de la importancia que representa la aplicación de un sistema eficaz de evaluación docente, el cual sirva de base para desarrollar un proceso de mejoramiento continuo que genere cambios en el comportamiento y la motivación del docente en cuanto a la relación con sus alumnos, con los compañeros, con la ciencia y el método utilizado, para transmitir sus conocimientos a la sociedad. Entre los propósitos de evaluación se tienen:

- La autorregulación, como un mecanismo que pretende asegurar la calidad y servir como estrategia de mejoramiento continuo.
- Demostrar la importancia que tienen en el proceso educativo los factores que median la comunicación del docente con el alumno, con su jefe inmediato, con su colega y consigo mismo.
- Desencadenar un proceso de formación del docente universitario.

### 7.5.3 Agentes.

La institución que debe empeñarse seria y responsablemente en una autoevaluación profunda, sincera y capaz de valorar sus aciertos y desaciertos, tanto en la acumulación de los requisitos necesarios para la buena calidad académica, como los procesos y resultados, por los que pretende tender a la excelencia. En la evaluación del docente propiamente dicho son agentes el docente mismo, el alumno, el jefe inmediato, el comité de evaluación de la universidad y la Vicerrectoría Académica. El grupo de aplicadores está constituido por los profesores que aplican las encuestas en departamentos diferentes al suyo.

**Art. 59.** El profesor participará en la evaluación de su desempeño y en el proceso de evaluación institucional, y deberá ser informado oportunamente a cerca de los resultados.

### 7.5.4 Criterios de mérito o valor.

A. **DOCENCIA:** el profesor ejerce, promueve y profesa con excelencia, la función docente, orientada al logro de la misión institucional.

1. El profesor hace de la docencia un ejercicio de búsqueda de la verdad.

Indicadores:

- a) Realiza su trabajo intelectual con entusiasmo y disciplina.
- b) Sus clases, más allá de recitación de contenidos, son ejercicios de análisis y de confrontación de ideas.
- c) Domina los principios teórico – prácticos de su campo.
- c) Es receptivo a la crítica.

2. *El profesor promueve la formación de los estudiantes en los fundamentos científicos y técnicos de la asignatura que enseña y en las actitudes propias de su disciplina y de su profesión.*

*Indicadores:*

- a) *Promueve y mantiene en el estudiante el interés por la clase y el entusiasmo por aprender.*
- b) *Contribuye a que el estudiante conozca, valore y se identifique con su profesión.*
- c) *Orienta y estimula las capacidades del estudiante para pensar, hacer, sentir y responder ante situaciones y fenómenos.*
- d) *Se comunica en forma clara y comprensible con los estudiantes*

3. *El profesor contribuye a formar mejores ciudadanos.*

*Indicadores:*

- a) *Respeto los derechos de los demás.*
- b) *Desarrolla sus actividades académicas en el horario establecido.*
- c) *Asiste a sus clases.*
- d) *Cumple sus deberes.*
- e) *Ejerce la crítica con respeto y ponderación.*
- f) *Escucha y se preocupa por los demás.*
- g) *Mantiene relaciones respetuosas, cordiales y constructivas con sus estudiantes.*
- h) *Es justo en la asignación de tareas, exámenes y otras formas de evaluación.*

4. *El profesor ofrece al estudiante oportunidades para el desarrollo personal de su dignidad, potencialidades y valores.*

*Indicadores:*

- a) *Estimula al estudiante a comunicar lo que piensa y lo que sabe.*
- b) *Estimula el desarrollo de la creatividad y el sentido crítico de los estudiantes.*
- c) *Promueve, enriquece y respeta las opciones de los estudiantes en cuanto a su desarrollo personal.*
- d) *Es un facilitador y promotor del desarrollo del estudiante como persona.*

5. *El profesor promueve la formación autónoma y permanente de los estudiantes.*

*Indicadores:*

- a) *Promueve y reconoce los aportes de los estudiantes.*
- b) *Es tolerante y corrige con ánimo constructivo los errores, equivocaciones y deficiencias de los estudiantes.*
- c) *Estimula la generación de actividades y puntos de vista propias del estudiante.*
- d) *Proporciona retroalimentación clara y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes.*

**B. FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN:** *el profesor hace investigación como parte indisoluble y esencial de la docencia universitaria.*

1. *El profesor promueve la creación y re-creación del saber.*

*Indicadores:*

- a) *Promueve el estudio como un proceso de construcción del saber; no de copia o consumo de contenidos.*
- b) *Deja en claro que el conocimiento científico y técnico es inacabado, incompleto y está en proceso de construcción.*
- c) *Presenta una perspectiva histórica del conocimiento científico y tecnológico.*
- d) *Promueve discusiones sobre la importancia del saber.*
- e) *Formula interrogantes y sugerencias que despiertan interés en el estudiante.*
- f) *Asigna actividades académicas propicias para interpretar, aplicar creativamente y construir conocimientos.*

2. *El profesor promueve la interpretación crítica de experiencias y teorías.*

*Indicadores:*

- a) *Orienta la consulta bibliográfica.*
- b) *Promueve el uso de la biblioteca y de otras fuentes de información.*
- c) *Promueve la lectura crítica de artículos y publicaciones relacionadas con los contenidos de la asignatura que dirige.*
- d) *Propone discusiones des casos y situaciones vivenciales.*

3. *El profesor promueve el desarrollo del espíritu científico.*

*Indicadores:*

- a) *Estimula el ejercicio de operaciones intelectuales como el análisis crítico, la síntesis, la formulación de relaciones lógicas.*
- b) *Promueve la formación y validación de hipótesis.*
- c) *Presenta los conocimientos como proposiciones susceptibles de perfeccionamiento.*
- d) *Ofrece oportunidades para el análisis de experiencias de investigación.*

*C. FOMACIÓN PARA EL DIÁLOGO UNIVERSIDAD SOCIEDAD: el profesor contribuye a establecer un diálogo entre la Universidad y la Sociedad, desde las perspectivas del conocimiento, la crítica y la transformación.*

1. *El profesor participa en la interpretación y transformación de la actualidad científico-tecnológica y profesional.*

*Indicadores:*

- a) *Informa y discute en clase las innovaciones científicas, técnicas o profesionales.*
- b) *Propone aplicaciones, para la solución de problemas técnicos y sociales.*

2. *El profesor participa en la interpretación y transformación de la actualidad social y cultural.*

*Indicadores:*

- a) *Promueve y orienta a los estudiantes en la discusión de fenómenos sociales o culturales desde las perspectivas del conocimiento.*
- b) *Promueve y orienta a los estudiantes en la construcción de las concepciones sobre democracia y concepto de lo público.*

### **7.5.5 Información a recoger/Métodos de recogida de información.**

*Sobre la docencia directa que incluye el conjunto de actividades de apoyo y orientación del proceso de aprendizaje, construcción y avance del conocimiento, y al desarrollo humano integral, de los miembros de la comunidad estudiantil, entre estas están:*

- *Dirección de asignaturas.*
- *Consultoría.*
- *Asesoría.*
- *Tutoría.*
- *Enseñanza.*
- *Dirección y supervisión a grupos de estudio.*
- *Orientación de seminarios.*
- *Dirección y calificación de proyectos de grado.*
- *Programas de intervención.*

### **7.5.6 Secuencias del proceso.**

1. *Planeación del proceso por parte del comité de evaluación y mejoramiento docente.*

2. *Elaboración de formularios y aplicación.*

- a- *Evaluación de los alumnos, con base en un formulario que se aplica cada año y en todos los cursos que orienta el docente.*
- b- *La autoevaluación, hecha por el profesor tomando como base un formulario elaborado y validado por el comité de evaluación docente y la Vicerrectoría.*
- c- *La evaluación del jefe del departamento, la que generalmente se convierte en una Coevaluación porque la elaboran entre el profesor y el jefe.*
- d- *Evaluación del ambiente institucional, para que el profesor tenga oportunidad de describir las situaciones en las cuales ejerce su docencia.*

3. *Verificación y procesamiento de datos.*

4. *Distribución y presentación de resultados.*

5. *Análisis de resultados.*

### 7.5.7 Informes de la evaluación.

El informe de evaluación se envía a cada profesor para que conozca sus fortalezas y debilidades y su ubicación en la curva del departamento, la facultad y la universidad.

### 7.5.8 Utilización de resultados.

Los resultados se usan para asignar puntos y por estos puntos dinero según la norma. Eventualmente y en casos extremos se usa para seguir procesos disciplinarios o pedir al profesor que en compañía del CEDEDUIS haga un plan de mejoramiento docente. En el caso de los docentes especiales tiene gran peso en la contratación.

*Art.60. los resultados de la evaluación del desempeño docente se tendrán en cuenta en el ingreso y ascenso en el escalafón docente, en la evaluación de la tenencia, en el otorgamiento de estímulos y distinciones y en la formulación de políticas de corrección y mejoramiento de su desempeño.*

*Art. 61. Los resultados de la evaluación del desempeño docente serán analizados por el consejo de escuela, de facultad y académico, para la formulación de políticas y planes de desarrollo y perfeccionamiento académico a nivel institucional.*

### 7.5.9 Metaevaluación.

La universidad cuenta con actividades de mejoramiento docente que no tienen relación con los resultados de la evaluación. La consistencia de los resultados año tras año, demuestra que no es necesario hacer evaluaciones cada año, porque se debe dar tiempo para que se realice un plan de mejoramiento y se ejecute. Es necesario que el Plan de mejoramiento se haga por escuelas y no a nivel macro.

**Comentarios:** Aunque los instrumentos son lo suficientemente explicativos de los indicadores, categorías y dimensiones que pueden dar un claro sentido de lo que es una docencia de calidad, y todos los profesores realizan la autoevaluación y la evaluación del entorno, no hay una cultura generalizada de la evaluación, porque los profesores sienten las actividades que la conforman como acciones de control, inclusive hay quienes se niegan a realizar la evaluación por parte de los estudiantes, claro esta, que para ello existen muchos argumentos sobre la estructura y calidad de la prueba, la preparación y responsabilidad de los estudiantes para responder y sobre las acciones posteriores al análisis de resultados. En general no hay una reflexión sobre los resultados y posibles opciones de cambio.

---

## 7.6 VISIÓN COMPARATIVA.

La evaluación que se está realizando tiene la triple función de controlar, diagnosticar y mejorar la acción docente. Cuando se emite un juicio sobre lo que es, sobre la calidad que tiene la acción docente, está implícita la idea de que alguien sabe lo que debe ser, cómo debe ser; pero justo es decir que así como la Universidad no cuenta con colectivos de investigación en el aula, tampoco son muy comunes los colectivos que comparten el sentido de la docencia universitaria. Esto trae como consecuencia que la evaluación no sea formativa, porque es puntual, no hay seguimiento, ni retroalimentación, bajo el manto de la autonomía universitaria.

A pesar de que sobre la marcha, las universidades han ido produciendo normas que apoyan e institucionalizan la evaluación docente, la evaluabilidad de la acción docente es débil. Desde el proceso de selección la acción docente no se estructura para ser evaluada. En el contexto del Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y Acreditación, la evaluación de la acción docente pierde protagonismo y se puede volver más superficial. En este sentido los resultados se evalúan sin establecer la relación de causalidad entre ellos y las políticas, la gestión y el medio ambiente, que sería posible en un proceso investigativo, continuo y sistemático.

La problemática está enraizada en una notoria carencia de una cultura de la evaluación como dice Gimeno (2001, 61) “Hay un problema que tiene que ver más con la cultura, con los modos de pensar, de hacer, de comportarse, que no dependen de leyes, sino de hábitos adquiridos con solidez, practicados con rigor, y vigilados con cuidado. Eso no depende tanto de las leyes como de la ética intelectual de las personas. Esos mecanismos no los garantiza la democracia de forma automática”. La preocupación por la calidad no está en el poder central, ni en la mente individual al momento de la acción. El placer conseguido por la calidad de los logros docentes, el enriquecimiento pedagógico no tiene sentido en la comunidad académica.

### 7.6.1 Informes puntuales.

Haciendo una lectura únicamente de los formularios podemos encontrar que:

MODELO:	UNIVERSIDAD DE GRANADA
¿Cómo la definen? Normas	La evaluación de la calidad de la docencia es un <b>programa</b> , orientado a recoger y sistematizar información sobre el estado de la docencia en la Universidad de Granada.
¿Qué componentes incluye? Desarrollo de la Enseñanza	Alumnos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para motivar.</li> <li>- Relación con los alumnos.</li> <li>- Satisfacción de los alumnos con la labor del profesor.</li> <li>- Disponibilidad y accesibilidad.</li> <li>- Cumplimiento del horario de tutorías.</li> <li>- Claridad y orden en la exposición de clase.</li> <li>- Diversidad de actividades y procedimientos metodológicos.</li> <li>- Fomento de la crítica.</li> <li>- Seguimiento al aprendizaje.</li> <li>- Materiales de clase.</li> <li>- Adaptación al nivel de comprensión.</li> </ul> Jefe - Profesor <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la enseñanza.</li> <li>- Resultados de la enseñanza.</li> </ul>



<p>¿Qué componentes incluye? Desarrollo de la Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GADE. El Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.</li> <li>- Departamento.</li> <li>- Comisión de evaluación de la universidad.</li> <li>- Comité interno de evaluación.</li> <li>- Unidad para la Calidad del Sistema Universitario Andaluz.</li> </ul>
<p>¿Cuáles son los efectos?</p>	<p>Actualmente las expectativas sobre los efectos están puestas en el Plan de Mejora, que es a nivel macro para la institución.</p>
<p><b>MODELO:</b></p>	<p><b>UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA</b></p>
<p>¿Cómo la definen? Normas</p>	<p>La Universidad Politécnica de Valencia debe disponer de <b>procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado</b> (Art. 45.Tres) a efectos, especialmente, de determinar su continuidad y promoción (Art. 45.Tres).</p>
<p>¿Qué componentes incluye? Desarrollo de la Enseñanza</p>	<p>Alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la enseñanza.</li> <li>- Evaluación a los alumnos.</li> <li>- Materiales de clase.</li> </ul> <p>Jefe - Profesor</p> <p>Reconocimiento de la dedicación docente.</p> <p>Que requerirá los siguientes informes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplimiento de horario de clases y tutorías.</li> <li>- Entrega de actas en el plazo establecido.</li> </ul> <p>En el caso de miembros de derecho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia a las Juntas de Centro.</li> <li>- Participación en las Comisiones necesarias para el funcionamiento del Centro.</li> <li>- Entrega y depósito de los programas de las asignaturas.</li> <li>- Asistencia a los Consejos de Departamento.</li> <li>- Asistencia a las reuniones de área, sección o unidades de investigación.</li> <li>- Participación en las comisiones necesarias para el funcionamiento del departamento.</li> <li>- Asistencia y Participación en los órganos colegiados de la Universidad (Claustro Universitario; Junta de Gobierno; Comisiones del Claustro; Comisiones de Junta de Gobierno; otras Comisiones de carácter institucional).</li> </ul>
<p>¿Quiénes son los agentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor mismo</li> <li>- ICE</li> <li>- Unidad de evaluación del profesorado</li> <li>- Comisión de promoción del profesorado</li> <li>- Vicerrectorado de coordinación académica y del alumnado.</li> </ul>

<p>¿Cuáles son los efectos?</p>	<p>La UPV cuenta con asistencia 100% a los programas y cursos propuestos para mejoramiento docente, pero a ellos acuden voluntariamente los interesados (muchos) y no necesariamente aquellos que han obtenido peores evaluaciones.</p>
<p><b>MODELO:</b></p>	<p><b>UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b></p>
<p>¿Cómo la definen? Normas</p>	<p><b>Conjunto de actividades</b> periódicas (Artículo 174). Con las cuales se pretende valorar periódicamente las actividades del personal docente e investigador de la Universidad de València.</p>
<p>¿Qué componentes incluye? Desarrollo de la Enseñanza</p>	<p>Alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplimiento de obligaciones.</li> <li>- Desarrollo de la clase.</li> <li>- Materiales y programa.</li> <li>- Actitud hacia los estudiantes.</li> <li>- Evaluación.</li> <li>- Global- Imagen de la asignatura que se imparte.</li> </ul> <p>Entorno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora el estudiante.</li> <li>- Condiciones del aula.</li> <li>- Dotación de la biblioteca.</li> </ul> <p>Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sobre la opinión emitida por los estudiantes.</li> <li>- Sobre el rendimiento obtenido por los estudiantes.</li> <li>- Sobre la programación y desarrollo de la docencia.</li> <li>- Sobre las tutorías.</li> <li>- Incidencias sobre asistencia.</li> <li>- Valoración global- Lo que se podría mejorar.</li> <li>- Otras posibles consideraciones sobre la docencia impartida.</li> </ul> <p>Departamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar global- mente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- los resultados obtenidos en la opinión de los alumnos</li> <li>- el rendimiento de los estudiantes</li> </ul> </li> <li>• Coordinación docente:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciativas desarrolladas.</li> <li>- Coordinación de módulos teóricos y prácticos.</li> <li>- Coordinación de las materias teóricas y prácticas de una titulación.</li> </ul> </li> <li>• Estrategias e iniciativas innovadoras en el ámbito didáctico y de la enseñanza en general.</li> <li>• Incidencias a nivel global.</li> <li>• Informe individualizado si se considera necesario.</li> </ul>

¿Quiénes son los agentes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo. GADE.</li> <li>- La Comisión de Evaluación.</li> <li>- La Comisión de Evaluación de la Universidad encargará la constitución de una Comisión de Encuestas a cada departamento de la Universidad.</li> <li>- Los alumnos, encuesta de la evaluación de la docencia en los mínimos que se señalan en el artículo 21.</li> <li>- El profesor, autoinforme.</li> <li>- Departamento, informe docente del departamento.</li> <li>- El informe que eventualmente podrán emitir las CATs (Comisión académica de títulos) y los centros.</li> </ul>
¿Cuáles son los efectos?	<p>Los cambios son muy pocos en comparación con la inversión y las expectativas. Los resultados son muy consistentes y las acciones de mejoramiento no están unidas con los resultados de la evaluación. La asistencia es voluntaria y a juicio de un profesor son muy pocos los cupos y esencialmente para los noveles profesores.</p>
<b>MODELO:</b>	<b>UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER</b>
¿Cómo la definen? Normas	<p>Es una parte de la evaluación institucional. Es el <b>conjunto de actividades</b> mediante las cuales se obtiene información sobre el desempeño docente</p>
¿Qué componentes incluye? Desarrollo de la Enseñanza	<p>Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza.</li> <li>- Formación para la investigación.</li> <li>- Formación para el diálogo universidad y sociedad.</li> </ul> <p>Jefe y Profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribución a la construcción de la comunidad académica.</li> <li>- Cumplimiento de sus deberes docentes.</li> </ul> <p>Entorno (valora el profesor):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características del ambiente universitario.</li> <li>- Medios disponibles.</li> <li>- Oportunidades de desarrollo.</li> </ul>
¿Quiénes son los agentes?	<p>El docente mismo, el alumno, el jefe inmediato, el comité de evaluación de la universidad y la Vicerrectoría Académica.</p>
¿Cuáles son los efectos?	<p>El más notorio cumplir con la orden estatal de evaluar la calidad de la docencia universitaria. En cuanto a los efectos de mejoramiento de la calidad en la acciones docentes es apenas visible. La información se recolecta cada año dejando apenas el tiempo suficiente para procesar, obtener los resultados y comunicarlos a directivas y profesores. Claro está que se consigue a nivel individual una preocupación que puede generar cambios en aquellas debilidades percibidas en las cuales el profesor no necesita apoyo.</p>

### 7.6.2 Análisis de la anterior información.

A partir de las disposiciones normativas encontramos que la evaluación de la calidad de la docencia se ha definido como: Un programa, un conjunto de actividades y procedimientos. Un programa supera la simple recolección de información, pero en esencia y expresado directamente es el fin último, así que lo de programa no se cumple estrictamente. De acuerdo con estos conceptos y a la vista de las definiciones que se pueden leer en los modelos, vemos que la evaluación es considerada un instrumento, del cual se espera genere cambios y mejoramiento de los procesos educativos. Se le atribuyen diversas funciones entre las que se destacan la reflexión y el análisis permanente de la acción docente. La reflexión que se espera no está acompañada de actividades en los departamentos, por lo que se corre el peligro de que la evaluación acabe siendo un trámite burocrático, que se cumple anualmente sin mayores repercusiones.

La necesidad de que la acción evaluativa sea el resultado de un trabajo en equipo queda recogida en los escritos de los docentes y en los resultados de investigaciones consultados, a pesar de que la expresión “trabajo en equipo” no siempre se explicita en las definiciones, ni en las estrategias. Dentro del PNDCU se trabaja en comités, pero los departamentos no trabajan como colectivos en la evaluación.

El análisis de los modelos objeto de estudio no muestra grandes diferencias, claro está, por fuera del Plan Nacional, lo que nos hace inferir que responden más a la exigencia normativa, que a las necesidades de la comunidad docente. La evaluación con el propósito de dinamizar el cambio y el mejoramiento de la calidad docente no forma parte de la cultura universitaria, porque la cultura no se construye con imposiciones desde fuera, y aunque siempre se ha declarado a las comunidades universitarias incapaces de producir cambios impulsados desde su interior, también se ha comprobado que las imposiciones tampoco conducen a cambios reales. Ya se ha comprobado en los países Latinoamericanos que las titulaciones consiguen la acreditación, casi como los estudiantes que aprueban un examen y hasta sacan notas sobresalientes y a los pocos días no saben nada, no han logrado aprendizajes significativos, duraderos.

La periodicidad con que se realiza la evaluación también hace suponer que no se espera que se emprendan acciones continuas de mejoramiento docente. Los efectos que se le atribuyen en el papel, no coinciden con lo que realmente se espera de ella, porque de existir un real compromiso, después de obtener los resultados se emprenderían acciones diferentes. Indicadores como la asistencia a clase de los alumnos, el número de alumnos que cancela cursos o no se presenta a las evaluaciones no tiene ninguna incidencia en la evaluación de la enseñanza.

Si la evaluación de la calidad de la docencia es un instrumento para el análisis y la reflexión, debería ser útil en la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea la práctica, a las debilidades que se detectan al recolectar información con los alumnos.

En el ámbito individual dicen Morales Olivas, Pérez Boullosa, Alfaro Rocher y Sendra Pina (1998, 11), “cuando un profesor recibe los resultados de la evaluación en la mayoría de los casos sirve para que los interprete a la luz de sus circunstancias personales y piense en estrategias que le permitan afianzarse en aquellos aspectos mejor valorados

y mejorar todos los demás. La preparación, la voluntad, y la disposición al cambio y la mejora, facilitarán o dificultarán esa dinámica, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, esa información que se obtiene sobre la opinión de los estudiantes, sirve para que el profesorado, en la medida que como toda persona desea ser apreciado por los demás, intente superarse y mejorar”.

Las instituciones universitarias han respondido a la problemática de la evaluación, dedicando gran cantidad de recursos a la elaboración anual de cuestionarios que responden los alumnos. Los resultados se procesan cuantitativamente, se comunican a los profesores, y ya casi es el momento de volverlos a aplicar. También tiene estas universidades acciones de mejoramiento docente que pretenden dar respuesta a las dificultades encontradas, pero que dentro del marco de la autonomía universitaria, no son obligatorias para los profesores que presentan dificultades. El profesor debe ser al más interesado en la evaluación, para ello se le debe motivar y apoyar para que participe en actividades que lo conviertan en sujeto activo de su evaluación y en constructor y dinamizador de una nueva cultura de evaluación.

## 7.7 PREGUNTAS A LOS MODELOS NORMATIVOS.

### 7.7.1 ¿En los colectivos docentes se construyen y divulgan los conocimientos para estructurar los instrumentos y modelos?.

U. de Granada	Con el grupo de aplicadores. Pero los profesores conocen los instrumentos y no existe preocupación y compromiso con su modificación.
UPV	En su momento cuando se han elaborado los instrumentos los profesores han participado en comisiones, pero luego no hay continuidad, ni discusión, ni reflexión.
U. de Valencia	Son profesores los que han elaborado los instrumentos, pero el compromiso no se puede extender al colectivo docente.
UIS	No. Un comité con representación profesoral y de los estudiantes ha elaborado los instrumentos pero la comunidad académica no tiene compromiso con los conocimientos expresados en el modelo.

### 7.7.2 ¿Se transmiten conocimientos “decorativos” no representativos de la calidad de la docencia?.

U. de Granada	Los enunciados apenas si se refieren a algunos aspectos de organización en el aula.
UPV	Los conocimientos son representativos pero muy limitados.
U. de Valencia	Por esquemáticos los instrumentos descuidan muchos aspectos importantes en la definición de docencia
UIS	Si. Existe cierto consenso sobre el sentido de los instrumentos, como algo que no se puede cumplir en la mayoría de los cursos.

### 7.7.3 ¿Se certifica la competencia interna?

U. de Granada	No se hace con ese fin. Se informan los resultados y se pide que en el departamento se analicen.
UPV	Si. Este modelo además de indicar a cada profesor su ubicación en la curva de resultados, induce al análisis en el contexto del departamento y reconocimiento de las debilidades y fortalezas. Existe una especie de acreditación al interior de la universidad en general y del departamento en particular.
U. de Valencia	No. No hay un proceso de seguimiento. En los departamentos no asumen la reflexión sobre los resultados y en muy pocos casos los profesores responden los autoinformes.
UIS	Teóricamente sí. Realmente los efectos no son muy visibles. Los profesores reciben informes donde se le comunica su ubicación en la curva con respecto a los resultados de su departamento, en los de la facultad y en la universidad.

### 7.7.4 ¿Los contenidos de los instrumentos permiten producir nuevos conocimientos sobre la teoría y práctica pedagógica?

U. de Granada	No. Son muy esquemáticos.
UPV	En lo referente a la comunicación en el aula hace una buena descripción. Los demás aspectos no figuran en los instrumentos.
U. de Valencia	No. Aunque el análisis puede llevar a una respuesta menos categórica, los enunciados están más referidos al control que a la conceptualización.
UIS	Si. Los contenidos son amplios y descriptivos, pero la evaluación es puntual y no existe reflexión sobre los instrumentos.

### 7.7.5 ¿La vivencia del modelo produce mejoras?

U. de Granada	Si. Aunque no se producen los efectos esperados si los profesores prestan atención a la información pueden intentar algún cambio, especialmente a partir del Plan de mejora.
UPV	Si. Es el centro donde se puede esperar mayor cambio, porque cada profesor discute los resultados con el jefe del departamento y porque dialogan sobre las posibilidades de cambio.
U. de Valencia	Si. Algo, especialmente en los profesores noveles que prestan más atención a los resultados. Los efectos pueden ser mejorados y seguramente lo serán a partir del Plan de Mejora.
UIS	Si. Porque la ubicación en la curva y los puntos que se convierten en una mayor asignación salarial preocupan al profesor que intenta algunos cambios. También son los recién ingresados los más preocupados.

### 7.7.6 ¿Existe una cultura de calidad reconocida por la comunidad académica?

U. de Granada	Los profesores están convencidos de que sus acciones son de excelente calidad. Hacen mucho énfasis en que hay muchos aspectos del ambiente académico que influyen significativamente y que son ajenos a la voluntad del profesor. Los primeros en someterse al PNECU, son un poco escépticos a los efectos del plan de mejora porque no se han asignado los recursos.
UPV	Los profesores creen que sus propias acciones son de calidad, aunque reconocen que hay quienes podrían mejorar. Por su formación y relación con la empresa consideran que están más preocupados por la calidad que los profesores de otras instituciones. Los más jóvenes valoran muy bien la preocupación del ICE por ofrecer apoyo al mejoramiento docente.
U. de Valencia	Los profesores entrevistados fueron muy críticos con respecto a las concepciones de calidad que se manejan entre los profesores. Los miembros de los comités están convencidos de la bondad de la evaluación y realizan su labor con dedicación. Los profesores consideran que deben publicarse indicadores de calidad para valorar las propias acciones y saber que calificativo se les puede dar.
UIS	No. Cada profesor entrevistado cree que lo hace muy bien, aunque siempre es posible mejorar. Sólo los profesores de los comités manejan discursos sobre calidad. Los profesores consideran que la calidad debe construirse con proyectos y recursos, porque es muy común que se arengue sobre la calidad pero no se asignan los recursos necesarios y todo se queda en veremos.

### 7.7.7 ¿Existe una comunidad académica alrededor del modelo?

U. de Granada	No. Es el modelo menos divulgado. Entre la comunidad en general. Porque no existía esta común unidad antes del PNECU. Los colectivos involucrados, los comités si están comprometidos con el Plan.
UPV	Aunque no se ha hecho la transición al contexto del PNECU, si existe esta común unidad alrededor de la evaluación docente propiamente dicha.
U. de Valencia	En las observaciones, vivencias y encuentros se percibió que existe poca credibilidad en el modelo tradicional de evaluación. El modelo tradicional no logra común unidad, porque es percibido como control, más que como evaluación.
UIS	La evaluación dentro del proceso de acreditación es un examen que hay que aprobar.

### 7.7.8 ¿Existe coherencia entre los rasgos del modelo de evaluación docente que se dibuja y el proyecto educativo, y las concepciones sobre

U. de Granada	<b>docencia?</b> No. El proyecto docente está ausente de las acciones y decisiones y la concepción de docencia de calidad está muy esquematizada.
UPV	No. El modelo propiamente dicho, no. Las acciones posteriores tienen más relación con el proyecto docente, pero este no tiene ningún seguimiento.
U. de Valencia	No. Es casi seguro que ni las acciones posteriores de mejoramiento docente tienen estrecha relación con los proyectos docentes y los resultados de la evaluación.
UIS	No. No existe un proyecto docente individual, las acciones de mejoramiento no tienen relación con los resultados de la evaluación. No hay una reflexión posterior a la acción evaluativa.

#### Comentarios finales

La respuesta a la pregunta anterior podría ser “aún no”, porque se espera que poco a poco se vayan reconociendo los objetivos de mejora, dando sentido y vida en la comunidad académica a los procesos metodológicos en los que se combinen la información, el análisis y la reflexión, así como la participación decidida de cada miembro de la comunidad académica, especialmente los profesores en la interpretación y análisis de las causas para estructurar y ejecutar el Plan de Mejora.

Como dice Pérez Boullosa (2001), ¿Al aplicar el modelo se obtienen mejoras? Sí decididamente. Hay voces muy críticas sobre el tema, hay gente que plantea <hombre - ahí tiene que ver con el modelo que se plantea en el cuestionario- se dice: "haces caso a las cuatro o cinco cosas que se plantea en el cuestionario y puedes salir muy bien reflejado en la encuesta y sin embargo no variar tu metodología"> Falso, si tu modificas tu práctica docente para salir bien reflejado, bien retratado en las diferentes cuestiones estás modificando tu quehacer docente, estás cambiando tu actitud con los estudiantes, estás cambiando tu asistencia, estás cambiando tu forma de preparar las clases, estás cambiando la forma de organizarla, estás cambiando la forma de evaluar y se entiende que si hay gente que se está fijando en estos distintos items, yo creo que eso está provocando mejoras.

¿Mejoras de un modelo concreto? Pues puede que si, hay un bloque de actitudes que es el que mejor refleja la puntuación global del profesor, las cuestiones de actitudes con los estudiantes, entonces ocurre que ahí si que estamos optando por un modelo donde el profesor es accesible para los estudiantes, es capaz de comunicarse, y estamos dejando al profesor distante incapaz de interacción con los estudiantes y que después si os he visto no me acuerdo, ese profesor si que está siendo castigado a través del cuestionario. Yo entiendo que si que hay una influencia del cuestionario en el tema de la asistencia, en la atención a alumnos, en la organización, se han producido cambios culturales, y el grado de satisfacción que se daba en los estudiantes cuando el profesor faltaba ha cambiado, lo que es por ejemplo cuestiones de impartir todo el temario que sea más o



menos visto en su integridad en todo el período escolar, pues se maneja con cuidado aunque el cuestionario no entra en detalles. Ahora no tenemos elementos que nos permita constatar eso porque los resultados de la encuesta nos dicen que apenas si ha cambiado eso en el año 1988 y el 2000.

Anualmente aunque los resultados son muy similares, el esfuerzo es relativo, lo más importante es que no hay tiempo para hacer otros estudios complementarios, eso sería posible si no se evaluara todos los años. Pero debería haber un organismo que decidiera qué, cuándo y cómo evaluar, y ese proceso no es sencillo. No es sencillo si consideramos que en los planes de organización docente lo que cada profesor va a impartir en un año académico, la Universidad tarda tiempo en saberlo, empieza el curso académico y la Universidad, el Gabinete de Evaluación, no sabe que es lo que va a impartir cada profesor, no hay una información ágil que permita hacer unos muestreos más planificados; se puede intentar el hacerlo, pero tiene sus problemas, primero en cambiar los estatutos, lo que significa tener una mayoría absoluta y para llamar la atención en temas que no son tan interesantes...

Esta participación que trascienda la simple conformación de los comités, irá enriqueciendo y fortaleciendo la cultura de la evaluación, para evitar como dicen Morales Olivas Et Al (1998, 119) un significativo número de los profesores no se siente suficientemente implicados en este proceso evaluador, son sujetos pasivos de un sistema que consideran más sancionador que formador. Pérez García (1998, 110) dice que esta cultura de la evaluación es en este momento (hoy 2002 sigue vigente) un bagaje tan importante como limitado. Importante, porque ya alcanza a la casi totalidad de las universidades y, dentro de ellas, a varios centenares de participantes, lo que constituye el inicio de un camino que sólo se puede recorrer mediante la incorporación progresiva de un gran número de personas a éste; en ese sentido, los que ya han participado constituyen los núcleos de los que se puede partir para ampliar el proceso. Limitado, porque la mayoría de los colectivos implicados, - el millón y medio de estudiantes universitarios, los casi cien mil profesores, las decenas de miles de trabajadores de la administración y los servicios universitarios -, todavía no han oído apenas hablar de evaluación institucional, menos de evaluación docente y , desde luego, no han participado.

Se han apreciado notables carencias que dificultan el desarrollo interno de la evaluación. La relación evaluación-control se constituye en una gran dificultad. Según Joan Mateo et Al (1998) la dificultad de generar, formalizar y operativizar un modelo evaluativo está, por tanto, en la capacidad de lograr el equilibrio entre los dos aspectos (control y evaluación), y establecer un sistema relacional justo y eficiente entre ambos. Así la acción evaluadora es crítica y supone siempre ofrecer visiones no simplificadoras de las realidades evaluadas; posibilita la interpretación de los hechos, el diagnóstico real y la profundidad de los problemas y es orientadora de la intervención. Bien aplicada debe ser generadora de cultura evaluativa. Los objetivos perseguidos son variados, pero suelen estar relacionados con el control pedagógico, la planificación de efectivos, el cumplimiento, la aptitud y la dedicación profesional.

La universidad cuenta con cargos desempeñados por profesores, que tienen entre sus funciones el control; sin embargo, en todos los modelos, un elemento común es la presencia de afirmaciones con las cuales se pretende ejercer el control de ciertas

responsabilidades docentes a través de la opinión de los estudiantes, la asistencia a clase y el cumplimiento de las tareas relacionadas con los alumnos. El control complementa la información con la cual se producen juicios evaluativos con la intención de facilitar y hacer efectiva la acción mejoradora de la realidad educativa y vertebrar el cambio a profundidad.

Otra dificultad significativa está en lo que consideramos improcedente, es atribuir a la evaluación del profesorado la responsabilidad casi exclusiva de la calidad de la enseñanza. Justo es reconocer que su aportación es singular y significativa, pero realizada de esta forma sin lograr el reconocimiento personal en el reconocimiento del otro, no se puede considerar como causa inmediata de la calidad. Más bien diríamos que el cumplimiento de todas las funciones docentes construye el sentido de la calidad.

Una dificultad más, pero no la última, es el tiempo. Las evaluaciones de la docencia están siendo anuales, y desde el momento en que se aplican las encuestas se inicia una especie de maratón para llegar hasta la comunicación de resultados y estar listos para planear la próxima aplicación. Al interior del PNDCU puede seguramente extenderse el intervalo de tiempo, y aún más con el proceso de acreditación. Sin embargo, cuando se tiene una titulación acreditada por 6 años es muy difícil motivar y lograr el compromiso de un proceso de cambio.

Para seguir avanzando es preciso insistir en la necesidad de realizar actividades de construcción del significado de una docencia de calidad, profundizando en las dimensiones, categorías y múltiples indicadores que pueden contemplarse en la acción evaluativa. De esta forma se ampliará el espectro de la información y la calidad de los efectos que se pueden conseguir con la evaluación. Porque según lo comprobado a través de las entrevistas y escalas, existe acuerdo en que las Acciones Comunicativas, las Acciones Pedagógicas, la Profesionalidad Docente y el Ambiente Académico, definidos en este estudio como dimensiones, deben ser los pilares sobre los cuales se construya el concepto de Docencia Universitaria de calidad.

Realizar actividades de investigación y participación que permitan estudiar y establecer relaciones de causalidad, mirando hacia atrás a partir de los resultados y reflexión que se haga con los docentes.

Finalmente, es necesario pensar qué propósitos y efectos deben estar convenientemente relacionados, para que de esta forma se consiga la coherencia global del modelo y su credibilidad. Si se propone el mejoramiento de la calidad docente como propósito fundamental de la evaluación docente, se deben considerar las acciones de seguimiento y apoyo de la evaluación formativa, así como las decisiones y acciones posteriores al informe de resultados, y así sucesivamente con todos los propósitos.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### I. CONCLUSIONES

La investigación que hemos llevado a cabo ha sido amplia, compleja, enriquecedora y apasionante, tanto por el problema investigado como por las diversas formas de encuentro y diálogo con los profesores universitarios que atendieron nuestra solicitud de información. La descripción de la problemática en el primer capítulo, las elaboraciones explicativas de los capítulos 2 –3 – 4 –5, la descripción analítica en el capítulo 6 y el análisis reflexivo en el capítulo 7 nos ha permitido movernos en el ámbito de los estudios cualitativos, que además de la observación y la argumentación, permiten la comunicación a través de un lenguaje estadístico descriptivo, que en algunos momentos propicia una visión esquemática, precisa, y más clara de lo que se ha expresado a través de la palabra.

Como referente principal tomaremos el objetivo general que nos sirvió como punto de partida en la investigación:

***Evidenciar las concepciones sobre docencia de calidad que se leen en los procesos de evaluación de los profesores universitarios, para propiciar la revisión de las políticas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia universitaria y sobre evaluación docente.***

A lo largo de este informe hemos realizado: **procesos comprensivos** partiendo de la conceptualización e interpretación contextualizadas, y la extrapolación para ver a través de las ideas la realidad universitaria; **descripciones explicativas** apoyadas en las

interrelaciones entre las concepciones docentes y el marco de referencia teórico construido con los pensamientos de autores de reconocido prestigio que escriben sobre nuestro tema; **contrastaciones** entre las expectativas generadas de las políticas y normas y la realidad encontrada en las concepciones docentes, para verificar la eficacia, eficiencia y efectividad y producir así **juicios de valor** sobre la fuerza dinamizadora de los modelos de evaluación docente.

Hemos realizado **descripciones explicativas** de las concepciones sobre docencia de calidad que tienen los docentes universitarios, con los cuales tuvimos contacto a lo largo de la investigación. Nos hemos concretado en la tarea de establecer una clasificación en dimensiones, categorías e indicadores para facilitar la comprensión y construcción de una nueva visión discursiva que permitiera “leer” en los modelos, los elementos de aporte a la construcción de la cultura de docencia de calidad.

Con la **traducción, interpretación y extrapolación** hemos realizado una triangulación en la acción con nuestras ideas, las de los docentes vinculados en diferentes situaciones y la de los autores consultados, para construir el sentido de la docencia universitaria con el cual creemos que sea posible convertir la calidad en una forma de vida universitaria. A partir del análisis multivariante hemos reagrupado las categorías en cada apartado (dimensión) en dos dimensiones (clases) para ver como se polarizan las ideas para dar fuerza al sentido de una docencia de calidad.

El análisis a partir de procesos cuantitativos se ha hecho para presentar con un lenguaje diferente las concepciones estudiadas, y la fuerza de los indicadores, pero no para calificar, lo hacemos para producir juicios valorativos sobre los reales alcances de los modelos, para organizar la información obtenida a través de entrevistas, foros y escalas, que fundamente esos juicios.

La escala presentada en internet y respondida a través del correo electrónico, se convirtió en una acción de intervención muy significativa porque logró la participación de profesores que aparentemente no sabían que el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades estaba en marcha en su Universidad, se les dio oportunidad de identificarse con las concepciones que estructuran las dimensiones desarrolladas teóricamente en el tercer capítulo y analizada cualitativa y cuantitativamente en el sexto capítulo.

Con la idea de no desaprovechar el esfuerzo realizado a lo largo de cinco años ante la tarea de presentar conclusiones, hemos decidido presentar las conclusiones desde tres apartados: **expectativas, realidad** (dificultades generales, dificultades particulares y logros) y **posibilidades** desde las cuales tener una síntesis en la cual se organice y estructuren los aspectos más importantes, de lo analizado a lo largo del informe para presentar recomendaciones que motiven posteriores estudios, políticas y acciones que produzcan el cambio en los modelos de evaluación y la mejora de la calidad esperada.

## I. EXPECTATIVAS

Las expectativas de los modelos tradicionales han sido absorbidas y enmarcadas en la fuerza filosófica de las nuevas Políticas de evaluación de la calidad de la educación

universitaria en España y Colombia. Desde las constituciones en donde se habla expresamente de la intención de ofrecer una mejor calidad de vida y por ende una mejor calidad de la educación. En la Ley general de educación superior: LRU y LOE para España y Ley 30 para Colombia, los decretos reglamentarios, los estatutos de cada una de las cuatro universidades, los reglamentos de la selección, contratación y actividad docente, se percibe el mismo optimismo sobre la fuerza transformadora de la de la evaluación como fuerza motivante y causa de la calidad.

Los modelos tradicionales de evaluación docente seguirán como tal y como fuente de información al PNECU y al Sistema de Acreditación.

Se han establecido políticas de cobertura nacional para la evaluación institucional – autoevaluación, evaluación externa – evaluación de los pares y acreditación – reconocimiento gubernamental y social. Es necesario precisar que las expectativas son de orden gubernamental y de los entes administrativos en las universidades, más no de los colectivos docentes que aún no se enteran del sentido del proceso y por tradición no creen en los efectos de mejoramiento de los procesos evaluativos.

Han puesto en el sistema de evaluación y acreditación la esperanza de mejorar la calidad, como lo expresa la LOU:

*De ahí que sea objetivo irrenunciable de la Ley la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. Se profundiza, por tanto, en la cultura de la evaluación mediante la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y se establecen nuevos mecanismos para el fomento de la excelencia: mejorar la calidad de la docencia y la investigación, a través de un nuevo sistema objetivo y transparente, que garantice el mérito y la capacidad en la selección y el acceso del profesorado, y mejorar, asimismo, la calidad de la gestión, mediante procedimientos que permitirán resolver con agilidad y eficacia las cuestiones de coordinación y administración de la Universidad. Mejorar la calidad en todas las áreas de la actividad universitaria es básico para formar a los profesionales que la sociedad necesita, desarrollar la investigación, conservar y transmitir la cultura, enriqueciéndola con la aportación creadora de cada generación y, finalmente, constituir una instancia crítica y científica, basada en el mérito y el rigor, que sea un referente para la sociedad española. Así, la Ley crea las condiciones apropiadas para que los agentes de la actividad universitaria, los genuinos protagonistas de la mejora y el cambio, estudiantes, profesores y personal de administración y servicios, impulsen y desarrollen aquellas dinámicas de progreso que promuevan un sistema universitario mejor coordinado, más competitivo y de mayor calidad.*

Para el caso colombiano se tienen las mismas expectativas como lo expresa la Ley 30 de 1992: 1. El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Ese mandato es una respuesta a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global.

A pesar de los esfuerzos y las acciones realizadas por comisiones al interior de las universidades, se sigue cayendo en el nominalismo porque sino se logra una participación y compromiso más significativo de la comunidad académica las políticas y normas no tendrán los efectos esperados. No se puede confiar en que las normas por sí solas produzcan los cambios y mejoramientos deseados.

## 2. REALIDAD

### 2.1 DIFICULTADES

Hay muchas razones por las cuales la evaluación no logra consolidarse como fuerza dinamizadora, éstas van desde aspectos ideológicos hasta limitaciones prácticas. Es de todos sabido que entre los profesores en general se ve como una gran amenaza la evaluación docente, especialmente cuando la función más clara es el control puntual.

Esta razón se constituye en uno de los principales argumentos para atacar los modelos actuales que hacen una descripción muy limitada de una docencia de calidad y contribuyen a perpetuar unas concepciones muy pobres.

#### 2.1.1 Dificultades generales.

- Las instancias al interior de los departamentos de discusión y reflexión sobre la evaluación docente y la docencia de calidad son prácticamente inexistentes.
- La no correspondencia entre las concepciones docentes y el sentido reflejado en los instrumentos, es un factor observado como amenaza.
- El nominalismo, una tendencia que consiste en creer que las normas son eficaces por sí mismas. Es corriente la aparición de normas que no están acompañadas de instrumentos para poder llevarlas a la práctica, ni de formas administrativas de seguimiento para verificar su cumplimiento, como puede llegar a ser el caso del Plan de Mejora, cuando se evalúa cada año.
- La resistencia al cambio, centrada en una economía del pensamiento, si las cosas funcionan más o menos como están, para qué cambiarlas.
- La desconfianza, los modelos no pueden generar los cambios ni mejoras que se esperan luego de cada evaluación
- La necesidad de existencia entre los profesores de una cultura de la evaluación y de docencia de calidad
- Los profesores no tienen un profundo conocimiento de las normas y los procesos de heteroevaluación, autoevaluación institucional, evaluación externa y acreditación.
- La falta de participación de la comunidad en los procesos decisorios es el punto más débil de la experiencia evaluadora.
- El papel de los directores de departamento y la comisión de docencia en relación con la evaluación no ha sido desempeñado con responsabilidad.
- La información sobre la calidad de la docencia, las debilidades y las fortalezas es insuficiente. Aunque sea la información procedente de los alumnos se obtiene innecesariamente cada año.

### 2.1.2 Dificultades particulares

- La autoevaluación se está tomando como una tarea de un pequeño grupo y se entiende como una acción institucional y no docente.
- El Plan Nacional de Evaluación y Acreditación puede fagocitar el proceso de evaluación docente con intenciones formativas y de mejora.
- Las acciones de apoyo para el mejoramiento docente y la construcción de una cultura de evaluación y calidad de las acciones docentes han sido débiles, los programas del SERVEI; ICE y CEDEDUIS están dirigidos fundamentalmente a los profesores recién vinculados.
- La indiferencia directiva ante las acciones docentes, la carencia de espacios de discusión y la inexistencia de motivación al diálogo e intercambio sobre investigaciones docentes hacen que se conviertan en letra muerta las políticas de cambio y mejora.
- Los modelos de evaluación confunden los conceptos de medición, control, acreditación y evaluación.
- El no compromiso para emprender acciones contundentes, para incrementar los procesos de reconocimiento de sí mismo y de los demás, para incentivar procesos de mejora, desmotiva la participación.
- La falta de formación para la gestión de algunos jefes de departamento, hace que no le concedan la suficiente importancia al estudio de resultados o lo que es peor no les importa la problemática objeto de nuestro estudio.
- La existencia de vacíos de gestión en muchos departamentos y facultades deja sin efectos a la evaluación.
- La actitud renuente a reflexionar sobre los procesos y resultados impide abrir espacios participativos a la comunidad en general.
- El departamento carece de recursos económicos, de espacio, de más personal técnico y de equipos para apoyar el proceso de mejora en forma masiva.
- La inexistencia de una voluntad política para privilegiar la reconstrucción cultural.
- La inversión de sumas significativas para aplicaciones anuales en las que los resultados son muy consistentes, porque el tiempo no es suficiente para producir cambios.
- El no reconocimiento por parte de las directivas y entes gubernamentales de la capacidad para reconocerse y mejorar autónomamente las capacidades del recurso humano existente, de las plantas de directivos académicos y profesores, que pueden ser unos colaboradores que cuentan con una formación que fácilmente les permite comprender y adoptar las metodologías exigidas.
- La falta de acciones conjuntas entre el Departamento y los ICE; SERVEI O CEDEDUIS,

especialmente en las competencias compartidas, como es el caso de la formación y evaluación docentes.

- La carencia de situaciones en las cuales los profesores se vean obligados a verbalizar el pensamiento que acompaña sus acciones, y a reflexionar sobre las características deseables de éstas.
- No es un valor generalizado en la cultura de los docentes universitarios la preocupación por construir discursos pedagógicos, que justifiquen sus acciones didácticas.
- La Universidad pide a los profesores más participación en la gestión que en la extensión de logros académicos a las comunidades de su entorno.
- No hay construcciones y menos acuerdos sobre los indicadores de calidad sobre los cuales se puede o se debe rendir cuentas a la sociedad.
- La participación de los docentes es significativamente escasa, como lo podemos leer en el informe del departamento de Sistemas Informáticos y Computación (DSIC), que se acogió voluntariamente al PNECU en 1999:

*Respecto a la participación de los colectivos del Departamento en el proceso de autoevaluación, ésta fue muy escasa. Para facilitar el seguimiento del proceso, se puso en marcha una página www, en la que se fue publicando toda la información disponible en cada momento, y donde se mantuvo actualizado el calendario de actividades programadas. Así mismo se habilitó un FORO de noticias para que cualquier miembro del Departamento en cualquier momento pudiese aportar sugerencias o comentarios a medida que se tenían disponibles los datos. Hay que decir también, que las distintas actividades programadas eran anunciadas por correo electrónico con suficiente antelación.*

*A pesar de las facilidades puestas a disposición de todo el Departamento, la participación de sus miembros fue prácticamente nula. Como constatación de este hecho, sirvan los siguientes ejemplos. **El primer acto público** que se celebró fue una presentación del Plan Nacional a toda la unidad, con la asistencia del Presidente del Gabinete de Calidad de la UPV, y el Vicerrector de Asuntos Económicos impulsor del Plan de Calidad en la Universidad en ese momento; a la reunión asistieron, aparte del comité y los miembros del equipo directivo, unas diez personas. **El segundo acto público** fue la presentación del Autoinforme a todo el departamento, la asistencia a este acto fue similar o inferior a la anterior.*

*Esta escasa participación también ha quedado constatada en el informe del Comité Externo: se deduce de las declaraciones realizadas en las reuniones de trabajo y audiencias celebradas por este Comité Externo, que el grado de participación de los diversos grupos y colectivos del Departamento en el proceso de autoevaluación ha sido escaso y que las reuniones informativas y de trabajo convocadas por el Comité de Autoevaluación han estado poco concurridas. El riesgo de esta situación es que el liderazgo desarrollado por la Dirección y el Comité de Autoevaluación tampoco consiga movilizar a la comunidad universitaria del Departamento en la fase de aplicación de las mejoras derivadas de la evaluación con lo que no se cumplirá el objetivo fundamental del proceso.*

## 2.2 LOGROS

- El Plan Nacional seguramente contribuirá a que se realice una mayor inversión en educación, porque las leyes han creado el marco para las exigencias de los planes de



mejora. Los centros de formación docente pueden esperar un mayor apoyo económico que en el sistema tradicional.

- El hecho de lograr algunos que algunos profesores tuvieran el valor de escribir lo que realmente pensaban diciendo que para ser buen docente universitario basta con tener un profundo dominio de la disciplina o que los profesores no deben ser evaluados o que los alumnos no deben ser evaluadores, puede considerarse como el inicio de la discusión reflexiva. Porque también hubo profesores que reconocieron que el alumno es el único capaz de juzgar si la docencia recibida le ha ayudado a aprender.
- Los profesores manifiestan estar dispuestos a contribuir en la elaboración de indicadores e instrumentos de medición que permitan tener una información real y descriptiva de una docencia universitaria de calidad.
- Otros reconocen el valor de la evaluación en el reconocimiento individual y colectivo como primera fase en el camino del cambio.
- Las normas con respecto a la acreditación han sacudido y puesto en alerta a la comunidad docente.
- El alcance notable de las acciones de mejoramiento docente de la UPV puede servir de referente a las demás universidades:  
UPV: ACE, Programa de ayuda complementaria a la enseñanza  
ADO, programa de ayuda a la organización docente  
AFI, programa de ayuda a la formación integral del alumno  
AMA, programa de ayuda a la mejora en el aprendizaje  
AME, programa de ayuda a la mejora de la enseñanza
- Los miembros de las comisiones (comités) han hecho progresos y se han comprometido con el proceso, ellos pueden ser divulgadores e incentivadores permanentes.
- El interés de los estudiantes representantes en los comités, por conocer los resultados y porque se extienda la preocupación a la comunidad estudiantil.
- Existe en los miembros de los ICE, GADE y CEDEDUIS un cierto movimiento hacia la evaluación del profesorado más pedagógica, formadora y propiciadora del cambio y mejoramiento docentes.

### 3. POSIBILIDADES

La evaluación docente tendrá sentido, en la medida en que la propia institución universitaria en su conjunto o los departamentos en particular, sean capaces de utilizar provechosamente la información que se desprende de esas evaluaciones.

En la medida en que los colectivos docentes tengan la voluntad de sacar a la luz las

aportaciones en forma de concepciones, explicaciones descriptivas e hipótesis, encaminadas a fundamentar la investigación y la solución de problemas docentes. Nuestros hallazgos acerca de las concepciones vinculadas a una docencia de calidad, abren un amplio espectro de posibilidades de intervención institucional tendientes a promover cambios en las formas de hacer y de concebir la enseñanza.

Las mayores posibilidades para el cambio se sitúan en la conformación de colectivos docentes. Allí se pueden reconceptualizar las categorías de cada dimensión, así como las estrategias en una acción combinada de compromiso docente, apoyo institucional e incentivos a la innovación.

La evaluación de la calidad puede responder a todas las expectativas que le rodean si se hace el esfuerzo necesario para producir el cambio cultural requerido para implementarla. Sólo así puede contribuir significativamente a mejorar las acciones y la calidad de la docencia en particular y de la educación en general. También puede contribuir a mejorar la eficiencia en el uso de los recursos, si se introducen mecanismos de apoyo y financiación adecuados.

La investigación la hemos realizado para precisar ¿cuáles son las concepciones sobre docencia universitaria de calidad que se leen en los modelos de evaluación docente? Con el fin de propiciar la revisión de las políticas y el enriquecimiento de la cultura sobre docencia universitaria y sobre evaluación docente; ahora con más elementos de juicio, después de haber contrastado la lectura con la construcción del sentido de la docencia de calidad que elaboramos con profesores universitarios, presentamos algunas sugerencias para lograr encausar el proceso que permita construir respuestas al ¿cómo lograr una evaluación docente que dinamice, unida a otros factores, la construcción permanente de la calidad de la docencia universitaria?

## II. RECOMENDACIONES

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

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

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

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

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

Es muy importante conseguir y mantener en todo momento la implicación del profesorado e incrementar su convicción en cuanto a las posibilidades de crecimiento. Se confía que mediante un proceso paciente, sistemático y riguroso se llegará al proceso de construcción del sentido real de evaluación, que se institucionalizará en el **proyecto docente**, en el ámbito individual y en el departamento en el ámbito colectivo.

Se espera lograr la mayoría de edad en la responsabilidad de convertir la calidad en una forma de vida que se consigue con el reconocimiento personal y del otro, porque el empeño por la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación en general, no puede ser considerado como un ejercicio puntual, al contrario constituye una prioridad permanente.

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

## 2. DIMENSIONAR EL CONCEPTO DE DOCENCIA DE CALIDAD

*La definición del concepto de calidad no es una tarea fácil. Calidad significa diferentes cosas según los contextos, los dialogantes, los observadores, los constructores, los investigadores, etc. y por lo tanto, la definición de las prioridades de cambio para lograr alcanzarla se torna en una compleja acción. De allí que un primero reto para cada comunidad universitaria es abrir el espacio de discusión para construir sus propios paradigmas y hacer de ella la característica fundamental de la vida universitaria, lo que significa que todas las acciones deben estar impregnadas de la preocupación por la calidad.*

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

Los indicadores permitirán obtener una información objetiva para saber qué tan adecuadas son las estrategias, cómo incentivan el cambio y el mejoramiento docente, qué tan funcionales son los procesos de gestión y cuál es la relación acción-resultado. El Departamento o Escuela podrá ser el ente de gestión multidisciplinario que permita

analizar coherentemente las políticas sector, proyectar las acciones y asegurar la continuidad de los planes de mejora.

### 3. EVITAR LAS DUPLICACIONES DE INFORMACIÓN

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

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

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

La estructura y el sentido de la evaluación docente no debe limitarse a lo exigido en la ley marco de la educación superior, debe existir un modelo independiente que proporcione la información necesaria al proceso de autoevaluación institucional y al PNECU y PNA; pero fundamentalmente que propicie la formación de una cultura de evaluación y un reconocimiento del profesorado como una fuerza dinamizadora.

Siguiendo la exigencia de evaluar al profesorado la universidad aplica formularios, invierte una gran cantidad de recursos económicos y apenas alcanza el tiempo para producir unos informes más cuantitativos que cualitativos. Con el pretexto de la debilidad institucional del ministerio, se crean entes para dar imagen de objetividad, equidad y eficiencia; se pretende superponer programas nacionales por encima de las estructuras produciendo el efecto que teóricamente desean evitar, debilitando más las instituciones sociales.

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

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

Lograr la transformación que haga posible la construcción de una cultura de docencia universitaria, contextualizada en el concepto de calidad. Involucrar a cada docente en un proceso permanente de investigación, de búsqueda de la eficacia, la eficiencia y la

efectividad, como características *si ne qua nom* de la acción docente de calidad. Al jefe del departamento y a la comisión de docencia en éste, les corresponde ser gestores y orientar a los profesores en la construcción de unos Indicadores de Logro, que permitan observar la real presencia de estas características que evidencian la calidad de las acciones docentes.

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

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

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

La efectividad resultante de la organización se debe juzgar frente a la capacidad de dirección y evaluación que pueda ejercer la comunidad usuaria, y frente a la capacidad técnica y de gestión que puedan desarrollar los administradores. Para aumentar esta capacidad de las asociaciones se puede acceder a servicios profesionales como asesores jurídicos y técnicos con un costo por honorarios compartido, para maximizar los recursos.

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

## **6. CREAR UN SISTEMA DE EVALUACION PERMANENTE, CONTINUA E INTEGRAL**

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

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

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

Los resultados de los alumnos dan voces de alerta sobre las características de nuestras acciones didácticas y las debilidades indican los primeros tópicos sobre los que debemos fundamentarnos, en primera instancia para construir un marco de referencia de la investigación acción, que debe convertirse en la estrategia por excelencia para formarnos como docentes universitarios en la acción. La evaluación formativa debe estar centrada primero en el reconocimiento de las intenciones y la dedicación a las acciones y luego en la aceptación de las observaciones que reciba de sus compañeros y jefes inmediatos, para que también estos estén permanentemente dispuestos a asumir estas acciones.

La comunidad académica debe trabajar permanentemente en la determinación de indicadores de calidad, con los cuales estará permanentemente rindiendo cuentas a la sociedad que la reclama y sustenta. El ejercicio de rendición de cuentas no debe afectar como una amenaza al profesor, al contrario, debe convertirse en una oportunidad para informar sobre los logros y reclamar mejores recursos para financiar los procesos investigativos.

## 7. INCREMENTAR LA FORMACION DE COLECTIVOS DOCENTES

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

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

Los investigadores sobre la acción docente que están comprometidos con la comprensión de los fenómenos de aprender cómo mejorar su realización, de descubrir las maneras de

cómo acompañar a ese ser humano llamado alumno en el proceso de formación, necesitan interlocutores válidos, que cuestionen, avalen y enriquezcan sus planteamientos. Al igual que los investigadores de ciencias naturales necesitan espacios de divulgación y de encuentro como: congresos, seminarios, foros, revistas y editoriales institucionales dispuestas a publicar las producciones docentes.

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

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

Los colectivos interuniversitarios deben conformarse también entre los entes universitarios encargados de la evaluación, la investigación y la formación docente.

## 8. OPTIMIZAR EL MANEJO DE LOS RECURSOS

*Proporcionar unas condiciones más adecuadas para dar respuesta a las necesidades que actualmente presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, para conseguir mayor eficacia, eficiencia y efectividad. Asignar nuevos recursos económicos a los centros encargados de la formación, orientación y apoyo de los docentes. Desde el reconocimiento de horas (pagadas) de los profesores dedicadas a la acción evaluadora, a la divulgación, planificación de estrategias de cambio y la ejecución de la investigación en el aula, hasta las nuevas asignaciones presupuestales para financiar los planes de mejora y sus acciones.*

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

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

## 9. ACELERAR LA CONCIENCIA DEL ETHOS DE CALIDAD

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

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

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

Las expectativas con respecto a la calidad de la docencia universitaria responden a un modelo en construcción permanente, fruto del cuestionamiento, respeto a los derechos de las personas, y que se compromete con la ciencia, la tecnología y la sociedad, para generar las respuestas que a través de la titulación se espera.

Seguramente la libertad concedida a los establecimientos educativos para diseñar y contextualizar el currículo tendrá que tener unas directrices regionales para que la calidad no se vea sacrificada. El Departamento posee la responsabilidad de velar por la calidad y el uso de los recursos de la educación, pero, al certificarse deberá asumir la orientación de la totalidad del sistema. Debe emprender acciones que realmente le lleven a trascender la letra escrita para caracterizar la autonomía, para "Ser" autónomo.

Un sistema que permita e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas; CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción 9 de octubre de 1998



## 10. ACTIVAR LA UTILIZACIÓN DE UN SISTEMA INTELIGENTE DE INFORMACION Y NUEVAS TECNOLOGIAS

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

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

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

- a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;
- b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas «virtuales» de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;
- c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;

- d) adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;
- e) facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;
- f) seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;
- g) teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.”

## **II. APLICAR LA CAPACIDAD DE GESTION A TRAVÉS DEL LIDERAZGO Y LA PARTICIPACION EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD**

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

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

# Bibliografía

ABRAHAM, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

ACODESI (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres

ADELL, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide

ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata

AEBLI, H. (1995). *12 formas básicas de enseñar*. Barcelona: Narcea. 2ed.

AGELET, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula*. España: Graó

AGUILAR HERNÁNDEZ, L. (1998). Calidad y consenso. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 269.

AIRASIAN, P. W. y GULLICKSON, A. R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

ALANÍS HUERTA, A. (1993). *Formación de formadores*. México: Trillas.

ALEAMONI, L.M. (1978): The Usefulness Of Student Evaluations In Improving College Teaching. *Instructional Science*.

ALFARO R, I., MORALES O., F., PEREZ B., A., y SENDRA P., M. (1998). *La evaluación en la Universitat de Valencia, estudi general*. Valencia: Universidad de Valencia

ALFARO R., I. y PEREZ B. A. Evaluación de la docencia. *Revista de investigación educativa*. Vol 14, núm.2. Pp. 73 -93

ALFARO R., I. y PEREZ B. A. (1998). La evaluación Institucional en el Sistema Educativo. *II Jornadas de Perfeccionamiento para inspectores*. Cheste.

ALLEN, D. (compilador) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Argentina: Paidós

ALONSO, E. y Otros (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.

ALONSO, C., GALLEGO, D. J. y HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

ALTAREJOS, F. y Otros (1998). *Ética docente*. Barcelona: Ariel

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

ALVAREZ ALDAY, M. y RODRÍGUEZ VIDARTE, S. (1999) Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión. *Ciencias de la Educación*, 178-179, 383-403

ÁLVAREZ M., J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

ALVAREZ M., J. M. (1995). Valor social y académico de la evaluación. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata pp.171 - 193..

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1992). La ética de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 199

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

ALVAREZ ROJO, V., GARCÍA JIMÉNEZ, E. y GIL FLOREZ, J.(1999) La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 93-123

ALVAREZ, M. y LÓPEZ, J. (1999) El modelo empresarial en la cultura de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 285

ALVAREZ URIA, F. y Otros (1998). *Neoliberalismo Vrs Democracia*. Madrid: La piqueta.

ANAYA Gonzalo(1984). Un magisterio permanente. *Cuadernos de pedagogía* N° 111

ANAYA SANTOS, G. (2001). Concepciones sobre docencia universitaria. *Docencia universitaria*. Vol. 2 No. 2, 11-22

ANAYA SANTOS, G. (1993). *Que otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid: Akal

- ANGARITA S., T. M. (1995). *La evaluación por logros*. Bogotá: Printer Colombiana.
- ANGUERA, M. T. Y Otros (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- ANGUERA, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa VS., cuantitativa. *Revista de investigación educativa*, vol. 3. No. 6, 127-144
- ANGULO Félix (1993). Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 219, 1-11
- ANGULO M., F., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, J. y MARTÍNEZ ARIAS, M.R.(1998 ). La evaluación de la enseñanza universitaria. Madrid: Universidad Complutense.
- ANGULO R., F. La evaluación del profesorado universitario de servicio público a ejercicio de autocomplacencia. En QUINTÁS, G. (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 165-188
- ANGULO R., F. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. En AUTORES VARIOS (1995,). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata. 194 - 219.
- ANGULO RASCO, F. (1993) Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 219.
- ANGULO, J. F., y Otros(1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila.
- APARICIO, J. J. (1991). *Criterios de calidad en la investigación y la enseñanza en la universidad*. Cádiz: Universidad de Cádiz
- APPLE, M. W. *Maestros y textos*. Barcelona : Paidós, 1989
- APPLE, M. W y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- APODACA, P. y LOBATO C. (Editores) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- APODACA, P. y GRAU, J. Análisis crítico de las experiencias de evaluación institucional. En APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- APODACA, P. y GRAU, J.. Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior. En APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad. Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

APODACA, Pedro(1998). Autoevaluación: el caso de la Universidad del país Vasco/Euskal, Herriko Univetsitatea. *Revista de educación*. Nº 316, 307 -318.

APPLE, M. W. *Maestros y textos*. Barcelona : Paidós, 1989

ARBELAEZ LÓPEZ, R. y otros (1997). Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias. Colombia: Akros.

ARBELÁEZ LÓPEZ, R. (2001). En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. *Docencia universitaria*. Vol. 2 No. 2, 163-172

ARBELÁEZ LÓPEZ, R., PRADA M. B.I y VILLAMIZAR LUNA. C(2002) Reflexiones sobre la pedagogía universitaria. *Revista Docencia Universitaria* Vol 3 Extraordinario 61 - 84

ARBELÁEZ LÓPEZ, R. (1997). Apuntes para repensar la evaluación desde la concepción de la democracia. *Revista Docencia Universitaria*. Vol 1 No.2, 33-46

ARBELÁEZ LÓPEZ, R. (1994). Investigación evaluativa . *Revista de Humanidades UIS*. Vol8, N º2, 34- 68

ARCO TIRADO, J.L. Y Otros. (2003) Tutoría entre compañeros. En *Actualidad*. <http://www.el-undo.es/universidad/2003/05/12/actualidad/1052762062.html>

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

ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*.Barcelona: Península

ARENDT, H. (1995). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Paidós

ARENDT, H. (1995) . *De la historia a la acción*. Barcelona: Novagrafik.

ARENDT, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

ARIAS BATTANER, P. y Otros (2001). *Aprender y enseñar la redacción de exámenes*. Madrid: Navalcarnero

ARIAS, M. D., FLORES, A. y Porlán, R. (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.

ARNAY, J. y RODRIGO, M. J. (Compiladores)(1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós

ASCENCIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación*. Buenos Aires: Aique

ASENSIO MUÑOZ, I.I. y FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (1991). El clima de las Instituciones de Educación Superior. *Complutense de Educación*, Nº 2, 3-28

- ASTIN, A.(1991). Asseseement of excelence. New York: Mc Millan.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANNESIAN, H. (1993). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. PP.624
- AUTORES VARIOS (1990). Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Número Monográfico de la *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186).
- AUTORES VARIOS. De la evaluación como finesse. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 232.55-60.
- BACHARACH S. B., CONEL, y Sh. y SHEDD, J. B. Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 188-207
- BACHELARD, G. (1974). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Madrid: Siglo XXI, 302.
- BALLANTINE, J. (1989). University Teaching around the world. *Teaching sociology*, 17,291-296.
- BALLESTEROS, A. (1928).El método Decroly. Madrid: *Revista de pedagogía*.
- BARBER, L. W. Autoevaluación. En DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 300-315.
- BARBIER, J.-M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós
- BARCENA, F. y MÈLICH, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BARCENA, F.(1997).*El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BARDIN, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de la supercomplejidad*. Barcelona: Pomares
- BARQUÍN RUIZ, J. (1999). Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio. *Investigación en la escuela*. No.37, 61-71
- BASSIS M.S. (1986). The quality of Undergraduate Education: Toward an agenda for inquiry and action. *Teaching Sociology*. 14, 1-11.
- BASSIS, M.S. (1986). The quality of Undergraduate Education: Toward an agenda for inquiry and action. *Teaching Sociology*. 14, 1-11.

BATISTA, E. y Otros (1997). *La evaluación del profesor universitario*. Medellín: Universidad de Antioquia.

BAUDRIT, A. (2000). *El tutor procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

BEA, E., y GARCÍA AÑÓN, J. La idea de la universidad y la calidad de la educación. LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.209-213

BEARE, H. y Otros (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.

BECK, U. (1998). *Qué Es la globalización*. Barcelona: Paidós.

BELAIR, L. M. (2000). *La evaluación en la acción*. Sevilla: Díada.

BELTRAN LLAVADOR, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia. 1991.

BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN A., A. (1993). *Guía para el estudio organizativo de centros escolares*. Valencia: Nau llibres.

BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A (1996). ¿Autoevaluación institucional?. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 244. 80-85.

BELTRAN LLAVADOR, F. La calidad más allá de criterios y estándares. EN QUINTÁS, Guillermo (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia : Universidad de Valencia. 133-164.

BELTRAN LLAVADOR, F. La calidad más allá de criterios y estándares. En QUINTÁS, G. (Edit.). (1996). *Reforma y evaluación de la Universidad*. pp 133-164. Valencia: Universidad de Valencia.

BELTRAN LLAVADOR, F. y SAN MARTIN ALONSO, A (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

BENEDICTO, V. (Coordinador). Formación para la docencia universitaria. En RODRIGUEZ ESPINAR, S., ROTGER, J. M. y MARTÍNEZ, F. (editores) (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. España: CEDECS. 95-124

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure

BERIDZE, D. La red europea para el desarrollo profesional en la enseñanza superior. En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.167-191

BEST, J.W. (1988). *Cómo Investigar en educación*. Madrid: Morata



BIDDLE B., J., GOOD T., L. y GOODSON, I. F.(2000). *La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

BIDDLE B., J., GOOD T., L. y GOODSON, I. F.(2000). *La enseñanza y los profesores II La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.

BIDDLE B., J., GOOD T., L. y GOODSON, I. F.(2000). *La enseñanza y los profesores III La reforma de la enseñanza en un mundo de transformación*. Barcelona: Paidós.

BIEBER, J. y BLACKBURN, J. (1993). Faculty research productivity 1972 - 1988: Development and application of constant units of measure. *Research in Higher Education*, 34 (5),pp 551-556.

BIRD, T. El portafolios del profesorado: Un ensayo sobre las posibilidades. En DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 332-351

BLANCO BELEDO, R. (1982). *Docencia universitaria y desarrollo humano*. México: Alhambra

BLANCO, N. (1998). La cultura institucional de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 213, 66-72

BLASCO CALVO, P. y PÉREZ BOULLOSA, A. (2001). *Orientación e inserción profesional: Competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: Nau Llibres.

BLOOM, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo

BOGOYA MALDONADO, D. y Otros (1999). Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Bogotá: Universidad Nacional P 134

BOGOYA, D. y Otros (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: UNIBIBLOS

BOGOYA, D. y Otros (2003). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: UNIBIBLOS

BOJACA, B. y PINILLA, R. (1997). Niveles e indicadores de logro: herramienta para analizar la competencia comunicativa. *Revista colombiana sobre procesos evaluativos*., núms.. 3 -4. Pp. 17 - 34

BORKO, H. y SHAVELSON, R.J. Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.259-275

BRASKAMP y ORY, J.(1994). *Assesing faculty work*. San francisco: Jossey- Bass Publishers.

BRASKAMP, L. A, BRANDENBURG, D. G. and ORY, J.C.(1984). *Evaluating, Teaching Effectiveness*. London: SAGE.

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

BRIDGES, E. M. Evaluación de profesorado para su permanencia o despido. EN DARLING-HAMMOND, Linda y MILLMAN, Jason (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Muralla.

BROCKBAN, A. y MCGILL, L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata

BROWN, S. y GLASNER A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea

BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. España: Paidós.

BRUNER, J.(1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor

BRUNER, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

BULLOUGH, V. (JR) R. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En BIDDLE B., GOOD, Thomas L. y GOODSON, Ivor F.(2000). *La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

BURGOS, J. I. y SOLSONA, M. (1999). Pedagogía y Universidad. En *Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona*. Barcelona: I.C.E

BURÓN, J. *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero

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

CALDERHEAD, James. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.21-37

CALVO DE MORA M. J. (1995). Evaluación formativa de proyecto de centro. *Revista de ciencias de la educación*. No. 164, 469 - 483.

CAMILLONI, A W. y Otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós

CAMPO, R. y RESTREPO M. L. (1999). *Formación integral. Modalidades de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Impresores.

- CAÑAL, P. y Otros.( 1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: Díada.
- CANTON MAYO, I. Las escuelas europeas entre la eficacia y la calidad. PEREZ F., M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau.311-328
- CANO GARCÍA., E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La muralla.
- CAÑAL de LEÓN, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal
- CAÑAL, P. y Otros (1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: Díada.
- CARBONEL, J.(2001). *El cambio en la escuela. La aventura de innovar*. Madrid: Morata
- CARDA, R., R. M., CASTEJON, C., J. L. y VERA, M., Ma. I. (1991). *Enseñanza universitaria: diseño y evaluación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CARLINO, F. (1999). *La evaluación educacional, historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique
- CARMONA FERNÁNDEZ, M. (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo. En MORENO MORENO, M. (Director) (1997). *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona: Ariel
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- CARRERA GONZALO, M. J. y Otros (1987). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. *Informes de investigación evaluativa*. No.1.
- CARRERA GONZALO, M. J. (1980), *El profesor y la tarea docente*. Valencia: Nau-Llibres.
- CARRERA GONZALO, M. J. (1991). *El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional. Congreso sobre pensamientos del profesor y desarrollo profesional*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CARRERA GONZALO, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor*. Granada: Comares
- CARRION CARRANZA, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. Barcelona: Paidós
- CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASASSUS, J., ARANCIBIA, V. y FROEMEL, J. E. (1996). Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 10, 231-261
- CASSASÚS, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO

- CAVANAGH, R. (1996). Formative and sumative evaluation in thy faculty peer review of teaching. *Innovative Higher Education*. N° 20 (4), 235-241.
- CAZDEN, C. B. (1997). El discurso del aula. En WITTRUCK, M.C. (Ed). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- CEAPA (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. Madrid: Popular.
- CEBRIAN de la SERNA, M. (1994). *Medios y recursos didácticos en el ámbito universitario*. Valencia: Servei de formació permanent.
- CENTRA, J.A. (1973a): Self-Ratings Of College Teachers: A Comparison With Student Ratings. *Journal Of Educaúonal Measurement*, 10 (4), 287-295.
- CENTRA, J.A. (1973b): The Effectiveness Of Student Feed-Back In Modifying College Instruction. *Journal Of Educational Psychology*. 65, 395-401.
- CENTRA, J.A. (1979a): *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: JosseyBass
- CENTRA, J.A. Uses And Limitations Of Student Ratings. In CENTRA, J.A. (1979b): *Determining Faculty Effectiveness*, 17-46. San Francisco: JosseyBass.
- CENTRA, J.A. (1980): Determining Facult y Performance. San Francisco: JosseyBass.
- CERTEAU, M. de (1996). *Dar la palabra: experiencia pedagógica*. Bilbao: La Soledad.
- CHADWICK, C. B. y RIVERA, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós
- CHERRYHOLMES, C. H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares
- CISCAR MIFSUD, C. (1993). *Las intenciones de la educación*. Valencia: Nau Llibres
- CLANDININ D., J. y CONNELLY F, M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En VILLAR A., L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.39-61
- CLARCK, C. M. y PETERSON, P.L. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTRUCK M.C(1997). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.
- COBO, J. M.-1995.-El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, N° 308, 53-78
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal
- COLÁS, M. P., y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 4-19.
- COLOM, A. J. (1988) Calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia. *Bordón*, 40, 212
- CONILL, J. (1991). *El enigma del animal fantástico*. Madrid: Tecnos.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1985), «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación*. Núm 277. Págs 5-29.
- CORTINA, A. (1998) Diez palabras claves en filosofía política. Navarra: verbo Divino
- CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial
- CORTINA, A. (1996). *El Quehacer ético. Guía para la educación moral*. España: Santillana
- CRICK, F. (1989). *Que loco propósito. Una visión personal del descubrimiento científico*. Barcelona: TusQuets.
- CRITCHLEY, S. y otros(1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Barcelona: Paidós
- COSTA, M. H. (1996) Aportes de la ciencia del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 10, 79-99
- COX, R. Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia. 103- 165
- DALCEGGIO, P. La formación pedagógica de los profesores de enseñanza superior. En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.31-63
- DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Piados.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. *La función docente*. Barcelona: Oikos

De CRISTÓFORIS, M. (Compiladora) (2002). *Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente*. Buenos Aires: Paidós

De la ORDEN H., A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*. XLIII, 169-170, 521-537

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

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

De la ORDEN H., Arturo (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*. Volumen 3, núm 12.

De la ORDEN H., Arturo(1988). Calidad de los centros educativos. Asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2).

De la ORDEN, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. En VARIOS, *Calidad de la educación*. Madrid: C.S.I.C.

De la TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso educativo*. Madrid: Dykinson

De MIGUEL DÍAZ, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de investigación educativa*, Vol.15,núm. 2, pp. 145 - 178

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

DE MIGUEL D., Mario. (1997a). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación. *Revista de investigación educativa*, , Vol. 15, Nº 1, 171-186.

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

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

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

De PABLOS PONS, J. La profesionalización pedagógica del profesorado universitario. En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado*

*universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.203-208

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

De VICENTE RODRÍGUEZ, P. Un profesor poderoso para una nueva escuela. En PEREZ FERRA, M. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 237-268

De VICENTE RODRÍGUEZ, Pedro (1993). Habilidades docentes para la práctica. *Revista Ciencias de la educación*. Nº 154,287-299

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

De ZUBIRÍA SAMPER, M. (1995). *Estrategias metodológicas y criterios de evaluación*. Colombia: Fundación Alberto Merani. P 198

DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (1995). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Pp. 318.

DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

DEWEY, J. (1958). *El público y sus problemas*. Buenos Aires: Agora.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

DEWEY, J. (1996) *Liberalismo y acción social. Y otros ensayos*. Valencia: Generalitat Valenciana

DEWEY, J.(1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada

DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata

DEWEY, J. (1994). *Antología sociopedagógica*. Madrid: Cepe

DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.

DIAZ VILLA, M. y LÓPEZ JIMÉNEZ, E. (2001). *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*. Bogotá: Caliche impresores

DÍAZ VILLA, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES

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

- DOMENECH B., J. y VIÑAS J. (1997). *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó
- DOMENECH B., J. (1999) *Proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. Castellón: Universitat.
- DOMINGO S., J. (1995). Procesos de autoevaluación en un centro escolar. *Revista de ciencias de la educación*. No. 163. Julio- Septiembre. Pp. 317 -333.
- DUKE, D. L. y STIGGINS, R. J. Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. EN DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla.
- DUNKIN, M. (1995). Concepts of teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*, 14 (1), pp21-33.
- DWEYER, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments. *Journal of Personal Evaluation in Education*. 8(2), pp 135-150.
- ECHEVERRÍA, María J. y Otros (1997). La evaluación de la investigación: Experiencia de la Universidad de Salamanca. *Revista de educación*, núm. 316, pp. 297 - 305.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1999). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós. 215pp.
- ELBAZ, F. Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 87- 95
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- ELTON, L. Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. En AYLLET, R y GREGORY, K. (1996). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London: Falmer Press. PP.33-41
- ERICKSON, F. (1977): "Some approaches to inquiry in school-community ethnography". *Anthropology and Education Quarterly*, 8.56-69.
- ESCOBEDO DAVID, H. (2002). *Desarrollo de competencias básicas para pensar científicamente*. Bogotá: Colciencias
- ESCOTET, M. A. (1984). *Técnicas de evaluación institucional en la educación superior*. Servicio de publicaciones. MEC, Madrid.
- ESCUDERO E., T. (1995). *Enfoque modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE
- ESCUDERO E., T. Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza. En CARRERA G., María José y Otros (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y*



*mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. núm. 1.* Valencia: Universidad de Valencia.

ESCUADERO, J. M. (1999). Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. *Heuresis Univ. de Murcia*: DOE Vol. I2, Nº5.

ESCUADERO, T. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores. *Revista de Educación*. Nº 318, 227-250

ESPADAS S., F. (1999). Evaluación, investigación y práctica docente: Un proyecto de innovación curricular. *Kikiriquí*. Nº 51,64-68

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

ESTÉVEZ NENNINGER, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós

FAURE, E. y Otros (1975). *Aprender a ser*. Madrid: alianza.

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

FERNÁNDEZ A., A. Las paradojas de la calidad educativa En PEREZ F., Miguel TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 13-28

FERNÁNDEZ C., M. (2000). Formación del profesorado a través del desarrollo curricular. En PEREZ F., M. y TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 143-163

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata

FERNÁNDEZ MARCH, A. y MAIQUES MARCH, J. M. (2001). La formación didáctica del profesorado universitario. *Docencia universitaria*. Vol. 2 No. 2, 137-161

FERNÁNDEZ P., M. (1995). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid: Morata. 4ed..

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Racionalidad técnica y actitudes de los profesores universitarios ante el componente pedagógico de su profesión: sugerencias para la intervención tras doce años de experiencias transculturales. LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia. 195-201

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

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

FERNÁNDEZ, S. J., LILLO B. y MARTINEZ A., M. R. Proyecto de evaluación de la educación superior española. EN CARRERA G., María José y Otros (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1.* Valencia: Universidad de Valencia.

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

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje.* Madrid: Akal

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

FERNÁNDEZ, J. (1999). *Orientación y calidad educativa en los institutos.* Universidad de Almería.

FERRANDEZ ARENAZ, A. Las paradojas de la calidad educativa. En PEREZ F., M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos.* Barcelona: Oikos-tau. 15-28

FERRATER MORA, J. (1986). *Diccionario I, II, III, IV.* Madrid: Edhasa Sudamericana.

FERRÉS, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidós.

FIERRO, C., FORTOUL, B. y ROSAS, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción.* Barcelona: Paidós

FLOREZ OCHOA, R.(1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento.* Bogotá: McGraw Hill.

FLÓREZ OCHOA, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición.* Bogotá: McGraw Hill

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

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

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

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

FRIGERIO, G. (compiladora) y otros (1995). *De aquí y de allá : textos sobre la institución educativa y su dirección.* Buenos Aires : Kapelusz

FROMM, E. (1992). *Tener o Ser.* México: Fondo de cultura Económico.

- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- FULLAN, M. (1990). El desarrollo y la gestión de cambio. En *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, no. 5,8-21.
- FULLAN, M. y HARGREAVES. A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela*. Sevilla: M.C.E.P.
- FURIÓ M., C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 188 – 199.
- GALLEGO-BADILLO, Rómulo (1989). *Evaluación pedagógica y promoción académica*. Bogotá: Ecoe 1989
- GALLEGO C.,J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide
- GALLEGO CODES, J. (2002). *Enseñar con estrategias. Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide
- GARCIA ÁLVAREZ, J. (2000). *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Bilbao: Mensajero.
- GARCIA G., J. L.(1990). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA HOZ, V. (1979). La calidad de la educación. *Bordón*, XXXI, 228 - 332
- GARCÍA J., E. y GARCÍA, F. F. (1993). *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. Las teorías implícitas sobre la evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.97-120
- GARCÍA MARCEL, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU
- GARCIA R., J. L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante
- GARCIA RAMOS, J. M. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis
- GARCÍA RAMOS, J.M. (1995). La Evaluación Institucional a través del Departamento de Recursos Humanos en una Institución Universitaria Privada. *Bordón*.134
- GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord..) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

GARGALLO LÓPEZ, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch

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

GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GIL-BERMEJO B., I. (2000). Estructura y organización de los órganos para la evaluación del sistema educativo en Andalucía.

GILIMORE, G.M.; KANE, M.T. Y NACCARATO, R.W. (1978): The generalizability of student ratings of instruction: Estimating the teacher and course components. *Journal of Educational Measurement*, 15, 1-13.

GILLMORE, M. (1984): Student Ratings As A Factor In Faculty Employment Decisions And Periodic Reviews. *Journal Of College And University Law*, 10, (4), 557-576

GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). Formación de profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 139, 59-67

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). Los retos de la educación pública. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 248, 59-67

GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control. *Cuadernos de pedagogía*. Num. 219, 226

GIMENO SACRISTÁN, J.. La evaluación en la enseñanza. EN GIMENO S., J., y PÉREZ G., A. (1994a) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 234-297

GIMENO SACRISTÁN, J. La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. EN QUINTÁS, G. (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia : Universidad de Valencia. 83- 85.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO S., José. ¿Qué es una escuela para la democracia?. EN *Cuadernos de pedagogía*. Num. 275, 19-27

GIMENO SACRISTÁN, J. La profesionalidad escindida de los profesores de la universidad. En GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). *La evaluación: Su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa laboratorio educativo.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre su práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. La educación que tenemos, la educación que queremos. EN IMBERNON, Francisco (Coordinador) y Otros (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España : Graó.

GINES MORA, J. y CARRASCO, S. La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional. En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.215-224. LÁZARO LLORENTE, L.M. El servei de formació permanente de la Universitat de València i la formació pedagògica de su profesorado (1989-1992). En LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.243-249

GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales.Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* Barcelona: Paidós.

GIROUX, H. A. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó

GIROUX, H. A (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.

GLASS, G. Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar profesorado. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 316- 331

GLAZMAN NOWALSKI, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Paidós.

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

GOMEZ LLORENTE, L. (2000). *Educación pública*. Madrid: Morata

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

GONZÁLEZ –PIENDA, J. A. y Otros (Coordinadores) (2002).*Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide

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

GONZÁLEZ S., A. P. (2000). Los medios y recursos materiales en la enseñanza. En PEREZ F., M. y TORRES G., J. A. (Coords.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau.166-204

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

GONZÁLEZ S., J. y Otros (1990a): Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de las áreas de ciencias psicopedagógicas de la universitat de valencia. *Revista De Investigación Educativa*, 8(16), 689-696.

GONZÁLEZ S., J.; JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ C., A. (1999b): Análisis de la estabilidad de niveles y dimensiones observadas en el cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de estudiantes en dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de las áreas de ciencias humanas.

GONZÁLEZ S., J.; SUÁREZ, J.M.; JORNET, J.M. Y FERRÁNDEZ, M.R. (1990c): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El cuestionario de evaluación de la docencia a partir de las opiniones de estudiantes. En Dos aplicaciones anuales sucesivas en centros de las áreas de ciencias de la salud de la Universitat De Vallencia. *Revista De Investigación Educativa*, 8 (16), 643-650.

GONZÁLEZ, A. P. y Otros (1984). *Análisis de la calidad de la enseñanza y técnicas para los seminarios didácticos*. Madrid: Narcea.

GOOD T.L. y MULRYAN, C. Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 265-

GRAD F., H. (1998). Experiencia de evaluación externa de las Universidades. *Revista de educación*, núm 316, pp. 319 - 328.

GRAD, H. y HERNÁNDEZ, J. M. Prospectiva de la evaluación institucional y de los planes de calidad. EN APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

GREDLER, M. (1995). Implications of portafolio assessment for program evaluation. *Studies in educational evaluation*. Vol 21, .núm. 4. pp. 431-437.

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

GUBA, E., y LINCOLN, Y. (1985): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

HAMILTON, D. y PARLETT, M. La evaluación como iluminación. EN GIMENO SACRISTÁN. J. y PEREZ GÓMEZ. A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 450-466.

HANEY, W. Evaluación del profesorado en prácticas. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 64-86

- HARGREAVES, H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 18 (1), 9-34
- HARVEY, L. Y GREEN, D.(1993). Defining quality. Assessment and evaluation. *Higher Education*, 18 (1), 9-34
- HENKEL, M. (1998). Evaluación en educación superior: fundamentos epistemológicos y conceptuales *European Journal of Education*, Vol 33, núm.3, pp285-295. [56].
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2000). *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo*. Valencia: Nau llibres.
- HERNÁNDEZ, C. A. y LÓPEZ CARRASCAL, J. (2002). *Disciplinas*. Bogotá: ICFES
- HERNÁNDEZ, C. A. (2001). *Hacia la construcción colectiva del conocimiento*. Medellín: ITM
- HERNÁNDEZ, L. R.(1985). La calidad de los estudios de postgrado. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, XX (2), 81-98.-
- HOUSE, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- HUBERMAN, M., THOMPSON, Ch. L. y WEILAND, S. Perspectivas de la carrera del profesor. BIDDLE Bruce J., GOOD Thomas L. y GOODSON Ivor F.(2000). *La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-corredor
- IWANICKI, E. F. Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 222-239
- IBAR G. M. (2002). *Manual general de evaluación*. España: Octaedro
- ICE – DEUSTO (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes*. Bilbao: Deusto
- ICE-UGR (1999). *Evaluación de cuatro titulaciones de la facultad de filosofía y letras*. Granada: UGR.
- ICE – UPV (1993). *Proyectos de Innovación Educativa*. Valencia: UPV
- ICFES. (2002). *Factores asociadas a la calidad de la docencia universitaria*. Bogotá: ICFES

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

IMBERNON, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.

IMBERNÓN, F. Prólogo. En LÓPEZ R., Juan Ignacio (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.

IMBERNON, F. (Coordinador) y Otros (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España : Graó.

IMBERNON, F. (2000). *La educación obligatoria : su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

IWANICKI, Edward F. Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. EN DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Muralla, 222- 239.

JACKSON, Ph. W. (1996). *La vida en las aulas*. España : Morata

JAEGER, R. M. Cómo establecer estándares para la acreditación de profesores. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 404-437

JAMES, M y McCORMICK, R. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.

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

JATO SEIJAS, E., MINHUEZ RODRÍGUEZ, C. Y TEJEDOR TEJEDOR, F.J. Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. CARRERA GONZALO, M. J. y Otros. (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No. 1*. Valencia: Universidad de Valencia. 133.

JOFRE, L. y VILALTA, J. M, (1998). El plan de evaluación de la calidad de las Universidades, los objetivos del plan: Evaluación para mejorar. *Revista de educación*, núm. 315 pp.97 - 108. [37]. 390- 524

JORNET, J.M., y Otros. Evaluación de la actividad universitaria. EN QUINTÁS, G. (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 189-244

KANT, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Valladolid: Trotta.

KELLS, H.R. (1996). *An analysis of the nature and recent development of performance in higher education*. Medellín (Colombia) Material de trabajo.



- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la investigación- acción*. Madrid: Laertes.
- KENT, D.(1992). *Teacher education on a tight-rope*. Ponencia presentada al Congreso “ Las didácticas específicas en la formación del profesorado”. Santiago de Compostela.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
- LARA ROS, S (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de internet*. España: Eunsa.
- LARSSON, S. (1993). Paradoxes in Teaching. *Instructional Science*, 12, 355-365.
- LATORRE L. Ángel y FORTES del VALLE, María Carmen (1988). El maestro investigador. ¿ Humanista o técnico? *Cuadernos Críticos de Educación*. Nº 6, 101-128
- LATORRE L. Ángel y FORTES del VALLE, María Carmen (1990). Modelos en Psicología de la educación y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Nº 4, 57-61
- LATORRE L. A. y FORTES del VALLE, M. C. y SANFÉLIX, F. (1997). *Procesos cognitivos del profesor en el aula: ¿Hacia una nueva competencia docente?* Valencia: Universidad de Valencia
- LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En APODACA, P. y LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- LECOMPTE, M. D. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. EN *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*. Volumen 3, núm 12. 1995.
- LEON, O. y MONTERO, I. (1998). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw - Hill.
- LERENA, C.(1989) De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y Sociedad*, (3), 91-99
- LINDSAY, P. H. y NORMAN, D. A. (1977). *Procesamiento de información humana. Una introducción a la Psicología..* Madrid: Tecnos.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós
- LLANADOSA, M. y PORTA, J. (1998). *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- LLANO, A. (2003). *Repensar la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Gráficas Alzate
- LLORENTE, M. A. y MARTÍNEZ, J. A. (1998). Garantía de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 265.
- LOPEZ H., J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau llibres.
- LOPEZ M., M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. España: Editorial Escuela Española
- LÓPEZ R., J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ R., J. I. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- LOPEZ R., N. El aula como marco de gestión. Algunos modelos. 93-111. (Documento de trabajo en clase).
- LÓPEZ RUPÉREZ, J. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LOWYCK, J. Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación? En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 121-148
- LUXAN M., J. M. La evaluación de la Universidad en España. EN *Revista de educación*, núm. 315 (1998), 11 -28.
- LUXAN M., J. M. (1995). Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. En *Gestión y análisis de políticas públicas*. Núm.3
- MAGENDZO K., A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIÉ
- MALKOVA, Z. A. (1989) Enseñanza de masas y calidad de la educación. *Perspectivas*, XIX (1), 35-49
- MALLAR N., Joan (2000). Desarrollo curricular, organizativo y profesional: una concepción del currículum desde la colaboración del profesorado. En PEREZ FERRA, M. y TORRES G., J. A. (Coords.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 29-50
- MAÑÚ N., J. M. (1998). *Profesores del siglo XXI*. España: EUNSA.

MARCELO G., C. (1996). Desarrollo de la reflexión en profesores principiantes. *Revista Bordón*. 48(1).

MARCELO G., C. El proyecto docente una ocasión para aprender. En GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord..) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB

MARCELO García, Carlos (coord..) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

MARCHESI, A. y MARTÍN E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

MARTÍN C., J. I. y GUTIÉRREZ M., (1997). El desarrollo conceptual. En CORRA, I. A., GUTIÉRREZ M., F. y HERRANZA IBARRA, M. del P.(Editores). *Psicología evolutiva Tomo I*. Madrid: Uned - 413.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1989). *Renovación Pedagógica y emancipación profesional*. Valencia : Universidad de Valencia,155p.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1988). *Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Valencia: Mestral

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1989). *Invitación a una etnografía política de la renovación pedagógica*. Alzira: Anales UNED

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Díada

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, núm 211.62-65.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1993). *Planificación didáctica y profesionalidad docente*. Valencia: Servei de formació permanente de la universitat de valencia.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1994). Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el estado español.. *Investigación en la escuela*, 22, 7-21

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. En ANGULO, J. F. y BLANCO, N.(1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe. 161-188

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1996). Poder y conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*.Nº 253, 78-84

MARTINEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata

MARTÍNEZ F., RODRÍGUEZ, S. y ROTGER, J. M. (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. Barcelona: Cedecs.

MARTÍNEZ M., B.(1997). *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería*. Valencia: Tirant lo blanch libros.

MARTINEZ M., C.(1997) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.

MARTÍNEZ Mut, B.(1983). *Planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje*. Valencia: Nau Llibres.

MARTÍNEZ MUT, B. (1997). *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería*. Valencia: tirant lo blanch libros

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

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. El papel del alumnado en el desarrollo de currículo. En ANGULO, J. F. y BLANCO, N.(1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe 43-66

MARTINEZ SÁNCHEZ, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. En *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 1. Núm. 2. Pág. 9.

MARTINEZ SÁNCHEZ, A. y ULIZARNA G., J. L. (1998). El clima de las instituciones educativas: La satisfacción laboral. *Revista de Ciencias de la educación*. Núm. 176, 419.

MARTINEZ SÁNCHEZ, A. La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria. *Ciencias de la educación*. N° 169. 19, 59-86.

MÄRZ, F.. (2001). *Introducción a la pedagogía*. España: artes Gráficas.

MATEO A., J. La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. En CARRERA GONZALO, M. J. y Otros (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1*. Valencia: Universidad de Valencia. 13-30

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

MATURANA, R. H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? I fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Universidad iberoamericana.

MATURANA, R. H. (1996). *La realidad ¿objetiva o construida? I fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Universidad iberoamericana.

MAURI MAJÓS, T. (1996). Criterios de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 250,60- 64

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

MAYOR RUIZ, C. (Coordinadora) (2002). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro - EUB

Mc LUHAN, M. y DUCKER, P. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós

McCORMICK R y JAMES M.( 1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata

McDONALD, Barry. La evaluación y el control de la educación. EN GIMENO S. José y PEREZ G. Ángel (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 467-478.

McKERNAN, J. (1999). *Investigación – acción y currículum*. Madrid: Morata.

McLUHAN, E. (1998). *Escritos Esenciales*. Barcelona: Paidós

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

MEADE, Daniel. El profesor de calidad. EN APODACA, Pedro y LOBATO, Clemente (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

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

MEDINA RIVILLA, A. La actividad base del proceso enseñanza – aprendizaje en el aula. PEREZ F, M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 205-236

MEDINA RIVILLA, A. Los métodos en la enseñanza universitaria. GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord..) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

MEDINA REVILLA, A. La actividad, base del proceso enseñanza – aprendizaje en el aula. En PÉREZ F, M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 205-236

MEDLEY, D.M. (1982): *Tecaher Effectivennes*. En H.E. Mitzel (Eds.), *Encyclopedia Of Educational Research*. New York: Free Press.

MEHRENS W.A. Cómo combinar datos sobre evaluación procedentes de diferentes fuentes. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 439-454

MEIRIEU, Ph. y DEVELAY, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* Cali: Artes gráficas del valle.

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

- MICHAVIDA, F. (Editor).(1998) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- MICHEL, A. (1996). La conducción de un sistema complejo: la educación nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 10, 13-36
- MIGUEL, M. De; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (Eds.) (1991) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla
- MIQUEL MARTÍ, F. y ESCOFET PUJOL, M.D. (1994). Estudio comparado por comunidades autónomas de la normativa concerniente al proceso de elaboración de PC. *Aula*. Nº 33,55-64
- MIRANDA PACHECO, M.(1981). *La Educación como Proceso Conectivo de la Sociedad, la Ciencia, la Tecnología y la Política*. México: Trillas
- MONEREO FONT, C. (Coordinador) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor
- MONEREO FONT, C. y MIQUEL BERTRAN, E. (1997). MONEREO FONT, C. (Coordinador) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor
- MORA R., J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Pedro Cid.
- MORA, J. G. (1998). La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de educación*, núm. 315, pp. 29 -44.
- MORALES O., F., PÉREZ B., A., ALFARO R., I. y SENDRA, P. (1998). Evaluación en la Universidad de Valencia. Estudio general. Documento de trabajo- Valencia
- MORIN, E. M. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Piados
- MORTIMORE, J.(1991). *The Use of Performance Indicators*. París: OCDE
- MUNBY, H. Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.63-85
- MUÑOZ-REPISO I., M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 246
- MURCIA, M. A. (1993). Los procedimientos en la enseñanza de idiomas. *SIGNOS*. Nº 10, 38-53
- MURRAY, H.G. (1980a): *A Comprehensive Plan For The Evaluation Of Teaching At The University Of Queensland*. St. Lucia: Tertiary Education Institute

MURRAY, H.G. (1980b): *Evaluating University Teaching: A Review Of Research*. Toronto: Ontario Confederation Of University Faculty Association.

MURRAY, H.G. (1984): The Impact Of Formative And Summative Evaluation Of Teaching In *North American Universities. Assessment And Evaluation In Higher Education*, 9, (2), 117-132.

NATRIELLO, G. Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. EN DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 49-64

NEAVE, G. (1995). Las políticas de calidad desarrolladas en enseñanza superior en Europa occidental. *Revista. de Educación*. 308.

NEIMEYER, G. (1996). *Evaluación constructivista*. Barcelona: Paidós

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

NIETO G., J. M. (1994). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: Escuela Española.

NIETZSCHE, F.(1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. España: TusQuuets.

NIÑO ROJAS, V. M.(1997). *La evaluación de los factores asociados a la calidad de la educación en Colombia*. Dirección general de Organización escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Crediargentina.

NIRENBERG, O., BRAWERMAN, J. y RUIZ, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

NOT, L. (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós

OEI (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 10, 215-230

OLIVARES, J. (1996). Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile. *Revista Iberoamericana de educación*. No 10, 177-196

ORTEGA y GASSET (1995). *Ideas y Creencias*. España: Alianza

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós

PALOS, J. (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum*. Barcelona: ICE-HORSORI

PARLETT, M y HAMILTON, D. (1976) La evaluación como iluminación. En GIMENO S.,

- J. y PÉREZ G., A. (1989). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 426.
- PATIÑO, L., CASTAÑO, L. A. y FAJARDO, M. (2002). *El profesor universitario: Entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Bogotá: ICFES.
- PATTON, M. (1980). *Qualitative research methods*. Beberly Hills, CA, Sage.
- PÉREZ A., S. (1995). La investigación y la práctica pedagógica de avanzada. *Educación*. N° 86,8-11
- PÉREZ CABANÍ, M. L. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En MONEREO FONT, C. (Coordinador) (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor. 63- 113
- PÉREZ CABANÍ, M. L. y Otros(2000).La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*. 91,5-30
- PÉREZ F., M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau.
- PÉREZ G., A. Modelos contemporáneos de evaluación. EN GIMENO S. J. y PEREZ G. A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pág. 426.
- PÉREZ F., M., TORRES G., J. A. ASESORAMIENTO EN LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN CURRICULAR. En PÉREZ F., M., TORRES G., J. A. (Coord.) (2000). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-tau. 53-85
- PÉREZ G., A (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid Morata.
- PÉREZ G., A. (1996). Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 252, 8-16
- PÉREZ G., A. y GIMENO José (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento crítico. *Infancia y Aprendizaje*, 42,37-63
- PÉREZ G., A. Funciones sociales en la escuela: de la producción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia En GIMENO S. J. y PEREZ G., A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje* ,42, 37-63.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN RUIZ,J. y ANGULO RASCO, J.F. ( editores ) (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ G., F. (1998). Causas y consecuencias de la evaluación de las Universidades: para qué debe servir. *Revista de educación*, núm. 315, pp. 109 -1024.
- PÉREZ JUSTE, R., Y Otros (1999). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. SERIE: Educación hoy. Estudios. Madrid: Narcea.



PÉREZ SERRANO, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.

PETERS, R. S. (1966). Ethics and Education. En STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

PETERSON, K. D. Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. EN DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla,

POPKEWITZ, T.Z. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

PORLAN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. España: Díada.

POSNER, G. y ARANGO MEDINA, G. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw Hill

POSTIC, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

POZO M., J. I. (2001). ¿Por qué no aprenden los alumnos universitarios lo que se les quiere enseñar?. *Docencia universitaria*. Vol. 2 No. 2, 185-200

POZO, M., Juan Ignacio (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza

PUTNAM R., T. y BORKO, H. El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En BIDDLE B., J., GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

QUINTANILLA, M. A. ((1998)). En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de educación*, núm. 315, pp. 85 - 95.

QUINTANILLA, M. A. (1998). En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de Educación*. 315.-

QUINTÁS, G. (Editor) (1996). *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia : Universidad de Valencia.

RAMONEDA, J. (1999). *Después de la pasión política*. España: Círculo de lectores.

RAMOS S., G. (1998). Estudio de las dimensiones de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria en las áreas de ciencias experimentales, ciencias psicopedagógicas y ciencias humanas en un período de tres años. Valencia.

REBELL, M.A. Cuestiones legales relativas a la evaluación del profesorado. En DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 457-478

RESTREPO JIMÉNEZ, M. y CAMPO VÁSQUEZ, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Javegraf

REUHLIN, M. (1970). *Los métodos en Psicología*. Barcelona: Redondo.

REY, R. y SANTAMARÍA, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. España: Praxis

RIVAS F., J. I. (1998). El equipo docente como modelo de autoformación. *Investigación en la escuela*, No.34, Pp. 79 -89.

RIVAS FLORES, J. I. (1998). El equipo docente como modelo de autoformación. *Investigación en la escuela*. Nº 34, 80-89

RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanza aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel

RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor

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

RODRIGUEZ ESPINAR, S. La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona. EN CARRERA GONZALO, M. J. y Otros (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No. 1*. Valencia: Universidad de Valencia. 211

RODRIGUEZ ESPINAR, S., ROTGER, J. M. y MARTÍNEZ, F. (editores) (1996). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. España: CEDECS.

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

RODRÍGUEZ, ESPINAR, S (1997). Orientación universitaria y evaluación de la calidad. APODACA, P. y LOBATO C. (Editores) (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

RODRÍGUEZ, J. L. (1988). Curriculum escolar y calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 221-234.

ROJAS T., A. J., y FERNÁNDEZ P., J. S. (1997). Quién enseña a los profesores universitario elaborar exámenes. *Ciencias de la Educación*, 170

ROMERO, J. El nuevo modelo organizativo de la enseñanza universitaria: análisis crítico y reflexiones para un debate. En QUINTÁS, G. (Edit.). (1996). *Reforma y evaluación de la Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia. 15-22.

- ROSALES, C. (1988). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSALES LÓPEZ, C. Comunicación didáctica en la universidad. En GARCÍA VALCÁRCEL, A.. (coord..) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.
- ROSSI, P., FREEMAN, H. ,y WIGHT, S. (1982). *Evaluation: A sistematic aproach*. Beberly Hills: Sage Publications.
- ROZADA, J. M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la escuela* 29,
- RUE, J.(1996). Concepciones y prácticas. Cuadernos de Pedagogía. 253
- RUEDA, M. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- RUMBO ARCAS, B. (1998). *La calidad de la enseñanza universitaria y el desarrollo profesional de su profesorado*. Madrid: Grupo universitario.
- SALGUEIRO, Ana María (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. España: Octaedro
- SAINT – ONGE, M. (1997). *Yo explico pero ellos ... ¿Aprenden?*. Bilbao: Mensajero
- SALINAS F, Dino. (1993). El oficio de maestro: de la reflexión a la vocación. *Signos*. 10,pp4-13
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de pedagogía*. Num. 226. 81-87.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. La planificación de la enseñanza:¿Técnica, sentido común o saber profesional? En ANGULO, J. F. y BLANCO, N.(1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino (1997). La evaluación no es un callejón sin salida. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 259, 44-48
- SANTOS G., M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*. Núm. 30. Págs. 3-5.
- SANTOS G., M. A. (1993), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SANTOS G., M. A. (1995), «Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado». *Guix*. Núm 213. Págs. 81-84.
- SANTOS G., M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA Miguel Ángel (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea

SARRAMONA, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 257-275.

SARRAMONA, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 257-275

SCHALOCK Y Otros, (1993). Teacher productivity revised: Definition the measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 8. 196.

SCHMELIKES, S. (1996). *Calidad de la educación y gestión escolar*. México: Secretaría de educación pública. .

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHUMANN, R. Una pieza clave en la renovación pedagógica. *Cudernos críticos de educación*. Nº 3,63-72

SCRIVEN, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. In *Studies in educational evaluation*. Vol 21. Núm 2.. Pags. 111 - 129.

SCRIVEN, M. Selección del profesorado. EN DARLING-HAMMOND. L. y MILLMAN J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 107-164.

SCRIVEN, M.(1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1,4,319-334.

SCRIVEN, M.(1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 8,2,151-154.

SEGOVIA O., F. y BELTRAN LL., J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa.

SEGOVIA, J. D. (1995). Procesos de autoevaluación en un centro escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 163, 317-333

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

SILVA, K. (1994). School influences of children´s development. *Journal of child psychology and Psychiatry*, 35. .

SILVIO, J.F. Calidad y tecnología en la educación superior en América Latina y el Caribe.

LÁZARO LLORENTE, Luis M. (1993). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universidad de Valencia.65-102

SILVIO, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/UNESCO.

SIMONS, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid: Morata.

SIMONS, Helen. Autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: el apoyo a las escuelas democráticas. En AUTORES VARIOS (1995). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata. 220 - 242

SKILBECK, M. (1988) El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza. *Revista de Educación*. 286, 35-60

SOLER PÉREZ, E. (1995). Control de calidad e innovación educativa. *Bordón*, No. 2. 235-255

STAKE, R. E y THEOBALD, P. (1991), "Teachers' views of testing's impact on classroom". En: STAKE, R. E. (Ed), *Advances in program Evaluation*. Greenwich. Jai Press.

STAKE, R. E. (1972), "An approach to the evaluation of instructional programs". En: HAMILTON, D. (Ed), *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. London: McMillan.

STAKE, R. E. (1983), "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica". En: HAMILTON, D y DOCKRELL, W. B. (Eds), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

STAKE, R. E. (1991), *The teacher standardized tests and prospects of revolution*. AERA. Conference. Washington. DC. June, 5.

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

STODOLSKY, S. S. Observación en el aula. EN DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 243-264.

STRIKE K. A. Aspectos éticos de la evaluación educativa. EN DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla

STUFFLEBEAN, D. L. y SHINKFIELD (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós

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

STUFFLEBEAN, D. L. y SANDERS, James R. Cómo utilizar los estándares de evaluación de personal para la evaluación del profesorado. EN DARLING-HAMMOND L. y MILLMAN J. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 561-579.

SYKES, G. Licenciatura de profesores una valoración. En DARLING-HAMMOND, L. y MILLMAN, J. ( 1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. 87-106

TAPIA, J. A. Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En GARCÍA VALCÁRCEL, A.. (coord..) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

TIANA, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 10, 37-62

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

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. JATO SEIJAS, E. y MINGUEZ RODRÍGUEZ, C. Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad d Santiago. En CARRERA GONZALO, M. J. y Otros (1987). *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa*. No.1. 133-210

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

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

TORRES S., J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

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

TOSCANO J. M. y Otros (Compiladores) (1990). *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Sevilla: Díada

TOURIÑAN L., J.M. (1995). Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo En *Ciencias de la Educación*, 164

TULIC, M. L. (1996).Una aproximación a las políticas públicas: el caso del SINEC. *Revista Iberoamericana de educación*. No 10, 159-173.

UNIVERSIDAD DE MURCIA (1997). Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Autoinforme: facultad de informática.

USHER, R. y BRYANT, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata

VALCARCEL C., M. (1998). La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo. *Revista de educación*, núm. 315, pp. 125 -139.

- VALENTINE, J.W.(1992). *Principles an practices for effective teacher evaluaion*. London: Ally and Bacon
- VARIOS AUTORES (1990) Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Revista Española de Pedagogía, XLVIII , 186
- VÁZQUEZ FUENTE, A. (1999). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*. España: Piados.
- VELÁZQUEZ, V. M.(1996). La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 10,. 197-211
- VELEZ de la CALLE, C., ARELLANO, A. y MARTÍNEZ, A. (Cords.) (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos
- VILLAR A., L. M. Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria . *Revista de Innovación e Investigación educativas*, 2,53 - 67.
- VILLAR A., L. M. Evaluación del ambiente de la enseñanza universitaria por los estudiantes». Enseñanza. *Anuario interuniversitario de didáctica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 263 - 297.
- VILLAR A. L. M. Evaluación de la conducta docente y del clima social de clase. EN CARRERA GONZALO. M. J. y Otros. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1*. Valencia: Universidad de Valencia. 1987, pp 31-50.
- VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VILLAR ANGULO, L.M. Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.197-224
- VILLAR A., L. M. (coordinador).(2000) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L. M. (Ed.) (1984). *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. I.C.E., Universidad de Sevilla.
- VINIEGRA VELÁSQUEZ, L. (2002). *Educación y crítica*. Barcelona: Paidós
- VINUESA, M. P. (2002). *Construir los valores. Vitae con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: DESCLÉE
- WANJIRU G., Ch. (1999). *La ética de la profesión docente*. Pamplona: Eunsa.
- WILSON, J. (1992). *Como Valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

WITTROCK, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, Tomo III*. Barcelona : Paidós

GINGER, R.J. y CLARK CH. M. El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En VILLAR A., L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. 175-195

YURÉN CAMARENA, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia*. Barcelona: Paidós.

ZABALLA PÉREZ, G. (2000). *Modelo de calidad en educación*. Bilbao: Deusto.

ZABALZA BERAZA, M. A.(2003). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M. A. Evaluación de los aprendizajes en la universidad. GARCÍA VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La muralla.

ZAHLAN, A. B. (1988). El problema de la calidad y la pertinencia del material pedagógico en la enseñanza a distancia. *Perspectivas*, XVIII, 77-87

ZEICHNER, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En ALFIERI, F. y otros (1995). *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Morata.

ZUFIAURRE GOIKOETXEA, B. (2000). *Evaluación escolar y coparticipación educativa: responsabilidad social y democrática*. Valencia: Nau Llibres.

ZÚÑIGA, R. La evaluación en la acción docente. En APODACA, P. y LOBATO, C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Alertes.



# **ANEXO 1. EVALUACIÓN**

## ENLACES EVALUACIÓN

1. Revista de educación 315  
<http://www.ince.mec.es/revedu/rev315.htm>
2. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10.htm>
3. [http://www.us.es/us/temasuniv/bol-edusup/bolet\\_educ\\_ESP1.htm](http://www.us.es/us/temasuniv/bol-edusup/bolet_educ_ESP1.htm)

---

*Número 315 (Año 1998, Enero-Abril)*

# La evaluación de la Universidad española

## MONOGRÁFICO:

*Presentación.* pp. 7-10

JOSÉ MARÍA DE LUXÁN MELÉNDEZ: *La evaluación de la Universidad en España.* pp. 11-28

JOSÉ-GINÉS MORA: *La evaluación institucional de la Universidad.* pp. 29-44

SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR: *El proceso de evaluación institucional.* pp. 45-65

MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente.* pp. 67-83

MIGUEL A. QUINTANILLA: *En pos de la calidad: Notas sobre una frontera para el sistema universitario español.* pp. 85-95

LLUIS JOFRÉ, JOSEP M. VILLALTA: *El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar.* pp. 97-108

FRANCISCO PÉREZ GARCÍA: *Causas y consecuencias de la evaluación de las universidades: para qué debe servir.* pp. 109-124

MIGUEL VALCÁRCEL CASES: *La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo.* pp. 125-139

BRUNO MALTRÁS, MIGUEL A. QUINTANILLA, JAVIER VIDAL: *Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación.* pp. 141-151

## ESTUDIOS:

MANUEL SALGUERO: *La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar.* pp. 155-177

ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO: *No todos somos constructivistas.* pp. 157-186

## INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS:

MANUEL SALAS VELASCO, JUAN DE DIOS JIMÉNEZ AGUILERA: *Factores determinantes*

*de la demanda de educación superior. Una aproximación a la demanda de estudios empresariales en la Universidad de Granada. pp. 201-226*

JULIA V. ESPÍN, M<sup>a</sup> ÁNGELES MARÍN, MERCEDES RODRÍGUEZ, FLOR CABRERA:  
*Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. pp. 227-249*

JULIÁN L. CASTEJÓN COSTA, LEANDRO NAVAS MARTÍNEZ, GONZALO SAMPASCUAL MAICAS: *Resultados de una evaluación criterial en el área de ciencias sociales, geografía e historia de la educación secundaria obligatoria. pp. 251-267*

## **INFORMES Y DOCUMENTOS:**

CRISTINA MORAL SANTAELLA: *Modelos alternativos de formación del profesorado basados en la reflexión. pp. 271-281*

NURIA GARRETA TORNER: *Hacia el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. pp. 283-292*

JOSÉ A. GALLEGOS: *La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. pp. 293-315*

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN (AÑOS 1993 A 1997). pp. 317-361*

## **RECENSIONES**

pp. 365-389

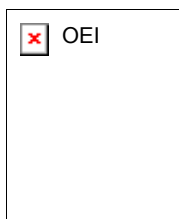
---

Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)  
calle San Fernando del Jarama, 14  
28002 Madrid

Tel: +34 91.745.9200 FAX: +34 91.745.9249  
email: [revista.educacion@ince.mec.es](mailto:revista.educacion@ince.mec.es)

[Suscripciones](#) en el Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura  
Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)  
Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73020 - Fax: +34 91.544.1133

---



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

## **Evaluación y Calidad**

**Lilia Toranzos (\*)**

---

(\*) **Lilia Toranzos** está a cargo de la Dirección Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, cuyo equipo técnico ha colaborado en la realización de este trabajo.

---

*Desde finales de los años '80 y en los '90 se ha producido un marcado clivaje en los análisis sobre la educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios para, sin dejar de lado lo anterior, centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Basta comparar las metas estrictamente asociadas a la ampliación de la cobertura que se proponían las conferencias de Ministros de Educación y la UNESCO en los años '60 y '70 con la Conferencia de Quito o la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien. Existe un consenso creciente acerca de que es necesario, no sólo que todos los niños asistan a una escuela sino, además, que esa escuela incorpore efectivamente los conocimientos y competencias necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad en la que viven.*

---

### **1. El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa**

El artículo 4º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», es más que elocuente al respecto:

*«Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos*

*aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados»*

Es así que el concepto de calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa y a cobrar una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. En ese sentido, se puede afirmar que de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea-fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo.

## 2. Distintos enfoques de la calidad

El significado atribuido a la expresión «calidad de la educación» incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí.

Un primer sentido del concepto es el que surge por oposición a los fenómenos de vaciamiento anteriormente anotados. En este sentido la calidad es entendida como «**eficacia**»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. 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, complementario del anterior, 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 es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. 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 es aquella que ofrece a niños y adolescentes 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.

Obviamente las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

La puesta en primer plano del problema de la calidad de los aprendizajes torna absolutamente insuficientes los indicadores tradicionalmente empleados para evaluar el desempeño de los sistemas educativos: evolución de la matrícula, cobertura, repetición, deserción, etc. Dichos indicadores respondían al supuesto implícito de que dentro de la escuela se aprendía, supuesto que ha dejado de tener vigencia.

En el pasado se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro del sistema. Se presuponía que éstos básicamente ocurrían dentro del sistema y efectivamente así era. Se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia ciudadanos mejor preparados y recursos humanos más calificados y productivos. Del mismo modo, en el plano político se postulaba que más años de educación significarían más democracia y participación ciudadana. El sistema educativo era una suerte de «caja negra»: lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis, bastaba con preocuparse de que la población accediera.

**En el presente la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción asisten sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones aprenden.**

En este contexto un sistema de evaluación de la calidad que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes adquiere una importancia estratégica vital: un sistema que, a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debería haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados.

Si se asume que de la calidad de la formación de las personas dependen en buena medida las posibilidades de desarrollo económico y social de un país, si se asume que existe una marcada pérdida de centralidad del acceso al conocimiento como función primordial de los sistemas educativos, si se asume el desafío de que éstos no queden relegados a un rol de guarderías que cuidan de los niños y jóvenes mientras sus padres trabajan, si se asume que para los sectores más desfavorecidos de la sociedad las escuelas no deben reducirse a ser un espacio de asistencia social al que se recurre únicamente en busca de alimentación o atención sanitaria; si se asumen estas premisas, entonces un sistema nacional de evaluación que produzca información acerca de los aprendizajes efectivamente incorporados por los alumnos en su paso por el sistema educativo adquiere una importancia estratégica central para la política educativa.

### **3. Un desafío crucial para mejorar la calidad: la reforma de la gestión educativa**

El propósito de brindar una educación de calidad a contingentes sociales cada vez más amplios implica, necesaria e inevitablemente, asumir el desafío de reformar sustancialmente la organización y la gestión de los sistemas educativos. Junto con el tema de la calidad, la gestión educativa ha pasado en los últimos años a ocupar un lugar privilegiado en los estudios y esfuerzos por el mejoramiento de la educación. Existe una conciencia creciente en torno a que la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido con demasiada frecuencia, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario procesar una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos. De no encararse adecuadamente este desafío, difícilmente pueden los sistemas de enseñanza salir de su situación de crisis de larga duración e ingresar en un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad.

En términos generales es posible afirmar que los sistemas educativos se constituyeron originalmente sobre la base de un modelo de organización fuertemente centralizado, con una importante concentración de las decisiones de todo tipo en las instancias centrales de conducción y con una propuesta curricular homogénea y poco diversificada. Estas características respondieron a condiciones sociales y culturales vigentes un siglo atrás, pero han dejado de ser adecuadas en el presente. En efecto, a lo largo de este siglo se ha producido un conjunto de modificaciones sustanciales en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos, que reclaman modificaciones también sustanciales en las formas de organización y gestión de los mismos.

Ante la situación de crisis de la gestión educativa la discusión alternativa suele centrarse en falsas antinomias tales como «centralización vs. descentralización» o «gestión pública vs. gestión privada». Al respecto cabe señalar que la solución es harto más compleja que dichas formulaciones y que ninguna de esas alternativas garantiza por sí misma la mejora de la gestión, la calidad y la equidad en los sistemas de enseñanza. En ese sentido, la construcción de nuevas modalidades de gestión educativa es una tarea ardua y compleja, para la que no existen recetas universalmente válidas, ya que depende fuertemente de las condiciones concretas de cada sociedad y de cada sistema educativo. Sin embargo, la revisión de la literatura sobre el tema permite identificar los principales problemas que enfrenta hoy la conducción de los sistemas educativos y señalar algunas prioridades estratégicas para la construcción de una gestión educativa orientada a mejorar la calidad.

### ***3.1. Descentralización y fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema***

La primera modificación sustancial que se ha producido en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos radica en el hecho de la masificación. Como consecuencia de ella, los sistemas han crecido en tamaño, medido en cantidad de alumnos, establecimientos y docentes, lo que trae aparejado un problema de escala. Para cualquier organización de gran tamaño, que debe diariamente prestar un servicio a varios millones de personas, se hace imprescindible contar con instancias intermedias con una alta capacidad para procesar información y tomar decisiones pertinentes. En ese sentido cabe afirmar que ya no es posible gobernar centralmente todos los aspectos de la vida de los sistemas educativos -lo que no significa carecer de conducción central-. Ello es así en cualquier sistema de grandes dimensiones donde las instancias centrales rápidamente se «saturan» y no pueden manejar toda la información necesaria y con la velocidad suficiente como para responder adecuadamente a las múltiples necesidades y problemas que se producen en las diversas zonas del sistema.

Pero además, la masificación no sólo supone mayor cantidad de alumnos sino nuevos alumnos -nuevos tipos socioculturales de destinatarios- y, por lo tanto, diversificación de las realidades sociales y culturales en las que el sistema debe operar. Ello tiene como consecuencia una compleja ecuación en la que, por un lado, se debe brindar una formación básica homogénea y una base común de conocimientos y valores que permita a los educandos reconocerse como formando parte de una comunidad nacional, que garantice la equidad y que contribuya a la construcción de una sociedad democrática. Por otro lado, el sistema debe poder desarrollar cierta variedad y diversificación de propuestas que le permitan valorar y dar cabida a la diversidad de «puntos de partida» sociales y culturales, atender a la creciente diversidad de intereses y demandas de formación de los alumnos individualmente considerados, así como desarrollar estrategias diferenciales que le permitan discriminar positivamente a quienes por su situación económica y social de origen se encuentran en desventaja en lo que refiere al dominio de las capacidades cognitivas indispensables para el aprendizaje en la escuela. Obviamente, los mecanismos de organización y gestión idóneos para atender a una población escolar relativamente más



homogénea, como lo era la atendida en las primeras etapas del desarrollo del sistema, no son los mismos que se requieren para resolver la mencionada ecuación en las actuales circunstancias.

A lo anterior se agrega el hecho de que el entorno cultural, científico y tecnológico se ha transformado también de forma sustancial tornándose altamente dinámico y cambiante, en contraste con la situación imperante algunas décadas atrás, en que los cambios en el conocimiento y la tecnología eran relativamente más pausados. El conocimiento se torna cada vez más dinámico, vasto e inabarcable, lo cual torna inviable la pretensión típicamente escolar -heredada de la edad media- de establecer un currículum que dé cuenta de la totalidad del conocimiento humano.

De la situación descrita se desprende la necesidad de aplicar un doble movimiento, a la vez descentralizador y rearticulador, en el rol desempeñado por las instancias centrales encargadas de la conducción del sistema.

Ante todo aparece como imprescindible llevar adelante procesos de descentralización que impliquen acercar la toma de decisiones a los lugares en que se desarrollan las acciones, sobre todo en aspectos de carácter administrativo, curricular y pedagógico. De este modo se incrementa la capacidad del sistema de responder a las demandas del entorno, se diversifican las propuestas educativas, se abre un importante campo a la experimentación e innovación educativas y se crean las condiciones para un incremento del compromiso de los actores con los resultados de la acción educativa. Ello implica asumir la necesidad de mayor flexibilidad y dinamismo en los currículos, así como una exigencia de mayor diversificación de la oferta de formaciones posibles.

En las dos últimas décadas se han llevado adelante procesos de descentralización educativa en la mayor parte de los países de la región. Bajo esa denominación han ocurrido diversos procesos que básicamente han consistido en el traspaso de funciones administrativas, curriculares y/o económicas (en diversas combinaciones) desde los Ministerios de Educación nacionales a gobiernos regionales o municipales. Los estudios e investigaciones indican que no necesariamente los resultados han sido los esperados. En muchos casos se ha constatado que se produce un fenómeno de re-centralización en los niveles descentralizados, es decir, se ha reproducido la estructura centralizada a escala local.

En relación con este problema cabe señalar que uno de los objetivos estratégicos centrales de los procesos de descentralización es **el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema -los centros de enseñanza- y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte**. En otras palabras, es necesario hacer de los centros educativos instituciones más responsables de su propio funcionamiento y de los resultados de su desempeño institucional.

De lo que se trata es de promover y desarrollar la capacidad de los establecimientos educativos para hacerse cargo de los problemas a los que cotidianamente se enfrentan. En la actualidad quienes se desempeñan como docentes y directores constatan día a día el fracaso de la enseñanza pero no tienen los medios -medios en sentido material pero también entendidos como capacitación y potestades de decisión- para hacerse cargo de él y buscar los caminos para superarlo. El resultado es la «notificación» a las instancias superiores, la dilución de las responsabilidades y un creciente sentimiento de escepticismo y frustración. Resulta entonces necesario idear un conjunto de políticas dirigidas, **a la vez, a posibilitar y exigir** que sean los propios centros de enseñanza y quienes en ellos se desempeñan, los responsables de crear, a partir de su propia experiencia y práctica cotidianas, los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En este punto conviene alertar que lo anterior no se logra simplemente «reglamentando» la responsabilidad, «decretando» el traspaso de potestades y exigiendo su cumplimiento. El problema no pasa únicamente por modificaciones en la normativa. Es imprescindible crear las condiciones para que dicha asunción de responsabilidad sea posible, lo que implica capacitación, apoyo técnico, autonomía, mayor dotación y mejores condiciones de trabajo para el personal, etc.

### **3.2. Redefinición y fortalecimiento del rol de las instancias centrales de conducción del sistema educativo**

Simultáneamente, es imprescindible señalar los riesgos de cualquier proceso de descentralización y diferenciación que no vaya acompañado de un proceso simultáneo de fortalecimiento del rol de coordinación y articulación por parte de las instancias centrales del sistema -tanto nacionales como regionales-.

En primer lugar, es evidente que las comunidades que *a priori* se encuentran en una situación sociocultural más desfavorecida, son las que estarán en peores condiciones para hacer uso de los espacios para una mayor autonomía y diversificación de las propuestas educativas. En ese sentido, se corre el riesgo de favorecer los procesos de segmentación interna del sistema, aumentando las distancias en las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de los diversos sectores sociales, incrementando así la calidad para algunos al costo de la equidad.

En segundo lugar, existe el riesgo de que la diferenciación lleve a la excesiva fragmentación del sistema educativo y a la pérdida de su función esencial de construir en los ciudadanos las bases de la integración nacional.

En tercer lugar, y en estrecha relación con lo anterior, nada garantiza que la gestión fortalecida de los centros de enseñanza se oriente hacia el mejoramiento de la calidad entendida como jerarquización de la función de distribución de conocimiento socialmente válido. Por un lado, porque es factible que se privilegien otras lógicas, por ejemplo de carácter afectivo o de formación en valores. Por otro lado, porque muchas veces en el afán de innovación se adoptan modas pedagógicas que conllevan implícitamente una desvalorización del conocimiento o que, por haber sido producidas en los países centrales, resultan desestructuradoras de las prácticas pedagógicas concretas cuando se las transfiere acríticamente a otros contextos sociales. Finalmente, porque suele suceder que, en el afán de incorporar todas las demandas que la sociedad y las familias hacen al curriculum, se pierde de vista cuáles son los aprendizajes básicos que es necesario fortalecer y garantizar antes de incorporar nuevos contenidos y actividades curriculares.

De lo anterior se desprende la necesidad imperiosa, según se señaló un poco más arriba, de que los procesos de descentralización vayan acompañados de un movimiento rearticulador del sistema, lo que implica fortalecer ciertas funciones propias de la conducción central, en particular la de orientar globalmente las políticas educativas, generando los imprescindibles acuerdos sociales y políticos en torno al objetivo de la calidad y a los significados básicos del concepto. Al respecto cabe señalar que el mejoramiento de la gestión y de la calidad educativa no es un problema de carácter únicamente técnico sino que requiere, como condición de posibilidad, un conjunto de consensos mínimos en los actores involucrados en la tarea educativa.

En ese sentido, corresponde a las instancias de conducción del sistema articular la definición de los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo educando debe haber alcanzado al culminar ciertos ciclos de aprendizaje y garantizar su logro homogéneo por parte de toda la población, para lo cual se deberán diseñar y poner en marcha políticas

específicas de compensación y discriminación positiva focalizadas en la atención a los sectores sociales más vulnerables, orientando hacia ellos mayores recursos y apoyo técnico. Al respecto Tedesco señala que las experiencias de descentralización y regionalización llevadas adelante en las últimas décadas en América Latina muestran que para que dichos procesos cumplan con sus objetivos democratizadores y dinamizadores del sistema, deben estar acompañados por la presencia de una administración central fuerte. Señala asimismo que las funciones de la administración central no deberán ser las mismas que en el modelo de organización tradicional, sino que tendrán que estar centradas en dos áreas principales: la evaluación de resultados y la compensación de diferencias.

### **3.3. Producción y difusión de información sobre el desempeño del sistema**

La gran mayoría de las propuestas de mejoramiento de la calidad y la gestión educativas incluyen la producción de información relevante sobre el desempeño del sistema -en particular sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos- como uno de sus elementos principales.

En tal sentido, puede afirmarse que la construcción de un sistema nacional de evaluación constituye un instrumento central para habilitar una estrategia de mejora de la gestión y la calidad educativas. En la medida en que la información es uno de los principales recursos de poder en las sociedades contemporáneas, la producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo es una manera de apostar a la participación y compromiso con la educación del conjunto de los actores involucrados en ella. Implica, además, apostar a incrementar la capacidad de aprendizaje del propio sistema en todos sus niveles: capacidad para saber qué está sucediendo, para innovar y desarrollar estrategias alternativas, y para evaluar sistemáticamente sus resultados.

## **4. El sistema nacional de evaluación como instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación**

### **4.1. Las dificultades de la retroalimentación en los sistemas educativos**

Para todo sistema u organización social resulta vital contar con información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados. Ello permite al sistema introducir modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones. En términos de teoría de sistemas a este fenómeno se lo denomina «retroalimentación» o «feedback».

Uno de los problemas centrales de los sistemas de enseñanza, consustancial a la naturaleza misma de la actividad educativa -dado que, como es obvio, no es lo mismo producir bienes que formar personas-, es la dificultad para contar con información pertinente sobre los avances y carencias en la acción del sistema, tanto en relación al logro de sus objetivos como a la adecuación de éstos a los requerimientos de los individuos y de la sociedad. Ello determina que el deterioro de los sistemas educativos no sea percibido en forma inmediata, por lo cual pueden funcionar durante largo tiempo con un alto nivel de desvinculación de sus finalidades básicas y de las necesidades sociales. En la medida en que hay un vacío de información pertinente sobre su desempeño, los sistemas educacionales en cierta forma escapan de los controles externos por parte de los usuarios y no «rinden cuentas» ante nadie, lo cual permite que su rumbo se determine fundamentalmente en función de los intereses y lógicas corporativas internas. Por ejemplo,

no es raro que muchas decisiones curriculares se tomen atendiendo más a la defensa que los profesores hacen de la carga horaria de su asignatura que al derecho de los jóvenes a la actualización del currículum.

Como se destacó anteriormente, los indicadores tradicionalmente empleados como retroalimentación sobre el desempeño del sistema

-matrícula, repetición, deserción, etc.- proveen de información que en el presente resulta absolutamente insuficiente para orientar la toma de decisiones y la definición de políticas. Apenas permiten saber si el sistema se está expandiendo en tal o cual nivel o área geográfica y dónde los alumnos presentan mayores dificultades para avanzar en el sistema. Por otra parte, dicha información considerada aisladamente, puede llevar a ciertas formas de autoengaño: las autoridades educativas y la sociedad civil y política quedan satisfechas porque el servicio se expande. Pero el sistema carece de información sobre el grado en que está alcanzando sus objetivos específicos y cumpliendo con su contrato fundacional con la sociedad: que los niños y adolescentes, en determinados períodos de tiempo, desarrollen ciertas capacidades cognitivas e incorporen ciertos conocimientos y valores considerados relevantes para su desempeño en la sociedad y para su desarrollo como seres humanos. Como es obvio, en el presente el deterioro de los sistemas educativos está alcanzando un nivel tal que se hace cada vez más visible para todos.

#### **4.2. La práctica de la evaluación en los sistemas educativos**

En este punto cabe detenerse en una serie de consideraciones sobre la evaluación en los sistemas educativos. Además de la información sobre matrícula, repetición y deserción, la única forma de evaluación que se practica en la mayoría de los sistemas educativos de la región es la que efectúa el docente sobre el desempeño de sus alumnos. Existen también evaluaciones del desempeño de los docentes por parte de inspectores o supervisores, que suelen ser sumamente esporádicas y, o bien tienen el carácter de un trámite administrativo, o bien se reducen a un conjunto de recomendaciones de carácter artesanal por parte del supervisor al docente -si bien es justo reconocer que pueden existir excepciones, esta suele ser la práctica corriente-.

Lo que interesa destacar en este lugar es que los sistemas educativos continúan operando sobre el supuesto de que la evaluación del rendimiento individual de los alumnos, realizada por los docentes, se efectúa a partir de criterios y modalidades homogéneos. Si esto fuera así, sería válido asumir la repetición y aún las calificaciones de los alumnos, como indicadores de los niveles de aprendizaje alcanzados y, por lo tanto, del logro de los objetivos del sistema. Probablemente el supuesto anterior se cumplía, dentro de márgenes razonables, en las etapas iniciales del desarrollo de nuestros sistemas de enseñanza, cuando éstos aún no se habían masificado, por lo que tanto el alumnado como el cuerpo docente tenían una composición relativamente más homogénea.

Con la masificación de los sistemas educativos dicho supuesto ha dejado de cumplirse radicalmente. En la medida en que el sistema enseña con un cuerpo docente de formación muy heterogénea y que enseña a un alumnado de extracción sociocultural también muy heterogénea, inevitablemente las evaluaciones del rendimiento individual obedecen a criterios y niveles de exigencia también diversos. La alta heterogeneidad de las evaluaciones efectuadas por los docentes obedece simultáneamente a múltiples razones:

- a) Es bastante común que los docentes empleen las calificaciones no sólo para evaluar el rendimiento del alumno sino, además, como instrumento de control disciplinario, calificando con una nota más alta a alumnos cuya conducta en clase consideran adecuada y que apliquen calificaciones más bajas a aquellos alumnos

cuyo comportamiento perturba el clima en el aula.

- b) Del mismo modo, muchos docentes utilizan la calificación para estimular el esfuerzo realizado por alumnos con mayores dificultades, independientemente de los logros alcanzados. Sin poner en tela de juicio la legitimidad pedagógica de tal procedimiento, lo que interesa destacar es que la evaluación realizada por el docente a través de la calificación no refleja necesariamente los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos.
- c) Por otra parte, los procedimientos empleados para la evaluación no siempre son sistemáticos. En general predomina la evaluación del tipo «juicio de experto», llevada adelante mediante procedimientos artesanales.
- d) A ello se agrega el alto grado de generalidad que suele caracterizar a los objetivos programáticos y la inexistencia de metas de aprendizaje claramente definidas en términos de competencias cognitivas a desarrollar y susceptibles de ser evaluadas.
- e) Finalmente, cabe destacar de manera especial que, en general, se produce un fenómeno de adecuación de los niveles de exigencia académica a las características socioculturales de la población atendida. Cuando el docente percibe que sus alumnos, debido a su situación socioeconómica y cultural, mayoritariamente no logran alcanzar ciertas metas de aprendizaje, opta por ser menos exigente, permitiendo la promoción para evitar una probable deserción.

Como consecuencia de lo anterior, el sistema educativo adquiere una gran opacidad para los alumnos y sus familias, en la medida en que carecen de señales claras acerca de sus reales conocimientos y capacidades, así como acerca de sus carencias. De esta manera el sistema suele alimentar falsas expectativas e ilusiones acerca de la formación adquirida y de las potencialidades reales para el desempeño posterior, tanto en el plano académico como en el laboral. Alumnos y familias legítimamente creen que los primeros se encuentran adecuadamente capacitados, en la medida en que han ido avanzando con calificaciones de suficiencia -salvo en los estratos de mayor nivel sociocultural, que son los que cuentan con mayores posibilidades de percibir el deterioro en la formación recibida por sus hijos-. En función de estas falsas señales, la población se desplaza masivamente hacia los niveles superiores del sistema, que empiezan a recibir una población estudiantil que carece de los instrumentos indispensables para desempeñarse en ella, decayendo la calidad general de la educación superior.

La puesta en práctica de evaluaciones nacionales de aprendizajes da mayor «transparencia» al sistema educativo, haciendo «visible» para docentes, alumnos y familias el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema, en la medida en que todos los actores contarían con señales y puntos de referencia más claros. Permite, asimismo, transformar la demanda por expansión en demanda por calidad.

### **4.3. El rol estratégico de un sistema nacional de evaluación**

Un sistema nacional de evaluación que proporciona en forma periódica información comparable sobre los aprendizajes alcanzados por los educandos en todo el país -pero no sólo sobre los aprendizajes sino, además, acerca de las características socioculturales de la población atendida y acerca del contexto institucional en el que se desarrolla su escolarización, aspectos estos sobre los que se profundizará más adelante en el texto-, tiene los siguientes efectos en la mejora de la gestión y la calidad de la enseñanza:

- a) Aporta a las instancias nacionales y jurisdiccionales de conducción del sistema educativo una base de información imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoramiento. Permite saber en qué medida los aprendizajes considerados primordiales son logrados en grado satisfactorio y cuáles es necesario reforzar. Pero, sobre todo, permite identificar las áreas o conjuntos de

establecimientos que están atendiendo a la población más desfavorecida y/o alcanzando los peores niveles académicos y diseñar estrategias focalizadas de intervención compensatoria, brindando a dichos establecimientos mayores recursos, apoyo técnico-pedagógico, material didáctico, etc. De esta manera es posible evitar o atenuar los riesgos de la descentralización, anteriormente explicados, evitando una excesiva segmentación del sistema educativo nacional. Se cuenta, además, con un instrumento sumamente útil para lograr una asignación más equitativa y racional de los recursos.

- b) La devolución de información sobre el desempeño de los alumnos tiene un papel clave para fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión de las unidades escolares. Cada centro de enseñanza puede saber en qué situación se encuentran sus estudiantes en relación al resto de los establecimientos de su zona y a los del resto del país. A cada establecimiento le corresponde profundizar en la investigación de las causas y explicaciones de los resultados obtenidos, evaluando así su propia acción educativa y definiendo las acciones o proyectos de mejoramiento que se consideren pertinentes.
- c) En el mismo sentido, la devolución de la información acerca de los resultados de los alumnos a los profesores y maestros contribuye a mejorar el ejercicio profesional. Los docentes pueden contar con mejor retroalimentación sobre los resultados de su acción pedagógica y estarían en mejores condiciones para ensayar nuevas estrategias didácticas en procura de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Tienen, además, un valioso punto de referencia para su evaluación del desempeño individual de sus alumnos.
- d) Un papel no menos trascendente en la mejora de la gestión y la calidad del sistema educativo radica en la entrega de la información a las familias de los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Ello permite elevar considerablemente las posibilidades de participación de las familias, incrementar su capacidad de control del desempeño del sistema y efectivizar una demanda más activa respecto a la calidad de la formación que se brinda a sus hijos.
- e) Finalmente, la presentación de la información a la sociedad en general, al sistema político y al mundo académico, permite colocar el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social, propicia el debate sobre las finalidades sociales esenciales atribuidas al sistema educativo y facilita la construcción de los consensos sociales indispensables para sostener un proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en el largo plazo.

## **5. El modelo argentino: creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)**

En los últimos años se han llevado adelante en la Argentina diversas experiencias y proyectos referidos a la evaluación de la calidad educativa, tanto desde instancias nacionales como jurisdiccionales. Dichos proyectos constituyen valiosos antecedentes que han permitido acumular experiencia y reflexión en torno al tema y han preparado el camino para que, en el marco del proceso de reforma del sistema educativo argentino actualmente en curso, se iniciara en 1993 la construcción del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica y Media (SINEC).

### **5.1. El marco legal**

La Ley Federal de Educación, votada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993, marca un jalón en el proceso de reforma del sistema educativo de cara al siglo XXI. El texto de la Ley establece una serie de conceptos fundamentales para la construcción de un nuevo sistema educativo. Entre ellos merecen especial atención la

preocupación por la calidad de la educación impartida y su evaluación permanente, preocupación que se traduce en la dedicación de un título de la Ley al tema. El título IX, «*De la calidad de la educación y su evaluación*», establece que «*El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...*», para lo cual el MCE «*deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas*» (Art.48°).

Importa destacar que la Ley no se queda en una mera declaración de buenas intenciones, sino que específicamente establece que el MCE de la Nación deberá «*evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación*» (Art. 53°), así como «*enviar un informe anual a la Comisión de Educación de ambas cámaras del Congreso de la Nación donde se detallen los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la presente Ley*» (Art.48°).

La Ley también define un concepto de calidad de la educación, que incluye las tres dimensiones anteriormente analizadas, al establecer que «*la evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente*» (Art. 49°).

## **5.2. El papel del SINEC en el proceso de reforma del sistema educativo argentino**

En el contexto de este proceso de reforma, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa adquiere una importancia estratégica central. En primer término, porque responde directamente al énfasis en la calidad y al mandato legal de evaluar anualmente al sistema educativo. Pero, además de ello, el SINEC tiene un papel central en relación con los demás ejes de la estrategia de reforma, en la medida en que:

- fortalece el proceso de descentralización aportando información relevante a cada jurisdicción sobre su situación educativa en el contexto nacional, potenciando de esa manera la capacidad de gestión y toma de decisiones pertinentes por parte de las jurisdicciones;
- produce información comparable a nivel nacional que es de vital importancia para la integración y articulación del sistema, dado que permite detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas jurisdicciones;
- proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, focalizar la asignación de recursos especiales hacia dichos sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas;
- permite cualificar la participación de los diversos actores involucrados en la gestión de la actividad educativa, aportándoles información relevante y permanente sobre el desempeño del mismo.

En este marco, la misión del SINEC puede ser definida, en forma sintética, como producir

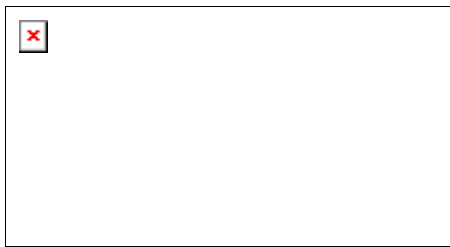
en forma permanente información relevante acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en todos los niveles, ciclos, regímenes y modalidades del sistema educativo argentino y las variables institucionales y socioculturales asociadas a dichos aprendizajes; así mismo, retroalimentar los procesos de evaluación y toma de decisiones por parte de las diversas instancias y actores involucrados en la acción educativa: las autoridades y Oficinas de Planeamiento nacionales y jurisdiccionales, los supervisores y directores de centros de enseñanza, las unidades escolares, los docentes y sus organizaciones, las universidades y centros de investigación, las familias de los alumnos y la comunidad en general. Esta información permitirá fortalecer la capacidad de gestión e incrementar la responsabilidad por los resultados en todos los niveles de decisión del sistema, proponer lineamientos de política educativa para promover una dinámica de mejoramiento de la calidad de la educación, e identificar a los sectores del sistema en situación más desfavorable para desarrollar políticas compensatorias.

## Nota

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, **artículo 4º**; **Jomtien, Tailandia, 1990**.

<a href="#">Página Principal de la OEI</a>	<a href="#">Regresar a Índice de Revista 10</a>	Mas información: <a href="mailto:weboei@oei.es">weboei@oei.es</a>
--	---	---





Mi

Búsqueda rápida

cervantesvir

Edición de

[Proyecto](#)  
[Catálogos](#)  
[Búsquedas](#)  
[Biblioteca de Autor](#)  
[Foros](#)  
[Portales](#)  
[Tesis](#)  
[Primera vista](#)

[Investigación](#)  
[Editorial](#)  
[Biblioteca](#)  
[de Voces](#)

[Bibliotecas](#)  
[del Mundo](#)

[Asociados](#)  
[Servicios](#)  
[Boletín de Noticias](#)  
[Trueque](#)

[Obras más consultadas](#)  
[Suscripción](#)  
[Novedades](#)  
[EntreteLibros](#)

[Tarjetas](#)  
[Preguntas frecuentes](#)  
[Ayúdenos a conocerle mejor](#)  
[Estadísticas](#)

[Solidaridad con Venezuela](#)

## Edición de tesis

**Autor/a:** [Vera Muñoz, María Isabel](#)

**Título:** Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñar los centros de la Universidad de Alicante.

- [Tesis completa](#) (PDF 1.644 Kbytes)
- Tesis segmentada:
  - [Índice](#) (PDF 80 Kbytes)
  - [1. Introducción](#) (PDF 64 Kbytes)
  - [2. Estructura de la Universidad española y su situación actual](#) (PDF 67 Kbytes)
  - [3. La Universidad de Alicante](#) (PDF 738 Kbytes)
  - [4. Objetivos propuestos](#) (PDF 56 Kbytes)
  - [5. La calidad de la enseñanza: Un concepto por definir](#) (PDF 67 Kbytes)
  - [6. Metodología](#) (PDF 206 Kbytes)
  - [7. Resultados](#) (PDF 386 Kbytes)
  - [8. Conclusiones](#) (PDF 130 Kbytes)
  - [9. Una propuesta para la formación del profesorado de Geografía e Historia](#) (PDF 144 Kbytes)
  - [10. Una propuesta para la mejora de la enseñanza universitaria 413-414](#) (PDF 161 Kbytes)
  - [11. Bibliografía](#) (PDF 0 bytes)



Página mantenida por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes Saavedra  
 Diseño y digitalización: Copyright © Universidad de Alicante, Banco Santander Central Hispano 1999-2000

[Proyecto](#) | [Catálogos](#) | [Búsquedas](#) | [Foros](#) | [Biblioteca de Autor](#) | [Portales](#) | [Tesis](#) | [Primera Vista](#) | [Investigación](#)  
[Editorial](#) | [Biblioteca de Voces](#) | [Bibliotecas del Mundo](#) | [Asociados](#) | [Servicios](#) | [Boletín de Noticias](#) | [Trueque](#)

## 2. EL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE LA CALIDAD DE LA FUNCIÓN DOCENTE. UNA VISIÓN PROBLEMÁTICA.

"El futuro de nuestras universidades con tal de que les sea concedida una oportunidad, reside en la renovación de su espíritu originario. Éste que, desde hacía medio siglo, iba declinando despacio, en los últimos decayó más profundamente... Ahora es el momento en el cual los docentes y los estudiantes se ven obligados a reflexionar sobre su modo de obrar(y pensar)", Karl Jasper (1945).

La calidad de la función docente es uno de los temas de debate en el campo educativo. El tema como objeto de preocupación es tan antiguo como el Servicio de educación, sin embargo hoy está en el tapete de los interesados en la educación. Este interés está motivado en razones de muy diversa índole. En un primer caso es la exigencia de tener unos procesos educativos más acordes con las tendencias culturales, tecnológicas y económicas actuales; en otros; el deseo de conseguir una educación más completa y actualizada para los alumnos; en otros la exigencia desde las fuentes de financiación de la educación que liga la calidad a la posibilidad de obtener recursos estatales; y en otros el interés de materializar en las instituciones de educación universitaria las modernas teorías de gestión empresarial.

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

"No hay, ni tiene por qué haber una comisión que al interior del departamento se encargue de evaluar la docencia, esta es una prerrogativa individual".

O porque la desconfianza en los resultados de la aplicación de las políticas lo hace apático:

" La experiencia de evaluación nacional de la calidad ha sido desastrosa no por los resultados, sino por la ausencia de una preocupación real (compromiso) de la institución universitaria"

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

¿Por qué da la sensación de que se hubiera dejado de observar y evaluar las acciones docentes durante muchos años y de pronto se tiene un gran interés por todo lo que le concierne? Porque nuevamente se reconoce la importancia de las acciones docentes del profesor universitario en la calidad de la educación,

porque aunque se ha evaluado permanentemente se han omitido las nuevas definiciones de la docencia. Al simple acto comunicativo con intención de transmitir conocimientos se le han agregado otras funciones y otros sentidos. Porque el pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, a los maestros informadores y examinadores de esos textos. Porque durante mucho tiempo la comunidad universitaria en general ha hecho oídos sordos a la renovación reclamada y se ha mantenido fiel a la enseñanza clásica

O porque se quiere modificar el comportamiento restrictivo y excluyente de los datos subjetivos reconociéndoles carácter explicativo y aceptando que las creencias y las concepciones tienen valor explicativo como punto de partida en la generación de nuevas respuestas. Trascendiendo la desconfianza que provocan las concepciones explicativas cuando se observa la incoherencia entre lo que los profesores dicen y lo que en realidad hacen.

O porque todos los cambios universitarios suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. Sería alarmante que las propuestas que cuestionan los paradigmas, costumbres y valores de los profesores universitarios no provocaran reacciones y cuestionamientos. Como dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000): “¿Por qué ahora? Una de las razones que explican puede ser que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas”.

## **2.1 PROBLEMAS SINTOMÁTICOS**

“Al finalizar los estudios de la titulación participé en una etapa muy importante de un proyecto que se estaba haciendo para una empresa de automóviles extranjera muy conocida. Era un proyecto del cual nos sentíamos muy orgullosos, una gran oportunidad para ver la validez de lo que habíamos aprendido y para aprender mucho más. Era el espacio ideal para sentirte ingeniero. Pero yo terminé y tenía que decidir lo que iba a hacer con mi vida había una oportunidad en una empresa pero el director del proyecto se dijo para sí “este es un buen ingeniero y también será buen investigador y lo podemos meter en una plaza docente y así continuará trabajando en el proyecto”. Yo me dije: bueno de la Universidad me puedo ir en cualquier momento, pero si me voy a la empresa, y no me gusta será difícil que me vuelvan a ofrecer otra oportunidad en la Universidad. Efectivamente así se hizo y para la oposición me prestaron varios Proyectos Docentes para que copiara lo de Pedagogía y como era más antiguo, tenía más artículos y más participación en ejecución de proyectos, por supuesto gané la plaza”.

Esta imagen ilustra gran parte de la política actual y que hace ver a los “profesores noveles ” motivados por sus futuras responsabilidades en la gestión y la investigación y con muy poca o sin ninguna conciencia de la función docente. De esta forma, ignora cuestiones tales como las responsabilidades

de los profesores en la orientación del: aprende a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a vivir juntos, en general la orientación de la formación integral del estudiante.

Cuando un profesional decide dedicarse a la enseñanza universitaria y redireccionar el campo de ejercicio profesional y su profesión en sí al renombrarse como “profesor de...” se debe más a una oportunidad que a una acción reflexiva. Generalmente tenemos alumnos aventajados que los profesores consideran poseedores de un gran potencial como investigadores o gestores de servicios a la comunidad y eventualmente como docentes.

La mayoría de los profesionales se enfrentan a la función docente con la imagen que se han formado como estudiantes y teniendo como referencia el modelo de profesor o profesores que a su juicio fueron más exitosos. Se inician en la docencia en esa transición entre profesional y estudiante. Con la obligación de estudiar con más dedicación que lo que lo hicieron cuando eran estudiantes, aún más es posible que por ser recién ingresado le corresponda orientar uno de esos cursos que casi nadie quiere en el departamento, de esos cursos que tienen varios problemas como sello característico.

Es posible que las dificultades comiencen cuando se encuentran con que los alumnos no son como él creía que eran y precisamente este desequilibrio entre la preconcepción y la realidad genera algún tipo de desarrollo: deben intentar dar otra imagen si los alumnos se muestran desinteresados e indisciplinados. Deben intentar ser más convincentes si parece que no le creen. Deben saber más para tener mayor discurso si le sobra tiempo. Debe “explicar” de otra manera si parece que no le entienden. Debe utilizar otras estrategias si no aprenden. Debe cambiar si le preocupa este estado de cosas, si no se siente bien y si “le da la gana”.

Y en la búsqueda de soluciones surgen muchos peligros entre ellos el solucionar unilateralmente estos problemas. Por ejemplo, puede resolver el problema de la disciplina en el aula sin aprender a enseñar... para eso están las calificaciones de los alumnos!

Otro riesgo está dado en la asimilación de la experiencia por el hecho en sí, no por el sentido, la experiencia que se acumula o se integra sin análisis. Como dice Bachelard (1974) “ no aconsejaremos bastante al profesor de pasar de inmediato de la mesa de experiencia al pizarrón, para extraer lo más pronto posible lo abstracto de lo concreto. Volverá a la experiencia mejor munido para discernir los caracteres orgánicos del fenómeno.”

Podemos observar algunos otros indicadores que hacen más visible la situación problemática:

- El problema del mejoramiento de la calidad de la docencia reside en que no es una preocupación generalizada del profesorado.
- La orientación del desarrollo del joven profesor como tal no le corresponde a nadie, él tiene que ser autodidacta, imitador y en el mejor de los casos un observador aventajado.

- La mayoría de los profesores aprenden a ser docentes por ensayo y error, sólo que el error lo comete con seres humanos de por medio.
- Los resultados de la enseñanza inciden directamente en la socialización personal.
- Las grandes discrepancias entre el sistema previo y el universitario produce desequilibrios tanto en los estudiantes como en los profesores.
- Muchos profesores carecen de una conciencia responsable de sus concepciones.
- Aún en la comunidad docente existe un excesivo bachelardismo considerando las concepciones como obstáculos absolutos.
- Desconocimiento de la importancia de la voluntad docente para el cambio
- Las directivas académicas y gobernantes continúan "decretando" cambios
- La mayoría de los profesores desconoce las acciones del Plan Nacional de Evaluación de la calidad.
- Las ideas previas de los profesores también pueden ser errores conceptuales
- Algunos profesores no poseen un aprendizaje significativo de conceptos en su disciplina de ahí que no tenga en cuenta las preguntas básicas que se quieren resolver al estudiar el tema.
- Un alto porcentaje de los profesores cree que los conocimientos pedagógicos se deducen de la práctica, desconocen la existencia de teorías pedagógicas.
- Los profesores no reconocemos que tenemos mucho que aprender sobre la enseñanza y que al comenzar sabemos poco de la realidad de ese papel que debemos desempeñar.
- El profesor decodifica la realidad a través de sus propias concepciones.
- "Algún profesor se dirige a sus alumnos como si estuviera presentando una comunicación ante un congreso de sus más distinguidos y exigentes colegas, todos los cuales llevan años dedicados a las disciplinas de sus desvelos. Pero como la mayoría de los jóvenes no muestran el debido entusiasmo ni la comprensión requerida, se desesperan y los maldicen", Savater (1997).
- Los profesores que intentan innovar se sienten desilusionados por el facilismo que persiguen sus alumnos.
- En general se contempla con indiferencia los primeros años de ejercicio profesional de los profesores.
- El reconocimiento de la calidad del ejercicio de las funciones del profesorado, muestra incoherencias significativas, cuando se da más importancia a la investigación y a la gestión dejando la función docente en un lugar que desmotiva.
- La adopción rápida e individualizada del lenguaje particular (vocabulario especializado) puede ayudar a construir una máscara de carnaval "por la carencia de sentido" y la adopción de la cultura permite adaptarse y funcionar, con acciones normales, también sin sentido.

La búsqueda de respuestas tiene la categoría de práctica cotidiana, mientras que en otras disciplinas se le llama "investigación científica" y a sus resultados se les llama ciencia. Este es un punto neurálgico en la búsqueda de la

adopción de la calidad como una característica vital de la acción docente, como lo expresaremos en el apartado siguiente.

## **2.2 CALIDAD DE LA DOCENCIA? SÍ, PERO, Y CÓMO VOY A COPENHAGUE?**

"... y luego también es una cuestión de incentivos es que la universidad no tiene incentivos a la docencia cuando yo vaya a mi oposición no les diré he dado tantas horas de clase, que me he preocupado mucho por el aprendizaje de los alumnos, con unas encuestas buenas o malas, sino que les diré he publicado aquí y he publicado allá y he trabajado en esto y he trabajado en lo otro y también el entorno en que te mueves te motiva a eso... es que yo cuando voy por el pasillo y me encuentro a un compañero que se va a Copenhague a un congreso de no sé qué, es que no puedo evitarlo "me muerdo de la envidia" y yo dando clase, atendiendo consultas, innovando los métodos no voy a Copenhague, solo voy a un congreso si tengo algo nuevo como ingeniero para contar a algún danés. Pues también tengo que investigar para que me den mi dinero, mis viajes y mi reconocimiento".

Los profesores no se comprometen con la enseñanza de la misma manera y no todos se preocupan por mejorar su ejercicio de la docencia, Bullough (2000). Aunque es probable que en algunos congresos exista alguna sala de educación, en los de ingeniería son escasas y más escaso aún que ciertos colectivos profesionales consideren importante la investigación sobre la docencia universitaria. Es suficiente con ver los incentivos universitarios a la investigación de este tipo, universidades con una larga tradición no cuentan en su haber con movimientos pedagógicos significativos. La real preocupación por la calidad docente continua siendo más una exigencia que una virtud y los profesores dedicados a la docencia y a la investigación sobre docencia, continúan siendo los "parientes pobres" de la familia universitaria.

Los profesores necesitan construir sus nuevas y complejas funciones acerca de la práctica docente dentro del contexto de colectivos docentes de apoyo para el aprendizaje. Si se espera que los profesores tengan éxito en la transformación de su pensamiento y su práctica, hay que darles las oportunidades para construir nuevas comunidades de discurso profesional, que incluyan un aprendizaje, una indagación y un razonamiento activos. Colectivos que presionen la investigación acción y que sean referentes válidos

en la construcción de nuevos conocimientos. Comunidades de divulgación, de discusión que sirvan de apoyo para el riesgo y la lucha que supone transformar la práctica y elaborar un discurso que explique esa transformación, que permitan elaborar construcciones “dignas de llevar a Copenhague”.

Los espacios para tener la oportunidad de aprender a ser críticos y a reflexionar sobre su enseñanza. Es más, si nos tomamos seriamente la idea de que el pensamiento complejo nace de la interacción social, entonces los profesores necesitan comunidades de discurso donde aprender y practicar esas habilidades y disposiciones. Al participar en estas conversaciones, los profesores estaban aprendiendo nuevas formas de aprendizaje y reflexión sobre su práctica docente y al mismo tiempo estaban creando nuevas formas de discurso para hablar de la enseñanza, Putnam y Borko (2000).

Si aceptamos con Fleck (1986) que “el observar libre de presuposiciones es un absurdo desde el punto de vista psicológico y un juego desde el punto de vista lógico”, podremos introducirnos por un camino donde vemos cómo a medida que se adquiere experiencia en la práctica se va ganando la capacidad de observar en sentido científico, sin embargo, “simultáneamente al aumento de esa habilidad se produce una pérdida de capacidad de poder ver cosas que contradigan este <<ver formativo>> adquirido. Es decir, la disposición para percibir de forma orientada se adquiere a costa de la pérdida del poder de percibir lo heterogéneo”, y nuevamente se debe reconocer la necesidad de comunidades docentes, de espacios de divulgación para lograr una <<coherción de pensamiento>>.

La coherción sobre el valor de las reflexiones y observaciones sobre la enseñanza, aunque al distribuirse el conocimiento los participantes aportan diferentes ideas: los profesores aportan ideas sobre su práctica docente, sobre los estudiantes a los que enseña y sobre los contextos donde ellos y sus estudiantes aprenden, un conocimiento basado en la experiencia concreta. Los investigadores y responsables del desarrollo del profesorado en la universidad aportan un conocimiento y unas habilidades para la crítica y la reflexión más generalizada y basados en la investigación, Putnam y Borko (2000).

La separación de éstos dos tipos de conocimiento deja una fisura por la que se escapa con frecuencia la viabilidad de la transformación de la práctica docente.

Ha sido más fácil ignorar las concepciones de los docentes que intentar hacer conciencia sobre las visiones a veces potencialmente opuestas a cerca de lo que es una docencia de calidad.

"Yo creo que en ocasiones, lo que el docente persigue como mejoras en la calidad de la docencia, siempre que impliquen más trabajo por parte del alumno, suponen una valoración negativa del profesor. Por tanto muchos profesores optan por poner las cosas fáciles a los alumnos y no hacerles trabajar (ni aprender) mucho, de esta forma trabajan menos y obtienen una mejor opinión por parte de los alumnos".

"No es que los estudiantes no se quieran involucrar, ellos están dispuestos a participar, siempre y cuando entiendan los cambios y se les expliquen bien. Cuando son proyectos bien estructurados los estudiantes son los más motivados y comprometidos en su realización".

Estas ideas opuestas se encuentran entre los docentes y entre docentes y formadores o entre docentes y autoridades académicas, pero conocerlas es muy importante para reconocer que no se pueden sugerir estrategias desconociendo lo que los profesores perciben en las aulas y que en ningún momento se puede aceptar que por ser profesores universitarios ya tienen los conocimientos, actitudes y habilidades, que necesitan para enseñar

Para comprender el problema y tener una clara dimensión de su importancia no se debe olvidar que en último término los que han de llevar a cabo los cambios son los profesores. Si ellos no quieren...

Esta tensión no es un problema que pueda arreglarse de una vez por todas sino un dilema que hay que ir controlando con el fomento de colectivos docente (comunidades docentes) conformados expresamente para pensar, trabajar, hablar e investigar juntos mientras luchan por mejorar las acciones docentes. Investigar, divulgar, discutir y llegar a un acuerdo sobre la validez de los contenidos que expliquen el sentido de las acciones docentes, los fenómenos



del desarrollo mientras se aprende y se enseña. Donde se construya un nuevo Ethos para la docencia universitaria.

Unos colectivos donde los participantes vean que sus ideas son valoradas al mismo tiempo que están abiertas al cambio, Putnam y Borko (2000). Porque ¿qué es el conocimiento científico sino un enunciado producto del acuerdo entre los miembros de comunidades científicas?

### **2.3 CAMBIAR CON Y CONTRA LAS CONCEPCIONES**

"Parece necesario hacer que se tambalee el edificio constituido por los saberes cotidianos, pero también es necesario aunque pueda parecer contradictorio - apoyarse en ellos" Giordan y de Vecchi (1995)

Un alto porcentaje de los profesores universitarios no tiene una formación previa como tal, es más se considera que el doctorado que forma investigadores es el requisito por excelencia para ser profesor universitario, muchos se inician como docentes cuando realizan sus estudios de doctorado o mejor cuando intentan hacer su tesis doctoral. Ellos "llegan al mundo de la enseñanza con unas creencias firmemente arraigadas sobre la enseñanza y sobre la propia persona en su condición de profesor, creencias que se han ido forjando a lo largo de los años en que se han sentado en las aulas observado e interactuando con los profesores, Bullough (2000).

Cada uno de ellos ha construido su propio saber docente, sus concepciones que también pueden discrepar del sentido real de sus actos, cuando el discurso ha cambiado sin modificar o sería mejor derrumbar el muro de las ideas previas que producen el desequilibrio y la incoherencia. El profesor ha reconocido que su discurso está desactualizado que debe modificarlo para obtener aprobación social pero no ha reflexionado sobre su práctica, no ha tomado conciencia de la necesidad de revisar esos cambios, Giordan y de Vecchi (1995).

Cambiar significa entonces ajustar en forma sucesiva las condiciones sobre la enseñanza, sobre los alumnos y en general sobre las personas desde su sitio de profesor. Tiene lugar un acomodamiento o como decíamos anteriormente la revisión y continuación de su proceso de desarrollo como docente. ¿Cómo puede valorar sus concepciones? ¿Cómo puede reconocer si sus concepciones corresponden a errores conceptuales?

Para que los profesores puedan conseguir el éxito en sus funciones docentes, en muchos casos, serán necesarios importantes cambios en sus conocimientos, sus creencias y en su práctica. Los cambios requeridos no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza que otra persona ha desarrollado. Pues las nuevas y más ricas perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje son simplemente esto: perspectivas.

Para realizar los cambios requeridos, los profesores deben reflexionar en profundidad y críticamente sobre su propia práctica de la enseñanza, sobre el contenido que enseñan, y sobre la experiencia y los contextos de los que provienen las personas que aprenden en sus aulas. Construyendo una especie de panel para captar la energía de otros saberes, ampliando también el espectro de su propia definición de docencia universitaria, adquiriendo como ganancia colateral la capacidad para hacer evolucionar continuamente sus concepciones y modificar sus acciones contrarrestando el efecto de lo que Bachelard (1974) llama <<obstáculo epistemológico>> que de alguna forma se explica también en el concepto de <<ideas previas>> como <<errores conceptuales>>.

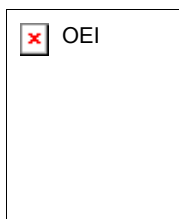
Sin caer en el Bachelardismo tenemos que reconocer que no sólo en la formación del espíritu científico, sino también en la construcción y adquisición de nuevos conceptos “la experiencia básica colocada por delante y por encima de la crítica” es un obstáculo muy difícil de salvar. Culturalmente se ha ido aceptando que hable la voz de la experiencia del profesor universitario callando la voz de la razón, con argumentos contruidos a partir de una experiencia personal percibida e interpretada en el desconocimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas, que darían un nuevo sentido a las imágenes percibidas en esas condiciones.

Reconocemos las dificultades que la experiencia básica produce en el camino del cambio, pero, también reconocemos que le damos mucho valor a ese “sensualismo más o menos franco, más o menos novelesco, y que pretende recibir directamente sus lecciones de un dato claro, limpio, seguro, constante, siempre ofreciéndose a un espíritu siempre abierto” Bachelard (1974).

En las ideas expresadas (en el seno de ese colectivo docente del que venimos y seguiremos hablando) por de los defensores de la <voz de la experiencia> encontraremos motivos y en las de aquellos caracterizados por la reflexión crítica argumentos para redefinir las dimensiones e indicadores de una docencia universitaria de calidad.

En el capítulo siguiente como un punto de encuentro y confrontación queremos abrir un espacio expositivo en cuyo interior se pueda encontrar elementos que permitan pensar en la posible invalidez de nuestras concepciones sobre una docencia de calidad, sin “desasosiego y sin bloqueo” porque la fuente está constituida por fundamentalmente por elementos del colectivo docente, porque los foráneos son unos pocos invitados a quienes que amamos por sus ideas y a quienes reconocemos un sitio destacado en el momento de la reflexión.





**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

—  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

## Evaluación de la Calidad de la Educación

# Bibliografía de consulta

**Graciela Messina**  
**Leonardo Sánchez (\*)**

---

(\*) **Graciela Messina** es socióloga, investigadora en Educación, profesora de la Maestría Latinoamericana en Investigación Educacional (UAHC/PIIE) y consultora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco. Asimismo, colabora en el desarrollo de las actividades programáticas de la OEI. **Leonardo Sánchez** es doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid, España, y doctor miembro del Instituto Juan March. En la actualidad realiza trabajos de documentación y estudios en la OEI, en calidad de becario.

---

*Para la elaboración de esta bibliografía anotada se ha tomado como criterio de selección que los textos fueran posteriores a 1990, que tuvieran un mínimo de estructura y de elementos novedosos y que sus autores contaran con una reconocida trayectoria.*

*Se incluyen 20 títulos, clasificados en cuatro grupos.*

---

**1. Títulos sobre evaluación de la calidad de la educación, que incluyen dos subgrupos: i) ensayos teóricos sobre el tema; ii) documentos que sistematizan programas y sistemas de evaluación de la calidad de la**

## educación

**Título:** «Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes»

**Autor:** Delgado, Kenneth

**Editorial:** Logo, Lima, Perú

**Año:** 1995

**Tipo de texto:** libro, en forma de ensayo, que reflexiona acerca de la evaluación y la relaciona con la calidad de la educación (209 pp.)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación- calidad de la educación- evaluación

### Contenidos principales

a) La evaluación de los sistemas educativos está estrechamente asociada con la calidad de la educación; calidad implica mucho más que mejora de mobiliario o distribución de computadoras; supone atreverse a transformar estilos de gestión y estilos de enseñanza-aprendizaje.

b) El texto se propone reivindicar un tipo de evaluación que supere la oposición entre evaluación formativa o de procesos y evaluación sumativa o de resultados.

c) La evaluación educacional ha sido una preocupación marginal entre los investigadores peruanos y no se ha constituido en un campo de estudio (sólo el 4% de los proyectos de investigación y el 2.8% de las tesis doctorales están referidos a evaluación). Aún más, la docimología (definida originariamente por Henri Piéron en 1938 como la disciplina referida a las pruebas pedagógicas) representa la teoría que comenzó a construirse acerca de la evaluación educativa. Y esta tradición, fuerte en Francia y Bélgica, está ausente en el Perú; además, tiende a confundirse la evaluación con el sector de aplicación de la tecnología educativa, junto con el currículo, la metodología y los instrumentos o los materiales educativos.

d) Los diez errores más usuales que desnaturalizan el proceso de la evaluación y que forman parte de la práctica evaluativa en los centros educativos de los tres niveles son: i) confusión entre medición y evaluación; ii) predominio de la heteroevaluación; iii) desconexión de la evaluación con los objetivos educacionales; iv) improvisación al preparar las pruebas; v) subjetividad en la calificación; vi) ausencia de evaluación formativa; vii) utilización de la evaluación en un rol de exámenes (división del tiempo de trabajo en dos partes: tiempo de clases y tiempo de pruebas); viii) uso arbitrario de las escalas de calificación; ix) los promedios como evaluación sumativa (el empleo del promedio no permite evaluar los progresos ni ponderar tareas de diferente nivel de complejidad); x) tendencia a evaluar sólo la evocación o el recuerdo.

e) La calidad, que significa cualidad, ha sido definida desde una perspectiva positivista como algo dado susceptible de perfeccionamiento o de adecuación creciente medios-fines. Desde una perspectiva dialéctica, calidad supone un cambio cualitativo, procesos de construcción teórica, un docente reflexivo, una racionalidad basada en la historicidad e instituciones formadoras interesadas en preparar profesores críticos y creativos. En este marco se presenta un conjunto de indicadores de calidad. En primer lugar, calidad se asocia con necesidad social; a partir de allí pueden diferenciarse cuatro campos para identificar la calidad: los fines de la educación, los métodos, la acción docente y la acción institucional. Además, se retoman los aportes de Lafourcade (1991), quien recomienda considerar los siguientes aspectos en relación con la calidad: niveles de logro, calidad de las condiciones de trabajo educativo, apreciaciones de los docentes acerca de las

condiciones de entrada de sus estudiantes, percepciones de los directivos acerca de los egresados de la educación superior o de la educación ocupacional. El Movimiento Pedagógico (1993), por su parte, propone indicadores de calidad tales como: la interculturalidad, la integralidad educativa (relación educación-salud-nutrición y educación-trabajo); la identidad personal, cultural y nacional; la interrelación de la escuela con la comunidad, el comportamiento democrático en las relaciones profesor-alumno, la participación de los padres, la articulación entre los niveles; el trabajo en equipo entre los docentes; la integración de asignaturas, el respeto a la individualidad del educando, etc. Por último, el texto recupera los aportes de Aguerrondo (1993) acerca de considerar dos ejes para potenciar la calidad: el institucional y el pedagógico; el segundo incluye, a su vez, dos dimensiones: la política (referida a demandas) y la técnico-pedagógica, con tres aspectos (epistemológico, pedagógico y organizativo); en el aspecto pedagógico es importante considerar en qué medida se asume el enfoque constructivista. Sobre la base de estos antecedentes se elabora una propuesta para mejorar la calidad de la educación, que se sustenta en principios tales como educación permanente, autoevaluación institucional, relaciones democráticas, sistema integral y oportuno de información, reconocimiento de la diversidad cultural, etc.

f) En relación con la evaluación del estudiante se sugiere diferenciar niveles y etapas. Niveles de evaluación: reacciones (actitudes y opiniones acerca del proceso), aprendizaje (logro de objetivos), conducta laboral y funcionamiento (consecuencias del comportamiento laboral en la productividad de las empresas). Etapas de evaluación: inicial, procesos y resultados. Además, el autor incursiona en los distintos tipos de aprendizaje, recuperando las categorías de Bloom y Gagné, y en procedimientos de evaluación (observación, prueba escrita, prueba práctica o de ejecución, etc.) y tipos de prueba (cuestionario, entrevista, etc.).

g) Previa revisión de la planificación de la evaluación de los aprendizajes, relacionando objetivos *versus* resultados mediante las tablas de especificaciones, el texto propone integrar evaluación formativa y sumativa mediante un modelo de evaluación que se oriente hacia la promoción de todos los estudiantes y no busque la selección de los mejores («jalar hacia arriba», guiando con evaluación formativa al estudiante hacia mayores niveles de aprendizaje) y que considere instrumentos de calidad (validez, confiabilidad y practicidad) y sistemas de moderación o de objetividad (bancos de preguntas, comités de evaluación, etc.).

h) Sobre la base de destacar las dificultades que tiene el magisterio para constituirse como una profesión, tanto por la formación como por las condiciones de trabajo, se reivindica que los educadores se reconozcan en su práctica. En este marco, se propone un conjunto de instrumentos para evaluar el quehacer del docente (cuestionario sociométrico, análisis de la interacción verbal en la clase, etc.), en el entendido que no se ha investigado lo suficiente acerca de la medición de la efectividad docente.

i) La evaluación debe orientar tanto el trabajo docente como el que realizan los estudiantes, con la esperanza de lograr el pleno aprendizaje en todos los participantes y no sólo en algunos. Esta premisa supone interesarse en los procesos tanto como en los resultados, en particular en la socialización del aprendizaje, la capacidad organizativa de los grupos de investigación y la autointerevaluación.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

La evaluación de la calidad de la educación es definida como una tarea que compromete al conjunto del sistema educativo, sin reducirse a los rendimientos escolares. El texto plantea el papel democrático de la evaluación que acompaña a los procesos, en tanto puede

permitir el éxito de todos a su propio ritmo. Queda abierta la puerta para una pregunta no explicitada pero presente a lo largo del texto: los sistemas de evaluación sustentados en el principio de selección de los mejores, ¿no atentan acaso contra la idea misma de educación?.

---

**Título:** «*Acerca de la diversidad del trabajo académico: una crítica a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad*»

**Autor:** Diker, Gabriela

**Editorial:** Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Miño y Dávila, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Bs. As., Argentina, año II, número 3, diciembre de 1993

**Año:** 1993

**Tipo de texto:** artículo sobre evaluación de la calidad de la educación en una revista de educación (pp. 39-46)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación- educación universitaria- trabajo docente

### Contenidos principales

a) La asociación entre sistemas de evaluación de la calidad y una más precisa distribución presupuestaria no es, sin duda, una novedad mexicana. En Argentina se escucha casi a diario un discurso acerca de la ineficiencia de la universidad para formar los recursos humanos que requiere el mercado laboral. El corolario de esta afirmación es la necesidad de implementar sistemas de evaluación de la calidad en las universidades, cuyos resultados permitirán una distribución más equitativa de los recursos. En tanto la evaluación aparece asociada con premios y castigos, su sola implementación resolvería el problema de la calidad, por eliminación de las instituciones o de las personas que no satisfacen los parámetros preestablecidos. Junto con este debate público se están instalando en varios países sistemas de evaluación de la calidad; el denominador común a todos estos esfuerzos es la construcción de indicadores homogéneos de calidad. Si se acepta que la universidad se despliega en una multiplicidad de intereses y prácticas, salta a la vista que sólo se pueden establecer parámetros unívocos de evaluación sobre la base de criterios externos al trabajo académico.

b) La diversidad del trabajo académico incluye, al menos, tres aspectos a analizar, cada uno de los cuales tiene consecuencias desde el punto de vista de la evaluación de la calidad: i) las particularidades del trabajo académico propio de cada disciplina (culturas disciplinarias), en particular el tipo de organización y el tipo de conocimiento asociado con cada disciplina (acumulativo en las ciencias duras *versus* abierto en las ciencias denominadas blandas) y sus resonancias en términos de tipo y frecuencia de producción y difusión de publicaciones; ii) la ubicación en distintos paradigmas teóricos y metodológicos al interior de una misma disciplina; iii) el papel asignado al académico (el profesor equivale a investigador e investigador es sinónimo de persona que publica frecuentemente *versus* el académico que cumple funciones múltiples: descubrimiento, integración, aplicación del conocimiento y enseñanza).

c) Sobre la base de los antecedentes reseñados, los sistemas homogéneos de evaluación no sólo estarían soslayando la diversidad del trabajo académico entre distintas disciplinas sino incluso entre diferentes instituciones. Además, la pretensión de elaborar criterios homogéneos de evaluación de la calidad no puede considerarse al margen de la utilización de los resultados. Si se evalúa para definir una distribución presupuestaria, se necesita un sistema clasificatorio antes que evaluatorio. Aún más, una evaluación con fines

clasificatorios sólo se ajusta al trabajo académico en tanto anula aquello que le es específico (por ejemplo, considerar el número de publicaciones sin tener en cuenta los mecanismos de producción del conocimiento en las ciencias duras *versus* blandas, supone establecer *a priori* la superioridad de las primeras). En síntesis, la aplicación de criterios homogéneos sólo es posible si se elaboran criterios tan generales que no permiten evaluar nada; si se evalúa toda la actividad académica sobre la base de criterios provenientes de una de ellas; si se aplica un parámetro externo que, por definición, oblitera las diferencias.

d) El mercado aparece vinculado con la elaboración de sistemas de evaluación de la calidad y se constituye en un parámetro de evaluación externo homogeneizante. En primer lugar, algunos enfoques tienden a pensar la universidad desde «producir para el mercado»; en segundo lugar, el mercado exporta sus criterios de evaluación a la evaluación del trabajo académico y prima el criterio de eficiencia (mayor productividad con menor costo).

e) Siguiendo a van Vught, la calidad es un concepto multidimensional que involucra la excelencia y el valor; la excelencia es una dimensión asociada con el máximo de logro de parámetros intrínsecos al desarrollo de la disciplina; el valor supone una dimensión utilitaria de la calidad, cuya expresión más frecuente está asociada con el mercado.

f) La penetración creciente del discurso de la calidad y la eficiencia se ha vinculado con el creciente proceso de mercantilización de la educación, así como con la casi sistemática omisión de los mecanismos de evaluación que tradicionalmente se han implementado en las universidades. En este marco de referencia, evaluación se ha unido tanto a calidad que si no se evalúa calidad no se está evaluando nada. Consecuentemente, se propone evaluar integrando criterios internos (juicios de pares) y externos, que permitan dar cuenta de la diversidad del trabajo académico y, al mismo tiempo, de su resonancia social. No se está cuestionando la utilización de parámetros externos sino la identificación del mercado como único criterio externo válido o, más aún, como único criterio posible para evaluar la calidad de la educación superior. En el mismo sentido, los parámetros externos deben atender a la diversidad de aquello que evalúan y deben ser parte de la definición inicial del proyecto académico. Todavía más, se cuestiona no sólo la definición de un sistema de evaluación que pretende fijar parámetros válidos para cualquier institución sino que también pretende construir esos parámetros sobre una racionalidad a-histórica, en tanto no considera la naturaleza abierta del conocimiento ni la permanente redefinición de los objetivos sociales y políticos de las universidades.

g) Si la evaluación busca clasificar (algo así como un *ranking*) es necesario construir parámetros comunes de evaluación que impliquen reducir la diversidad universitaria a un conjunto de indicadores susceptibles de ser medidos y comparados. Se produce la «sobreevaluación de los indicadores medibles» de calidad (van Vught, 1993): los indicadores son incapaces de presentar una evaluación definitiva de la calidad en tanto soslayan la especificidad de aquello que se pretende evaluar. En el mismo sentido, el autor señala que «intentar vincular un sistema de recompensas y sanciones a los delicados mecanismos de evaluación de calidad es la mejor manera de garantizar que no funcionará la evaluación de calidad» (van Vught, 1993). En este marco, se propone que sea la propia universidad la que defina su evaluación combinando criterios internos y externos. Esta opción tampoco garantiza que los parámetros que se incluyan no se orienten por una lógica mercantilista. Este artículo espera contribuir a un debate acerca de los sistemas de evaluación de la calidad que debe ser previo a su implementación y a su misma definición.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Una visión crítica de los sistemas de evaluación de la calidad que presenta el riesgo que



estos conllevan: la reducción de la diversidad del trabajo académico de las universidades en nombre de la lógica del mercado. Sin embargo, el texto no niega la validez de la evaluación sino el paradigma de la eficiencia que sustenta a los actuales sistemas de evaluación de la calidad. Deja abierto el camino para el debate público y lo plantea como etapa previa a la construcción de sistemas de evaluación de la calidad.

---

**Título:** «*Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión*»

**Autor:** Mollis, Marcela

**Editorial:** Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs. As., Argentina, año II, número 3, diciembre de 1993

**Año:** 1993

**Tipo de texto:** artículo sobre evaluación de la calidad, publicado en una revista especializada de educación (pp. 25-37)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación-educación universitaria

### Contenidos principales

a) La crisis de las universidades se manifiesta en términos de las expectativas no satisfechas de estudiantes, familiares, profesores e investigadores. Si bien la democracia terminó con la presencia del Estado policial en la enseñanza superior y restituyó la autonomía, no recreó la relación de patronazgo universitario de parte del Estado ni la tradicional base de sustentación económico-política. Además, los sistemas de educación superior en América Latina pueden caracterizarse como complejos, diversificados y multifuncionales, y coexisten con el decrecimiento de la inversión pública en educación por parte de los países (están inscritos en educación superior unos 6 millones de estudiantes en 2500 instituciones, de las cuales más o menos 500 son universidades y el resto institutos no universitarios). En el caso argentino esta diversidad se transforma en heterogeneidad: universidades con volúmenes de matrículas y de egresados muy disímiles (desde la universidad «Mega», Universidad Nacional de Bs. As. hasta las universidades «chicas»). Sin embargo, aunque el tamaño de las universidades se constituye en la variable más fuerte respecto de su incidencia en los resultados cuantitativos, ningún indicador de los presentados puede ser considerado como reflejo de «eficiencia en la gestión institucional» o de «mayor calidad en la oferta de servicios». Esta situación se inscribe en una polémica teórica no saldada acerca de cuál es el modelo de institución universitaria que garantiza la calidad: el modelo de la estructura jerárquica o el modelo de la estructura homogénea.

b) La evaluación de la calidad educativa en América Latina y en Argentina, ¿es un problema propio o importado? A pesar de que la categoría «dependencia» se encuentra en desuso en las ciencias sociales, se puede observar, junto con la introducción de la evaluación en la educación superior, el reforzamiento de las administraciones centrales de las universidades, colocando límites a la tradición de autonomía plena de las unidades académicas (facultades y escuelas). En este contexto, a partir de mediados de los ochenta se introduce en Argentina un enfoque que propone tener en cuenta el problema de la calidad, a la vez que mantener los principios democráticos de la enseñanza superior (conciliar calidad con masificación).

c) Los límites de la evaluación: i) es necesario que la evaluación permita reconocer la diversidad de objetivos e intereses que interactúan en las instituciones universitarias (la educación universitaria debe facilitar tanto la docencia como la investigación o la extensión); ii) asimismo, es necesario que la «base amplia y diversificada» de las

instituciones universitarias participe en la evaluación y que no se empleen los mismos criterios de evaluación.

d) Desde la perspectiva del análisis organizacional, en la evaluación de la calidad de la educación superior se deben priorizar dos aspectos: i) la producción de conocimiento, y ii) la difusión de conocimiento. Sin embargo, las universidades argentinas han estado más asociadas a la formación profesional que a la producción de conocimiento.

e) La evaluación de la calidad de la educación es parte del planeamiento estratégico; este principio supone reconocer la complejidad de la institución universitaria y sus estructuras de poder asociadas con factores de gobernabilidad.

f) La calidad de la educación debe medirse sólo sobre la base de la excelencia académica o debe conjugarse con el criterio de relevancia social de las actividades universitarias. Aún más, evaluar la calidad significa controlar o es una tarea permanente e intrínseca de la tarea universitaria. Siguiendo a Casaliz, si evaluar la calidad es la búsqueda de un equilibrio móvil entre las exigencias de la ciencia, las posibilidades y recursos internos y las necesidades externas, se requiere conciliar la calidad intrínseca con la relevancia social.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Permite reflexionar acerca de la calidad y de la evaluación de la calidad en la educación superior. Propone relacionar la evaluación con el contexto sociocultural (relevancia social) y vincularla con la gestión institucional (planeamiento estratégico). Enfatiza, además, que un sistema de evaluación debe dar cuenta de la diversidad así como crear oportunidades de participación para los actores del proceso educacional.

---

**Título:** «*Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media*»

**Autor:** Ravela, Pedro

**Editorial:** M. de Cultura y Educación de la Nación, Bs. As., Argentina

**Año:** 1994

**Tipo de texto:** documento de trabajo que analiza el tema de la evaluación de la calidad a partir del diseño del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Argentina (M. de Cultura y Educación de la Nación) (pp. 54)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación-calidad- educación básica- educación media

### **Contenidos principales**

a) La expansión educativa se produjo simultáneamente con la aparición progresiva de un nuevo problema: las carencias en materia de calidad de la enseñanza. Ha tenido lugar el vaciamiento o pérdida de la capacidad de la escuela para cumplir su función específica: crear condiciones para el desarrollo de aprendizajes socialmente significativos (Tedesco, 1985; Rama, 1984; Braslavsky y Tiramonti, 1990). En este marco, la calidad se ha constituido en el eje de la agenda educativa. El significado atribuido a la expresión «calidad de la educación» incluye varios enfoques o dimensiones: i) eficacia (en qué medida los alumnos aprenden lo que se supone deben aprender; se colocan en primer plano los resultados del aprendizaje); ii) relevancia (en qué medida la educación responde a lo que los individuos necesitan para desarrollarse; se ponen en primer plano los fines de la acción educativa); iii) calidad de los procesos (se refiere a los medios que el sistema ofrece a la población escolar). Si el tema de la calidad de la educación se coloca en primer plano, los

indicadores tradicionales (repetición, deserción, etc.) son insuficientes, ya que se basan en el supuesto de que dentro de la escuela se aprende, creencia que ha dejado de dar cuenta de la realidad. Sobre la base de estos antecedentes, se propone la creación de un sistema nacional de evaluación que produzca información acerca de los alumnos en su paso por el sistema educativo.

b) La reforma de la gestión educativa forma parte del mejoramiento de la calidad. En efecto, la masificación implica no sólo más alumnos para atender sino más diversidad; consecuentemente, las estrategias adecuadas son la descentralización, el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema y la atención a la diversidad. La reforma de la gestión supone, además, la redefinición de las instancias centrales de conducción, la profesionalización y jerarquización del cuerpo docente, el incremento de los recursos y la racionalización en su asignación, así como la producción y difusión de información sobre el desempeño del sistema. En este sentido puede afirmarse que la construcción de un sistema de evaluación constituye un instrumento central para operacionalizar una estrategia de mejoramiento de la calidad de la educación. Aún más, la producción y difusión de información es una manera de apostar por la participación y por el compromiso con la educación.

c) La distinción entre retroalimentación negativa y positiva es necesaria, ya que muchas veces las organizaciones son evaluadas por la eficacia o por el nivel de logro de sus metas, sin preguntarse por la pertinencia de éstas. En la medida en que se carece de información sobre los avances y retrocesos del sistema educativo, éste deja de rendir cuentas a sus beneficiarios y se orienta por lógicas e intereses internos. En el mismo sentido, los indicadores tradicionales al estilo de repitencia o deserción están referidos a la relación medios-fines y no dan cuenta de la pertinencia.

d) La única evaluación que se practica en la mayoría de los países de la región es aquella que hace el profesor sobre el desempeño de sus estudiantes. Aún más, los sistemas educativos continúan operando bajo el supuesto de que este tipo de evaluación se efectúa a partir de criterios y modalidades homogéneos.

e) El sistema educativo suele alimentar en los estudiantes y en sus familias falsas expectativas acerca de la formación adquirida y de las potencialidades para el trabajo posterior, ya que tiende a promover al estudiante aun cuando no se satisfagan los niveles mínimos de logro. La implementación de evaluaciones nacionales de aprendizaje daría mayor transparencia al sistema, haciendo visible para estudiantes, familiares y profesores el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema; esta situación permitiría, además, transformar la demanda por expansión en demanda por calidad.

Las pruebas nacionales brindarían al maestro un punto de referencia para mejorar sus prácticas, permitirían a las autoridades diseñar políticas de elevación de la calidad focalizando las acciones en las escuelas críticas y harían posible la reivindicación de la equidad por parte de los padres (Rama, 1991).

f) Los sistemas nacionales de evaluación, referidos tanto a los aprendizajes de los estudiantes como a las características socioculturales de la población y al contexto institucional, tendrían los siguientes efectos sobre la gestión y la calidad de la enseñanza: i) permitirían diseñar políticas concretas de intervención compensatoria; ii) fortalecerían la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión escolar; iii) mejorarían el ejercicio profesional de los docentes; iv) elevarían la participación de la familia, en particular su capacidad de expresar demandas; v) permitirían colocar el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social y facilitarían la construcción de los consensos sociales indispensables para sostener un proceso de mejoramiento de la

calidad del sistema educativo en el largo plazo.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se reivindica la pertinencia antes que la eficacia como un criterio orientador de las evaluaciones del desempeño; se postula un principio de acción que continúa siendo polémico: el carácter necesariamente uniforme de las evaluaciones nacionales, sustentadas a su vez en un currículo mínimo común. Al mismo tiempo, los sistemas nacionales de evaluación son caracterizados como instancias que permiten fortalecer tanto las demandas educacionales de las familias como las de la escuela y de la sociedad en su conjunto. De este modo, el texto asocia equidad con calidad, empleando como nexos las categorías de participación y transparencia.

---

**Título:** «*Gestión y calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia de nivel medio en la enseñanza oficial argentina*»

**Autor:** Teobaldo, Marta

**Editorial:** UNESCO/OREALC, Santiago, Chile

**Año:** 1992

**Tipo de texto:** ponencia referida a un proyecto de evaluación y mejoramiento de la calidad del M. de Cultura y Educación de la R. Argentina; fue presentada en 1991 en el Seminario Internacional «La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas», UNAM con auspicio de la UNESCO/OREALC; trabajo publicado en el libro *La gestión pedagógica en la escuela* por UNESCO/OREALC (pp. 310 a 339)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación-calidad de la educación-educación media

### **Contenidos principales**

a) El proyecto de evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación media, que forma parte de un conjunto de proyectos diseñados para orientar políticas educacionales, tuvo por objetivo elaborar, llevar a la práctica y validar una metodología de acción institucional para potenciar y evaluar (hetero y autoevaluación continua) la capacidad y el compromiso de los miembros de cada unidad educativa para el logro de los propósitos acordados, en relación con el mejoramiento de la calidad. En este marco, el proyecto presenta tres características centrales: i) es un proyecto de investigación-acción a cargo de las propias instituciones educativas participantes en la experiencia; ii) se sustenta en la premisa de que el mejoramiento de la calidad es resultado de factores múltiples; por tanto, requiere de una intervención que afecte el problema en todas sus dimensiones; iii) implica un trabajo institucional y una metodología de autoevaluación. La ejecución del proyecto contempla un equipo central de coordinación, otro de especialistas en áreas curriculares, un tercero de coordinadores zonales y de equipos de trabajo en las escuelas. El proyecto considera las siguientes dimensiones de análisis y acción: la formación de los estudiantes, las relaciones escuela comunidad, la vinculación entre las escuelas y las instancias superiores de conducción educativa y la organización y gestión institucional. Además, dado que el proyecto se orienta hacia la innovación en las prácticas escolares, analiza el modelo de referencia que opera como imagen-objeto, proveyendo tanto orientación valorativa como conocimientos específicos.

b) La evaluación de esta experiencia de mejoramiento de la calidad muestra el carácter singular y desigual de su desarrollo en los 19 colegios participantes; cada escuela resignificó el modelo propuesto por el proyecto y estableció prioridades diferentes, de

acuerdo con sus necesidades institucionales. Los factores comunes a los colegios participantes que afectan el mejoramiento de la calidad son: i) la dirección del establecimiento puede facilitar u obstaculizar los procesos de innovación; ii) se observa un estilo de gestión que responde al modelo «a menor capacidad de gestión institucional, mayor recurso a la norma»; iii) los márgenes de gestión institucional son mayores cuando mejores son las relaciones entre la dirección y los supervisores; iv) la gestión institucional de proyectos de innovación, que implican un compromiso y un trabajo docente mayor que el habitual, sólo puede ser exitosa si involucra condiciones salariales adecuadas; v) la inestabilidad de los proyectos de innovación por la transitoriedad de las políticas públicas operó como un factor obstaculizador de la participación e implicación profesional; asimismo, la escasa disponibilidad de tiempo en los equipos de las escuelas y la complejidad de los instrumentos afectaron a la participación. Por último, se observaron diferencias respecto de cómo las direcciones de los colegios coordinaron el proyecto y sus consecuencias para la construcción de la autonomía profesional del equipo docente; también se detectan diferencias respecto de cómo y a qué tipo de instituciones externas se convoca para llevar a cabo el proyecto. La recomendación más general, en momentos de crisis del Estado benefactor, es crear formas colegiadas de gobierno escolar que contrarresten los riesgos de las conducciones unipersonales y amplíen la capacidad de gestión. La contrapartida de esta recomendación para el Estado es focalizar el apoyo a los establecimientos con menores recursos y con menor capacidad de gestión.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se confirma que si el objetivo es el mejoramiento de la calidad de la educación, considerada ésta como una cualidad o proceso totalizador, una estrategia pertinente es el diseño y ejecución de proyectos de investigación- acción desde los propios establecimientos educativos; al mismo tiempo, se hace un llamado a la reflexión acerca de las condiciones que es necesario crear para que el proyecto cumpla sus objetivos iniciales, en particular bases salariales y laborales adecuadas para los maestros, instancias colegiadas de gobierno escolar y políticas educacionales públicas de carácter redistributivo.

---

**Título:** «*Evaluación de la calidad educativa. Proyecto: estado de situación de las escuelas primarias de la ciudad de La Plata*»

**Autor:** Fumagalli, Laura y Duschatzky, Silvia

**Editorial:** Dirección General de Escuelas, Provincia de Bs. As., Argentina, en Boletín de Información Especializada, año 3, número 3, julio de 1993, La Plata, Argentina

**Año:** 1993

**Tipo de texto:** artículo en que se presenta un resumen de un proyecto de evaluación de la calidad, realizado en el marco del convenio FLACSO - Dirección de Escuelas, Provincia de Bs. As. (pp. 23 a 27)

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación-calidad de la educación-educación primaria

### **Contenidos principales**

a) Los objetivos del proyecto, desarrollado entre septiembre de 1992 y marzo de 1993, fueron: caracterizar las condiciones de producción institucional, describir el modelo didáctico vigente y definir áreas de intervención en el plano pedagógico e institucional. Se seleccionó una muestra de escuelas, con procedimientos intencionados, estratificada por nivel socioeconómico de los estudiantes y tamaño de la matrícula; se realizaron entrevistas a supervisores, directores y docentes; encuestas a docentes, observaciones de clases,

ejercicios para los estudiantes, relevamiento documental y relevamiento de infraestructura.

b) Conclusiones: i) acerca de las condiciones de producción institucional, se observa la coexistencia de dos circuitos educativos caracterizados por la diferenciación y la homogeneidad: diferenciación respecto de las condiciones materiales y homogeneidad respecto de las relaciones de los actores con las instituciones escolares. La capacidad de las familias de contribuir al proceso educativo se constituye en un factor de desigualdad. La homogeneidad se relaciona con el fenómeno denominado externalización: una representación institucional de la escuela que la concibe como un espacio determinado por variables externas al colectivo institucional; en las escuelas que educan a niños de escasos recursos esta representación se expresa como impotencia institucional. Al mismo tiempo, se observan algunos síntomas incipientes de autonomía, asociados con la presencia de los proyectos institucionales; ii) acerca del modelo didáctico se detecta una estrategia de enseñanza homogénea, centrada en la palabra del docente: la transmisión verbal a través del interrogatorio didáctico; se desechan las interpretaciones alternativas de los estudiantes asociadas con los conocimientos previos y se construye una homogeneidad ficticia; esta estrategia entra en contradicción con el discurso de los docentes; aún más, la mayoría de los docentes no es consciente de las contradicciones entre el discurso y su práctica; este nivel de conciencia se relaciona tanto con el déficit en su formación teórica como con la falta de un espacio institucional para reflexionar sobre su enseñanza. Los ejercicios solicitados a los estudiantes dan cuenta de algunos aspectos interesantes, tales como la dificultad para el aprendizaje grupal, la desvinculación entre el dominio de las normas del lenguaje y su aplicación para comunicar en forma comprensible; la reducción de la educación ambiental a educación para la salud así como la de contaminación con suciedad; las dificultades para sistematizar, sintetizar o formalizar aprendizajes matemáticos.

c) Recomendaciones: sobre la base de los antecedentes reseñados se concluye que existe una relación paradójica en el campo de la calidad de la educación: se suscribe un modelo de excelencia mientras se conservan estilos de aprendizaje mecánicos y situaciones desprofesionalizantes. El desafío no consiste en legitimar cualidades desiguales, sino en elaborar estrategias de intervención que permitan a la escuela desarrollar una tarea compensatoria de las diferencias sociales. En este contexto se sugiere: i) formar equipos de investigación y asistencia técnica que aborden los problemas de las escuelas carenciadas, asumiendo ejes tales como promoción de redes interinstitucionales, de proyectos institucionales en las escuelas y de un tipo de formación docente abierta a la diversidad; ii) propiciar convenios de cooperación institucional con organismos gubernamentales y no gubernamentales para satisfacer áreas de necesidad de asistencia técnica (por ejemplo, producción de materiales didácticos, etc.).

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Permite centrar el tema de la calidad y su evaluación en el colectivo institucional y en sus representaciones acerca de la escuela. Asimismo, los dos ejes en torno de los cuales se evalúa la calidad y se busca su mejoramiento son estructurales: el estilo de producción institucional y el modelo didáctico; a partir de esta definición se detectan problemas «cualitativos» (por ejemplo, los déficits en los aprendizajes de los alumnos no se reducen a bajos niveles de logro, sino se da cuenta de estilos deficitarios de aprendizaje). Las sugerencias son igualmente holísticas e institucionales: se propone la promoción simultánea de la autonomía institucional y la solidaridad interinstitucional.

---

**Título:** «*Sistema nacional de evaluación de la calidad: el caso argentino*»

**Autor:** Dirección de Evaluación, M. de Cultura y Educación de la Nación, Argentina

**Editorial:** OEA, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VI, número 17, septiembre de 1994 (pp. 111 a 154)

**Año:** 1994

**Tipo de texto:** artículo en una revista de educación, documento institucional referido a evaluación de la calidad de la educación

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación

## Contenidos principales

a) Dado que la calidad está en el primer plano de la agenda educativa nacional, los indicadores que se emplean para evaluar el desempeño de los sistemas educativos resultan insuficientes (tales como cobertura o deserción), ya que presuponen que en la escuela se aprende. En el presente la preocupación central está asociada con quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones. En este contexto adquiere una importancia estratégica un sistema de evaluación que provea de información acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Las tres dimensiones del concepto de calidad son consideradas en el momento de construir un sistema de evaluación de la calidad: eficacia (relación objetivos-resultados), relevancia (relación resultados-necesidades sociales) y calidad de los procesos o medios educativos.

b) Además de la información sobre matrícula, repetición y deserción, la única forma de evaluación que se practica en la mayoría de los sistemas educativos de la región es la que efectúa el docente sobre el desempeño de sus estudiantes, así como evaluaciones de los docentes por supervisores o directores. Sin embargo, la masificación de los sistemas educativos implica que se enseña con un cuerpo docente heterogéneo a un alumnado igualmente heterogéneo, y que se aplican procedimientos y pruebas que obedecen a criterios y niveles diversos de exigencia. En este marco, la implementación de evaluaciones nacionales de aprendizaje daría mayor transparencia al sistema educativo, haciendo visibles para docentes, alumnos y familias el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema y permitiría a los actores contar con valores para comparar sus prácticas. Un sistema nacional de evaluación que proporcionara en forma periódica información comparable sobre los aprendizajes de los estudiantes, sobre sus características socioculturales y sobre el contexto institucional en el cual se desarrolla la escolarización, tendría las siguientes consecuencias acerca de la calidad y equidad del sistema educativo: i) aportaría información para el diseño de políticas confiables de mejoramiento de la calidad, en particular una asignación más equitativa de los recursos; ii) fortalecería la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión en la unidad escolar; iii) contribuiría a mejorar el ejercicio profesional de los docentes; iv) elevaría la posibilidad de participación de las familias y colocaría el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social.

c) La Ley Federal de Educación (1993) establece explícitamente que es función del MCE de la Nación la evaluación del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales; en este marco se crea el SINEC (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad), centrado en la producción de información para la toma de decisiones, sin pretender detentar el monopolio de la evaluación del sistema educativo. La progresiva institucionalización del SINEC estará orientada tanto a producir información pública acerca de la calidad de la educación como a brindar información al personal del sistema educativo; a promover la realización de investigaciones y el desarrollo de estrategias, indicadores e instrumentos de evaluación. La información se centrará en torno de tres ejes: i) los conocimientos, capacidades cognitivas y valores incorporados por los alumnos (con referencia a los contenidos curriculares de las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales); ii) los contextos educativos de los aprendizajes y; iii) el

perfil sociocultural del estudiante. Las variables institucionales básicas para ser evaluadas son el consenso en torno de las normas, el papel del director, la estabilidad y dedicación horaria de los docentes, los recursos disponibles, etc. En relación con el docente y sus estrategias en el aula se destacan variables tales como el dominio de los docentes tanto de los contenidos como de las estrategias metodológicas; las expectativas de los docentes acerca del desempeño de los estudiantes; las variables asociadas con el desempeño profesional del docente (desde autoestima a oportunidades de formación). Es importante destacar que el SINEC opta por el empleo de metodologías y técnicas de investigación de corte cuantitativo, pruebas nacionales uniformes (o únicas) y pruebas precodificadas. Por último, la institucionalización del SINEC requerirá tanto de la construcción de consensos acerca de la evaluación de la calidad como del fortalecimiento de las unidades jurisdiccionales de evaluación, la constitución de equipos especializados y el diseño y construcción de la infraestructura para el sistema de evaluación.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se describe un sistema de evaluación de la calidad y se destaca el papel de la información en la práctica educativa institucionalizada. El texto explicita el conjunto de decisiones que involucra un sistema de evaluación de la calidad y permite reflexionar acerca de la validez y pertinencia de las mismas.

## **2. Títulos sobre calidad de la educación, de los cuales se pueden derivar principios y estrategias para la evaluación de la calidad de la educación; se incluyen dos subgrupos: i) ensayos teóricos y ii) documentos que sistematizan programas de mejoramiento de la calidad de la educación**

**Título:** «*La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*»

**Autor:** Aguerro, Inés

**Editorial:** OEA/ Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La Educación, año XXXVII, número 116, III, 1993, Bs. As., Argentina.

**Año:** 1993

**Tipo de texto:** artículo, en forma de ensayo, sobre calidad de la educación, que hace referencia a evaluación de la calidad de la educación; ensayo editado en una revista de educación (pp. 561 a 578)

**Descriptor:** calidad de la educación-evaluación

### **Contenidos principales**

a) El reconocimiento de la calidad de la educación como una categoría relevante para el análisis y la acción implica un compromiso asociado con la toma de decisiones antes que un problema teórico.

b) Las demandas sociales que se hacen a la educación, en particular la responsabilidad que recae en ella de generar y difundir el conocimiento y de estar en la base de las posibilidades económicas futuras de las sociedades, así como la expansión educacional, plantean desafíos cualitativos que suponen volver a pensar hacia dónde debe ir y cómo debe organizarse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.



c) Si bien el concepto de calidad proviene de un modelo de calidad de producto, está pleno de potencialidades interesantes de explicitar: i) es un concepto totalizante y multidimensional, aplicable a cualquiera de los elementos que constituyen el campo de la educación; ii) está socialmente determinado, referido a situaciones concretas y a demandas sociales; iii) se constituye en imagen objetivo de la transformación educativa y, consecuentemente, en el eje regidor de la toma de decisiones; al iniciar un proceso de reforma se debe precisar explícitamente qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones; iv) se constituye en patrón de control de la eficiencia del servicio, permitiendo ajustar decisiones y procesos.

d) Se propone un criterio no económico para evaluar la eficiencia: una educación de calidad; ésta supone «mejor educación para todos»; en este marco, los criterios de evaluación se derivan de la lógica pedagógica y se integra la dimensión instrumental con la sustantiva.

e) Los principios vertebradores (o soportantes) de la estructura de los sistemas educativos se agrupan en dos grandes dimensiones: i) la «política ideológica» o de los fines y objetivos de la educación; esta dimensión surge de las demandas sociales; la demanda más global es la responsabilidad por la creación y distribución del conocimiento; asimismo, otras demandas específicas tales como demandas desde el sistema cultural, relacionadas con la formación de la identidad; demandas desde el sistema político, en torno de aprendizajes solidarios y participativos; demandas desde el sistema económico, tales como adaptación de las personas al proceso productivo antes que formar para un puesto de trabajo; ii) la dimensión técnico-pedagógica, que expresa el compromiso concreto del sistema escolar para responder a las demandas sociales y que incluye tres áreas: epistemológica, pedagógica y organizativo-administrativa. El eje epistemológico remite a la definición de conocimiento vigente en el sistema educativo (conocimiento para describir y explicar *versus* conocimiento para operar y transformar la realidad), a las áreas de conocimiento y a la definición de los contenidos (competencias cognitivas *versus* saberes, valores y actitudes). El eje pedagógico, por su parte, involucra aspectos tales como qué características definen al sujeto de la enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña y cómo se estructura la propuesta didáctica; en este espacio aparecen preguntas al estilo de: ¿cómo se organiza la relación de enseñanza-aprendizaje? ¿en qué medida se contrastan teorías e ideologías divergentes? El eje organizativo incluye la estructura académica, la institución escolar, la conducción y la supervisión (el gobierno); forman parte de este eje la organización del tiempo y del espacio, la definición de escuela, espacio de aprendizaje, espacio abierto; la configuración del poder institucional (desde los ciclos lectivos a los consejos de escuela) y las opciones de descentralización y regionalización.

f) La explicitación del concepto de calidad puede ser usada para dos propósitos: tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de la educación en un sistema educativo concreto; realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita a su vez tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos.

En relación con la toma de decisiones, el concepto de calidad de la educación permite contar con una imagen objetivo precisa y, consecuentemente, hace posible determinar prioridades, no apurar los pasos y contemplar los ritmos de la realidad; asimismo, sirve para consolidar políticas educativas de Estado antes que de gobierno, para definir los aspectos que serán apoyados con continuidad por las diferentes gestiones y para superar la contradicción entre coyuntura y proyecto.

En relación con la evaluación, el concepto de calidad de la educación permite reconocer la necesidad de construir sistemas de control de la calidad (sin limitarse a la medición de los

rendimientos de los estudiantes). La medición provee de los insumos más concretos que pueden darse a quienes toman decisiones; sin embargo, estas decisiones sólo se orientarán a largo plazo si la información cuantitativa puede ser reinterpretada y contextualizada.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Propone una definición multidimensional de calidad para la toma de decisiones, que permite no reducir la calidad a sus efectos observables y fácilmente medibles; postula un tipo de eficiencia diferente a la lógica de costo-beneficio: una eficiencia pedagógica donde convergen calidad y equidad. Alerta finalmente acerca de la simplificación de definir la evaluación como la simple medición de los resultados de los estudiantes y enfatiza la necesidad de construir sistemas de control de la calidad que den cuenta de la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

---

**Título:** «*Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*»

**Autor:** Schmelkes, Sylvia

**Editorial:** SEP (Secretaría de Educación Pública de México), México

**Año:** 1992

**Tipo de texto:** «libro-manual» elaborado originalmente por encargo del Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP) de la OEA; en la versión actual forma parte de la «Biblioteca para la actualización del maestro», destinada a apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de la educación básica; los libros de esta Biblioteca son de distribución gratuita (134 pp.); si bien el texto está referido a calidad de la educación, permite inferir principios acerca de evaluación de la calidad de la educación

**Descriptor:** calidad de la educación-evaluación

### **Contenidos principales**

a) El gran salto hacia adelante en la calidad de la educación básica sólo podrá venir de las propias escuelas, de las personas que ahí trabajan, de las relaciones que establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven. En el mismo sentido, la calidad de vida depende primordialmente de la calidad del quehacer humano y, en último término, de la calidad de los seres humanos. La riqueza de una nación depende de su gente. Y la función de la educación es crear seres humanos de calidad.

b) La calidad de la educación básica consiste en proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y para seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Esta aspiración no puede lograrse a través de medidas de política educativa diseñadas desde el centro, estandarizadas y uniformes para todas las escuelas. Consecuentemente, la calidad de la educación se genera desde cada plantel educativo y en forma participativa.

c) La calidad educativa implica una mirada hacia afuera, hacia los objetivos o funciones sociales de la educación; de este modo, el movimiento hacia una mejor calidad de la educación debe partir de cómo contribuir y de cómo contribuir «mejor» a la elevación de la calidad de vida y de la calidad de los procesos de desarrollo social.

d) La calidad parte del reconocimiento de que hay problemas y su resolución requiere de: i)

un compromiso constante de todos los miembros de una organización; ii) información sobre el mismo para dimensionarlo y cuantificarlo. Los problemas, a su vez, se resuelven trabajando sobre las causas y no sobre los síntomas, y reconociendo que cada escuela es una institución particular con problemas específicos; sin embargo, existen algunos problemas comunes que atentan contra la calidad, tales como la no inscripción, la deserción, la reprobación, el no aprendizaje (la manifestación más visible de la falta de calidad), la desigualdad, la falta de disciplina, el escaso tiempo real de enseñanza, los escasos recursos, un ambiente poco propicio, el aislamiento de la comunidad, la ausencia de un equipo de trabajo en la escuela.

e) La calidad está referida a un contexto y a un plantel. Sin embargo, la planificación centralizada parte de dos supuestos: i) todas las escuelas son similares a una escuela urbana completa, con personal especializado y buenos recursos; ii) la demanda educativa está dada de manera idéntica en todas las escuelas; consecuentemente, basta con asegurar la oferta para que los niños asistan. En este contexto, por el contrario, se suscribe que la calidad depende de las personas que trabajan en la escuela y de su capacidad de estar atentas a los problemas de la demanda, conociendo sus necesidades, adaptando sus acciones al contexto y contribuyendo a fortalecer la capacidad de la comunidad de expresar sus derechos.

f) La filosofía de la calidad se focaliza en el proceso: se asume que la calidad es un proceso interminable y que los procesos son fundamentalmente relaciones; calidad supone, en este enfoque, modificar las relaciones entre las personas; dado que el sistema define las relaciones, las causas de la calidad se ubican en el sistema educativo. Sin embargo, la solución a los problemas de la calidad sí reside en el equipo de docentes, coordinado por el director.

g) La calidad requiere de la participación de todos y del liderazgo del director. En un proceso de búsqueda de la calidad las exigencias en relación con el director son radicalmente diferentes que en el enfoque tradicional; en particular, el director tiene dos responsabilidades: definir los estándares de calidad (o las reglas de juego) y mejorarlos; asimismo, el director tiene dos funciones básicas: la función estimulante (mejorar, las relaciones para que se produzcan buenos resultados) y la función de control (monitorear los resultados).

h) Desde la perspectiva de la filosofía de la calidad la evaluación es importante, pero sólo es útil para mejorar cuando se la combina con el monitoreo; se evalúa con el resultado, pero no para el resultado. Monitorear significa revisar que los procesos estén cambiando y es una actividad que se realiza en grupo.

i) Cuáles son las implicaciones de la calidad: i) crítica y autocrítica; ii) valorar la diversidad; iii) consensos; iv) relevancia social de los aprendizajes; v) justicia; vi) confianza en las personas; vii) actitud y comportamiento centrados en el compartir. Por último, la calidad es asunto de rendir cuentas y de hacerlo en primer lugar a nuestros beneficiarios; aún más, no podemos esperar a que nos pidan cuentas para rendirlas, debemos rendirlas; esta rendición de cuentas mejorará la capacidad de los beneficiarios de exigir sus derechos. La exigencia social es el motor principal de la calidad.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Este libro, destinado a la formación de docentes en ejercicio, desarrolla una visión holística de la calidad de la educación sobre la base de sustentar premisas que discrepan con el sistema de creencias dominante en el mundo de la educación. La calidad se asocia en el texto con los proyectos desde la escuela, con la participación de todo el personal y su

interrelación con la comunidad, con la escucha atenta a la demanda social, con rendir cuentas a la comunidad como una manera de fortalecer la expresión de sus derechos. Asimismo, los problemas que atentan contra la calidad son ubicados por la autora en el sistema educativo antes que en los individuos y las soluciones, en el colectivo docente. En este marco, el texto reafirma que la evaluación se refiere al proceso antes que a los resultados y que la rendición de cuentas a los beneficiarios es la actividad que culmina la tarea educativa.

---

**Título:** «*Acerca de la calidad de la educación*»

**Autor:** Casassús, Juan

**Editorial:** UNESCO/Santiago, Oficina Regional de Educación, Santiago, Chile

**Año:** 1995

**Tipo de texto:** ponencia para el Teleseminario sobre Calidad de la Educación, UNESCO/Santiago e HISPASAT, septiembre de 1995 (24 pp.); si bien el texto está centrado en el tema de calidad de la educación, permite inferir ideas acerca de la evaluación de la calidad de la educación

**Descriptor:** calidad de la educación

### Contenidos principales

a) Aunque todas las formulaciones de política educativa sitúan a la calidad de la educación como un concepto estratégico, éste sigue teniendo un *status* social ambiguo. Los sistemas de medición de la calidad que se están instalando en América Latina emplean una definición operacional de calidad: porcentajes de logro de los objetivos pedagógicos, sin poner en cuestión la validez de estos. Sin embargo, cuando pensamos en calidad, ésta supone algo más que los porcentajes de logro. En el marco de la sociedad moderna la noción de calidad se asocia con utilidad y pragmatismo; sin embargo, queda pendiente ese «algo más» que califica la calidad. Puede superarse la ambigüedad creando una definición o bien intentando comprender el *status* ambiguo de la calidad de la educación. El segundo camino es el que se transita en esta ponencia.

b) Calidad es un concepto que se construye socialmente y que emerge a partir de una pregunta de alguien que tiene poder para crear respuestas. Aún más, la respuesta en un juicio que puede o no contar con pruebas. Hasta hace poco se escuchaban juicios no fundados en evidencias. Si la pregunta precede a la calidad, para que surja una respuesta la pregunta debe tener sentido para quienes deben responderla. Esto supone concertación y determinación de criterios comunes que permitan en cada país y en cada contexto definir la calidad.

c) La calidad de la educación es un juicio que posee seis características principales: es un juicio formulado por un sujeto; se encuentra acotado por criterios y estándares; es socialmente construido; su significado es histórico; su naturaleza es de carácter múltiple y, al ser de dominio público, la calidad está intrínsecamente ligada al tema de la equidad. A partir de estos elementos se derivan una serie de reflexiones, tales como la importancia de identificar y valorar al sujeto que emite el juicio de calidad; si el juicio es fundado; si el sujeto tiene autoridad para emitirlo; el grado de generalidad *versus* especificidad de los estándares de calidad; la importancia del punto de vista y su relación, entre otros, con la clase social y el nivel cultural y educativo formal; la pregunta: calidad para quién, y la respuesta: para todos, que une equidad y calidad; calidad para todos dando respuesta a la diversidad.

d) La búsqueda de una nueva definición de calidad implica considerar seis aspectos: su

objeto, su unidad de análisis, sus indicadores, su medición, sus componentes y sus dimensiones. En relación con el objeto de la calidad, resulta difícil la caracterización de la calidad de un material de enseñanza o de un profesor. Dado que las condiciones materiales de la educación se revelan como necesarias pero no suficientes al ser sistematizadas, los investigadores tienden cada vez más a estudiar objetos inmateriales tales como el sistema educativo y su funcionamiento, la gestión y el clima organizacional, el sistema de relaciones, etc. Por otra parte, es importante determinar cuál es la unidad de análisis de la calidad: el sistema en su conjunto, la escuela, el alumno. En relación con los indicadores de calidad de la educación, en ausencia de otros se tiende a considerar la eficiencia del sistema educativo como un indicador importante (la eficiencia se mide por el ritmo de aprobación de un nivel al otro). Sin embargo, la eficiencia no nos dice nada acerca de qué y de cuánto aprenden los alumnos. En este marco, la introducción de la medición de aprendizajes efectivos como indicadores de desempeño del sistema constituye un notable avance. Los aprendizajes efectivos remiten, a su vez, a los objetivos del sistema; el punto de vista del Estado es diferente del enfoque adoptado por la escuela; mientras para el Estado cuenta la creación de una ciudadanía educada, la escuela se preocupa por el desarrollo emocional, cognoscitivo y psicológico de los niños. Se infiere la necesidad de contar con indicadores de desempeño para cada nivel.

Por otra parte, la pregunta acerca de «qué medir» remite más que a reconocer o no las distintas dimensiones de la educación (el dominio cognoscitivo *versus* todos los demás) a identificar cuáles son los dominios que se prestan mejor a ser medidos. Si bien la medición de los dominios cognoscitivos es un primer paso, es necesario explorar los otros dominios (afectivos, éticos, sociales, estéticos) donde radican los factores que determinan los resultados.

En relación con los componentes de la calidad de la educación, algunos autores (Chafee, Sherr, 1992; Sallis, 1993) identifican tres: calidad en el diseño, calidad en los procesos y calidad de los resultados. Mientras la calidad del diseño se focaliza en la determinación de lo que se desea lograr con la actividad educativa (en el caso de la escuela en los objetivos), la calidad de los procesos se refiere a la manera como se organizan los factores que conducen a los resultados (por ejemplo, el programa, los métodos, los docentes, etc.). La calidad de los resultados trata de qué y de cuánto han aprendido los estudiantes. En general, se ha prestado poca atención a los procesos y las mediciones se han centrado en los resultados. Por último, la discusión de la calidad puede situarse tanto en niveles distintos (sistema *versus* escuela) como en sus diferentes dimensiones. Los objetivos o metas de la escuela o del sistema constituyen la primera dimensión de la calidad; en ellos se define el producto o el tipo de servicio que busca entregar la escuela (una forma adecuada de investigarlos es revisar los proyectos educativos de los establecimientos); la segunda dimensión de la calidad tiene que ver con los estilos de planificación, de gestión y evaluación y su relación con las expectativas de resultados. La tercera, con las facilidades de acceso al aprendizaje. La cuarta se focaliza en los docentes y en su actividad (salario, ambiente laboral, oportunidades de capacitación, etc.). La quinta se refiere al ambiente emocional y la sexta está constituida por los vínculos con los padres y apoderados de los niños. Este conjunto de dimensiones constituye dominios de observación de la calidad; en cada uno de ellos se pueden realizar acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje. Tanto las dimensiones como los componentes no actúan aisladamente sino interactúan entre sí y pueden dar lugar a un mejoramiento continuo de la calidad.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se busca una nueva definición de calidad que no se limite a la medición de los rendimientos escolares. En este sentido, el texto reconoce que la calidad es un juicio del observador, a veces incluso sin pruebas, condicionado por las circunstancias sociales. El

texto tiene el valor de abrir el juego y de mostrar el conjunto de niveles y dimensiones involucrados en la categoría «calidad». Al mismo tiempo, el autor reivindica la medición de los resultados como paso necesario para explorar los restantes factores que definen la calidad, y concluye el texto dando cuenta de los esfuerzos que se están desarrollando en este campo.

---

**Título:** «Programa de mejoramiento de la calidad en escuelas básicas de sectores pobres: una experiencia chilena»

**Autor:** MINEDUC, Chile

**Editorial:** UNESCO/OREALC, en Boletín del PPE, número 27, Santiago, Chile, abril de 1992

**Año:** 1992

**Tipo de texto:** artículo en una revista de educación; documento institucional que da cuenta de un proyecto focalizado de mejoramiento de la calidad y de sus logros (pp. 33 a 44)

**Descriptor:** calidad de la educación

### Contenidos principales

a) Este programa de mejoramiento de la calidad, conocido como Programa de las 900 escuelas, se inscribe en los grandes objetivos de la política educacional chilena: mejorar la calidad de la educación, distribuir equitativamente la educación y hacer de ella una tarea de todos. El propósito general del programa es apoyar a las escuelas básicas gratuitas ubicadas en áreas pobres del país; impulsar un conjunto de actividades orientadas a desarrollar la calidad de la educación, centradas en el primer ciclo básico (primero a cuarto grado) y en las áreas de lectoescritura y matemática. Las orientaciones pedagógicas del programa se resumen en tres principios: respeto y recuperación de los aprendizajes previos; integración de los aprendizajes particulares en experiencias generales; fortalecimiento de la autoestima a través de los aprendizajes particulares. Estos principios suponen tanto valorar los contextos culturales de los niños como las experiencias de profesores, directores y supervisores. En 1991 el programa se aplicaba en 1278 escuelas de las trece regiones del país y en 197 establecimientos uni y bidocentes, con la participación de 7267 profesores y 221 mil alumnos. Las líneas fundamentales del programa son siete: mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento; talleres de profesores; textos escolares; bibliotecas de aula y material didáctico, talleres de aprendizaje para los alumnos con retraso escolar con el apoyo de monitores, quienes son jóvenes de la comunidad; apoyo a directores y profesores con materiales educativos; y procesos de apoyo transversales (procesos de evaluación y comunicación; una evaluación permanente por los propios actores y dos evaluaciones externas, una para la totalidad de las acciones y una específica para los talleres de aprendizaje).

b) Las primeras acciones realizadas fueron: i) conformar un equipo central, que se constituyó en un espacio de encuentro entre el sector oficial y las ONGs; ii) seleccionar a las escuelas, considerando tanto los niveles socioeconómicos como los rendimientos escolares y; iii) capacitar a los supervisores, quienes representan el nexo entre el equipo central y las escuelas (formación en talleres para profesores, talleres de aprendizaje, capacitación de monitores, uso de los materiales de apoyo a los docentes). Asimismo, se organizaron coordinaciones regionales y provinciales y se realizó una labor inicial de difusión. Se relevaron necesidades de infraestructura y se financiaron mejoramientos por unos 3 millones 700 mil dólares; además, se elaboraron materiales educativos para apoyar los talleres de profesores en los propios centros, se entregaron materiales didácticos a las escuelas y se organizaron los talleres de aprendizaje. Aunque había una experiencia

acumulada en el PIEE (ONG chilena) de más de una década, la incorporación de los talleres de aprendizaje al sistema educacional fue el aspecto más novedoso que introdujo el programa; también fue el punto que generó más resistencia.

c) Logros del programa: i) el M. de Educación se ha hecho presente junto a las escuelas en situación más difícil; ii) los talleres de profesores han sido valorados como una instancia de participación responsable por parte de los profesores y como un tipo de perfeccionamiento eficaz; iii) los talleres de aprendizaje, pese al escepticismo inicial, fueron bien aceptados en la escuela; fueron exitosos y se advirtieron cambios positivos en los niños: más expresividad e iniciativa y mayor gusto por asistir a la escuela; también cambios en los monitores (jóvenes de la comunidad), quienes valoran altamente su participación en el programa; en relación con los avances en el aprendizaje, las pruebas del SIMCE para el cuarto grado de las escuelas participantes en el programa no muestran resultados concluyentes, ya que mientras el 38.3% de los niños presentaba adelantos notables y el 16% algunos avances, el restante 45% de los casos no registraba diferencias respecto de los niveles iniciales de logro; iv) los materiales educativos, los textos escolares, las bibliotecas de aula, acompañados de los talleres de perfeccionamiento para los profesores, han motivado a estos en mayor grado a realizar un esfuerzo especial por el aprendizaje significativo de los niños. Entre las principales limitaciones se señala que el uso de los nuevos materiales o la implementación de aulas letradas se fueron asumiendo lentamente; asimismo, la sistematización de la experiencia era en 1992 una de las agendas pendientes.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Permite reflexionar acerca de la evaluación de la calidad desde la implementación de un programa de mejoramiento de la calidad focalizado en escuelas de escasos recursos. En particular, el documento crea un espacio para la reflexión acerca de los supuestos teóricos que pueden sustentar la evaluación de la calidad, así como la selección de variables a ser evaluadas y sus respectivos indicadores, inferidos todos ellos a partir de los logros del programa o de sus estrategias de ejecución. Por otra parte, el documento no explicita en forma exhaustiva el componente de evaluación y sistematización; esta situación permite reflexionar acerca de hasta dónde los programas de mejoramiento de la calidad han previsto actividades sistemáticas de evaluación y sistematización de su experiencia.

---

**Título:** «Programa de Mejoramiento de la calidad y la equidad MECE, Chile»

**Autor:** MECE/MINEDUC, Chile

**Editorial:** OEA, en Revista de Innovaciones Educativas, año VII, número 19, 1995, Bs. As., Argentina

**Año:** 1995

**Tipo de texto:** artículo en una revista de educación; documento institucional que realiza la memoria de un programa de mejoramiento de la calidad (pp. 269 a 301)

**Descriptor:** calidad de la educación

### **Contenidos principales**

a) El programa MECE constituye el esfuerzo principal del gobierno por mejorar en forma sustantiva los insumos, procesos y resultados del sistema escolar. En los noventa, el Gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia plantea calidad y equidad como los dos ejes articuladores de la política en el sector educación. Asimismo, se plantean como principios fundantes: la educación como responsabilidad de toda la sociedad, los consensos de base de la sociedad como parámetros fundamentales de la

transmisión cultural y de los procesos formativos que tienen lugar en el sistema escolar, y la participación como principio clave de mejoramiento institucional. En este marco de referencia se inscribe la elevación del presupuesto en educación, la profesionalización docente y las mejoras salariales. El programa MECE es una estrategia de mediano plazo de mejoramiento de la calidad y equidad del sistema, a ser financiado por 6 años, a partir de 1992, con el apoyo del Banco Mundial. El MECE sigue orientaciones de discriminación positiva, ofreciendo insumos y procesos diferenciados en nombre de una mayor equidad; asimismo, busca crear espacios de participación en las escuelas y de este eje depende en gran parte su éxito; aspira, además, a llevar la descentralización administrativa a una efectiva descentralización pedagógica y a optimizar la gestión institucional del M. de Educación (mediante incorporación de tecnologías de planeamiento, asignación y ejecución presupuestaria, donde la evaluación, la informática y la capacitación desempeñan un rol fundamental). Por último, el programa MECE se orienta por una estrategia o diseño abierto, que promueve la iniciativa de las escuelas y no ofrece una receta preestablecida.

b) El objetivo principal del programa es mejorar la calidad y la equidad de la educación básica; asimismo, se propone ampliar y mejorar la cobertura de la educación preescolar; mejorar la capacidad de gestión del M. de Educación y evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares en la educación media, orientadas al mejoramiento de su calidad, pertinencia y equidad. El monto global del proyecto será de 243 millones de dólares, de los cuales la mayor parte se invertirá en educación básica (186 millones de dólares en 6 años).

c) En el campo de la educación preescolar, las estrategias han sido seleccionadas sobre la base de los siguientes criterios: optimización del uso de programas existentes de amplia cobertura en sectores de pobreza, para diversificar la localización geográfica de la oferta; focalización de la acción en los niveles de transición, para garantizar la continuidad con la educación básica; incorporación de programas no formales de educación preescolar y participación de los padres y de la comunidad nacional. Las actividades previstas incluyen desde nuevos cursos regulares de preescolar en escuelas municipales hasta atención en minicentros rurales, programas especiales con monitores rurales, educación para los padres y programa de promoción de la demanda; asimismo, capacitación del personal mediante un sistema nacional de perfeccionamiento y talleres locales de integración, dotación de materiales, etc.

d) En el campo de la educación básica el programa MECE se propone la mejora de las competencias sociales de base y una distribución social más equitativa de estos aprendizajes. Se incluyen dos líneas de acción: i) una línea orientada a mejorar la provisión y calidad de los insumos y condiciones de los contextos de aprendizaje (se engloban bibliotecas de aula, textos, perfeccionamiento docente, entrega a profesores de guías didácticas, programa de salud escolar, inversiones en infraestructura, aumento de salarios y mejoras en la condición laboral del docente) y; ii) otra línea destinada a introducir mejoras e innovaciones en las prácticas pedagógicas (descentralización pedagógica, educación rural, red interescolar de informática educativa, etc.). En este marco se aspira a promover la generación y ejecución de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) por las escuelas básicas con financiamiento público; asimismo, el perfeccionamiento de los profesores se orienta tanto a formarlos en el diseño de los PME como en la actualización disciplinaria.

e) En el campo de la educación media, el programa MECE busca producir una estrategia de renovación en el mediano plazo; la elaboración de esta propuesta implica producir información y antecedentes y promover actividades de sensibilización. Se ha previsto un conjunto de investigaciones que involucran temas tales como currículo y estructura,



prácticas de trabajo docente y socialización, medición de calidad, gestión y financiamiento, formación de profesores. Por último, el programa se propone el fortalecimiento de la gestión del M. de Educación, tarea que involucra desde la creación de sistemas de información hasta la generación de nuevas relaciones con la comunidad y con la sociedad en su conjunto.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Permite reflexionar sobre la evaluación de la calidad de la educación desde un sistema de mejoramiento de la calidad, que afecta a tres niveles del sistema educativo y que se caracteriza por su integralidad. A partir de este programa pueden derivarse propuestas acerca de los enfoques, variables e indicadores a considerar en un sistema de evaluación de la calidad. Al igual que en el caso del Programa de las 900 escuelas llama a la reflexión que el componente de sistematización y evaluación no esté suficientemente explicitado en el documento; nos permite conjeturar que esta es una de las agendas pendientes en los programas de mejoramiento de la calidad de la educación.

### **3. Títulos sobre evaluación educativa, de los cuales se pueden derivar principios y estrategias para la evaluación de la calidad de la educación; incluye artículos derivados de experiencias.**

**Título:** «*Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações*»

**Autor:** Gatti, Bernadete A.

**Editorial:** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil, Revista Estudos em Avaliação Educacional, julho-dezembro de 1994, número 10

**Año:** 1994

**Tipo de texto:** artículo en una revista especializada en evaluación educacional (pp.67-80); si bien el texto se centra en el tema de evaluación educacional, aporta elementos que pueden aplicarse en programas de evaluación de la calidad de la educación; idioma: portugués

**Descriptor:** evaluación educacional

#### **Contenidos principales**

a) Las reflexiones de este artículo se basan en la participación en proyectos de evaluación. Durante el último decenio han tenido lugar en Brasil experiencias de evaluación del desempeño del sistema educacional en el nivel de enseñanza de primer grado, asociando rendimiento escolar con otros factores tales como regiones del país, condiciones de las escuelas, las familias y los profesores, etc. Si bien varias disciplinas fueron incluidas en esta evaluación, lenguaje y matemática constituyeron un elemento constante.

b) Recomendaciones específicas derivadas de los proyectos de evaluación: i) diseño de evaluaciones que cuenten con un grupo de control que permita verificar el impacto comparativo del programa que se está evaluando; ii) actualización del marco muestral, para facilitar la selección aleatoria de las escuelas incluidas en la muestra; iii) verificación del cumplimiento de los requisitos establecidos para la selección del personal que aplica las pruebas; iv) mayor control en el momento de aplicación de las pruebas, a fin de evitar las interferencias externas.

c) Recomendaciones generales: i) considerar los aspectos del medio educativo en el cual

se desenvolverá la evaluación, evitando la imposición de modelos que, aunque bien estructurados desde el punto de vista teórico, no se ajustan a las distintas dimensiones del sistema educativo; ii) es necesario garantizar la continuidad del proceso evaluativo; iii) la evaluación educacional exige definiciones y procedimientos *ad hoc*; iv) es importante tomar en cuenta tanto la poca credibilidad de las evaluaciones entre los administradores, técnicos y profesores, como la situación crítica de las estadísticas educacionales en Brasil (la falta de datos lleva a preguntarse si la muestra seleccionada para la evaluación es representativa del universo investigado); v) identificar los contenidos programáticos respecto de los cuales se miden los niveles de logro de los estudiantes (en algunos casos, se hará necesario determinar los contenidos comunes a programaciones diversas o considerar los libros didácticos como el currículo real); vi) formar personal para la evaluación, especialmente para la elaboración de instrumentos; vii) demostrar el carácter no punitivo de los procesos de evaluación sino el pedagógico y superador de dificultades; viii) contratar a los profesores del sistema para la elaboración de ítems para las pruebas; ix) superar el dilema entre pruebas objetivas *versus* pruebas de ensayo y aceptar la validez relativa de ambas, de acuerdo con el contexto; x) aceptar las dificultades para realizar una evaluación general del sistema, ya que en el caso de Brasil no se tiene acceso a los alumnos de las escuelas privadas.

d) Consideraciones finales: i) se ha realizado una gran movilización educacional (de personal y de recursos económicos) para evaluar algunos segmentos del sistema educativo y sensibilizar acerca de la importancia de mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, la discontinuidad institucional y política ha producido una dramática discontinuidad de información y de utilización de resultados de proyectos evaluativos; ii) las evaluaciones disponibles ofrecen un terreno fértil para repensar el sentido de la enseñanza fundamental (básica o primaria); en particular, es necesario discutir adónde queremos llegar cuando proclamamos la obligatoriedad de 8 años de escolaridad básica y cómo se pretende implementar una propuesta realista de enseñanza fundamental; iii) se requiere un plan de acción de medio plazo en materia de evaluación, cuya factibilidad está garantizada por un equipo designado para responder por él, con un cronograma de metas y responsabilidades definidas; este proceso implica, a su vez, un tiempo suficiente de maduración, discusión y divulgación, así como partir de premisas claras y contar con un respaldo administrativo ágil; iv) el desarrollo teórico-práctico del área de evaluación educacional requiere reconocer las limitaciones impuestas al modelo de trabajo por el contexto real. En el mismo sentido, la evaluación de los conocimientos de los alumnos sólo podrá servir a los profesores y al sistema educativo como parámetro de perfeccionamiento de la calidad de la enseñanza si forma parte de un proceso continuo de evaluación.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

En primer lugar, se presenta el contexto en el cual se desenvuelve la evaluación (entre otros la falta de información) y se señala hasta dónde éste limita su accionar. Al mismo tiempo, antes que cuestionar la evaluación de los logros de los estudiantes, el artículo muestra la necesidad de integrarla a un esfuerzo o programa evaluativo mayor. Asimismo, el ensayo propone tanto sugerencias operativas (al estilo de mejorar la selección del personal que aplica las pruebas) como propuestas que involucran la relación de los equipos de evaluación con el resto del personal educativo, con los sistemas de información y con el aparato del Estado.

---

**Título:** «*Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas*»

**Autor:** Fletcher, Philip R.

**Editorial:** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil, Revista Estudos em Avaliação

Educacional, janeiro-junho de 1995, número 11

**Año:** 1995

**Tipo de texto:** artículo en una revista especializada en evaluación educacional (pp. 93-112); si bien el texto está referido a evaluación-educación, permite inferir estrategias y principios para el área de evaluación de la calidad de la educación; idioma: portugués

**Descriptores:** evaluación educacional

### Contenidos principales

a) En primer lugar, en Brasil existe un sentimiento generalizado acerca de la crisis de la educación pública, ya que se antepone los proyectos asistenciales y se olvida que la función de la escuela es enseñar. Asimismo, el M. de Educación tiene escasa experiencia en la planificación y puesta en marcha de sistemas de monitoreo; en el mismo sentido, la investigación educacional se ha concentrado en las universidades y en otras instituciones relacionadas con catástrofes sociales.

b) La investigación no es evaluación, ya que ésta última supone una actividad permanente y recurrente, una relación más duradera con los clientes institucionales y personales y actividades que no se limitan al ámbito de una muestra. Por su parte, las investigaciones educacionales pueden ser de base escolar o de base domiciliar y ambas presentan ventajas y limitaciones (por ejemplo, las investigaciones de base domiciliar no dan cuenta de las características de las escuelas pero presentan la ventaja de no interrumpir la rutina escolar y guardan independencia respecto de las autoridades escolares). En este marco, la evaluación tiene mayor alcance que la investigación y también mayores costos; supone un sistema de actividades que involucra tres componentes: i) un catastro o inventario periódico de información; ii) un análisis; y iii) el empleo de la información para orientar eventuales acciones administrativas. Si se asume esta definición de la evaluación, se pierde su condición punitiva, se logra mayor libertad y un progresivo mejoramiento de las personas y de las instituciones.

c) Los sistemas de monitoreo se clasifican en tres tipos: evaluación de los insumos, evaluación de los procesos y evaluación del rendimiento. La evaluación de los insumos es el sistema más antiguo de monitoreo, que confirma la congruencia (o «conformidad») de la escuela respecto de patrones establecidos por los organismos públicos (por ejemplo, que las credenciales de los profesores fueron examinadas y archivadas, que los metros cuadrados de biblioteca están de acuerdo con las especificaciones para escuelas de ese tamaño, etc.). La evaluación de procesos busca el mejoramiento progresivo de los alumnos a través de diagnósticos periódicos vinculados con procesos de recuperación o remediales. La evaluación del rendimiento ha recibido un nuevo ímpetu en los ochenta como parte de un movimiento por una mayor transparencia en la administración de las escuelas públicas, mediante una periódica prestación pública de cuentas (*accountability movement*). El supuesto es que la demostración del rendimiento de las escuelas exitosas estimula el mejoramiento del desempeño de otras escuelas; este tipo de evaluación prioriza el empleo de pruebas cognitivas.

d) Cuáles son las limitaciones y controversias en torno de los tres sistemas de monitoreo. «Conformidad», «diagnóstico» y «desempeño» en el seguimiento o monitoreo de la enseñanza se refieren a partes diferentes del sistema escolar, con referencias teóricas y objetivos igualmente diferentes. El monitoreo de conformidad está asociado con el control burocrático y busca establecer y mantener patrones; sin embargo, no da cuenta de la diversidad de alumnos y de escuelas (por ejemplo, no dice nada acerca de la calidad de los textos sino de la relación número de alumnos/número de libros). Por su parte, el monitoreo de los procesos, que se inspiró en la psicología clínica, se focaliza en el alumno

y tiende a ignorar las contingencias exógenas a la escuela. Además, el monitoreo de procesos requiere un vínculo estrecho con un currículo definido desde la escuela y no con un currículo único establecido desde el poder público. Por último, el monitoreo de rendimiento aplica los principios de la teoría microeconómica a las organizaciones del sector público, ya que busca promover el desempeño académico a través de la competencia entre unidades del sistema educacional. Consecuentemente, privilegia los resultados cognitivos alcanzados por la escuela. Dos grandes desventajas presenta este tipo de monitoreo: su dependencia del mejoramiento de los sistemas actuales de información y la eventual simplificación del currículo.

e) Otra distinción relevante es considerar la condición intrínseca o extrínseca de la evaluación. Si un sistema de monitoreo es empleado por un cuadro profesional en búsqueda de información para promover su propio mejoramiento y si la iniciativa parte del interior de la unidad beneficiada, la evaluación es intrínseca. Este modelo supone la participación asociativa y la constitución del personal como una asociación profesional que se autoevalúa. Por el contrario, la evaluación externa se conforma de acuerdo con el modelo clásico de inspección burocrática.

f) En el campo de la evaluación se recomienda diferenciar entre medidas estáticas y dinámicas. Mientras las medidas de desempeño son estáticas (dan cuenta de un estado de aprendizaje en un momento particular de tiempo), las medidas de crecimiento del desempeño son dinámicas, ya que el propósito de la medición es representar los cambios de los estudiantes en un período de tiempo. Asimismo, se propone la creación de «una nueva generación de pruebas», capaz de evaluar el desempeño de los alumnos en su conjunto y no de un alumno en particular; este tipo de pruebas debe satisfacer requisitos tales como estabilidad, permitiendo comparaciones de un año a otro; confiabilidad, ya que los resultados obtenidos a partir de formas alternativas de una misma prueba pueden llevar a resultados similares; en el mismo sentido, la presentación de resultados es hecha de una forma comprensible para todos y bajo la forma de un producto de pronta entrega. Por último, en vista de la importancia de respetar la diversidad curricular, se propone poner a disposición de las comunidades bancos de ítems implementados por computador que consideren los objetivos curriculares específicos de cada una de ellas.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se presenta un panorama global acerca de la evaluación educativa, que al mismo tiempo focaliza su atención en la evaluación de los procesos. Se rescata la importancia de la evaluación intrínseca o realizada por los propios miembros de la organización y se reivindica la evaluación como un monitoreo permanente definido desde las necesidades de cada comunidad.

---

**Título:** «*Sistema nacional de evaluación educativa*»

**Autor:** Martínez, Félix

**Editorial:** OEA, Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, año VI, número 17, 1994, Bs. As., Argentina.

**Año:** 1994

**Tipo de texto:** artículo en una revista de educación, que describe el sistema de evaluación mexicano y permite inferir principios y estrategias para la evaluación de la calidad de la educación (pp. 79 a 109)

**Descriptor:** evaluación educacional

### **Contenidos principales**

a) La descripción del sistema educativo mexicano, con especial referencia a sus modalidades y niveles, constituye el encuadre para analizar los procesos de evaluación de logros académicos que han tenido lugar en México desde los setenta. Es importante destacar que en la actualidad se atiende a más de 25 millones de alumnos, en poco más de 165 mil escuelas, con la participación de cerca de 1 millón de maestros; además, la escolaridad obligatoria es de 9 grados (educación primaria y secundaria).

b) Hacia 1970 y a pesar de que la inscripción en el sistema educativo era de 11 millones, el promedio nacional de escolaridad no superaba los cuatro grados y los índices de deserción y reprobación superaban el 50%. En este marco, la Secretaría de Educación Pública inició una reforma educativa que incluyó la elaboración de nuevos planes y programas para la educación primaria y secundaria; asimismo, la planeación y la evaluación fueron consideradas como componentes que podían elevar la calidad del sistema y se crearon instancias para desarrollar acciones de evaluación (de los aprendizajes al término del sexto grado, de los alumnos de telesecundaria, examen de ingreso a secundaria). En el período 1976-1982 la evaluación educativa comenzó una etapa de consolidación; en esta época se realizó la primera evaluación con representatividad nacional a muestras de escuelas: evaluación del rendimiento de los alumnos de cuarto y quinto grado de educación primaria. La práctica evaluativa se vio dificultada por la siguiente idea: los resultados deben ser confidenciales para evitar su utilización política. Esta decisión limitó tanto el número de usuarios de la información como el desarrollo técnico de equipos de evaluadores. Consecuentemente, se recomendó que la información sobre la calidad del sistema debía ser pública y no «secreto de Estado», ya que su utilidad se refuerza en la medida que la sociedad en su conjunto, y no sólo las autoridades educacionales, la hace suya y se compromete en acciones para resolver los problemas detectados. A partir de 1983 se inicia la evaluación de la formación de los maestros y se crea un sistema nacional de evaluación periódica del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, se mantiene el debate en torno de qué medir (alusión al programa actual o a las capacidades que los estudiantes deberían dominar; pruebas referidas a la norma o al criterio). Asimismo, se observa que muchos de los trabajos de evaluación son descriptivos y que las pruebas tienen escasa pertinencia en el ámbito regional o local. A partir de estos antecedentes se proponen cinco líneas de evaluación: del desempeño escolar, del proceso educativo, de la administración educativa, de la política educativa, del impacto social de la educación. Sin embargo, la falta de una «cultura de evaluación» generalizada ha propiciado que persistan concepciones erróneas tales como asociar evaluación con castigo.

c) Actualmente en México la evaluación educativa se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el interno, a cargo de los responsables de brindar los servicios educativos, y el externo, a cargo de especialistas. El Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) es una propuesta externa, que a la luz de la federalización de la educación básica y normal adquiere especial relevancia, ya que permite monitorear el funcionamiento de los servicios educativos en todo el país para preservar la unidad y la equidad del sistema. La implantación del SNEE no es una acción puramente administrativa sino que requiere la aceptación y participación de los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, padres). El SNEE ha establecido exámenes anuales de aprendizaje que tienen por propósito disponer de indicadores anuales de logro educativo, apoyar la toma de decisiones y los procesos de autoevaluación en las escuelas, y propiciar que los profesores y las familias cuenten con información acerca de los procesos de aprendizaje. Dos principios orientan el diseño y la aplicación de los exámenes: la participación de los maestros en todas las etapas y la complementación con otros instrumentos que valoren el contexto socioeconómico. En este marco se aspira a que el SNEE proporcione periódicamente información válida, confiable y comparable; aún más, el SNEE no debe limitarse a ser un sistema de medición sino debe evaluar, o sea, comparar respecto de un ideal educativo. También se plantea dejar atrás la creencia acerca de la

evaluación como un ejercicio académico realizado por científicos sociales para comprender la realidad.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Se destaca la evaluación por su aporte a la transparencia del sistema educativo y, por ende, a la calidad de la educación. Práctica evaluativa definida desde y para la toma de decisiones y con la participación de los actores. Si bien el sistema de evaluación se inicia con la medición de los aprendizajes, se observa la inquietud por no reducir la actividad a una mera medición y por involucrar la comprensión del contexto.

#### **4. Títulos sobre medición de la calidad, de los cuales se pueden derivar principios y estrategias para la evaluación de la calidad de la educación; incluyen documentos derivados de investigaciones o de sistematizaciones de programas de medición de la calidad**

**Título:** «*Medición de la calidad de la educación: Resultados de siete países*».  
Volumen III

**Autor:** REPLAD, red del PPE (Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe)

**Editorial:** UNESCO/OREALC, Santiago, Chile

**Año:** 1994

**Tipo de texto:** libro que contiene resultados de una investigación en siete países de América Latina y El Caribe sobre los niveles de rendimiento en Castellano y Matemática en el cuarto grado de la educación básica (92 pp.); este texto forma parte de la serie «Medición de calidad» -en el V.1 se presentó una reflexión teórica sobre el tema y en el V. 2 los instrumentos de medición-. Si bien el contenido está acotado a medición de la calidad, definida en términos de rendimiento escolar, permite inferir principios para programas de evaluación de la calidad de la educación

**Descriptor:** calidad de la educación-medición de la calidad de la educación-evaluación

#### **Contenidos principales**

a) Hoy, en la medida que se ha generalizado el acceso a la educación básica, el mejoramiento de la calidad en todos los niveles del sistema educativo es una de las tareas prioritarias de los educadores, planificadores y políticos. La información, en particular el diagnóstico acerca de la calidad de la educación, es una condición necesaria para el mejoramiento de la calidad. A partir de este supuesto se deriva la importancia de contar con un sistema de información que permita tanto medir los niveles actuales de calidad como pronosticar caminos alternativos. Se presenta una propuesta para medir la calidad de la educación. Se emplea el término medición porque implica establecer mecanismos que permitan objetivar y cuantificar diversos productos del proceso educativo. Los resultados se miden en términos de rendimiento de los alumnos en las asignaturas de Castellano y Matemática así como de los factores y procesos que contribuyen a producirlos. Los instrumentos empleados se diseñaron sobre la base de la revisión de investigaciones acerca de la calidad de la educación. Además, se buscó no sólo medir la calidad sino fomentar una cultura evaluativa y una actitud favorable hacia la medición y el

mejoramiento de la calidad.

b) El concepto de calidad de la educación ha sido abordado desde distintos niveles del sistema educativo: la sala de clases, la relación escuela-comunidad o la relación escuela-sociedad. A pesar de las diferencias de enfoque, existe consenso acerca de la condición deficitaria de la calidad de la educación en América Latina. Asimismo, la mayoría de los estudios sobre la calidad concuerdan respecto de la importancia de focalizar los esfuerzos de medición y diagnóstico de la calidad de la educación -y el mejoramiento subsiguiente- en los sectores que se integran a la escuela con desventajas culturales y sociales. El concepto de focalización es central en la propuesta que se presenta en este estudio.

c) Las variables consideradas para medir la calidad de la educación fueron: rendimiento escolar (logros instruccionales en lenguaje y matemática en cuarto grado básico); variables de la madre (escolaridad, expectativas de escolaridad, monitoreo escolar de la madre, intencionalidad pedagógica o interés por el aprendizaje de su hijo fuera del contexto escolar); variables del director (años de experiencia, funciones, gestión de los recursos humanos, clima de la escuela, ambición de la calidad educativa de la escuela); variables de los profesores (años de experiencia, función docente, atribución de éxito y de fracaso escolar). Mientras el rendimiento escolar es considerado variable dependiente, las variables de la madre, del director y de los profesores son consideradas como variables independientes a efectos del análisis estadístico. Pruebas objetivas con preguntas de selección múltiple fueron usadas para medir los rendimientos y formularios estandarizados para el resto de las variables. La muestra estuvo constituida por 20.572 alumnos del cuarto básico o comienzos del quinto de siete países: Argentina, Bolivia, Costa Rica, Chile, Ecuador, R. Dominicana y Venezuela.

d) Los resultados del estudio fueron los siguientes: i) los niveles de logro promedio para la región son bajos (54.74% en lenguaje y 47.91 % en matemática); estos promedios indican que los niños dominan la mitad o algo menos de los objetivos esperados (el 60% de los niños se encuentra en ese nivel de rendimiento); los rendimientos no presentan diferencias significativas por género o edad pero sí por nivel socioeconómico (a mayor NES, más logros); además, se observa alta heterogeneidad de los rendimientos entre países. El otro factor que afecta los rendimientos es el gasto en educación (a más gasto, mayores logros); ii) la escolaridad de la madre y sus expectativas con respecto al nivel de escolaridad que alcanzarán los hijos también afecta los rendimientos (baja escolaridad y bajas expectativas se correlacionan con bajos rendimientos). Por otra parte, el monitoreo de la madre (frecuencia con que visita la escuela y recuerda y corrige la tarea de sus hijos) se presenta en mayor grado en los niños con bajo rendimiento; iii) la organización escolar influye sobre los rendimientos en forma tal que en las escuelas mejor evaluadas por los directores, en términos de clima organizacional y presencia de un proyecto educativo, se observan mayores niveles de logro; iv) el estilo de gestión del director, en particular una gestión estimuladora del rendimiento laboral de los profesores (proporcionar facilidades para la capacitación, evaluar y calificar a los profesores por escrito, estímulos públicos, etc.), se asocia con mejores rendimientos en matemática y no así en lenguaje; esto sugiere que el aprendizaje del lenguaje está más asociado con la familia, y el aprendizaje de la matemática con la escuela; v) otra variable que influye en el nivel de logro es la intencionalidad pedagógica de la madre, expresada en hacer regalos didácticos a sus hijos; sin embargo, la relación no es lineal; sólo se observa que los niños de mayores rendimientos tienen madres que hacen un regalo; vi) el rendimiento de los estudiantes se relaciona con los años de experiencia de los profesores (a más años menor rendimiento); se sugiere que quizá los profesores más jóvenes sean también los más entusiastas y disponibles y que estas cualidades sean las que expliquen los mayores rendimientos.

e) En síntesis, si factores internos y externos a la escuela explican los rendimientos de los

alumnos, las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación deben considerarse en su conjunto, en particular el papel de la madre y del director. De allí la importancia de incluir en la agenda de los planificadores la capacitación del personal directivo. Llama a la reflexión la poca incidencia de los profesores en los rendimientos escolares; en efecto, las diferencias en la práctica docente no parecen influir en el nivel de logro; sin embargo, esta ausencia de correlación podría explicarse por la metodología de recolección de información (se pregunta al profesor sobre su propia práctica); la tendencia de los profesores a contestar la respuesta socialmente esperada podría explicar la ausencia de diferencias en la distribución de los puntajes de logro.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

El texto muestra las posibilidades y limitaciones asociadas con la medición de la calidad de la educación; asimismo, reafirma la importancia de mantener sistemas de medición y evaluación como instrumentos claves para el diseño de políticas y estrategias educativas. Por último, el texto permite al lector debatir tres temas: i) desde qué definición de calidad se está realizando la medición de la calidad; ii) cuáles son las variables pertinentes para medir calidad y cuáles son los riesgos de medir calidad asociándola principalmente con rendimientos escolares; iii) en qué medida es válido establecer relaciones causales entre el rendimiento y las otras variables o es más certero hacer referencia a variables que varían juntas o que se constituyen en el contexto del problema.

---

**Título:** «*Sistemas de evaluación educacional en América Latina. Reseña temática y experiencias recientes*»

**Autores:** Horn, Robin; Wolff, Laurence y Vélez, Eduardo

**Editorial:** UNESCO/OREALC, en Boletín del PPE, número 27, abril de 1992, Santiago, Chile

**Año:** 1992

**Tipo de texto:** artículo en una revista de educación; estudio sobre los sistemas de medición de la calidad en la región destinado a quienes toman decisiones educacionales en América Latina (pp. 7 a 31)

**Descriptor:** evaluación educacional - medición de la calidad de la educación

### **Contenidos principales**

a) Los sistemas de evaluación nacional difieren de los sistemas de exámenes para obtener un certificado de estudios. El objetivo de estos últimos es tan solo identificar a los estudiantes que hayan completado satisfactoriamente un nivel educativo determinado, o bien seleccionar entre quienes han completado un nivel aquellos que podrán continuar estudios en el inmediato superior (por ejemplo, de educación primaria a secundaria). En este marco, el primer paso para instituir un sistema de evaluación en un país concreto es determinar si es posible adaptar las pruebas existentes, sean de selección o conducentes a un certificado, para los fines de la evaluación. Esta opción puede ser una buena alternativa en términos de costo-eficacia y se sugiere no desestimarla.

b) También es importante distinguir entre evaluación educacional, estadísticas educacionales e investigación en educación; todas proporcionan información potencialmente útil a quienes toman decisiones en educación. El objetivo de las evaluaciones en educación no es proporcionar una base para la prueba de hipótesis, como sucede en la investigación educacional; las evaluaciones son de una gran riqueza y es posible sacar mayor provecho de ellas si se vinculan con un programa de investigación amplio y completo.



c) Si bien la medición del aprendizaje escolar no produce en sí misma un aumento en el rendimiento, una condición necesaria para establecer las metas cuantitativas es la evaluación de las compensaciones proporcionadas por el empleo de estrategias de asignación alternativas de recursos y procesos. En primer lugar, las evaluaciones se pueden usar para obtener apoyo público a los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación. En segundo lugar, las evaluaciones pueden tener un enorme efecto sobre lo que se enseña y lo que se aprende e incluso contemplar repercusiones planificadas en términos de recursos financieros o de prestigio. En tercer lugar, otra manera en que los sistemas de evaluación pueden ser diseñados para mejorar la práctica pedagógica consiste en que dicha evaluación lleve a cabo un diagnóstico del aprendizaje, destinado tanto a mejorar la enseñanza como a diseñar oportunidades de formación para los profesores. Las evaluaciones también pueden utilizarse para premiar el trabajo, recompensando a quienes presentan un buen desempeño o ayudando a mejorar a quienes tienen bajos rendimientos. Por último, los sistemas de evaluación pueden ser diseñados para recolectar información que pueda ser empleada por la comunidad de investigadores para desarrollar investigación básica.

d) Durante la ejecución de las evaluaciones educacionales se deberán explicitar desde el comienzo los objetivos, así como las estrategias de evaluación (qué se medirá y cómo se realizará la medición); asimismo, será preciso decidir la naturaleza del organismo a cargo de las pruebas y el tipo de pruebas a aplicar; por último, es necesario elaborar y administrar las pruebas; esta actividad incluye el diseño de un programa temático para cada asignatura y para cada nivel escolar a ser evaluado, definiendo el grado de razonamiento que se espera medir (memoria, comprensión, análisis, etc.). La determinación de los costos, de quiénes son las personas que recibirán los resultados de la evaluación y de qué información se entregará, son otros de los puntos relevantes que deben ser considerados desde el principio en un sistema de evaluación.

e) Chile y Costa Rica han llevado a cabo evaluaciones nacionales del aprendizaje en educación primaria. Otros países como Honduras, Brasil, Colombia, Jamaica y México, han iniciado una serie de evaluaciones más restringidas del aprendizaje estudiantil. Estos últimos, junto con Belice, R. Dominicana, Ecuador y algunas regiones de Brasil (NE y estado de São Paulo), están pensando establecer sistemas de evaluación de mayor alcance y periodicidad. Sobre la base de describir los sistemas de evaluación de Chile, Costa Rica, México y Colombia, se presentan las siguientes conclusiones: i) Chile es el país que ha tenido más éxito en las evaluaciones, debido a la alta calidad del personal y a una estrategia de retroalimentación directa a profesores y alumnos; ii) en Costa Rica la retroalimentación ha sido *ad hoc* y la evaluación no incluye el objetivo de usarla como instrumento directo para mejorar la práctica pedagógica; iii) en el caso de México, que cuenta con 20 años de experiencia en este tipo de evaluaciones, los resultados han sido difundidos de una forma excesivamente teórica y general; iv) Colombia cuenta con una institución autónoma que se encarga de aplicar los exámenes, así como con pruebas elaboradas con suma corrección; el desafío en este caso consiste en desarrollar un sistema de evaluación para la educación primaria; v) es importante destacar que ninguno de los cuatro países ha incorporado adecuadamente la investigación a las evaluaciones y pruebas. Tampoco han hecho el esfuerzo necesario en la disseminación y seguimiento de los resultados obtenidos en las pruebas. En este marco se recomienda: i) definir desde el principio los objetivos de la evaluación, incluyendo cómo se espera que ésta conduzca a un mejoramiento de la práctica pedagógica; ii) diseñar desde un comienzo el plan de seguimiento y disseminación, identificando los diferentes usuarios de la evaluación y proyectando programas de capacitación de los profesores sobre la base de los resultados de las evaluaciones. También será necesario desplegar un considerable esfuerzo para educar a las partes involucradas respecto a que una evaluación no se realiza para premiar o castigar sino para ayudar y contribuir al mejor desarrollo de los procesos educativos; iii)

el trabajo de evaluación debe ser realizado externamente por una institución independiente, estable y sin fines de lucro; iv) los gobiernos deben considerar el financiamiento de la capacitación de psicometristas y estadísticos, así como la inversión en investigaciones que permita recuperar los resultados de la evaluación (en particular convenios con institutos de investigación sin fines de lucro, locales y extranjeros). Además, se recomienda apelar a estudios muestrales en vez de censos.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Permite reflexionar acerca de la validez de los sistemas nacionales de evaluación, en particular de las condiciones de difusión de los resultados y de los nexos con la investigación educacional. Pone de manifiesto el reducido número de países que cuentan con sistemas nacionales de evaluación así como el carácter de estos, que restringen su ámbito al rendimiento escolar de los estudiantes.

## 5. Títulos sobre evaluación de la calidad de la educación en Europa.

**Título:** «*La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*»

**Autor:** Casanova, María Antonia

**Editorial:** Edelvives

**Año:** 1992

**Tipo de texto:** Libro en forma de manual introductorio a la evaluación educativa, concebido fundamentalmente como guía práctica para que los equipos que componen la institución escolar pongan en marcha sus propios mecanismos de evaluación interna

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación- evaluación de centros- educación primaria-educación media

### Contenidos principales

a) La evaluación de la actividad educativa se ha convertido en una necesidad debido a dos circunstancias. Por una parte, se ha hecho evidente que el crecimiento de los recursos económicos destinados a la educación no ha producido la mejora esperada de su calidad, lo que lleva a plantearse la oportunidad de establecer mecanismos que permitan un conocimiento más preciso de la realidad y así conseguir una mayor adecuación entre los gastos realizados y los resultados obtenidos. Por otra parte, como ocurre en el caso español, la descentralización del sistema educativo, tanto por la atribución de competencias a distintos niveles de la administración como por la mayor autonomía de los centros, exige establecer procedimientos que aseguren la homologación de las titulaciones obtenidas y, en último término, la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos. La evaluación se define como «un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación», los cuales, a su vez, «se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada».

b) Tras especificarse los tres niveles en los que se puede efectuar la evaluación del sistema educativo -la administración educativa, el centro escolar y el alumnado-, el libro se fija en el segundo de ellos, el centro, que es el núcleo donde se realiza la educación formal. El objetivo básico de la evaluación de los centros es la mejora en su calidad, para lo cual debe recogerse información sobre los distintos componentes o aspectos de los

mismos, tanto contextuales como materiales, personales o funcionales. La evaluación puede adoptar diferentes formas, y numerosos autores han establecido tipologías, entre las que destacan las tres siguientes: 1) en virtud de la finalidad de la evaluación, pueden distinguirse la formativa, que se lleva a cabo de manera simultánea al proceso que se pretende evaluar con objeto de ir mejorando las disfunciones que se detecten, y la sumativa, que se aplica a productos o procesos ya finalizados, con objeto de determinar su valía de cara a su futura utilización; 2) en función de la extensión de la evaluación, puede hablarse de las globales, que abarcan todos los componentes del centro, y de las parciales; 3) tomando en cuenta los agentes evaluadores, se puede diferenciar entre evaluaciones internas, llevadas a cabo por los propios integrantes de la institución evaluada a través de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, y las externas, efectuadas por expertos no implicados en el centro.

c) Por lo que se refiere a la metodología de la evaluación, los dos grandes paradigmas de las ciencias sociales, el cuantitativo y el cualitativo, se enfrentan asimismo en el campo de la evaluación. Si los primeros estudios de evaluación generalmente han respondido al modelo cuantitativo, trabajos posteriores han abogado por esquemas cualitativos, en los que las descripciones de incidentes clave se utilizan como ejemplos concretos del funcionamiento de principios abstractos de organización social. En la práctica, la mayoría de las evaluaciones tiende a utilizar métodos de ambos paradigmas, para así conseguir una mayor riqueza e imparcialidad de la información.

Aunque los diseños de la evaluación pueden ser tanto experimentales como cuasiexperimentales, la autora considera que a la hora de valorar los centros son preferibles los diseños no experimentales, porque se adecúan mejor a la naturaleza compleja de los procesos y permiten incorporar las eventualidades que van apareciendo, y con ello ajustan los pasos establecidos previamente en ellos (además, los diseños experimentales suelen tener el problema ético de la posible manipulación de los sujetos investigados). Dentro de los diseños no experimentales destaca el estudio de casos como especialmente apto para la evaluación de centros, debido a que implica el análisis profundo de una realidad singular, con la utilización de diversas técnicas como la observación o la entrevista. También tiene interés la denominada investigación-acción, que consiste en el examen continuo de la situación dentro de una realidad reducida y en el desarrollo de ajustes permanentes para mejorar el proceso que se está llevando a cabo, en el que pueden participar tanto evaluadores externos como profesionales del medio evaluado. Las técnicas e instrumentos de la evaluación -observación, entrevista, encuesta, cuestionario, test-, son descritos someramente, así como las técnicas para el análisis de los datos. Es fundamental la triangulación o el uso de distintas fuentes de datos, métodos y sujetos de estudio, que reduzcan el sesgo y los subjetivismos. En la fase final de la evaluación se produce el informe, en el que debe recogerse de manera clara y sintética todo el proceso realizado y las conclusiones obtenidas.

d) Buena parte de los componentes del centro que han de ser valorados no resultan directamente mensurables a causa de su propia complejidad, lo que obliga al evaluador a establecer indicadores de calidad. Estos se definen como descripciones de factores o componentes educativos en su estado óptimo de funcionamiento, es decir, como situaciones ideales en las que debería hallarse el centro educativo; dichas descripciones sirven como criterio de referencia para valorar la realidad del centro. La tarea de identificar cuáles han de ser los indicadores de calidad que deben utilizarse en la evaluación de los centros es compleja, y en ella trabajan numerosos investigadores y organismos internacionales como la OCDE. En términos generales, cuando se menciona la calidad educativa se alude al buen rendimiento del alumnado, a la satisfacción de la comunidad educativa en su conjunto y a la mejor respuesta del centro escolar a las exigencias de la sociedad. La autora cita una obra de Arturo de la Orden para definir la calidad del centro

educativo como la capacidad de respuesta de éste a tres imperativos: la funcionalidad (satisfacción de las necesidades del entorno), la eficacia (consecución de los objetivos perseguidos) y la eficiencia (logro de los objetivos a un precio razonable).

e) La función última de la evaluación es retroalimentar el sistema, es decir, enjuiciar la situación del centro y corregir o reforzar los elementos valorados. En esta retroalimentación reside la utilidad de la evaluación y la capacidad de ésta para erigirse en un mecanismo de garantía de la calidad.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

La evaluación de los centros docentes constituye una actividad fundamental a la hora de mejorar la calidad del sistema educativo, puesto que aquéllos son la pieza clave de éste, de cuya correcta organización y funcionamiento dependen los resultados del sistema en su conjunto. La evaluación de la calidad es un proceso complicado, dada la complejidad de la realidad que se estudia y la dificultad de establecer indicadores de calidad educativa fiables y precisos. La mejor estrategia ante este problema es adoptar una combinación de distintas metodologías y técnicas de investigación, para así proveerse de una información más completa y contrastada. En cualquier caso, parece claro que toda evaluación debe incluir métodos cualitativos y una cierta dosis de evaluación interna (recogida de información por los propios sujetos evaluados).

---

**Título:** «*Evaluating and Reforming Education Systems*»

**Autor:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Los autores de los estudios son Denis Kallen, Maurice Kogan, Elliot Stern y James W. Guthrie

**Editorial:** OCDE

**Año:** 1996

**Tipo de texto:** libro en el que se incluyen cuatro estudios de otros tantos expertos en temas de evaluación, en los que se exponen diversas cuestiones teóricas y prácticas concernientes a la evaluación de los sistemas educativos en los países de la OCDE

**Descriptor:** evaluación de la calidad

### **Contenidos principales**

a) De acuerdo con Denis Kallen, entre los cambios más importantes acaecidos a las políticas educativas de los países de la OCDE en los últimos años se encuentra una mayor preocupación por la valoración y evaluación de los sistemas educativos. Las crisis por las que ha atravesado la educación y la reorganización administrativa emprendida en la mayoría de los países han constituido los principales incentivos para la puesta en marcha de programas de evaluación. La principal novedad referida a la evaluación consiste en el hecho de que ésta se ha convertido en un aspecto más de la política educativa, y ha tendido a considerarse como un elemento básico a la hora de elaborar y reformar las políticas: se observa una creciente aceptación de la idea de que los programas educativos deben ser evaluados y de que la evaluación debe formar parte de la elaboración de la política y de la planificación educativas.

Se aprecian, asimismo, otras tres tendencias en relación con la evaluación. En primer lugar, se ha tendido a trasladar el objeto de esta, que ha pasado del alumno individual a la clase o a la escuela, así como al programa educativo. En segundo lugar, y sin que ello sea contradictorio con lo anterior, a menudo el reforzamiento de la evaluación se ha llevado a cabo mediante la mejora y extensión de los antiguos procedimientos de valoración del

rendimiento académico de los estudiantes: clases, escuelas y distritos son valorados a partir de incluir los resultados académicos de los alumnos correspondientes, si bien se ha tendido a ensanchar los aspectos evaluados con respecto a la tradicional medición de la competencia lingüística y matemática (ahora es más frecuente que se incluyan materias como la historia o la educación cívica, de modo que los procedimientos cualitativos de evaluación han adquirido más importancia). En todo caso, la importancia de la evaluación individual varía enormemente de unos países a otros, y en tanto que en los anglosajones adquiere la máxima relevancia, en otros, como Suecia, ésta se encuentra muy limitada frente a los análisis institucionales y colectivos. En tercer lugar, se tiende hacia un mayor peso de las evaluaciones llevadas a cabo en nombre de los “consumidores” de la educación (alumnos, padres, público en general) y no tanto de los “productores” (profesores, administradores), aunque éste es un fenómeno que todavía se encuentra en sus inicios.

b) Maurice Kogan afirma que pueden distinguirse tres grandes modelos de atribución de la responsabilidad (*accountability*) dentro de los sistemas educativos. El modelo de control público, que es predominante en la mayoría de los países, se caracteriza por la jerarquía de gestión: la autoridad se ejerce a través de cargos designados por el poder político, quien marca los objetivos y distribuye los recursos y las recompensas de acuerdo con la capacidad de las instituciones de conseguir los fines prescritos. Aunque algunos autores defienden el modelo de control porque supone que las decisiones educativas están legitimadas en el poder salido del proceso democrático, otros lo critican por la subordinación a los políticos que implica, así como por la limitación de la capacidad discrecional de los profesionales, lo que lleva con frecuencia a una homogeneidad no deseable. En todo caso, el control jerárquico no es nunca perfecto, sino que a menudo se limita por el segundo modelo de responsabilidad, el profesional. Dicho modelo se caracteriza por la autonomía de quienes prestan el servicio y por el establecimiento de procedimientos colegiados de toma de decisiones, y sus defensores insisten en su carácter más flexible. Estos últimos insisten en que permite una mejor adaptación de la educación a las circunstancias de cada escuela o territorio, puesto que el poder jerárquico es sustituido por el diálogo entre los distintos agentes involucrados a nivel local. Los profesionales, con sus códigos de conducta detallados, establecen una especie de «contrato» con sus clientes, que les lleva a actuar de una manera ética y responsable hacia ellos. Evidentemente, este modelo se asocia con la autoevaluación. Otros autores son menos complacientes con el modelo profesional, afirmando que puede ser tan cerrado a los intereses de los «clientes» del sistema educativo como el de control público, puesto que los propios profesionales tienden a ser responsables solamente ante sí mismos y suelen ser los únicos destinatarios de los informes de evaluación.

El tercer modelo de atribución de responsabilidades es el que Kogan denomina «consumista», puesto que se basa en un tipo de relación similar al establecido en el mercado. El más conocido es el sistema de bonos escolares (*vouchers*), que trata de incentivar el buen funcionamiento de las escuelas a partir de la competencia entre las mismas. Sin embargo y según sus críticos, las posibles ventajas del modelo serían anuladas porque profesores y escuelas tenderían a concentrarse en aquellos resultados que atrajeran fácilmente a los estudiantes, en detrimento de aspectos educativos no tan claramente mensurables.

Los diferentes modos de control del sistema educativo afectan de manera incuestionable a los procesos de evaluación. Así, por ejemplo, el modelo de control público tiende a favorecer la actitud defensiva de las escuelas frente a la evaluación y a hacerlas más cerradas frente a su entorno. No obstante, también favorece que los centros educativos tengan que responder ante el poder público legítimo y que la educación se enmarque en las preocupaciones más generales de la política social. El modelo profesional cuenta

asimismo con ventajas y desventajas. La autoevaluación posee una gran utilidad a la hora de integrar los criterios y el conocimiento de los profesionales en el proceso de valoración del sistema, pero presenta dos claros peligros: la falta de competencia de muchos profesores para analizar sus propios objetivos, y la posibilidad de que se ignoren los intereses y opiniones de los actores externos al sistema.

c) Elliot Stern reseña algunas de las experiencias en evaluación de políticas y programas sociales puestas en marcha por un centro de investigación independiente, el *Tavistock Institute of Human Relations* de Londres. El enfoque empleado es el que denomina “evaluación evolutiva” (*developmental evaluation*), caracterizado por tres rasgos. En primer lugar, los participantes en el entorno evaluado tienen voz en el proceso evaluador y pueden contribuir al mismo con sus ideas y opiniones. En segundo lugar, implica una política de retroalimentación, es decir, de contribución de la actividad evaluativa al desarrollo y reelaboración de la propia política. Por último, la puesta en marcha o implementación de la política es tenida en cuenta, en la medida de lo posible, en el diseño de la evaluación. La estrategia seguida casi siempre incluye una definición amplia de la audiencia a la que va dirigida la evaluación (es decir, comprende cuestiones que pueden ser relevantes para los distintos actores e intereses presentes en el sistema), una relación negociada con los agentes involucrados, y una metodología múltiple que abarca tanto la evaluación independiente como la autoevaluación, los procedimientos cuantitativos y cualitativos y el análisis institucional y organizativo. Las evaluaciones han tenido en cuenta el ciclo vital de los programas, y si en un primer momento el énfasis se pone en el estudio de las estrategias diseñadas, posteriormente aquéllas se centran en la implementación y sólo finalmente en los resultados.

Algunos de los problemas surgidos se refieren a las tensiones que con frecuencia aparecen entre las funciones de control y de aprendizaje institucional que cumple la evaluación; el aprendizaje surge a partir del estudio de los errores cometidos, en tanto que la función de control tiende a enfatizar la responsabilidad personal por dichos errores, lo que lleva a que los participantes traten de maquillar o disminuir la importancia de estos. Otro hecho que ha podido comprobarse es que la autoevaluación, aunque posee ventajas importantes como la mejora en la calidad de la información obtenida y la mayor implicación de los participantes en la evaluación, también tiene poderosos inconvenientes, como los posibles sesgos en la recogida y presentación de la información por parte de los agentes involucrados, así como las frecuentes carencias administrativas, técnicas y de recursos de éstos, que precisan del apoyo de expertos externos. La evaluación externa, por su carácter independiente, es necesaria para complementar la anterior, aunque tampoco le faltan inconvenientes, como la propia dificultad en conseguir dicha independencia. En todo caso, la descentralización educativa refuerza los argumentos en favor de una estrategia múltiple de evaluación.

Un problema generalizado en todo tipo de evaluación es que hay dos grupos que con frecuencia se excluyen de la misma: los supuestos beneficiarios de los programas (clientes y receptores de los servicios), y los gestores y altos dirigentes de aquellos, quienes con frecuencia consideran que la evaluación debe centrarse en los cargos medios y en los empleados del programa. Otro problema es que a menudo el programa no es la unidad idónea de análisis, dado que varios programas simultáneos pueden estar interrelacionados; en este caso, la unidad de análisis más apropiada sería la política sectorial.

d) James W. Guthrie analiza la relación entre los cambios económicos ocurridos en los países de la OCDE y las políticas de evaluación educativa. Las economías modernas no se limitan a tratar de influir para que los sistemas educativos favorezcan el desarrollo de capital humano, sino que de alguna manera están dando lugar a una globalización de la

educación: aquellos países que no sean capaces de responder de manera rápida a los cambios tecnológicos y organizativos pueden poner en peligro su futuro económico y político. Aunque múltiples circunstancias históricas y culturales modelan los sistemas educativos y las políticas de cada país, la globalización de la educación se observa en una serie de transformaciones comunes: la extensión de la escolarización al período preescolar, el aumento de la influencia de los gobiernos en el currículo, la expansión de la educación postsecundaria y la intensificación de las medidas de valoración y control del rendimiento de los centros. El desarrollo de la economía nacional no es la única consideración a la hora de impulsar los citados cambios porque también con ellos se trata de mejorar la eficacia del sistema educativo en su conjunto, pero sí es la principal motivación. La influencia que los cambios económicos está ejerciendo sobre la evaluación educativa se aprecia en varios hechos: creciente relevancia de la valoración de la gestión, audiencia cada vez más extensa a la que se dirige la evaluación, mayor implicación de los distintos actores interesados en el sistema educativo, amplio eclecticismo en los métodos utilizados, y aumento de la conexión entre evaluación y política y planificación educativas. En este esquema es absolutamente necesaria la presencia de agencias de evaluación independientes de los agentes interesados y de los partidos políticos, que tengan credibilidad, competencia técnica y recursos; como ejemplo, Guthrie analiza una organización surgida en Estados Unidos a principios de los ochenta, la *Policy Analysis for California Education*.

### **Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

Los distintos autores enfatizan el hecho de que la evaluación educativa está experimentando importantes cambios en la época actual, y que de la valoración del rendimiento individual se ha pasado al análisis de los programas y de los centros. La creciente complejidad de los sistemas educativos se tiene en cuenta al adoptarse distintas metodologías alternativas para estudiar cada caso, si bien las técnicas utilizadas no han avanzado tanto como la propia educación. De cualquier manera y frente a otros trabajos en los que se ensalzan las virtudes de la autoevaluación, los autores de éste son más escépticos ante la misma y resaltan la necesidad de contrastar y analizar la información a través de organismos independientes.

---

**Título:** «*La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*»

**Autor:** Luján Castro, José y Puente Azcutia, Julio

**Editorial:** Ministerio de Educación y Ciencia de España

**Año:** 1996

**Tipo de texto:** libro en el que se combina una introducción a los conceptos básicos de la evaluación de centros educativos con una descripción de los planteamientos y primeros pasos del denominado Plan EVA, puesto en marcha por el Ministerio español de Educación y Ciencia desde principios de los años noventa

**Descriptor:** evaluación de la calidad de la educación- evaluación de centros- educación primaria-educación media

### **Contenidos principales**

a) La reforma del sistema educativo español, impulsada por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), plantea entre sus objetivos prioritarios la mejora de la calidad de la enseñanza. Entre los criterios que más expresan dicha calidad se encuentran: el fomento del desarrollo personal de los alumnos, la adaptación a las peculiaridades, intereses y ritmos de aprendizaje de éstos, la capacidad para responder a las demandas de una sociedad democrática y moderna, y la contribución a disminuir las

desigualdades sociales y culturales. Sin duda, la evaluación es uno de los principales instrumentos con que se cuenta para incrementar la calidad, especialmente la evaluación de centros, puesto que a través de ella se puede comprobar la eficacia del sistema en el lugar habitual de encuentro de los distintos sectores implicados en el proceso educativo. No obstante y a pesar de la importancia que se le concede en la actualidad a la evaluación de centros, ésta ha sido objeto de muy escasa consideración tanto desde el punto de vista teórico como práctico, debido a la falta de tradición y de cultura evaluadoras y al clima escasamente favorable a la misma. El llamado Plan EVA de evaluación de centros docentes, que comenzó a diseñarse a finales de 1990 por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, ha tratado de llenar el vacío existente en este campo.

b) Frente a los conceptos de evaluación como comparación entre objetivos propuestos y resultados obtenidos (Tyler) o como simple acopio de información de cara a la toma de decisiones (Cronbach), los autores del Plan EVA parten de la definición de ésta como un proceso de obtención de información acerca del valor y del mérito de las metas, así como de la planificación, realización e impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones y para la solución de los problemas planteados. El Plan pretende identificarse con el modelo sistémico de evaluación de centros docentes, el cual afirma que la calidad de un centro depende de su capacidad para proyectar, planificar y ejecutar sus acciones adecuadamente, de acuerdo con ciertos criterios de valía, mérito y viabilidad: el resultado de un centro de calidad debe ser un producto efectivo (que cumpla los objetivos de aprendizaje propuestos), satisfactorio (que se ajuste a las necesidades educativas de la sociedad) y eficiente (que utilice óptimamente los recursos).

c) El Plan EVA consiste en una evaluación formativa externa llevada a cabo por equipos de inspectores del Ministerio de Educación y Ciencia, quienes han de recopilar datos y elaborar informes acerca del funcionamiento y de los resultados de los centros. El Plan busca que en todo momento se produzca una estrecha colaboración entre los evaluadores y los integrantes del centro, con la idea de ayudar a mejorar la calidad más que a controlar el nivel de ésta. En tal sentido, el principal objetivo del programa es difundir la cultura evaluadora en los centros y facilitarles apoyo técnico para que pongan en marcha sus propias iniciativas de evaluación interna. Los elementos evaluados son: aspectos contextuales y ambientales del centro, proyectos o estrategias de programación, organización y funcionamiento, procesos didácticos (actuación del profesorado en el día a día), y resultados (rendimiento académico, actitudes de los alumnos y satisfacción de todos los sectores de la comunidad educativa).

d) La metodología del Plan EVA es ecléctica, dado que se combinan diversos instrumentos que integran los enfoques cuantitativo y cualitativo. Los agentes evaluadores han de completar unas fichas en las que se recoge de manera sintética la información obtenida a través de procedimientos tales como el análisis de la documentación del centro, las reuniones con representantes de distintos sectores del mismo, la observación directa del equipamiento con que cuenta, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la elaboración de cuestionarios por los diferentes actores. El uso de los instrumentos se plantea de manera muy flexible, puesto que las peculiaridades de cada centro pueden hacer que los medios de búsqueda de datos varíen, y que según los casos sea necesario incidir más en unas fuentes que en otras. Sólo las fichas poseen un formato uniforme, con cuestiones cuyas respuestas han de ajustarse a una escala fija de valoración, con objeto de armonizar los criterios de estimación y de facilitar el análisis de la información. También es posible que el propio centro se haga cargo de algunos aspectos de la evaluación, con el fin de responsabilizarse de su propia evaluación interna. El último paso es la redacción del informe final por el equipo de inspectores, a partir de las fichas y de sus propias conclusiones, en el que se deben tener muy en cuenta las observaciones formuladas por los órganos del centro.



e) La puesta en marcha del Plan EVA se inició con un programa piloto durante el curso 1991/92, en el cual se evaluaron cuarenta centros públicos de Enseñanza General Básica, de Formación Profesional y de Bachillerato. En años posteriores se amplió el número de centros evaluados (hasta 473 en 1994/95 y 255 en 1995/96). A partir de los informes individuales de cada centro se elaboraron informes generales en los que se destacaron los elementos más llamativos del proceso de evaluación. Entre los aspectos positivos destaca la suficiente dotación de recursos materiales para el desarrollo de la enseñanza, la buena gestión económica y administrativa, la variedad de metodologías usadas en el aula, la mejora en los procesos de orientación y tutoría y el impulso al trabajo en equipo. Entre los puntos débiles del conjunto de los centros se señala que, a pesar de la mejora, el trabajo en equipo del profesorado es todavía escaso y predominan las actitudes individualistas; asimismo, destaca el insuficiente debate sobre temas pedagógicos, la reducida participación de los padres y de los alumnos, los débiles apoyos externos a los centros y las deficiencias relacionadas con la evaluación del alumnado, en especial la ausencia de criterios claros de evaluación y promoción. En cualquier caso, los evaluadores han observado una actitud muy receptiva de los centros ante el proceso de evaluación (con algunas reticencias iniciales que se disiparon rápidamente), y consideran que se ha producido una dinámica de reflexión que ha contribuido a mejorar su organización y funcionamiento. Además, el Plan EVA parece haber favorecido la mejora de las relaciones entre los inspectores educativos y los centros docentes. La satisfacción alcanzada por los distintos sectores de la comunidad educativa durante los primeros años de aplicación del Plan parece presagiar su continuidad en el futuro, con los ajustes y modificaciones necesarios para un funcionamiento óptimo.

**Cuál es el valor del texto** (o las preguntas que suscita el texto)

El Plan EVA se ha constituido en una interesante iniciativa de evaluación externa, que no tanto pretende efectuar una tarea de control de la calidad sino ayudar a los centros a conocer mejor su propia realidad y adquirir las técnicas adecuadas de recogida y análisis de datos. En este sentido y a diferencia de otros programas de evaluación externa, el Plan EVA asume que el desarrollo de la evaluación interna es el mejor procedimiento para asegurar el progreso en la calidad de los centros.

[Página Principal de la  
OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista  
10](#)

Mas  
información:[weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)

Reciba un saludo del Programa Calidad y Equidad de la Educación. Nos place que se haya interesado en recibir información que le podrá actualizar y ampliar sobre estas temáticas, aunque para nosotros son especialmente importante los aportes que nos puedan hacer.

Les remitimos un texto sobre el Programa que también está disponible en:

<http://www.oei.es/equidad.htm>

Esperando recibir sus experiencias les envío un cordial saludo

César Briceño  
Coordinador del Programa Calidad y Equidad  
OEI

PROGRAMA CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN  
BOLETIN PÁGINA WEB

### Introducción

El Programa "Calidad y Equidad en la Educación" centra su atención en la educación escolarizada de colectivos socialmente desfavorecidos.

Los estudios sobre la realidad social de la mayoría de los países iberoamericanos revelan la gran desigualdad social y económica de un amplio sector de la población.

El diseño del sistema escolarizado actual supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de los alumnos y, por ende, no toma en cuenta las singularidades propias de esos colectivos. La ignorancia de las diferencias propicia el éxito de los alumnos con mayor capital cultural y lingüístico, y el fracaso de aquellos que carecen de todo tipo de recursos.

### Escolarización y uniformidad

La mayoría de los sistemas de educación pública en el mundo fueron organizados a finales del siglo XVIII conforme a la nueva tecnología de producción asociada con la manufactura y las líneas de producción de las fábricas. Con el modelo de fábrica en mente, las instituciones escolares fueron organizadas para la masificación de la educación, requiriendo insumos estandarizados (selección y formación de docentes, diseño de aulas de clase, producción de libros de textos y un currículum uniforme). La escolaridad se fundamenta en la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En efecto, la organización de la escolaridad se fundamenta en el paradigma de la trayectoria lineal de los itinerarios formativos. Todos los alumnos de 7 años son agrupados en el primer grado de la educación básica, los de 8 años en segundo grado, los de 9 años en tercer grado, y así sucesivamente. Si representamos gráficamente en un eje de coordenadas tal agrupación, colocando en el eje horizontal (X) a las edades y en el eje vertical (Y) a los grados, obtendremos una línea recta con ángulo de 45° como trayectoria lineal de dichos itinerarios. Por ello, este paradigma puede ser denominado como "gradiente de 45°".

Este gradiente supone un alto grado de uniformidad en las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas de la misma edad. Este sistema escolar y su institución escolar se transforman en fábrica de desigualdades y fracaso escolar, excluyendo en la práctica a los alumnos con trayectorias de pendientes inferiores o superiores a los 45°; es decir, a aquellos con ritmos de aprendizajes más lentos o más acelerados con respecto al ritmo "normal".

Todos los aspectos relacionados con la organización del sistema escolar se fundamentan en dicho paradigma, a saber: su marco legal, los planes de estudios, el currículum, la formación de los maestros, la práctica didáctica, los materiales didácticos impresos como textos escolares y aquellos y no impresos, la gestión de las escuelas, la administración del sistema, el calendario escolar, la infraestructura escolar y muchos otros.

### Calidad y Equidad

La equidad debe incorporar, con mayor vigor, la dimensión diversidad, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas tanto en la gestión

de la institución escolar como en sus prácticas pedagógicas y didácticas. Los tres grandes objetivos de eficiencia, calidad y equidad, cuyo propósito común es el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, tienen una expresión acabada y concreta en cada escuela. Por ello, la acción de las autoridades educativas debe enfocarse en el fortalecimiento de la institución escolar para que articule y atienda necesidades de poblaciones heterogéneas mediante iniciativas diseñadas y ejecutadas en el marco de un proyecto educativo escolar que integre la gestión con los procesos pedagógicos. Además, esa institución escolar debe ser capaz de atender y resolver sus propias carencias, principalmente aquellas propias de sus alumnos, sus maestros, de su equipo directivo e, incluso, de los habitantes de su entorno comunal.

#### Promoción de la equidad

La promoción de la equidad se refiere, fundamentalmente, al conjunto de políticas destinadas al incremento de las oportunidades educativas de poblaciones singulares. La singularidad puede estar representada por conjuntos de desventajas o ventajas con respecto al común de las gentes. Por ello, tales políticas han centrado sus acciones en la adecuada atención a las singularidades de determinados colectivos sociales. Esas acciones pretenden bien mitigar desventajas o desarrollar ventajas. Las políticas pueden ser clasificadas en tres grupos, a saber:

#### Atención a los déficit

Los programas compensatorios o la educación compensatoria comprenden acciones de atención a los déficit. Su propósito explícito es la compensación de los déficit mediante acciones de discriminación positiva. Estos programas atienden, usualmente, carencias de los alumnos o de sus familias y carencias de las instituciones escolares. Las carencias de los alumnos son, por ejemplo, de naturaleza socioeconómica, nutricional, sanitaria o afectiva, entre muchas otras. También hay déficit relacionados con las escuelas que atienden estos colectivos como, por ejemplo, infraestructura escolar, material didáctico impreso y no impreso, carencias de los maestros o de equipos y mobiliario, entre otras. Los programas compensatorios suponen, implícitamente, que los déficit son la causa de ritmos de aprendizaje más lentos de los alumnos rezagados. Por ello, sus acciones pretenden acelerar esos ritmos, esperando que alcancen ritmos medios. De esta manera, se aspira que los alumnos rezagados puedan continuar su tránsito normal a través de los itinerarios formativos lineales.

#### Atención a la diversidad

La idea de diversidad ha estado asociada en el mundo educativo bien con discapacidades tales como retardo mental, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, impedidos físico-motores, trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje; con un rasgo social particular (inmigrantes, población indígena, adultos analfabetas, etc.); o con una ventaja especial como en el caso de los superdotados. La educación especial, educación bilingüe, educación indígena, educación de superdotados o educación de adultos, son modalidades tradicionales de atención a la diversidad.

#### Atención a las desigualdades

Las desigualdades sociales y económicas caracterizan a colectivos sociales con una alta representación en las poblaciones de muchos países iberoamericanos. Estos colectivos socialmente vulnerables se caracterizan por su gran heterogeneidad producto de las diferencias notorias en sus condiciones de vida. Numerosos estudios han demostrado que las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias. Estas desigualdades han sido atendidas como déficits, con resultados poco halagadores.

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante las culturas en desigualdades de aprendizajes y, más tarde, de éxito escolar.

La adecuada atención a las desigualdades es un problema no resuelto. Su solución "...plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea

de la obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente". La nueva escolarización debe admitir ritmos de aprendizaje diferentes en los alumnos, en concordancia con la idea de una individualización de los itinerarios formativos. Esta idea está tomando fuerza en los círculos académicos que se ocupan de la investigación educativa. En un sistema escolar uniforme, no debe sorprendernos que las políticas de promoción de la equidad y la eficiencia no sean traducidas adecuadamente por las prácticas en la gestión en escuelas que atienden a colectivos socialmente vulnerables. En efecto, las metas de mejoramiento de la eficiencia, promoción de la equidad y construcción de mejor calidad, muy relacionadas entre sí, como parte de las reformas educativas de nuestro continente, no han tenido una expresión acabada en esa escuela y, por ende no han afectado lo esencial del proceso educativo - los aprendizajes -.

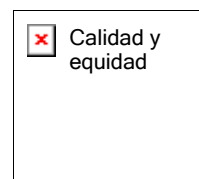
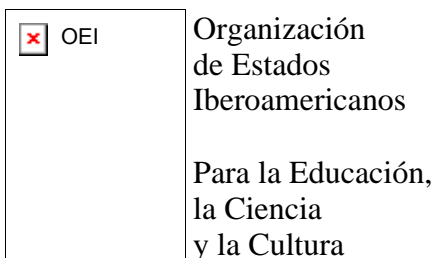
#### Invitación

Invitamos a todos los visitantes a expresar su opinión sobre estos temas y, también, a presentar experiencias exitosas en la atención de colectivos socialmente desfavorecidos.

-----  
Joaquín Asenjo Pérez  
WWW de la OEI  
webmaster@oei.es  
<http://www.oei.es/>

Está en:

[OEI](#) - [Programación](#) - [Calidad y equidad de la educación](#) - Boletín



|

Calidad y equidad de la educación



---

# Boletín presentación del Programa

---

## Contenidos

- [Introducción](#)
- [Escolarización y uniformidad](#)
- [Calidad y Equidad](#)
- [Promoción de la equidad](#)
  - [Atención a los déficit](#)
  - [Atención a la diversidad](#)
  - [Atención a las desigualdades](#)
- [Invitación](#)

---

## Introducción

El Programa “**Calidad y Equidad en la Educación**” centra su atención en la educación escolarizada de colectivos socialmente desfavorecidos.

Los estudios sobre la realidad social de la mayoría de los países iberoamericanos revelan la gran desigualdad social y económica de un amplio sector de la población.

El diseño del sistema escolarizado actual supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de los alumnos y, por ende, no toma en cuenta las singularidades propias de esos colectivos. La ignorancia de las diferencias propicia el éxito de los alumnos con mayor capital cultural y lingüístico, y el fracaso de aquellos que carecen de todo tipo de recursos.

## Escolarización y uniformidad

La mayoría de los sistemas de educación pública en el mundo fueron organizados a finales del siglo

XVIII conforme a la nueva tecnología de producción asociada con la manufactura y las líneas de producción de las fábricas. Con el modelo de fábrica en mente, las instituciones escolares fueron organizadas para la masificación de la educación, requiriendo insumos estandarizados (selección y formación de docentes, diseño de aulas de clase, producción de libros de textos y un currículum uniforme).

La escolaridad se fundamenta en la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de los alumnos. En efecto, la organización de la escolaridad se fundamenta en el paradigma de la trayectoria lineal de los itinerarios formativos. Todos los alumnos de 7 años son agrupados en el primer grado de la educación básica, los de 8 años en segundo grado, los de 9 años en tercer grado, y así sucesivamente. Si representamos gráficamente en un eje de coordenadas tal agrupación, colocando en el eje horizontal (X) a las edades y en el eje vertical (Y) a los grados, obtendremos una línea recta con ángulo de  $45^\circ$  como trayectoria lineal de dichos itinerarios. Por ello, este paradigma puede ser denominado como "gradiente de  $45^\circ$ ".

Este gradiente supone un alto grado de uniformidad en las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas de la misma edad. Este sistema escolar y su institución escolar se transforman en fábrica de desigualdades y fracaso escolar, excluyendo en la práctica a los alumnos con trayectorias de pendientes inferiores o superiores a los  $45^\circ$ ; es decir, a aquellos con ritmos de aprendizajes más lentos o más acelerados con respecto al ritmo "normal".

Todos los aspectos relacionados con la organización del sistema escolar se fundamentan en dicho paradigma, a saber: su marco legal, los planes de estudios, el currículum, la formación de los maestros, la práctica didáctica, los materiales didácticos impresos como textos escolares y aquellos y no impresos, la gestión de las escuelas, la administración del sistema, el calendario escolar, la infraestructura escolar y muchos otros.

## **Calidad y Equidad**

La equidad debe incorporar, con mayor vigor, la dimensión *diversidad*, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas tanto en la gestión de la institución escolar como en sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Los tres grandes objetivos de eficiencia, calidad y equidad, cuyo propósito común es el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, tienen una expresión acabada y concreta en cada escuela. Por ello, la acción de las autoridades educativas debe enfocarse en el fortalecimiento de la institución escolar para que articule y atienda necesidades de poblaciones heterogéneas mediante iniciativas diseñadas y ejecutadas en el marco de un proyecto educativo escolar que integre la gestión con los procesos pedagógicos. Además, esa institución escolar debe ser capaz de atender y resolver sus propias carencias, principalmente aquellas propias de sus alumnos, sus maestros, de su equipo directivo e, incluso, de los habitantes de su entorno comunal.

## **Promoción de la equidad**

La promoción de la equidad se refiere, fundamentalmente, al conjunto de políticas destinadas al incremento de las oportunidades educativas de poblaciones singulares. La singularidad puede estar representada por conjuntos de desventajas o ventajas con respecto al común de las gentes.

Por ello, tales políticas han centrado sus acciones en la adecuada atención a las singularidades de determinados colectivos sociales. Esas acciones pretenden bien mitigar desventajas o desarrollar ventajas.

Las políticas pueden ser clasificadas en tres grupos, a saber:

### **Atención a los déficit**

Los programas compensatorios o la educación compensatoria comprenden acciones de atención a los déficit. Su propósito explícito es la *compensación* de los déficit mediante acciones de *discriminación positiva*. Estos programas atienden, usualmente, carencias de los alumnos o de sus familias y carencias de las instituciones escolares. Las carencias de los alumnos son, por ejemplo, de naturaleza socio – económica, nutricional, sanitaria o afectiva, entre muchas otras. También hay déficit relacionados con las escuelas que atienden estos colectivos como, por ejemplo, infraestructura escolar, material didáctico impreso y no impreso, carencias de los maestros o de equipos y mobiliario, entre otras.

Los programas compensatorios suponen, implícitamente, que los déficit son la causa de ritmos de aprendizaje más lentos de los alumnos rezagados. Por ello, sus acciones pretenden acelerar esos ritmos, esperando que alcancen ritmos medios. De esta manera, se aspira que los alumnos rezagados puedan continuar su tránsito *normal* a través de los itinerarios formativos lineales.

### **Atención a la diversidad**

La idea de diversidad ha estado asociada en el mundo educativo bien con discapacidades tales como retardo mental, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, impedidos físico – motores, trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje; con un rasgo social particular (inmigrantes, población indígena, adultos analfabetas, etc.); o con una ventaja especial como en el caso de los superdotados.

La educación especial, educación bilingüe, educación indígena, educación de superdotados o educación de adultos, son modalidades tradicionales de atención a la diversidad.

### **Atención a las desigualdades**

*Las desigualdades sociales y económicas caracterizan a colectivos sociales con una alta representación en las poblaciones de muchos países iberoamericanos. Estos colectivos socialmente vulnerables se caracterizan por su gran heterogeneidad producto de las diferencias notorias en sus condiciones de vida. Numerosos estudios han demostrado que las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias. Estas desigualdades han sido atendidas como déficits, con resultados poco halagadores.*

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante las culturas en *desigualdades de aprendizajes* y, más tarde, de *éxito escolar*.

La adecuada atención a las desigualdades es un problema no resuelto. Su solución “...*plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente*”. La nueva escolarización debe admitir ritmos de aprendizaje diferentes en los alumnos, en concordancia con la idea de una *individualización de los itinerarios formativos*. Esta idea está tomando fuerza en los círculos académicos que se ocupan de la investigación educativa.

En un sistema escolar uniforme, no debe sorprendernos que las políticas de promoción de la equidad y la eficiencia no sean traducidas adecuadamente por las prácticas en la gestión en escuelas que atienden a colectivos socialmente vulnerables. En efecto, las metas de *mejoramiento de la eficiencia, promoción de la equidad y construcción de mejor calidad*, muy relacionadas entre sí, como parte de las reformas educativas de nuestro continente, no han tenido una expresión acabada en esa escuela y, por ende no han afectado lo esencial del proceso educativo - *los aprendizajes* -.

---

## **Invitación**

Invitamos a todos los visitantes a expresar su opinión sobre estos temas y, también, a presentar experiencias exitosas en la atención de colectivos socialmente desfavorecidos. Puede remitirlas por


[correo electrónico.](#)

---

 [Formulario de suscripción gratuita a las Novedades del Programa Calidad y equidad de la educación](#)


[Calidad y equidad de la educación](#)

---

 [Buscador](#)

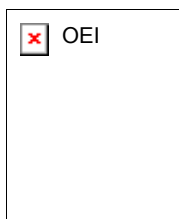
 [Mapa del sitio](#)

 [Contactar](#)

 [Página Inicial OEI](#)

[Buscador](#) | [Mapa del sitio](#) | [Contactar](#)  
| [Página inicial OEI](#) |





**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

—  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación<sup>1</sup>

**Marta Elena Costa (\*)**

---

(\*) **Marta Elena Costa**, profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, es especialista en el campo educacional y en lingüística aplicada. Coordina proyectos en dicha Universidad y en el Ministerio de Cultura y Educación. Fue coordinadora del Área de Investigación de la Dirección de Educación del Adulto, especialista para el Curso Introductorio de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y directora de Planeamiento Educacional de la Universidad de Buenos Aires.

---

*Ha aumentado en la región la circulación de pruebas objetivas utilizadas en programas de evaluación de la calidad, en exámenes de acreditación o admisión y en diversos estudios diagnósticos. En este trabajo se consideran las concepciones de 'calidad' y de 'evaluación de la calidad' que subyacen en los programas del primer tipo y se analizan algunas posturas alternativas. Desde una perspectiva que integra las ciencias del lenguaje, se plantean -en particular con referencia a las pruebas de lengua y, dentro de ellas, a las de lectura- aportes para la consideración de la diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva de las poblaciones y de los sujetos evaluados. Se reconoce la utilidad del empleo de pruebas estandarizadas, del tipo denominado objetivo, cuando se trata de poblaciones numerosas, y por otra parte se analizan desde la perspectiva señalada los aspectos considerados críticos, tanto por los modelos a los que responden como por las limitaciones que de hecho plantean.*

---

# 1. Introducción

La evaluación educacional, de décadas de tradición en los países centrales, ha tenido fuerte incremento en América Latina desde los años 80 por impulso tanto de los organismos de educación, ciencia y cultura que operan en la región como de los organismos rectores de las políticas económicas o que coadyuvan a ellas.

Esta tendencia se ha acentuado en los 90 hasta el punto de incorporarse como una instancia institucionalizada en los procesos de reformas o de transformaciones educativas impulsadas desde el Estado e incluso en las leyes que regulan la educación de los países. Valgan como ejemplos los casos de Argentina (Ley Federal de Educación, 1993), Bolivia (Ley de Reforma Educativa, 1994) y Colombia (Ley General de Educación, 1994).

Así en Argentina, la Ley Federal de Educación, en su título IX, «De la calidad de la educación y su evaluación», arts. 48 a 50, establece la evaluación permanente del sistema, que incluye la evaluación de los aprendizajes a cargo de la Nación y de las demás jurisdicciones.

Paralelamente al auge de este tipo de evaluaciones se ha instalado la discusión en los sectores involucrados -docentes, padres de alumnos-, en el ámbito político, gremial y otros, que ha venido a sumarse a la ya existente en el ámbito académico, acerca del sentido y finalidad de dichas prácticas y de los instrumentos empleados.

Hacia fines de 1993 y comienzos del 94 tomó estado público en la Argentina la evaluación de la calidad llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación. Esto suscitó un intenso debate reflejado en los medios, superado sólo por el que anteriormente provocó la transferencia de los servicios educativos a las jurisdicciones y la ley de educación, debate éste último mucho más inserto en la sociedad misma.

Uno de los elementos que se toman en cuenta para la evaluación de los sistemas educativos o de los niveles de enseñanza es la calidad de los aprendizajes de los alumnos y ha sido justamente este aspecto el que provocó el debate mencionado. Al aparecer a través de los medios recortado de los demás componentes de la evaluación, absorbió ante la mirada pública el significado total de la evaluación, lo que tornaba imposible establecer relaciones que permitieran dilucidar las causas del rendimiento, fuera éste aceptable o no.

El campo universitario no es ajeno a la cuestión: se ha visto la necesidad de autoevaluación institucional o de evaluación externa según las posturas adoptadas, fomentado esto por los organismos internacionales, en especial los de universidades<sup>2</sup>. La inquietud ha surgido también desde el propio quehacer académico, sobre todo por parte de docentes e investigadores vinculados a los primeros años de estudios que confrontan las dificultades en el rendimiento de los estudiantes. Se han venido realizando en diferentes universidades investigaciones que incluyen pruebas diagnósticas de diversos tipos.

Sabemos que de hecho, y por razones fundadas, los saberes que se privilegian al momento de este tipo de evaluaciones suelen ser los de lengua y matemática. Cabe considerar entonces los aportes que desde la perspectiva de las ciencias del lenguaje, y conjuntamente con otras ciencias, podrían hacerse para una conceptualización y también para una práctica evaluativa de calidad.

En este trabajo nos referiremos sobre todo a las pruebas que intentan evaluar dominio en sentido amplio, aptitud verbal, competencias globales, o pruebas de nivel, etc., ya sea con fines de admisión, acreditación o investigación. Así por ejemplo las pruebas que se hacen

en algunos países para ingreso al nivel medio o universitario, o las que corresponden a programas de evaluación de la calidad, o las que forman parte de diversos tipos de estudios o investigaciones: todas ellas buscan diagnosticar las competencias lingüísticas de poblaciones numerosas o de muestras de volumen considerable.

## 2. Concepciones de ‘calidad’ y de ‘evaluación de la calidad’

Bajo este título podrían considerarse multiplicidad de teorizaciones y de prácticas, lo cual está fuera del alcance de este trabajo<sup>3</sup>. Si bien hay una preocupación generalizada por la calidad de la educación, no hay consenso sobre qué se entiende por calidad y menos aún sobre hasta qué punto y bajo qué modalidades es posible evaluarla. En atención a nuestro propósito, haremos una referencia breve a algunas posturas.

La **medición de la calidad** en educación surgió, como es sabido, en relación con un modelo de eficiencia económica. La «calidad» de los sistemas educativos y de los procesos que tienen lugar en ellos es vista en términos de eficiencia. Los modelos evaluativos se nutren de una racionalidad propia del modo de producción industrial.

Algunas manifestaciones recientes de las visiones economicistas se vinculan con el «nuevo orden mundial». Según esto, los sujetos de la educación son vistos predominantemente desde la mira de su inserción en el mercado laboral, el cual está diferenciado a nivel mundial.

Así de algunas regiones o países podría esperarse, en un extremo de una escala ocupada por un pequeño segmento de su población, una educación «de excelencia», para que se pueda cooperar en la carrera científica y económica y, en el otro extremo, los niveles mínimos para una eficiencia en los sectores más descalificados de la escala ocupacional, o para la desocupación, subocupación, etc.

Esta caracterización, un tanto simplista quizás, hace referencia sin embargo a la concepción que subyace en las denominadas posturas eficientistas en educación o en algunos intentos de tornar más eficiente un sistema.

En otros casos estas posturas aparecen combinadas con elementos de otras visiones en las que se toman en cuenta aspectos que tienen que ver con concepciones más humanistas, más interesadas en lo pedagógico, en la adquisición de saberes socialmente válidos, etc. Y en países donde se quiere construir una sociedad democrática conviven o entran en conflicto con el principio de la igualdad de oportunidades y con la voluntad política de llevarlo a la práctica.

Frente a las posturas eficientistas, existen posiciones como las de Magendzo y otros que vinculan la calidad a la cultura de la población sujeto de educación. Corriente ésta que entronca con líneas de pensamiento y prácticas educacionales muy arraigadas en América Latina y en otras regiones del mundo.

Desde esta perspectiva se plantea que en una educación de calidad resulta imprescindible que las instituciones educativas tomen en cuenta las diferentes culturas y se nutran de ellas para llevar adelante los aprendizajes que son de incumbencia de la escuela.

Magendzo demostró a través de una investigación etnográfica -lle-vada a cabo en una población indígena de Guatemala, hablante de cakchiquel y español-, que los estilos de

enseñanza-aprendizaje de la escuela, al apartarse de los patrones de socialización domésticos de los niños y de otros aspectos de la cultura de la comunidad, conducían al fracaso escolar, a la repitencia y a la deserción.

La tesis fundamental de este autor es *«que existe una relación directa entre calidad y cultura, es decir que la educación incrementa su calidad en la medida en que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suya las formas de pensar, sentir y actuar que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianeidad.(...) No son los estudios o las evaluaciones comparativas con niveles de rendimiento nacionales o internacionales los que permitan aquilatar la calidad de la educación»* (Magendzo, 1984:32).

Siguiendo a este autor puede afirmarse que una cantidad de estudios transculturales que se han llevado a cabo *«permiten inferir que muchas de las categorías conceptuales que se han desarrollado para medir la calidad de la educación desconocen las diferencias cognoscitivas, perceptuales, valóricas y de aprendizaje que se presentan en distintos grupos culturales»* (Magendzo, 1984:33).

La discusión acerca de la evaluación de la calidad es relativamente nueva bajo esa denominación pero entronca con la cuestión planteada desde las primeras décadas de este siglo, acerca de la legitimidad de la utilización de instrumentos estandarizados para la evaluación en contextos educacionales.

Recientemente Díaz Barriga (1994) arroja nueva luz sobre el tema del examen -y su versión moderna, las pruebas objetivas-. Plantea que debido a que la sociedad no puede resolver sus problemas de orden social, económico y psicopedagógico, se observa excesivamente al examen y se espera que a través de él se obtengan conocimientos objetivos sobre el saber de los alumnos.

Enuncia la que denomina «inversiones» -en el sentido foucaultiano del término, en tanto se presentan como relaciones de saber las que son en realidad relaciones de poder-; en torno de ellas realiza un análisis histórico y sincrónico del examen. Según tales inversiones, se ocultan los problemas sociales vinculados a la posibilidad de acceso a la educación y otros a través de la problematización acerca de las características de objetividad, validez y confiabilidad atribuidas al instrumento.

El examen, según Díaz Barriga, ha dejado de ser un aspecto del método ligado al aprendizaje, como lo era en la concepción comeniana, para convertirse en un medio para la acreditación, trastocándose así la práctica pedagógica, al tenerse la mira puesta en la acreditación. Los esfuerzos de docentes y alumnos se descentran de la enseñanza - aprendizaje.

La evaluación se ha configurado como un ámbito desvinculado de lo didáctico; ha adquirido una autonomía como campo de estudio y como práctica, afincada en lo técnico, y se ha disociado de lo educativo. Los reduccionismos técnicos han empobrecido el debate educativo.

La revisión de los trabajos de los autores mencionados nos sugiere que la búsqueda de la calidad debería desvincularse del afán por su medición, ya que no parece haber sido saludable para la educación el intento por convertir el *quale* en *quantum*, sino que más bien ha descentrado la mirada y la tarea.

En lo que concierne a la reflexión, la cuestión de fondo debería girar en torno de **cuál** educación sería mejor y **cómo** generar transformaciones en su búsqueda. Asimismo y

dado que la evaluación ya está instalada en los sistemas educativos y legitimada por las normativas vigentes, sería de interés orientar el debate en este campo específico tanto hacia sus fundamentos y a los significados que se atribuyen en las distintas representaciones sociales a las prácticas evaluativas, como al reconocimiento de su valor real en términos de **qué pueden** y **qué no pueden** diagnosticar este tipo de pruebas, a la vez que a recuperar fundamentos teóricos que favorezcan nuevas experimentaciones.

Al trabajo de educadores, sociólogos, antropólogos y otros estudiosos habría que sumar los aportes de las ciencias del lenguaje que llevarían al reconocimiento y valorización de la diversidad cultural, lingüística y cognoscitiva, en vinculación con la atribución o no de calidad a la educación o a los logros de aprendizaje.

La evaluación aparece como un espacio de confluencia de múltiples disciplinas que requiere de interacciones mucho más ricas y complejas que las habituales de «especialistas en evaluación» y «especialistas en contenidos».

### **3. La cuestión de la diversidad. Aportes de las Ciencias del Lenguaje**

En lo concerniente a la lengua, la consideración de la diversidad implica plantearse cuestiones vinculadas al campo de la sociolingüística y de la dialectología.

Lo primero que aparece en las evaluaciones en la lengua oficial del país, en este caso el español, es que habitualmente se toma como referencia la variedad denominada «estándar»<sup>4</sup> y, dentro de ella, las modalidades propias de la lengua escrita.

De este modo, queda acotado el objeto de evaluación a una parte de la competencia lingüística de la persona examinada. Quedan fuera el lenguaje oral y las formas coloquiales del lenguaje escrito.

Así, podrían encontrarse en situación desventajosa para responder aquellas personas que por su origen socioeconómico tengan menos contacto con la lengua escrita o cuyas culturas de origen se expresen por la oralidad, y/o cuyo uso del español esté más alejado de la variedad estándar, ya sea de la de la escuela y los textos escolares, o de la de los instrumentos de evaluación.

Una evaluación que abarcara una gama más amplia de las competencias lingüísticas podría asimismo ser de interés en la medida en que posibilitara establecer relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, o entre el uso del propio dialecto del español y la comprensión de la variedad estándar, etc.<sup>5</sup>.

Cuando se trata de evaluaciones de ámbito nacional debería echarse mano a los estudios de dialectología y formular consultas a expertos de modo de incorporar, como uno de los aspectos por evaluar en los ciclos primario o secundario, el desempeño en las variantes propias. De no ser ello posible, habrá que tomar en cuenta esta limitación a la hora de analizar los resultados.

Los aportes de la sociolingüística pueden ayudar a encarar estas cuestiones que se tornan más álgidas en zonas de lenguas en contacto o en hablantes del español como segunda lengua.

Estos puntos que hemos señalado son en realidad problemas que se plantean en el

currículum de lengua y que cobran resonancia a la hora de la evaluación. Cuestiones que se vinculan a las políticas lingüísticas, sean éstas explícitas o no.

Vemos entonces que las evaluaciones diagnósticas no sólo brindan información sobre el rendimiento de las poblaciones evaluadas sino que ponen en evidencia qué usos del lenguaje son considerados válidos en el sistema educativo. Según cómo estén encaradas, pueden retroalimentar al mismo arrojando luz sobre innumerables aspectos a ser tenidos en cuenta por docentes y planificadores y que incidan en un mejoramiento de las actitudes lingüísticas o, por el contrario, pueden reforzar situaciones de discriminación, como por ejemplo favorecer indirectamente en la sociedad o en el sistema educativo situaciones de diglosia tomando el término en el sentido amplio en que lo emplean L. Krysin<sup>6</sup> y otros autores, con referencia a las variedades estándar y no estándar dentro de la misma lengua.

Sería desacertado ignorar las diferenciaciones internas que existen en las lenguas, vinculadas a lo geográfico-espacial, a la estratificación socio-cultural, a lo estilístico, etc., y tender a una falsa homogeneidad.

El español, extendido en un enorme espacio geográfico, ha conservado su unidad y su riqueza. Una forma de afianzar esta unidad es favorecer la comprensibilidad entre los hablantes de unas y otras zonas, de unos y otros estratos sociales, y el acceso de todos ellos a diferentes tipos de discursos.

La cuestión de cuáles variedades se enseñan en la escuela ha sido largamente debatida. En los años 70 y 80 numerosos estudios de sociolingüística aplicada analizaron cómo operan en el ámbito escolar estadounidense las variedades no estándar y su incidencia en el aprendizaje de la lengua, en particular, de la lectura. Algunas de las investigaciones llamaban la atención sobre el *code switching* -la alternancia de códigos y el pasaje rápido de uno a otro en función de situaciones comunicacionales- (Lamb, 1981).

Sus resultados llevaron a plantear como aconsejable el bidialectalismo, es decir la enseñanza de la variedad estándar como una alternativa a la propia y sin la erradicación de ésta.

Criterios similares, aunque partiendo quizá de concepciones muy diferentes, han guiado múltiples prácticas educativas en América Latina. Más allá de las posturas adoptadas, ha habido en los últimos años un incremento de la conciencia por parte de docentes e investigadores en torno de estas problemáticas. Más difícil ha resultado introducirlos en la teoría y en la práctica evaluativas.

## 4. Aspectos críticos en las pruebas de lengua con especial referencia a las de lectura

Nos referiremos pues a las pruebas estandarizadas, de tipo objetivo, con énfasis en las de comprensión de lectura. A la vez que poseen múltiples ventajas cuando se trata de poblaciones numerosas, presentan problemas en su elaboración, administración y en el análisis e interpretación de sus resultados. Consideraremos desde una perspectiva que integre los aportes de las ciencias del lenguaje algunos de estos aspectos críticos: **la contextualización, la comprensibilidad y las preguntas**. No abordamos aquí otras cuestiones igualmente importantes como la validación y la interpretación de los resultados.

Aunque el trabajo está referido a las pruebas de lengua, algunos señalamientos pueden

resultar aplicables a las evaluaciones en otras áreas en la medida en que se utilicen instrumentos en los que intervenga el lenguaje.

#### 4.1. La contextualización

Frecuentemente se presentan en las pruebas distintos tipos de ítems, cada uno de los cuales, o a veces más de uno, se refieren a aspectos muy puntuales y no guardan relación con el resto. Preguntas clásicas de este tipo son aquellas que interrogan sobre el significado o el sinónimo de una palabra aislada, o las que presentan una oración en la que hay que colocar una palabra que falta. De ésta u otras formas se plantean ejercitaciones artificiales, que se alejan de los usos naturales o habituales del lenguaje.

Si se incluyen textos, éstos suelen ser demasiado escuetos o por sus características no facilitan la formulación de preguntas adecuadas, o las preguntas, aun cuando el texto sea apto, no logran referirse a aspectos significativos. En otros casos, se trata de textos con cierta complejidad sobre los que se formulan preguntas demasiado simples.

Una prueba así construida, lejos de promover los procesos de la comprensión y la producción, los obstaculizan. En todo caso, si la persona da respuestas acertadas, éstas no demostrarán de por sí un buen desempeño. Parecería que con este tipo de instrumentos se pone más a prueba la habilidad para disgregar los propios saberes que el ejercicio integral de la competencia lingüística.

Estas y otras cuestiones que se vinculan con algunos puntos críticos en la elaboración de la prueba pueden englobarse en lo que se denomina **contextualización**.

Courtney Cazden (ca 1982:135) explica al respecto: «*El ejercicio de cualquier proceso cognitivo -tanto para nosotros como para los niños- tiene lugar en algún contexto: un formato particular de la tarea, condiciones físicas, organización social, reglas convencionales, etc.; y las características de ese contexto aportarán soporte u obstáculos a las tareas cognitivas desempeñadas en él. La cognición está siempre en un contexto y no puede ser enseñada o evaluada en forma separada de un contexto particular*».

En un trabajo posterior distingue los **contextos internos** -los contextos **mentales** del lector y del escritor- y los **contextos sociales externos** en los que ambos se encuentran. Subraya la incidencia de ambos tipos de contexto en la lectoescritura y la necesidad de incentivarlos para un buen desempeño (Cazden, 1986).

Consideramos pertinente aplicar la noción de contextualización -y su contraria, la no contextualización- tanto a la **situación** en que se administra la prueba como a los **instrumentos** en sí.

#### La situación de prueba

Resulta fundamental que las personas evaluadas conozcan por qué se las evalúa, para qué se van a utilizar los resultados, desde qué óptica van a ser interpretados. A posteriori, debería hacerseles alguna devolución acerca de su propia actuación y de los resultados generales y favorecerse formas de aprovechamiento inmediato de esa información. Esto cabe mencionarse en particular con relación a investigaciones diagnósticas o a programas de evaluación de la calidad. Ello contribuiría a dar sentido a una evaluación que no se vincula con el currículum ni con ningún requisito de acreditación o de admisión. De hecho, la devolución de resultados se practica en algunos casos.

Respecto de las pruebas objetivas, no en todos los ámbitos se está suficientemente familiarizado con este tipo de instrumento, en cuyo caso se requerirá previamente -de ser posible en una sesión anterior- un entrenamiento para su utilización.

Ambos aspectos pueden incidir en la eliminación de inseguridad u otro tipo de malestar a la hora de la evaluación. Otras recomendaciones de tipo pedagógico tenderían a crear un buen clima, favorecedor de un adecuado desempeño.

Por otra parte habría que considerar la posibilidad de que a las pruebas clásicas contestadas en forma individual y con un estricto control de no comunicación entre los evaluados, se añadiera alguna ejercitación que requiriera una actividad cooperativa por grupos. Sería interesante la contrastación de los resultados de ambos tipos de actividades.

Cazden señala que a los niños suele resultarles difícil realizar en un examen individual lo que habitualmente hacen en forma grupal, ya que, a diferencia del lector adulto que lee casi siempre individual y silenciosamente, en la escuela la lectura es una actividad social. Asimismo, apoyándose en investigaciones propias y de otros autores -entre ellos en un estudio de W. Labov sobre el desempeño en lectura de niños negros - que ponen de relieve las comunicaciones entre pares, sugiere que éstas se aprovechen en la enseñanza de la lectura «de modo que el poder de las interacciones grupales pueda ser usado directamente como contextos de aprendizaje» (Cazden, ca. 1982:138).

Estimamos que los señalamientos de esta autora, que se refieren principalmente a la enseñanza y ocasionalmente a las evaluaciones en un marco curricular, pueden ser aprovechados en relación con el tipo de pruebas que nos ocupa.

## Los instrumentos

Hemos dado ejemplos de tipos de ejercicios no contextualizados. Una prueba bien diseñada debería en cambio, a través de sus materiales e ítems, posibilitar el ejercicio de la **predicción**.

Frank Smith (1978) en su análisis psicolingüístico de la lectura plantea el concepto de la predicción como base de la comprensión<sup>7</sup>.

Harste y Burke (1986) desde un enfoque sociolingüístico sostienen que el contexto de lo escrito y de lo impreso posibilita que se formulen esquemas anticipatorios. La identificación del contexto permite la detección de un rango posible de significados y la delimitación de las opciones semánticas, es decir, el ejercicio de la predicción. Remarcan asimismo la génesis social de la predictibilidad. Señalan que cuando no se toma esto en cuenta en la enseñanza de la lectura y escritura, se altera el proceso de la comprensión.

Tomar en consideración los conceptos de predictibilidad y contextualización y aplicarlos al campo de la evaluación implicaría, a nuestro entender, tomar en cuenta cuestiones como:

- las características gráficas, de diagramación, la transcripción correcta de los textos, la ausencia de errores -al respecto se requiere un trabajo muy cuidadoso de revisión de la versión final impresa de la prueba, a cargo de quienes la han elaborado-, y otros aspectos materiales, los cuales deberían confluir a una perfecta legibilidad;
- las instrucciones generales de las pruebas y las de los ejercicios de modo que resulten claras, concisas y no permitan albergar dudas sobre la tarea asignada;
- el modo de presentación de los materiales, que debería llevar a una rápida identificación del género; así, si se trata de un artículo periodístico, la inclusión de



una fotocopia del mismo contribuirá más a la contextualización que la mera transcripción; en otro tipo de textos será conveniente citar datos de autor, obra u otros que ayuden a su ubicación; tampoco sería bueno «recortar» un texto en pequeños fragmentos o suprimir palabras por razones de espacio;

- la significatividad de los materiales que se utilicen, en función del marco cultural y del nivel de información;
- la extensión de los textos, en vinculación con el tipo de actividad que se requiera; como criterio general sería preferible seleccionar pocos textos que por su índole y extensión permitan una mayor cantidad y gama de ítems y no muchos textos muy breves;
- algunas «ayudas para la lectura» o recursos de los evaluadores tendientes a que el evaluado se detenga en un párrafo o repare en algún aspecto en particular -como por ejemplo introducir entre párrafo y párrafo más espacios que los habituales o algún tipo de instrucción o subtítulos que no existen en el original-, los cuales pueden más bien interferir en la predicción en la medida en que no estén guiados por la índole del texto o por las estrategias del lector, sino por el objetivo del evaluador;
- las preguntas que se formulen -y éste es un punto que retomaremos luego- podrán interferir en la comprensión de la persona evaluada, o al menos no serán suficientemente válidas para su verificación, si en vez de considerar los procesos espontáneos del lector en interacción con el texto y tratar de recalcar en aspectos significativos de ellos, se formulan en cambio a partir de estereotipos o prácticas evaluativas corrientes que no se han revisado a la luz de las perspectivas planteadas.

Alice Omaggio (1993) analiza los tipos de pruebas que se utilizan en EE.UU. para la evaluación en lengua -se refiere en particular a las lenguas extranjeras-, distingue los *achievement tests* que se utilizan en relación con un curso determinado, de los *proficiency tests*, que son pruebas generales de nivel de competencias que se emplean por ejemplo en las universidades para la aprobación de un idioma extranjero, independientemente de que se hayan aprobado los cursos de ese idioma<sup>8</sup>.

Según su descripción, las pruebas del primer tipo se ciñen a aspectos puntuales, a segmentos del currículum de lengua, y formulan preguntas de respuesta estructurada sobre cuestiones gramaticales o léxicas muy específicas, a partir de frases aisladas u oraciones, tales como colocar la preposición que corresponde según el régimen de un verbo dado, completar la traducción de una oración, etc. Los *proficiency tests*, por el contrario, incluyen el nivel textual y las preguntas son mucho más abarcativas; si bien se interroga sobre cuestiones concretas, se requieren también competencias más globales referidas a contenidos, contexto, tipo de discurso, etc.

Omaggio, a la vez que postula que en el currículum se utilicen más las pruebas del segundo tipo, provee desde la perspectiva de la contextualización-descontextualización un esquema interesante para analizar los ítems y para incentivar a los docentes a la construcción de ejercicios adecuados:

### Secuencia de oraciones o frases no relacionadas entre sí

ítems convergentes: se requiere una respuesta correcta	de final abierto: muchas respuestas posibles; requiere producción divergente
pueden ser ítems centrados en aspectos puntuales o un formato integrativo que incluye dichos ítems	ítems de comprensión global

## Discurso natural, secuencial

Omaggio H.,A, 1993:429 (*La traducción es nuestra*).

Cada uno de los ejes representa un continuum; los ítems que se analicen o se elaboren se ubicarán en un punto del continuum en función de su mayor o menor proximidad a los extremos. Pocos ítems podrán entonces ser considerados como totalmente «contextualizados» o «descontextualizados».

Las pruebas escolares podrán incluir ítems ubicados en diferentes puntos del eje horizontal en la medida en que éste representa una gradación del campo lingüístico-comunicacional. En cambio, en lo que respecta al eje vertical, deberían ubicarse sólo en la mitad inferior, ya que la parte superior queda fuera del ámbito del lenguaje natural. Así los dos cuadrantes inferiores constituirían el espacio de inserción de las pruebas que denomina «híbridas» en tanto se utilizan para la evaluación de los aprendizajes vinculados al currículum pero están orientadas a la demostración de competencias más globales (proficiency oriented).

Omaggio provee luego una serie bastante rica de ejercitaciones de este tipo para evaluar comprensión oral, comprensión en la lectura y producción escrita.

Nótese que la caracterización que realiza Omaggio y las recomendaciones que formula serían aplicables en nuestro contexto latinoamericano no sólo a la evaluación de los aprendizajes curriculares sino a programas de evaluación diagnóstica o a pruebas de nivel.

### 4.2. La comprensibilidad

Suele suceder que en pruebas para evaluar la comprensión se utilicen textos poco comprensibles, se formulen preguntas confusas o ambiguas o las respuestas, aun las consideradas correctas, no estén claramente formuladas.

Los estudios de comprensibilidad (*readability*)<sup>9</sup> se refieren a los factores de tipo lingüístico y psicolingüístico -vocabulario, sintaxis, organización del texto, etc.- que inciden en que un texto resulte más o menos comprensible. Sería de interés tomarlos en cuenta tanto para los materiales que se incluyan en las pruebas como para los ítems.

Una parte de este campo de estudio se refiere a la complejidad sintáctica y describe cuáles estructuras son más comprensibles en función del desarrollo psicolingüístico. Si se trata de una estructura poco comprensible en la comunicación oral -en la cual, por ejemplo, resulte difícil la identificación del sujeto-, más difícil aún será su procesamiento en la lectura. En el otro extremo, una sintaxis demasiado simple -basada por ejemplo en el no uso de conectores y por ende en el uso de repeticiones ficticias- tampoco ayuda a la comprensión en la medida en que se aleja del lenguaje corriente (Dawkins, 1977).

Desde otra perspectiva, la de la teoría e investigación lingüísticas, Alfredo Hurtado llevó a cabo un estudio sobre las estructuras tardías en niños de escuelas primarias de México: «(...) en el proceso de adquisición [del lenguaje] aparecen estructuras que sólo se interpretan, se repiten o se producen después de otras, en el orden de adquisición. A estas estructuras se las llama tardías con respecto a las anteriores» (Hurtado, 1984:23).

Hurtado plantea la utilidad del conocimiento de las estructuras tardías en español para formularse luego los interrogantes de si es conveniente «aprender a leer una estructura antes de interpretarla, repetirla y producirla espontáneamente en el habla» y «escribir una estructura antes de interpretarla, repetirla y producirla espontáneamente en el

habla» (Hurtado, 1984:16).

Más allá de las consideraciones teóricas y de las investigaciones que pueden ir en ayuda de quienes elaboren las pruebas, las evaluaciones con fines de diagnóstico posibilitan más que otras validar los instrumentos en la etapa de su elaboración, antes de la prueba piloto. Los mejores jueces sobre la comprensibilidad serán los usuarios de la prueba y, si se los deja expresarse a través de estrategias de validación en pequeños grupos, será posible mejorarlas.

### 4.3. Las preguntas

#### Sobre qué se interroga

Este punto se vincula con la cuestión de la **validez**, es decir en qué medida el contenido de las preguntas y de la prueba en su conjunto se refiere a aspectos significativos y pertinentes respecto de la competencia que se pretende evaluar.

En las teorías sobre evaluación en lengua predomina actualmente la de la «competencia unitaria», es decir, que las diversas habilidades del lenguaje son vistas como manifestación de una única capacidad subyacente, frente a las teorías según las cuales hay que considerar independientemente distintas subhabilidades (Davies, 1992).

Cualquiera sea la postura que se adopte, aun en los modelos de evaluación por objetivos, un conocimiento acotado puede evaluarse poniendo énfasis ya sea en la información, en el conocimiento de una noción gramatical o en la **competencia** lingüística vinculada a esa noción. En las pruebas corrientes abundan más los ítems del primer tipo.

En el campo de los estudios sobre la lectura, luego de décadas de predominio de las teorías que señalaban los tres niveles «clásicos» de comprensión: la literal, la capacidad de inferencia y la lectura crítica, desde fines de los 70 y comienzos de los 80 empezaron a predominar las visiones de la lectura como proceso global.

Maria y MacGinitie (1982) examinan los modelos sobre la lectura; señalan que tanto en el de Rumelhart como en el de Kintsch, el lector es visto comprometido simultáneamente en un procesamiento de muchos niveles en forma paralela. Interactúan en la comprensión del texto los procesos de tipo «de abajo hacia arriba» (*bottom-up*) y «de arriba hacia abajo» (*top-down*), términos que hacen referencia respectivamente a la identificación de palabras, el acceso a su significado, el análisis sintáctico, y el objetivo del lector al leer, su conocimiento del mundo y los esquemas (*schemata*) que estructuran el texto.

Así, en ambos autores, la distinción entre decodificación y comprensión, que en los modelos anteriores respondía a dos niveles jerárquicos diferentes, resulta desdibujada.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983) plantean un modelo **estratégico** que da razón desde el procesamiento de las unidades de palabras hasta el de las unidades abarcativas de temas o macroestructuras. Lo denominan «estratégico» porque el oyente o lector ejercita un entendimiento lineal rápido, que es hipotético y podrá rectificarse luego, durante el transcurso de la audición o lectura. Durante el procesamiento, los niveles interactúan de una manera intrincada y compleja.

Las estrategias de análisis que se utilizan dependen no sólo de las características del texto sino de las del oyente/lector, tales como su conocimiento del mundo y otros. Así el lector reconstruirá no sólo el sentido del texto señalado por el escritor, sino el sentido que es más

relevante para sus propios intereses y objetivos.<sup>10</sup>

En un primer paso, a través de una estrategia abarcativa que incluye subestrategias - decodificación de rasgos fonológicos/gráficos, identificación de fonemas/letras y de morfemas, dependientes de la interpretación semántica y sintáctica subyacente-, se llega a la construcción de proposiciones relacionadas entre sí que constituyen un **texto base** anclado en una coherencia de tipo **local**, que tiene lugar en la memoria de corto término.

Además de esta representación en la memoria episódica, se constituye también una representación del hecho o situación de que trata el texto, de su tema, que se denomina **macroestructura**. «Entender un texto significa que la gente es capaz de construir un modelo mental para el texto. E inversamente, en la producción del texto, el modelo es el punto de partida para todo procesamiento: la gente sabe algo acerca de un hecho, y este conocimiento está representado en su modelo del hecho, y este modelo servirá como la base, por ejemplo, para contar una historia acerca del hecho» (van Dijk, 1995:26).

Por último los autores señalan que muchos tipos de discurso poseen una estructura convencional -así por ejemplo la narración o la argumentación-, que se denomina superestructura.

Las pruebas de lectura suelen estar más vinculadas a modelos anteriores a los analizados, que establecían jerárquicamente niveles, vinculados a habilidades y subhabilidades, desde la decodificación hasta la comprensión, que tendrían lugar en forma sucesiva y progresiva en el individuo. En las pruebas de lectura, en los ejercicios con referencia a un texto, el esquema más habitual es hacer preguntas sobre detalles de los contenidos de los párrafos y al final alguna pregunta más global. Aun cuando se den respuestas acertadas, uno podría en muchos casos preguntarse si realmente se comprendió el texto.

Una de las prácticas comunes en las pruebas la constituyen las preguntas sobre **inferencias**; ello es debido al papel clave que la mayoría de los autores atribuye a la inferencia en el proceso de la lectura. Sin embargo, es muy frecuente que las preguntas de ese tipo se refieran a aspectos casi totalmente explícitos; en las respuestas esperadas se construyen enunciados muy fácilmente deducibles a partir del enunciado dado en el texto, que por lo tanto no requieren del lector ninguna actividad heurística o de formulación de hipótesis.

Este tipo de preguntas podría estar originado en la exigencia de responder a una taxonomía elegida para la evaluación, ya que de hecho muchas de las inferencias posibles no agregan nada relevante para la comprensión del texto.

Mientras por una parte la inferencia interviene permanentemente en la comprensión y no sólo en los puntos que se eligen para construir preguntas *ad hoc*, a la vez respecto de éstas suelen esperarse respuestas obvias, que no son las únicas posibles, ya que el ejercicio de la inferencia puede anclarse en diferentes indicios presentes en un texto que conduzcan a conclusiones diversas.

En cuanto a otros tipos de preguntas de comprensión, hay que ver a qué contenidos se les da mayor importancia. Si bien podría haber consenso sobre algunos aspectos considerados claves, también hay un campo muy subjetivo, ya que diferentes buenos lectores podrían ser impresionados preponderadamente por distintos aspectos del texto. La validación por juicios de expertos o por diversos lectores puede ayudar en este sentido.

A la vez sería útil introducir en una prueba de lectura una ejercitación que planteara por

ejemplo: «si usted quisiera saber si una persona comprendió este texto ¿qué preguntas le haría para comprobarlo?». La información obtenida sería de interés en términos de diagnóstico y contribuiría a disminuir la unidireccionalidad propia de ese tipo de pruebas.

Una forma de acercarse a la característica de «objetividad» de las pruebas sería la construcción de una «intersubjetividad» que redujera el grado de subjetivismo en cuanto a las preguntas que se formulen y a las respuestas esperadas. La ampliación de la cantidad e índole de personas que intervengan en la elaboración de las pruebas, la incorporación de metodologías que incluyan la participación de diferentes tipos de jueces y la asignación de un rol más activo a los evaluados, tanto en las etapas de construcción de los instrumentos como en el momento de la evaluación, podrían contribuir a ello.

### **Cómo se construyen los ítems**

En este punto es imprescindible -aunque no suficiente- apelar a la tecnología evaluativa, muy desarrollada dentro de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales. Existen cantidad de prescripciones acerca de la buena redacción de un ítem, de los aspectos formales que inciden en la elección de una respuesta, así como formas de validación: análisis de pertinencia ítem-objetivo, y, a posteriori, de su administración, análisis de consistencia interna, de grado de discriminación de los ítems, etc.

Sin embargo, este conocimiento acumulado no siempre se ha utilizado en forma apropiada sino que ha conducido a veces a la consolidación de usos rutinarios y poco creativos. Por otra parte las pruebas objetivas conllevan una cantidad de restricciones. No obstante, como innumerables experiencias lo demuestran, es posible ampliar y enriquecer ese marco.

En una experiencia, expuesta en 1982, de pruebas administradas a lo largo de dos años a un total de 37.300 estudiantes que ingresaban a la Universidad Nacional Abierta de Venezuela se introdujeron diversas innovaciones en el diseño de las pruebas y en la estructuración de los ítems (Costa, 1984).

Uno de los aspectos que observábamos entonces es que a veces en las pruebas de lectura se hacen preguntas que se pueden contestar independientemente del texto. En otros casos, si bien la respuesta correcta está referida al texto, las alternativas falsas plantean contenidos ajenos a él.

En las pruebas que presentábamos, todas las alternativas - la correcta y las falsas - se construían con palabras o ideas del texto, utilizando para ello transformaciones sintácticas, o alguna alteración en los significados, etc.

Queremos señalar que nuestra experiencia en el diseño de pruebas, o en la revisión de pruebas elaboradas por otras personas, nos lleva a reconocer la importancia de la observación de los propios procesos durante la lectura de los materiales seleccionados, como una de las fuentes a las que puede apelar el evaluador para construir los ítems, en vez de recurrir a los modelos preestablecidos.

Un último comentario se refiere a las preguntas abiertas o de desarrollo. Muchas veces se requiere un ejercicio escrito para verificar la comprensión en lectura. En ese caso se evalúa la comprensión a través de la producción y el material es obviamente más rico.

Los parámetros que se construyan para la corrección de esos ejercicios deberían ser suficientemente amplios como para considerar los modos de aproximación de las distintas personas a la lectura y sus estrategias de escritura, que no siempre coinciden con los más

valorizados en nuestra tradición escolar y académica, vinculados más bien al pensamiento lógico y a los procesos de tipo racional.

Para concluir, creemos que hay que trabajar para generar marcos amplios que permitan el desarrollo de una gama rica y variada de estrategias de evaluación.

## Conclusiones

- Las evaluaciones que se realizan con el objeto de medir la calidad- u otras afines- ponen en evidencia los criterios y prácticas existentes en el sistema educativo. Sin embargo, múltiples prácticas innovadoras no se han visto convenientemente representadas en la evaluación.
- Existen importantes desarrollos en evaluación de la lengua- aquí y en otros países- que han incorporado criterios de las ciencias del lenguaje. Hay asimismo aspectos de la teoría lingüística, de la sociolingüística y psicolingüística, del campo interdisciplinario de los estudios sobre **lectura** (*reading*), donde confluyen la psicología cognitiva, la lingüística del texto, etc., que pueden ser aplicables a la evaluación.
- Las pruebas objetivas crean un marco constrictivo para el evaluador, sin embargo es posible superar algunas de sus limitaciones. Si queremos que las poblaciones evaluadas puedan desplegar sus saberes hay que desechar algunos estereotipos y construir instrumentos válidos y confiables en los que se formulen preguntas inteligentes, cuyas respuestas esperadas contemplen la diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva.

---

## Notas

(1) Una primera versión de este trabajo fue presentada en las Jornadas «De la teoría lingüística a la enseñanza del español», en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, junio de 1993.

(2) Para una apreciación de la vigencia del asunto en lo que respecta a universidades, cf. *Évaluation et Qualité. Evaluation and Quality. CRE-action. Revue trimestrielle de la Conférence permanente de recteurs, présidents et vice-chanceliers. N° 96, 1991/4*, con referencia al contexto europeo, y en lo que concierne a nuestra región cf. Puiggros, A. y Krotsch, C. (comp.) *Universidad y evaluación. Estado del debate. Buenos Aires, Rep. Arg. IDEAS\_AIQUE, 1994.*

(3) Cf. en Edwards, Verónica, su análisis en torno del concepto de calidad y las relaciones que establece con las concepciones curriculares.

(4) En cuanto al concepto de variedad «estándar», entendemos que no ha habido suficiente fundamentación científica. Menos aún en la consideración de determinadas formas dialectales como estándar o no. Otra denominación, la de variantes «prestigiosas» pone al descubierto que se trata más de valoraciones sociales que lingüísticas.

(5) En una investigación en la que participamos, llevada a cabo por la Dirección de Educación del Adulto como parte de un estudio regional de la OREALC, se administraron pruebas objetivas de lengua y matemática a 300 adultos con escolaridad básica incompleta. Con 30 de ellos se realizó una entrevista etnográfica; el análisis lingüístico del material grabado permitió contrastar el resultado de las pruebas de lectura y escritura con

el desempeño oral. (Analfabetismo funcional. Ministerio de Cultura y Educación-OREALC. Informe final en preparación).

(6) Mencionado por de Granda, Germán, en el seminario de doctorado «El contacto lingüístico», en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, nov. 1993.

(7) En su muy valiosa y conocida obra Understanding Reading, destaca la importancia de la información no visual -la que está en el cerebro- y de la predicción. La predicción posibilita la reducción de la incertidumbre, a través de la eliminación anticipada de ciertas alternativas y posibilita la comprensión.

(8) Cf. en especial el capítulo 9 «Classroom Testing».

(9) Readability se ha traducido al castellano como lecturabilidad, seguramente con el objeto de distinguirla de la palabra legibilidad, que se refiere a los aspectos materiales de lo escrito. Otros autores usan legibilidad en el sentido amplio que tiene el término readability en inglés .

(10) Cf. en Dubois (1984), el análisis que realiza sobre el papel de la inferencia en los distintos modelos explicativos de los procesos de la lectura.

---

## Referencias bibliográficas

BERNSTEIN , Basil «Social Class, Language and Socialization» en Power and Ideology in Education, Karabel and Halsey Eds., New York, Oxford University Press, 1977.

CAZDEN, Courtney B., «Social Context of Learning to Read» en Walter MacGinitie (comp.), Foundations of Reading. Readings for ED-B 342. University of Victoria. s/f

CAZDEN, Courtney B., «La lengua escrita en contextos escolares» en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1986.

COSTA, Marta. «Pruebas objetivas para evaluar la comprensión en lectura» en Lectura y vida, IRA, año 5, N° 1, marzo 1984.

DAVIES, Allan «Language Testing and Evaluation» en Crabe, W. and Kaplan Introduction to Applied Linguistics. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley Publ.Comp, 1992.

DAWKINS, John, Syntax and Readability. Newar, Delaware, IRA, 1977.

DÍAZ BARRIGA, Ángel «Una polémica en relación al examen». En Revista Iberoamericana de Educación, (N° 5), 1994, ps. 161-181.

DIJK, Teun A. van «De la gramática del texto al análisis crítico del discurso» en Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos. año 2, (No.6), mayo 1995, ps. 20-40.

DIJK, T.A. van and KINTSCH, W. Strategies of Discourse Comprehension. Academic Press, New York, 1983.

DUBOIS, María Eugenia «Algunos interrogantes sobre comprensión en la lectura» en

Lectura y Vida. IRA, Año V, Nº 4, dic. 1984.

EDWARDS R., Verónica, El concepto de calidad de la educación. Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1991.

GÓMEZ PALACIO, M. y otros, Indicadores de la comprensión lectora. Washington, OEA, 1993.

HARSTE, Jerome C. y BURKE, Carolyn N., «Predictibilidad: un universal en lecto-escritura» en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1986.

HURTADO, Alfredo y colab., Estructuras tardías en el lenguaje infantil. México, Dirección General de Educación Especial -SEP-OEA, 1984, tomo I.

LAMB, Pose, «Dialects and Reading» en Robert Shaffer Ed, Applied Linguistics and Reading .Newar, Delaware, IRA, 1981.

MAGENDZO, Abraham, «Calidad de la educación y su relación con la cultura: síntesis de una investigación en un área indígena de Guatemala» en La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. OEA, Washington, año XXVIII, Nº 96, ps. 32, 47.

MARIA, Katherine and MacGINITIE, W.H. «Reading Comprehension Disabilities: Knowledge Structures and Non-Accommodating Text Processing Strategies» in Annals of Dyslexia, vol 32, 1982.

OMAGGIO HADLEY, Alice, Teaching Language in Context. Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle Publ., 1993.

PRADO de SOUZA (org.), Avaliação do Rendimento Escolar. Campinas, Papyrus. 1992.

RAMA, Germán W, Qué Aprenden y Quiénes Aprenden en las Escuelas de Uruguay. Montevideo, CEPAL, 1992.

SMITH, Frank, Understanding Reading. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Una Opinión. Caracas, vol 4, Nº 2, abril 1982 (número dedicado a la evaluación).

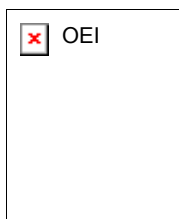
---

[Página Principal de la  
OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista  
10](#)

Mas  
información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)





**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

## **Evaluación y Calidad**

**Lilia Toranzos (\*)**

---

(\*) **Lilia Toranzos** está a cargo de la Dirección Nacional de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, cuyo equipo técnico ha colaborado en la realización de este trabajo.

---

*Desde finales de los años '80 y en los '90 se ha producido un marcado clivaje en los análisis sobre la educación. La preocupación ha dejado de estar centrada exclusivamente en el acceso y la extensión de los servicios para, sin dejar de lado lo anterior, centrarse en los contenidos de los sistemas educativos, en lo que ocurre al interior de ellos, en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Basta comparar las metas estrictamente asociadas a la ampliación de la cobertura que se proponían las conferencias de Ministros de Educación y la UNESCO en los años '60 y '70 con la Conferencia de Quito o la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien. Existe un consenso creciente acerca de que es necesario, no sólo que todos los niños asistan a una escuela sino, además, que esa escuela incorpore efectivamente los conocimientos y competencias necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad en la que viven.*

---

### **1. El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa**

El artículo 4º de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, titulado «Concentrar la atención en el aprendizaje», es más que elocuente al respecto:

*«Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos*

*aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados»*

Es así que el concepto de calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa y a cobrar una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. En ese sentido, se puede afirmar que de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea-fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo.

## 2. Distintos enfoques de la calidad

El significado atribuido a la expresión «calidad de la educación» incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí.

Un primer sentido del concepto es el que surge por oposición a los fenómenos de vaciamiento anteriormente anotados. En este sentido la calidad es entendida como «**eficacia**»: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender -aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. 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, complementario del anterior, 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 es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona -intelectual, afectiva, moral y físicamente-, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad -el político, el económico, el social-. 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 es aquella que ofrece a niños y adolescentes 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.

Obviamente las tres dimensiones del concepto son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

La puesta en primer plano del problema de la calidad de los aprendizajes torna absolutamente insuficientes los indicadores tradicionalmente empleados para evaluar el desempeño de los sistemas educativos: evolución de la matrícula, cobertura, repetición, deserción, etc. Dichos indicadores respondían al supuesto implícito de que dentro de la escuela se aprendía, supuesto que ha dejado de tener vigencia.

En el pasado se presuponía la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro del sistema. Se presuponía que éstos básicamente ocurrían dentro del sistema y efectivamente así era. Se daba por sentado que más años de escolaridad tenían necesariamente como consecuencia ciudadanos mejor preparados y recursos humanos más calificados y productivos. Del mismo modo, en el plano político se postulaba que más años de educación significarían más democracia y participación ciudadana. El sistema educativo era una suerte de «caja negra»: lo que sucedía en su interior no era objeto de análisis, bastaba con preocuparse de que la población accediera.

**En el presente la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción asisten sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condiciones aprenden.**

En este contexto un sistema de evaluación de la calidad que provea de información sistemática acerca de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes adquiere una importancia estratégica vital: un sistema que, a partir de la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debería haber desarrollado al cabo de ciertos ciclos de enseñanza formal, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados.

Si se asume que de la calidad de la formación de las personas dependen en buena medida las posibilidades de desarrollo económico y social de un país, si se asume que existe una marcada pérdida de centralidad del acceso al conocimiento como función primordial de los sistemas educativos, si se asume el desafío de que éstos no queden relegados a un rol de guarderías que cuidan de los niños y jóvenes mientras sus padres trabajan, si se asume que para los sectores más desfavorecidos de la sociedad las escuelas no deben reducirse a ser un espacio de asistencia social al que se recurre únicamente en busca de alimentación o atención sanitaria; si se asumen estas premisas, entonces un sistema nacional de evaluación que produzca información acerca de los aprendizajes efectivamente incorporados por los alumnos en su paso por el sistema educativo adquiere una importancia estratégica central para la política educativa.

### **3. Un desafío crucial para mejorar la calidad: la reforma de la gestión educativa**

El propósito de brindar una educación de calidad a contingentes sociales cada vez más amplios implica, necesaria e inevitablemente, asumir el desafío de reformar sustancialmente la organización y la gestión de los sistemas educativos. Junto con el tema de la calidad, la gestión educativa ha pasado en los últimos años a ocupar un lugar privilegiado en los estudios y esfuerzos por el mejoramiento de la educación. Existe una conciencia creciente en torno a que la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido con demasiada frecuencia, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario procesar una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos. De no encararse adecuadamente este desafío, difícilmente pueden los sistemas de enseñanza salir de su situación de crisis de larga duración e ingresar en un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad.

En términos generales es posible afirmar que los sistemas educativos se constituyeron originalmente sobre la base de un modelo de organización fuertemente centralizado, con una importante concentración de las decisiones de todo tipo en las instancias centrales de conducción y con una propuesta curricular homogénea y poco diversificada. Estas características respondieron a condiciones sociales y culturales vigentes un siglo atrás, pero han dejado de ser adecuadas en el presente. En efecto, a lo largo de este siglo se ha producido un conjunto de modificaciones sustanciales en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos, que reclaman modificaciones también sustanciales en las formas de organización y gestión de los mismos.

Ante la situación de crisis de la gestión educativa la discusión alternativa suele centrarse en falsas antinomias tales como «centralización vs. descentralización» o «gestión pública vs. gestión privada». Al respecto cabe señalar que la solución es harto más compleja que dichas formulaciones y que ninguna de esas alternativas garantiza por sí misma la mejora de la gestión, la calidad y la equidad en los sistemas de enseñanza. En ese sentido, la construcción de nuevas modalidades de gestión educativa es una tarea ardua y compleja, para la que no existen recetas universalmente válidas, ya que depende fuertemente de las condiciones concretas de cada sociedad y de cada sistema educativo. Sin embargo, la revisión de la literatura sobre el tema permite identificar los principales problemas que enfrenta hoy la conducción de los sistemas educativos y señalar algunas prioridades estratégicas para la construcción de una gestión educativa orientada a mejorar la calidad.

### ***3.1. Descentralización y fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema***

La primera modificación sustancial que se ha producido en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos radica en el hecho de la masificación. Como consecuencia de ella, los sistemas han crecido en tamaño, medido en cantidad de alumnos, establecimientos y docentes, lo que trae aparejado un problema de escala. Para cualquier organización de gran tamaño, que debe diariamente prestar un servicio a varios millones de personas, se hace imprescindible contar con instancias intermedias con una alta capacidad para procesar información y tomar decisiones pertinentes. En ese sentido cabe afirmar que ya no es posible gobernar centralmente todos los aspectos de la vida de los sistemas educativos -lo que no significa carecer de conducción central-. Ello es así en cualquier sistema de grandes dimensiones donde las instancias centrales rápidamente se «saturan» y no pueden manejar toda la información necesaria y con la velocidad suficiente como para responder adecuadamente a las múltiples necesidades y problemas que se producen en las diversas zonas del sistema.

Pero además, la masificación no sólo supone mayor cantidad de alumnos sino nuevos alumnos -nuevos tipos socioculturales de destinatarios- y, por lo tanto, diversificación de las realidades sociales y culturales en las que el sistema debe operar. Ello tiene como consecuencia una compleja ecuación en la que, por un lado, se debe brindar una formación básica homogénea y una base común de conocimientos y valores que permita a los educandos reconocerse como formando parte de una comunidad nacional, que garantice la equidad y que contribuya a la construcción de una sociedad democrática. Por otro lado, el sistema debe poder desarrollar cierta variedad y diversificación de propuestas que le permitan valorar y dar cabida a la diversidad de «puntos de partida» sociales y culturales, atender a la creciente diversidad de intereses y demandas de formación de los alumnos individualmente considerados, así como desarrollar estrategias diferenciales que le permitan discriminar positivamente a quienes por su situación económica y social de origen se encuentran en desventaja en lo que refiere al dominio de las capacidades cognitivas indispensables para el aprendizaje en la escuela. Obviamente, los mecanismos de organización y gestión idóneos para atender a una población escolar relativamente más

homogénea, como lo era la atendida en las primeras etapas del desarrollo del sistema, no son los mismos que se requieren para resolver la mencionada ecuación en las actuales circunstancias.

A lo anterior se agrega el hecho de que el entorno cultural, científico y tecnológico se ha transformado también de forma sustancial tornándose altamente dinámico y cambiante, en contraste con la situación imperante algunas décadas atrás, en que los cambios en el conocimiento y la tecnología eran relativamente más pausados. El conocimiento se torna cada vez más dinámico, vasto e inabarcable, lo cual torna inviable la pretensión típicamente escolar -heredada de la edad media- de establecer un currículum que dé cuenta de la totalidad del conocimiento humano.

De la situación descrita se desprende la necesidad de aplicar un doble movimiento, a la vez descentralizador y rearticulador, en el rol desempeñado por las instancias centrales encargadas de la conducción del sistema.

Ante todo aparece como imprescindible llevar adelante procesos de descentralización que impliquen acercar la toma de decisiones a los lugares en que se desarrollan las acciones, sobre todo en aspectos de carácter administrativo, curricular y pedagógico. De este modo se incrementa la capacidad del sistema de responder a las demandas del entorno, se diversifican las propuestas educativas, se abre un importante campo a la experimentación e innovación educativas y se crean las condiciones para un incremento del compromiso de los actores con los resultados de la acción educativa. Ello implica asumir la necesidad de mayor flexibilidad y dinamismo en los currículos, así como una exigencia de mayor diversificación de la oferta de formaciones posibles.

En las dos últimas décadas se han llevado adelante procesos de descentralización educativa en la mayor parte de los países de la región. Bajo esa denominación han ocurrido diversos procesos que básicamente han consistido en el traspaso de funciones administrativas, curriculares y/o económicas (en diversas combinaciones) desde los Ministerios de Educación nacionales a gobiernos regionales o municipales. Los estudios e investigaciones indican que no necesariamente los resultados han sido los esperados. En muchos casos se ha constatado que se produce un fenómeno de re-centralización en los niveles descentralizados, es decir, se ha reproducido la estructura centralizada a escala local.

En relación con este problema cabe señalar que uno de los objetivos estratégicos centrales de los procesos de descentralización es **el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema -los centros de enseñanza- y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte**. En otras palabras, es necesario hacer de los centros educativos instituciones más responsables de su propio funcionamiento y de los resultados de su desempeño institucional.

De lo que se trata es de promover y desarrollar la capacidad de los establecimientos educativos para hacerse cargo de los problemas a los que cotidianamente se enfrentan. En la actualidad quienes se desempeñan como docentes y directores constatan día a día el fracaso de la enseñanza pero no tienen los medios -medios en sentido material pero también entendidos como capacitación y potestades de decisión- para hacerse cargo de él y buscar los caminos para superarlo. El resultado es la «notificación» a las instancias superiores, la dilución de las responsabilidades y un creciente sentimiento de escepticismo y frustración. Resulta entonces necesario idear un conjunto de políticas dirigidas, **a la vez, a posibilitar y exigir** que sean los propios centros de enseñanza y quienes en ellos se desempeñan, los responsables de crear, a partir de su propia experiencia y práctica cotidianas, los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En este punto conviene alertar que lo anterior no se logra simplemente «reglamentando» la responsabilidad, «decretando» el traspaso de potestades y exigiendo su cumplimiento. El problema no pasa únicamente por modificaciones en la normativa. Es imprescindible crear las condiciones para que dicha asunción de responsabilidad sea posible, lo que implica capacitación, apoyo técnico, autonomía, mayor dotación y mejores condiciones de trabajo para el personal, etc.

### **3.2. Redefinición y fortalecimiento del rol de las instancias centrales de conducción del sistema educativo**

Simultáneamente, es imprescindible señalar los riesgos de cualquier proceso de descentralización y diferenciación que no vaya acompañado de un proceso simultáneo de fortalecimiento del rol de coordinación y articulación por parte de las instancias centrales del sistema -tanto nacionales como regionales-.

En primer lugar, es evidente que las comunidades que *a priori* se encuentran en una situación sociocultural más desfavorecida, son las que estarán en peores condiciones para hacer uso de los espacios para una mayor autonomía y diversificación de las propuestas educativas. En ese sentido, se corre el riesgo de favorecer los procesos de segmentación interna del sistema, aumentando las distancias en las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de los diversos sectores sociales, incrementando así la calidad para algunos al costo de la equidad.

En segundo lugar, existe el riesgo de que la diferenciación lleve a la excesiva fragmentación del sistema educativo y a la pérdida de su función esencial de construir en los ciudadanos las bases de la integración nacional.

En tercer lugar, y en estrecha relación con lo anterior, nada garantiza que la gestión fortalecida de los centros de enseñanza se oriente hacia el mejoramiento de la calidad entendida como jerarquización de la función de distribución de conocimiento socialmente válido. Por un lado, porque es factible que se privilegien otras lógicas, por ejemplo de carácter afectivo o de formación en valores. Por otro lado, porque muchas veces en el afán de innovación se adoptan modas pedagógicas que conllevan implícitamente una desvalorización del conocimiento o que, por haber sido producidas en los países centrales, resultan desestructuradoras de las prácticas pedagógicas concretas cuando se las transfiere acríticamente a otros contextos sociales. Finalmente, porque suele suceder que, en el afán de incorporar todas las demandas que la sociedad y las familias hacen al curriculum, se pierde de vista cuáles son los aprendizajes básicos que es necesario fortalecer y garantizar antes de incorporar nuevos contenidos y actividades curriculares.

De lo anterior se desprende la necesidad imperiosa, según se señaló un poco más arriba, de que los procesos de descentralización vayan acompañados de un movimiento rearticulador del sistema, lo que implica fortalecer ciertas funciones propias de la conducción central, en particular la de orientar globalmente las políticas educativas, generando los imprescindibles acuerdos sociales y políticos en torno al objetivo de la calidad y a los significados básicos del concepto. Al respecto cabe señalar que el mejoramiento de la gestión y de la calidad educativa no es un problema de carácter únicamente técnico sino que requiere, como condición de posibilidad, un conjunto de consensos mínimos en los actores involucrados en la tarea educativa.

En ese sentido, corresponde a las instancias de conducción del sistema articular la definición de los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo educando debe haber alcanzado al culminar ciertos ciclos de aprendizaje y garantizar su logro homogéneo por parte de toda la población, para lo cual se deberán diseñar y poner en marcha políticas

específicas de compensación y discriminación positiva focalizadas en la atención a los sectores sociales más vulnerables, orientando hacia ellos mayores recursos y apoyo técnico. Al respecto Tedesco señala que las experiencias de descentralización y regionalización llevadas adelante en las últimas décadas en América Latina muestran que para que dichos procesos cumplan con sus objetivos democratizadores y dinamizadores del sistema, deben estar acompañados por la presencia de una administración central fuerte. Señala asimismo que las funciones de la administración central no deberán ser las mismas que en el modelo de organización tradicional, sino que tendrán que estar centradas en dos áreas principales: la evaluación de resultados y la compensación de diferencias.

### **3.3. Producción y difusión de información sobre el desempeño del sistema**

La gran mayoría de las propuestas de mejoramiento de la calidad y la gestión educativas incluyen la producción de información relevante sobre el desempeño del sistema -en particular sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos- como uno de sus elementos principales.

En tal sentido, puede afirmarse que la construcción de un sistema nacional de evaluación constituye un instrumento central para habilitar una estrategia de mejora de la gestión y la calidad educativas. En la medida en que la información es uno de los principales recursos de poder en las sociedades contemporáneas, la producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo es una manera de apostar a la participación y compromiso con la educación del conjunto de los actores involucrados en ella. Implica, además, apostar a incrementar la capacidad de aprendizaje del propio sistema en todos sus niveles: capacidad para saber qué está sucediendo, para innovar y desarrollar estrategias alternativas, y para evaluar sistemáticamente sus resultados.

## **4. El sistema nacional de evaluación como instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación**

### **4.1. Las dificultades de la retroalimentación en los sistemas educativos**

Para todo sistema u organización social resulta vital contar con información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados. Ello permite al sistema introducir modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones. En términos de teoría de sistemas a este fenómeno se lo denomina «retroalimentación» o «feedback».

Uno de los problemas centrales de los sistemas de enseñanza, consustancial a la naturaleza misma de la actividad educativa -dado que, como es obvio, no es lo mismo producir bienes que formar personas-, es la dificultad para contar con información pertinente sobre los avances y carencias en la acción del sistema, tanto en relación al logro de sus objetivos como a la adecuación de éstos a los requerimientos de los individuos y de la sociedad. Ello determina que el deterioro de los sistemas educativos no sea percibido en forma inmediata, por lo cual pueden funcionar durante largo tiempo con un alto nivel de desvinculación de sus finalidades básicas y de las necesidades sociales. En la medida en que hay un vacío de información pertinente sobre su desempeño, los sistemas educacionales en cierta forma escapan de los controles externos por parte de los usuarios y no «rinden cuentas» ante nadie, lo cual permite que su rumbo se determine fundamentalmente en función de los intereses y lógicas corporativas internas. Por ejemplo,

no es raro que muchas decisiones curriculares se tomen atendiendo más a la defensa que los profesores hacen de la carga horaria de su asignatura que al derecho de los jóvenes a la actualización del currículum.

Como se destacó anteriormente, los indicadores tradicionalmente empleados como retroalimentación sobre el desempeño del sistema

-matrícula, repetición, deserción, etc.- proveen de información que en el presente resulta absolutamente insuficiente para orientar la toma de decisiones y la definición de políticas. Apenas permiten saber si el sistema se está expandiendo en tal o cual nivel o área geográfica y dónde los alumnos presentan mayores dificultades para avanzar en el sistema. Por otra parte, dicha información considerada aisladamente, puede llevar a ciertas formas de autoengaño: las autoridades educativas y la sociedad civil y política quedan satisfechas porque el servicio se expande. Pero el sistema carece de información sobre el grado en que está alcanzando sus objetivos específicos y cumpliendo con su contrato fundacional con la sociedad: que los niños y adolescentes, en determinados períodos de tiempo, desarrollen ciertas capacidades cognitivas e incorporen ciertos conocimientos y valores considerados relevantes para su desempeño en la sociedad y para su desarrollo como seres humanos. Como es obvio, en el presente el deterioro de los sistemas educativos está alcanzando un nivel tal que se hace cada vez más visible para todos.

#### **4.2. La práctica de la evaluación en los sistemas educativos**

En este punto cabe detenerse en una serie de consideraciones sobre la evaluación en los sistemas educativos. Además de la información sobre matrícula, repetición y deserción, la única forma de evaluación que se practica en la mayoría de los sistemas educativos de la región es la que efectúa el docente sobre el desempeño de sus alumnos. Existen también evaluaciones del desempeño de los docentes por parte de inspectores o supervisores, que suelen ser sumamente esporádicas y, o bien tienen el carácter de un trámite administrativo, o bien se reducen a un conjunto de recomendaciones de carácter artesanal por parte del supervisor al docente -si bien es justo reconocer que pueden existir excepciones, esta suele ser la práctica corriente-.

Lo que interesa destacar en este lugar es que los sistemas educativos continúan operando sobre el supuesto de que la evaluación del rendimiento individual de los alumnos, realizada por los docentes, se efectúa a partir de criterios y modalidades homogéneos. Si esto fuera así, sería válido asumir la repetición y aún las calificaciones de los alumnos, como indicadores de los niveles de aprendizaje alcanzados y, por lo tanto, del logro de los objetivos del sistema. Probablemente el supuesto anterior se cumplía, dentro de márgenes razonables, en las etapas iniciales del desarrollo de nuestros sistemas de enseñanza, cuando éstos aún no se habían masificado, por lo que tanto el alumnado como el cuerpo docente tenían una composición relativamente más homogénea.

Con la masificación de los sistemas educativos dicho supuesto ha dejado de cumplirse radicalmente. En la medida en que el sistema enseña con un cuerpo docente de formación muy heterogénea y que enseña a un alumnado de extracción sociocultural también muy heterogénea, inevitablemente las evaluaciones del rendimiento individual obedecen a criterios y niveles de exigencia también diversos. La alta heterogeneidad de las evaluaciones efectuadas por los docentes obedece simultáneamente a múltiples razones:

- a) Es bastante común que los docentes empleen las calificaciones no sólo para evaluar el rendimiento del alumno sino, además, como instrumento de control disciplinario, calificando con una nota más alta a alumnos cuya conducta en clase consideran adecuada y que apliquen calificaciones más bajas a aquellos alumnos



cuyo comportamiento perturba el clima en el aula.

- b) Del mismo modo, muchos docentes utilizan la calificación para estimular el esfuerzo realizado por alumnos con mayores dificultades, independientemente de los logros alcanzados. Sin poner en tela de juicio la legitimidad pedagógica de tal procedimiento, lo que interesa destacar es que la evaluación realizada por el docente a través de la calificación no refleja necesariamente los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos.
- c) Por otra parte, los procedimientos empleados para la evaluación no siempre son sistemáticos. En general predomina la evaluación del tipo «juicio de experto», llevada adelante mediante procedimientos artesanales.
- d) A ello se agrega el alto grado de generalidad que suele caracterizar a los objetivos programáticos y la inexistencia de metas de aprendizaje claramente definidas en términos de competencias cognitivas a desarrollar y susceptibles de ser evaluadas.
- e) Finalmente, cabe destacar de manera especial que, en general, se produce un fenómeno de adecuación de los niveles de exigencia académica a las características socioculturales de la población atendida. Cuando el docente percibe que sus alumnos, debido a su situación socioeconómica y cultural, mayoritariamente no logran alcanzar ciertas metas de aprendizaje, opta por ser menos exigente, permitiendo la promoción para evitar una probable deserción.

Como consecuencia de lo anterior, el sistema educativo adquiere una gran opacidad para los alumnos y sus familias, en la medida en que carecen de señales claras acerca de sus reales conocimientos y capacidades, así como acerca de sus carencias. De esta manera el sistema suele alimentar falsas expectativas e ilusiones acerca de la formación adquirida y de las potencialidades reales para el desempeño posterior, tanto en el plano académico como en el laboral. Alumnos y familias legítimamente creen que los primeros se encuentran adecuadamente capacitados, en la medida en que han ido avanzando con calificaciones de suficiencia -salvo en los estratos de mayor nivel sociocultural, que son los que cuentan con mayores posibilidades de percibir el deterioro en la formación recibida por sus hijos-. En función de estas falsas señales, la población se desplaza masivamente hacia los niveles superiores del sistema, que empiezan a recibir una población estudiantil que carece de los instrumentos indispensables para desempeñarse en ella, decayendo la calidad general de la educación superior.

La puesta en práctica de evaluaciones nacionales de aprendizajes da mayor «transparencia» al sistema educativo, haciendo «visible» para docentes, alumnos y familias el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema, en la medida en que todos los actores contarían con señales y puntos de referencia más claros. Permite, asimismo, transformar la demanda por expansión en demanda por calidad.

### **4.3. El rol estratégico de un sistema nacional de evaluación**

Un sistema nacional de evaluación que proporciona en forma periódica información comparable sobre los aprendizajes alcanzados por los educandos en todo el país -pero no sólo sobre los aprendizajes sino, además, acerca de las características socioculturales de la población atendida y acerca del contexto institucional en el que se desarrolla su escolarización, aspectos estos sobre los que se profundizará más adelante en el texto-, tiene los siguientes efectos en la mejora de la gestión y la calidad de la enseñanza:

- a) Aporta a las instancias nacionales y jurisdiccionales de conducción del sistema educativo una base de información imprescindible como instrumento para el diseño de políticas confiables de mejoramiento. Permite saber en qué medida los aprendizajes considerados primordiales son logrados en grado satisfactorio y cuáles es necesario reforzar. Pero, sobre todo, permite identificar las áreas o conjuntos de

establecimientos que están atendiendo a la población más desfavorecida y/o alcanzando los peores niveles académicos y diseñar estrategias focalizadas de intervención compensatoria, brindando a dichos establecimientos mayores recursos, apoyo técnico-pedagógico, material didáctico, etc. De esta manera es posible evitar o atenuar los riesgos de la descentralización, anteriormente explicados, evitando una excesiva segmentación del sistema educativo nacional. Se cuenta, además, con un instrumento sumamente útil para lograr una asignación más equitativa y racional de los recursos.

- b) La devolución de información sobre el desempeño de los alumnos tiene un papel clave para fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión de las unidades escolares. Cada centro de enseñanza puede saber en qué situación se encuentran sus estudiantes en relación al resto de los establecimientos de su zona y a los del resto del país. A cada establecimiento le corresponde profundizar en la investigación de las causas y explicaciones de los resultados obtenidos, evaluando así su propia acción educativa y definiendo las acciones o proyectos de mejoramiento que se consideren pertinentes.
- c) En el mismo sentido, la devolución de la información acerca de los resultados de los alumnos a los profesores y maestros contribuye a mejorar el ejercicio profesional. Los docentes pueden contar con mejor retroalimentación sobre los resultados de su acción pedagógica y estarían en mejores condiciones para ensayar nuevas estrategias didácticas en procura de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Tienen, además, un valioso punto de referencia para su evaluación del desempeño individual de sus alumnos.
- d) Un papel no menos trascendente en la mejora de la gestión y la calidad del sistema educativo radica en la entrega de la información a las familias de los estudiantes y a la sociedad en su conjunto. Ello permite elevar considerablemente las posibilidades de participación de las familias, incrementar su capacidad de control del desempeño del sistema y efectivizar una demanda más activa respecto a la calidad de la formación que se brinda a sus hijos.
- e) Finalmente, la presentación de la información a la sociedad en general, al sistema político y al mundo académico, permite colocar el tema de la calidad de la educación en el centro de la agenda social, propicia el debate sobre las finalidades sociales esenciales atribuidas al sistema educativo y facilita la construcción de los consensos sociales indispensables para sostener un proceso de mejoramiento de la calidad del sistema educativo en el largo plazo.

## **5. El modelo argentino: creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)**

En los últimos años se han llevado adelante en la Argentina diversas experiencias y proyectos referidos a la evaluación de la calidad educativa, tanto desde instancias nacionales como jurisdiccionales. Dichos proyectos constituyen valiosos antecedentes que han permitido acumular experiencia y reflexión en torno al tema y han preparado el camino para que, en el marco del proceso de reforma del sistema educativo argentino actualmente en curso, se iniciara en 1993 la construcción del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica y Media (SINEC).

### **5.1. El marco legal**

La Ley Federal de Educación, votada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993, marca un jalón en el proceso de reforma del sistema educativo de cara al siglo XXI. El texto de la Ley establece una serie de conceptos fundamentales para la construcción de un nuevo sistema educativo. Entre ellos merecen especial atención la

preocupación por la calidad de la educación impartida y su evaluación permanente, preocupación que se traduce en la dedicación de un título de la Ley al tema. El título IX, «*De la calidad de la educación y su evaluación*», establece que «*El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...*», para lo cual el MCE «*deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas*» (Art.48º).

Importa destacar que la Ley no se queda en una mera declaración de buenas intenciones, sino que específicamente establece que el MCE de la Nación deberá «*evaluar el funcionamiento del sistema educativo en todas las jurisdicciones, niveles, ciclos y regímenes especiales, a partir del diseño de un sistema de evaluación y control periódico de la calidad, concertado en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación*» (Art. 53º), así como «*enviar un informe anual a la Comisión de Educación de ambas cámaras del Congreso de la Nación donde se detallen los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la presente Ley*» (Art.48º).

La Ley también define un concepto de calidad de la educación, que incluye las tres dimensiones anteriormente analizadas, al establecer que «*la evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación docente*» (Art. 49º).

## **5.2. El papel del SINEC en el proceso de reforma del sistema educativo argentino**

En el contexto de este proceso de reforma, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa adquiere una importancia estratégica central. En primer término, porque responde directamente al énfasis en la calidad y al mandato legal de evaluar anualmente al sistema educativo. Pero, además de ello, el SINEC tiene un papel central en relación con los demás ejes de la estrategia de reforma, en la medida en que:

- fortalece el proceso de descentralización aportando información relevante a cada jurisdicción sobre su situación educativa en el contexto nacional, potenciando de esa manera la capacidad de gestión y toma de decisiones pertinentes por parte de las jurisdicciones;
- produce información comparable a nivel nacional que es de vital importancia para la integración y articulación del sistema, dado que permite detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas jurisdicciones;
- proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, focalizar la asignación de recursos especiales hacia dichos sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas;
- permite cualificar la participación de los diversos actores involucrados en la gestión de la actividad educativa, aportándoles información relevante y permanente sobre el desempeño del mismo.

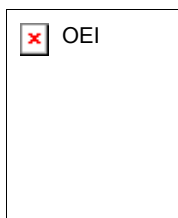
En este marco, la misión del SINEC puede ser definida, en forma sintética, como producir

en forma permanente información relevante acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en todos los niveles, ciclos, regímenes y modalidades del sistema educativo argentino y las variables institucionales y socioculturales asociadas a dichos aprendizajes; así mismo, retroalimentar los procesos de evaluación y toma de decisiones por parte de las diversas instancias y actores involucrados en la acción educativa: las autoridades y Oficinas de Planeamiento nacionales y jurisdiccionales, los supervisores y directores de centros de enseñanza, las unidades escolares, los docentes y sus organizaciones, las universidades y centros de investigación, las familias de los alumnos y la comunidad en general. Esta información permitirá fortalecer la capacidad de gestión e incrementar la responsabilidad por los resultados en todos los niveles de decisión del sistema, proponer lineamientos de política educativa para promover una dinámica de mejoramiento de la calidad de la educación, e identificar a los sectores del sistema en situación más desfavorable para desarrollar políticas compensatorias.

## Nota

Declaración Mundial sobre Educación para Todos, **artículo 4º**; **Jomtien, Tailandia, 1990**.

<a href="#">Página Principal de la OEI</a>	<a href="#">Regresar a Índice de Revista 10</a>	Mas información: <a href="mailto:weboei@oei.es">weboei@oei.es</a>
--	---	---

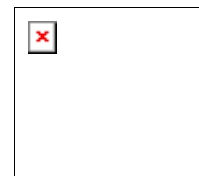


Calidad  
y equidad  
de la  
educación

## Organización de Estados Iberoamericanos



Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura




---

# Calidad y equidad de la educación

---

## Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada

Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los países  
Iberoamericanos.

Antigua, Guatemala, 14 al 17 de marzo de 2000

César Augusto Briceño Rosales<sup>(1)</sup>

---

- [Introducción](#)
  - [Desiderátum](#)
  - [Injusticia estructural](#)
  - [Vulnerabilidad social](#)
  - [Escolaridad y uniformidad](#)
  - [Escolaridad y diversidad](#)
  - [Desigualdad, calidad y equidad](#)
- 

## Introducción

Estas notas contienen reflexiones personales sobre las limitaciones del sistema escolar tradicional en la educación de los colectivos sociales desfavorecidos, caracterizados por su gran heterogeneidad. La referencia al sistema escolar y no al sistema educativo es intencional. La escolaridad no garantiza, necesariamente, la educación.

Gran parte de esas reflexiones son consecuencia de mi experiencia de cinco años como viceministro de Educación en Venezuela, durante el período constitucional 1994-1999 y, también del contacto personal con autoridades de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos en los eventos organizados por la Organización de Estados Iberoamericanos.

Estas reflexiones han sido organizadas de acuerdo con la siguiente secuencia de inquietudes con los títulos de las secciones:

- Queremos más y mejor calidad y equidad en la educación —» *Desiderátum*
- Obtenemos un alto fracaso escolar (resultados pobres, deserción, repetición, etc.) en grandes sectores de la población socialmente vulnerable —» *Injusticia Estructural*
- ¿Quiénes fracasan? —» *Vulnerabilidad Social*
- ¿Cómo se explica ese gran desajuste entre lo deseado y lo logrado? —» *Escolaridad y Uniformidad*
- ¿Qué se hace para remediar el desajuste? —» *Escolaridad y Diversidad*
- ¿Cómo se puede resolver el gran tema de la atención educativa a las desigualdades sociales? —» *Desigualdad, Calidad y Equidad*

[Volver](#)

---

## Desiderátum

Los orígenes de los compromisos políticos con la idea de una educación equitativa y de mejor *calidad para todos* pueden ser encontrados en diferentes reuniones promovidas por organizaciones mundiales como la Conferencia de Jomtien, las Cumbres de las Américas, las Cumbres Iberoamericanas, Media Década del Foro Consultivo Internacional Educación para Todos, Promedlac IV (PREAL), entre otras.

Los jefes de Estado<sup>(2)</sup>, en la II Cumbre de las Américas asumen el compromiso de llevar a cabo "políticas *compensatorias* e intersectoriales, según sea necesario, y a desarrollar programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja..." En dicha Cumbre fue definida la *equidad educativa* como "la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica...". En esta declaración se aprecia una clara intención en resolver el problema de la falta de equidad a través de la compensación de las carencias inherentes a colectivos sociales desfavorecidos.

[Volver](#)

---

## Injusticia estructural

Los resultados de los últimos 25 años son poco halagadores y revelan el fracaso del sistema escolar tradicional en la educación de colectivos socialmente vulnerables. Según Londoño<sup>(3)</sup>, en América Latina "la *varianza de los años de educación de la fuerza de trabajo se duplicó en los últimos 25 años*".

Puryear y Brunner<sup>(4)</sup>, refiriéndose a la educación de esos colectivos, comentan que "La mayoría de los estudiantes que repiten o desertan son pobres e incluso cuando los pobres permanecen en la escuela, tienden a aprender menos. En efecto, las investigaciones indican frecuentemente que los niveles de desempeño entre los alumnos de la escuela primaria están directamente relacionados con los niveles de ingreso familiar: los niveles de desempeño promedio de los niños que provienen de las familias más pobres tienden a ser significativamente más bajos que los niños de la clase media y alta".

Bronfenmayer y Casanova identificaron dos tipos de circuitos educativos en la educación básica de Venezuela, a saber: El *circuito de carencias*, con un alto fracaso escolar, está constituido por las escuelas que atienden a niñas y niños de las familias pobres. El *circuito de excelencia* con mejores resultados escolares e integrado por el resto de escuelas que atienden a niñas y niños de clases media y alta.

La situación de cara al futuro, parece que no mejorará, si nos apoyamos en los resultados de diversos estudios sobre rendimiento educativo realizados en varios países iberoamericanos.

[Volver](#)

---

## Vulnerabilidad social

Los estudios sobre la realidad social de la mayoría de los países iberoamericanos revelan la gran desigualdad social y económica de un amplio sector de la población. Un informe reciente sobre Centroamérica (PNUD - Comunidad Económica Europea, 1999) dice que son pobres el 75% de los guatemaltecos, el 73% de los hondureños y el 68% de los nicaragüenses; en Ecuador se estima un 62,5% de pobres, en Venezuela se habla de un 70 a un 80%, en Brasil el 43,5% de la población gana menos de dos dólares diarios; en Argentina el Banco Mundial ha estimado que el 45% de los niños son pobres.

La desnutrición es una de las manifestaciones más dañinas de la pobreza. Unos 160 millones de niños sufren de mal nutrición moderada o severa (PNUD). La desnutrición afecta el desarrollo anatómico y fisiológico del cerebro lo cual, a su vez, afecta el desarrollo intelectual. Ello nos hace suponer que la mayoría de los escolares de la misma edad, sometidos a grandes carencias materiales e intelectuales, tienen ritmos de aprendizajes muy diferentes.

El analfabetismo y la escasa escolaridad es uno de los rasgos característicos de los colectivos sociales desfavorecidos, cuyas posibilidades de acceso al sistema escolar, o su permanencia, son muy escasas. Esta población, por consiguiente, no tiene acceso al *saber social*<sup>(5)</sup>; esta grave carencia influye negativamente en la educación escolarizada de sus hijos, lo cual añade una desventaja adicional a sus posibilidades educativas. Según Ana Garralda<sup>(6)</sup> “*Aprender una determinada habilidad durante la niñez puede determinar en parte la organización funcional de un cerebro adulto. Así lo demuestran trabajos realizados con personas ilustradas y otras analfabetas que indican que aprender a leer y escribir produce cambios permanentes en el cerebro. Las modernas técnicas de imagen que permiten visualizar la actividad y la estructura del cerebro en acción muestran que son múltiples las áreas corticales que intervienen cuando se realizan tareas tan sencillas aparentemente como pensar, hablar o escuchar.*”

Numerosos estudios<sup>(7)</sup> han demostrado la importancia de la educación temprana en el progreso y desempeño escolar, y en la disminución de las tasas de deserción y repetición de grado.

No obstante, la cobertura de los programas escolarizados, o no convencionales, para la población entre 0 y 6 años, es exigua en la mayoría de los países con altos índices de pobreza. Ello significa que el acceso a estos programas, de los niños entre esas edades provenientes de familias pobres, es muy limitado, añadiendo una desventaja adicional a su futuro desarrollo integral; me refiero tanto al desarrollo intelectual a través de la estimulación precoz, y a su desarrollo biológico por medio de programas de nutrición y salud. Esta desventaja contribuye a la diferenciación de la clientela que ingresa a etapas o ciclos superiores de la escolaridad.

[Volver](#)

---

## Escolaridad y uniformidad

### Escuela “fábrica”

La mayoría de los sistemas de educación pública en el mundo (Reimers<sup>(8)</sup>, 1997) fueron organizados a finales del siglo XVIII conforme a la nueva tecnología de producción asociada con la manufactura y las líneas de producción de las fábricas. Con el modelo de fábrica en mente, las instituciones escolares fueron organizadas para la masificación de la educación, requiriendo insumos estandarizados (selección y formación de docentes, diseño de aulas de clase, producción de libros de textos y un currículum uniforme).

Este modelo supone que los alumnos asisten a la escuela para "llenar sus cabezas vacías". En otras palabras, todos ellos carecen totalmente de algún capital cultural como si no fueran personas. Por ende, la escuela tiene la responsabilidad de construir ese capital, con contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos, de acuerdo con las prescripciones del currículum. Esta idea sigue prevaleciendo en las reformas educativas actuales, aunque más matizada.

En este mismo sentido, Giménez-Sacristán y Pérez-Gómez<sup>(9)</sup> comentan:

*“...la institución escolar, por su estructura organizativa y funcionamiento, es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan los tratamientos, homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles-promedio de rendimientos y de ritmos de trabajo que dificultan la integración de los ‘retrasados’ y de alumnos ‘diferentes’ en general, de suerte que en el sistema escolar cualquier alumno se convierte en ‘distinto’ por alguna inadecuación a esos estándares de funcionamiento. La homogeneización de sus clientes se logra por la vía de condenar a la categoría de ‘fracasados escolares’ a los que no siguen su estándar de cultura y de rendimiento o no son capaces de progresar de acuerdo con su ritmo de funcionamiento”.*

La función reproductora de desigualdades sociales de la escuela ha sido ampliamente documentada en la literatura especializada.

Según Perrenoud<sup>(10)</sup>, *“el modo dominante de organización de la escolaridad apenas ha cambiado: se agrupa a los alumnos según su edad, su nivel de desarrollo y sus aprendizajes, en ‘clases’ que se suponen lo suficientemente homogéneas como para que cada uno pueda asimilar el mismo programa durante todo el curso. En el interior de estos grupos, la diferenciación en los tratamientos pedagógicos es muy variable. Y a menudo resulta muy escasa: la enseñanza frontal está lejos de haber desaparecido de las aulas..”*

### Ritmos uniformes

La escolaridad tradicional presume la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos. En efecto, la organización de la escolaridad se fundamenta en el paradigma de la trayectoria lineal de los itinerarios formativos. Todos los alumnos de 7 años son agrupados en el primer grado de la educación básica, los de 8 años en segundo grado, los de 9 años en tercer grado, y así sucesivamente. Si representamos gráficamente en un eje de coordenadas tal agrupación, colocando en el eje horizontal (X) a las edades y en el eje vertical (Y) a los grados, obtendremos una línea recta con ángulo de 45° como trayectoria lineal de dichos itinerarios. Por ello, este paradigma puede ser denominado como “gradiente de 45°”.





Este gradiente supone un alto grado de uniformidad en las capacidades de aprendizaje de los niños y niñas de la misma edad. Este sistema escolar y su institución escolar se transforman en fábrica de desigualdades y fracaso escolar, excluyendo en la práctica a los alumnos con trayectorias de pendientes inferiores o superiores a los 45°; es decir, a aquellos con ritmos de aprendizajes más lentos o más acelerados con respecto al ritmo "normal".

Todos los aspectos relacionados con la organización del sistema escolar se fundamentan en dicho paradigma, a saber: su marco legal, los planes de estudios, el curriculum, la formación de los maestros, la práctica didáctica, los materiales didácticos impresos como textos escolares y aquellos no impresos, la gestión de las escuelas, la administración del sistema, el calendario escolar, la infraestructura escolar y muchos otros.

Un sistema escolar así organizado carece de la flexibilidad necesaria para atender las demandas sociales y educativas propias de una alta diversidad cultural, social y económica de una población escolar heterogénea proveniente de familias con grandes carencias de toda índole.

### **Diferencias y fracaso**

Perrenoud, refiriéndose al tema de las diferencias, comenta:

*“Desarrollar una ‘escuela a la medida’, según la fórmula de Claparède, es el sueño de quienes consideran absurdo enseñar lo mismo en el mismo momento, mediante los mismos métodos, a unos alumnos muy diferentes entre sí. La preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no nace solamente del respeto hacia las personas y del sentido común pedagógico, sino que también forma parte de una exigencia de igualdad, como ha mostrado Bourdieu(1966): ‘la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje’ y, más tarde, de éxito escolar.”*

La ignorancia de las diferencias propicia el éxito de los alumnos con mayor capital cultural y lingüístico, y el fracaso de aquellos que carecen de todo tipo de recursos.

Varios estudios revelan diferencias significativas entre los resultados de las escuelas privadas y las escuelas públicas a favor de las primeras. Valdría la pena investigar el grado de influencia de la heterogeneidad en esas diferencias.

[Volver](#)

---

### **Escolaridad y diversidad**

El sistema escolar ha sido diseñado para atender a la educación de poblaciones relativamente homogéneas. Sin embargo, existen poblaciones, de suyo, heterogéneas, cuya educación exige

estrategias ad hoc. Estas poblaciones se caracterizan por una pluralidad de rasgos - diversidad intrínseca - que las diferencia del común de las gentes.

Ejemplos de poblaciones caracterizadas por su gran diversidad son: Colectivos sociales desfavorecidos y colectivos con singularidades notorias.

El incremento de las oportunidades educativas de estos colectivos ha sido el objetivo principal de las políticas de promoción de la equidad, cuyos regentes han sido los Ministerios de Educación o de Desarrollo Social.

Esas políticas han centrado sus acciones en la adecuada atención a los déficit y a las singularidades de esos colectivos sociales, bien mitigándolas o fomentándolas.

Las estrategias de atención especial pueden ser clasificadas en dos grupos, a saber:

### **Atención a los déficit**

El fracaso educativo de alumnos pertenecientes a colectivos sociales desfavorecidos ha obligado a los gobiernos a desarrollar un conjunto de programas compensatorios con el fin de reducir sus déficit severos. Se supone que mejores insumos en el proceso educativo producen mejores resultados (función de producción).

Estos programas atienden, usualmente, a carencias de los alumnos o de sus familias y carencias de las instituciones escolares. Las carencias de los alumnos son, por ejemplo, de naturaleza cultural, socio – económica, nutricional, sanitaria o afectiva, entre muchas otras. Los déficit inherentes a las escuelas que atienden estos colectivos están relacionados con, por ejemplo, la infraestructura escolar, los servicios básicos, el material didáctico impreso y no impreso, las carencias de los maestros, deterioro o carencias de equipos y mobiliario, entre otros.

Los programas compensatorios suponen, implícitamente, que los déficit son la causa de ritmos de aprendizaje más lentos de los alumnos rezagados. Por ello, sus acciones pretenden acelerar esos ritmos, esperando que alcancen ritmos medios. De esta manera, se aspira a que los alumnos rezagados puedan continuar su tránsito *normal* a través de los itinerarios formativos lineales.

### **Atención a las singularidades**

La idea de diversidad ha estado asociada en el mundo educativo con un conjunto de singularidades propias de colectivos sociales que requieren una atención educativa especializada. Hay colectivos con discapacidades tales como<sup>(11)</sup> retardo mental, deficiencias visuales, deficiencias auditivas, impedidos físico – motores, trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje; con un rasgo social peculiar (inmigrantes, indígenas, adultos analfabetos, población rural, etc.); o con una aptitud especial como en el caso de los superdotados.

La educación especial, educación bilingüe, educación indígena, educación rural, educación de superdotados o educación de adultos, son modalidades tradicionales de atención a las singularidades.

### **Regentes**

Los Ministerios de Educación, en el contexto de las nuevas corrientes de reforma del estado, tienen la competencia fundamental de orientar globalmente las políticas educativas, generando los acuerdos sociales y políticos imprescindibles en torno al objetivo de la calidad y a los significados básicos del concepto. En este sentido, les compete articular la definición de los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo educando debe haber alcanzado al culminar ciertos ciclos de aprendizaje y **garantizar su logro homogéneo** para toda la población. Es en esa obligación de garantizar que

surgen las políticas de promoción de la equidad con el propósito de mejorar las condiciones de aprendizaje y adecuar las prácticas pedagógicas en función de las características sociales, culturales y económicas de los alumnos. Por ello, esos ministerios asumen la responsabilidad del diseño y ejecución de estas políticas que incluyen, entre otros, a los programas de compensación y discriminación positiva.

La mayoría de los gobiernos utilizan la red social conformada por las instituciones escolares en sus planes de acción social, por su amplia cobertura de la población.

Usualmente las políticas de promoción de la equidad y calidad conforman un paquete de ofertas (menús) que las escuelas seleccionadas deben consumir independientemente de sus necesidades. Los menús son elaborados por grupos de “expertos” (burócratas) de los Ministerios, cuyos contenidos carecen, en muchos casos, de una base científica propia (estudios de necesidades); y aunque tal base exista, las necesidades son muy variadas.

Las escuelas conocen sus necesidades pero carecen de los recursos para su atención. Por ello, algunas políticas de promoción de la equidad y calidad centran su atención en el apoyo a las escuelas, proveyéndolas con todo tipo de recursos.

No obstante ¿cuán eficaces y eficientes son esas políticas en el contexto de un sistema escolar concebido para la atención de poblaciones homogéneas?

[Volver](#)

---

## Desigualdad, calidad y equidad

### Indiferencia hacia las desigualdades

Las desigualdades sociales y económicas caracterizan a colectivos sociales con una alta representación en las poblaciones de muchos países iberoamericanos. Estos colectivos socialmente vulnerables se caracterizan por su gran heterogeneidad producto de las diferencias notorias en sus condiciones de vida. Numerosos estudios han demostrado que las posibilidades de éxito escolar están estrechamente ligadas a la condición social y económica de las familias.

Estas desigualdades han sido atendidas como déficits, con resultados poco halagadores.

La atención a las desigualdades es una condición *sine qua non* para la adecuada educación de colectivos socialmente vulnerables. Sin embargo, el sistema escolar tradicional, de suyo, ignora tales desigualdades. En este sentido, Mercedes Ruiz<sup>(12)</sup> señala que “*La ‘atención a la diversidad’ está conviviendo con una tendencia excesiva a la homogeneización de la actividad dentro del aula. Mientras se proclama la bondad de las diferencias, dentro del grupo se funciona no con una razonable tendencia a la igualdad sino con una tendencia salvaje a la uniformidad, procurando que el nivel de los alumnos permanezca en una medianía muy cómoda para dar la clase. Se procura que ningún alumno destaque por arriba ni por abajo y se ponen todos los medios necesarios para ello. Por el límite superior es fácil conseguir que nadie destaque*”. Pues bien, esta conducta pedagógica responde al diseño conceptual del sistema escolar, que centra toda su atención en los alumnos con ritmos de aprendizajes *normales*.

Hoy existe una franca preocupación por un mayor énfasis en la atención adecuada a las desigualdades entre varios investigadores. Giménez- Sacristán y Pérez-Gómez<sup>(13)</sup> opinan que:

“*El problema fundamental es el de que en una sociedad con desigualdades, lógicamente los puntos*

*de partida son muy diversos, por lo que proporcionales a todos en la escolaridad obligatoria lo mismo no significa promover la equidad. No se trata sólo de diferencias psicológicas en cuanto al grado y tipo de cualidades entre alumnos, sino de sus posibilidades, en función del medio del que se procede y al que se pertenece”.*

La indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante las culturas en *desigualdades de aprendizajes* y, más tarde, de *éxito escolar*.

La adecuada atención a las desigualdades es un problema no resuelto. Su solución (Giméno-Sacristán y Pérez.Gómez) “...*plantea un reto a la organización de todo el sistema de educación, exigiendo una reconversión de estructuras, currículum, funcionamiento y mentalidad que arroja el sistema vigente, porque la idea de la obligatoriedad y del currículum común se inserta en un sistema que no fue pensado para eso, sino para responder a la diferenciación social existente”.*

### **Triunvirato**

Las políticas de promoción de la equidad y aquellas relacionadas con el mejoramiento continuo de la calidad en todos los ámbitos educativos son indisolubles.

La equidad debe incorporar, con mayor vigor, la dimensión *diversidad*, la cual debe tener expresiones concretas y más operativas tanto en la gestión de la institución escolar como en sus prácticas pedagógicas y didácticas.

En un sistema escolar uniforme, no debe sorprendernos que las políticas de promoción de la calidad, la equidad y la eficiencia no sean traducidas adecuadamente por las prácticas en la gestión en escuelas que atienden a colectivos socialmente vulnerables. En efecto, las metas de *mejoramiento de la eficiencia, promoción de la equidad y construcción de mejor calidad*, muy relacionadas entre sí, como parte de las reformas educativas de nuestro continente, no han tenido una expresión acabada en esa escuela y, por ende no han afectado lo esencial del proceso educativo - *los aprendizajes* -.

¿Qué hacer entonces para que el triunvirato de atención a la diversidad, la calidad y la equidad gobiernen efectivamente a la educación?

### **¿Qué hacer?**

Un significado de equidad enriquecido con la dimensión de diversidad será el soporte de una eficiencia entendida como el fortalecimiento de una nueva escuela. Escuelas con identidad propia, constituidas en permanente tensión entre la heterogeneidad de sus alumnos, sus maestros y su comunidad, y los objetivos nacionales de la educación; tendrán que ser instituciones con *capacidad de emprender iniciativas y de formular y ejecutar proyectos pedagógicos acordes con la diversidad de su población escolar, y aquella propia a sus circunstancias*.

La democratización del acceso a la escolaridad debería ser mantenida como prioridad, pero *orientada por la búsqueda de la diversificación* de diseños de instituciones y procesos pedagógicos más sensibles a las necesidades de poblaciones heterogéneas.

Los tres grandes objetivos de eficiencia, calidad y equidad, cuyo propósito común es el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, tienen una expresión acabada y concreta en cada escuela. Por ello, la acción de las autoridades educativas debe enfocarse en el fortalecimiento de la institución escolar para que articule y atienda necesidades de poblaciones heterogéneas mediante iniciativas diseñadas y ejecutadas en el marco de un proyecto educativo escolar que integre la gestión con los procesos pedagógicos. Además, esa institución escolar debe ser capaz de atender y resolver sus propias carencias, principalmente aquellas propias de sus alumnos, sus maestros, de su equipo directivo e, incluso, de los habitantes de su entorno comunal.

Las metas de la calidad y la equidad en la educación de los colectivos socialmente vulnerables podrían lograrse a través de la construcción de una *pedagogía de la diversidad*.

La pedagogía es definida como “*arte o ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza de los niños*”. Al añadir el concepto de diversidad, la frase adquiere una connotación más concreta en relación con su predicado. Por consiguiente, la acción pedagógica recae en niños y niñas cuyo rasgo esencial es la diversidad en todos los órdenes de su naturaleza. Ello significa que las trayectorias del desarrollo de las facultades intelectuales de esa población no pueden ser iguales para todos.

¿Cómo, entonces, organizar un sistema escolar que incorpore la atención a la diversidad como eje de su acción educativa? La respuesta es difícil. Sin embargo, los “parches” promotores de equidad en el sistema escolar tradicional no son respuestas, sino soluciones inapropiadas y, por ende, costosas e ineficaces.

La pedagogía de la diversidad presupone recorridos de los itinerarios formativos a ritmos diferentes. La organización de la educación por edades, en este caso, carece de sentido. Tal organización debe estar fundamentada en bloques formativos concatenados, que los alumnos recorren a su ritmo. Para ello, es necesario dotar a los alumnos de las *capacidades cognitivas y socio – afectivas básicas* necesarias para el tránsito, a su propio ritmo, a través de dichos itinerarios.

La nueva escolarización debe admitir ritmos de aprendizaje diferentes en los alumnos, en concordancia con la idea (Perrenoud) de una *individualización de los itinerarios formativos*. Esta idea está tomando fuerza en los círculos académicos que se ocupan de la investigación educativa.

La sociedad asedia a la escuela con demandas o exigencias que exceden lo pedagógico. El desarrollo de una mejor capacidad de respuesta exige un nuevo perfil orgánico de esta institución, que incorpore la gestión de objetivos múltiples. La atención de los colectivos socialmente vulnerables impone la satisfacción de sus necesidades básicas, además de aquellas propiamente educativas y otras derivadas de la necesaria interacción entre la escuela y su entorno para la producción de respuestas propias. En relación con esa nueva escuela, Guiomar de Mello<sup>(14)</sup> opina que:

*“La facilidad de acceso a la información en la escuela limitará el papel de la escuela en la transmisión pura y simple de conocimientos. Ello significa que:*

- *La función de la escuela será cada vez más la **construcción de significados** sobre las informaciones y los conocimientos, bien que estos se obtengan en la escuela o que el alumno los adquiera de otros medios como la televisión, Internet o en la interacción cotidiana.*
- *La construcción de significados es la forma como la escuela deberá preparar a los alumnos para seleccionar, procesar e integrar informaciones que provengan de fuentes diversas.*
- *El Lenguaje tendrá que merecer una atención especial y prioritaria, porque contiene los elementos constitutivos de significados deliberados y sistemáticos.*
- *La construcción de significados es un proceso que involucra intelecto, afecto y disposición de conducta social”*

El equipo directivo de esta nueva escuela exige competencias de gestión mucho más complejas que aquellas de la escuela tradicional.

La atención a la desigualdad debe ser el eje fundamental de la formación de los docentes, cuyas competencias exceden lo meramente didáctico. Sus condiciones laborales deben ser las mejores, y su salario debe ser lo suficientemente alto que permita una vida digna, y atraiga a los mejores candidatos hacia las carreras docentes. En esto no puede haber regateos.

La atención pedagógica a la diversidad adquiere dimensiones mucho más complejas que la práctica docente tradicional. Ello obliga a un ejercicio docente más flexible, que permita la incorporación de

otros profesionales no docentes. La ampliación y la flexibilidad del ejercicio de la docencia allanarán el camino hacia una auténtica *Sociedad Docente*.

[Volver](#)

- 
- (1) Coordinador del Programa Calidad y Equidad en la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.
  - (2) José Rivero Herrera, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempo de globalización*. Lima, Ed. Tarea, 1999.
  - (3) Juan Luis Londoño, "Educación, desigualdad y crecimiento en América Latina: Una nota empírica", en PNUD 1998, *Educación. La agenda del siglo XXI...*
  - (4) Jeffrey M Puryear y José Joaquín Brunner; "Una agenda para la reforma educativa en América Latina y el Caribe", Resumen Ejecutivo, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), 1997
  - (5) El saber social es el conjunto de conocimientos, prácticas, destrezas, tradiciones, ritos, mitos y valores que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a la vida
  - (6) "La cultura modifica el cerebro" en el diario El País de España, 29/12/99
  - (7) Robert Myers, "La educación temprana y la pobreza" en PNUD 1998, *Educación. La agenda del siglo XXI...*
  - (8) Fernando Reimers and Noel McGinn, *Informed Dialogue: Using Research to Shape Education Policy Around the World*, 1997, Westport (USA):Praeger Pub.
  - (9) José Gimeno Sacristán y Angel I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 1992, Madrid: Ed. Morata
  - (10) Philippe Perrenoud, "¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos", en *Educación* 22-23, 1998, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
  - (11) Olga Cecilia Díaz Flores, Sandra Lucía Rojas Pietro y Eloísa Vasco Montoya, "La educación especial en Iberoamérica", Cuadernos de la OEI, serie "Educación Comparada", N° 2, 1999, Madrid, España.
  - (12) Mercedes Ruiz Paz, *Los límites de Educación*. Grupo Unisón Producciones, Madrid (España) 1999.
  - (13) José Gimeno Sacristán y Angel I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*, 1992, Madrid: Ed. Morata
  - (14) Guiomar Namó de Mello, "*Los desafíos de los finales de los años 90: Eficiencia, Calidad y Equidad de los Sistemas Educativos*", conferencia dictada en el II Seminario de Altos Ejecutivos de las Administraciones Educativas, Buenos Aires, septiembre de 1998.

[Volver](#)



[Suscripción gratuita al Boletín del Programa](#)

---

[Calidad y equidad de la educación](#)

[Página Principal OEI](#)

Más datos correo electrónico: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)

```
<x-html><!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C//DTD HTML 4.0 Transitional//EN">
<HTML><HEAD>
<META content="text/html; charset=iso-8859-1" http-equiv=Content-Type>
<META content="MSHTML 5.00.2314.1000" name=GENERATOR>
<STYLE></STYLE>
</HEAD>
<BODY bgcolor=#ffffff>
<DIV><FONT size=2>BAJO EL SOL DE SATÁN</FONT></DIV>
<DIV>&nbsp;</DIV>
<DIV><FONT size=2>Como si fuera ante el Señor de los Milagros de Buga, los penitentes de San Vicente del Caguán comparten un mismo delirio: ilustrar las portadas de la gran prensa. </FONT><FONT size=2>Esta vez, Hernán Echavarría Olózaga en representación de los cacaos. Y la foto detalla a Don Manuel extendiendo misericordiosamente sus brazos al anciano capitalista, mientras la mirada de Víctor G. navega metafísicamente en la química del encuentro entre los
```

símbolos antagónicos. Los medios celebran el acontecimiento como: "el hecho más trascendental desde que se iniciaron las negociaciones de paz". Ja, luego los comentarios del común de los paisanos repiten a coro: "Por fin vamos a tener hechos de paz". Pero ni la gran prensa, ni las ilusas fantasías de los paisanos dejan ver los detalles, y en los detalles el demonio hace de las suyas. </FONT></DIV>

```
<DIV>&nbsp;</DIV>
<DIV><FONT size=2>Comentan los cronistas del Caguán que Joaquín Gómez les reclamó a los empresarios: "porque ellos que pagaban tantos impuestos no vigilaban la inversión de los recursos y no se preocupaban porque el Estado actuara como le corresponde, permitiéndole que los dineros se dilapidaran por la corrupción en vez de construir escuelas, carreteras, brindar salud"... Uno de los
```

empresarios anotó entonces que "no los podían responsabilizar a ellos por esa situación, ya que ellos tampoco se sentían representados por el actual estado colombiano". Entonces Gómez respondió que ellos "tampoco se sentían representados por esa clase política. Y en tono de propuesta dijo: "Si nosotros no nos sentimos representados por ellos y ustedes tampoco, entonces porque no nos nombran como sus representantes y armamos un Nuevo Estado". </FONT></DIV>

```
<DIV><FONT size=2></FONT>&nbsp;</DIV>
<DIV><FONT size=2>En el proceso de paz la política cultural se impone sobre la política real, es lo que están haciendo los cacaos, es lo que hace Pastrana, es lo que hace Serpa, etcétera. &nbsp;Ni ninguno allí quiso ser identificado con el Estado y ninguno quiso estar "representado" por el Estado. Por lo cual se explica en parte la desintegración de la institucionalidad democrática en la retórica compartida por guerrilleros y empresarios. Ahora resulta que los causantes de nuestra situación política son sus detractores. Absurdamente nos hacen creer que representan a Colombia, pero a solas declaran sus verdaderas intenciones. Se &nbsp;unen los polos opuestos para mantener el autoengaño colectivo de la paz. &nbsp;Oh paradoja, sin ser "representados" por el Estado ni querer "representar" al Estado, guerrilleros y cacaos pretenden "representar" la
```

negociación política &nbsp;una guerra que azota a 36 millones de ciudadanos, se abrogan el derecho a negociar los destinos de la Nación, los unos mediante el recurso militar, destruyéndolo todo para comenzar de nuevo. Los otros ofertando sus limosnas para luego prever el cálculo de ventajas que les dará el mercado. Es

la mascarada del mal. Lo cierto, ambos sectores han sido y son los responsables de tener un país con los más altos índices de pobreza y las más dinámicas expresiones de autodestrucción nacional. Que nos digan que el Estado colombiano es el responsable de la corrupción en la hacienda pública y que los políticos son una manada de voraces pirañas, no es algo nuevo (aunque lamentable), pero que ahora se acrediten la constitucionalidad política para fundar el Estado, eso

```
da risa. </FONT></DIV>
```

```
<DIV>&nbsp;</DIV>
```

```
<DIV><FONT size=2>La segunda perla viene ilustrada por la intervención de Andrés
```

Obregón: "Si todos los que estamos aquí juntamos los activos de las empresas que

representamos como un aporte a la paz, no estaríamos haciendo gran cosa, la redistribución plana no soluciona nada, el aporte de los empresarios tiene que

ser a través del empleo digno, la retribución y la formación del capital humano.

Eso es lo que debemos hacer".

No sabemos que entienden estos señores por "redistribución plana" pero algo de mentira contiene este sofisma que oculta una de las raíces de nuestros males: apenas cinco familias dominan la tercera parte del capital económico nacional. Sin embargo la idea madre del argumento es que los empresarios no han querido y no quieren meterse la mano al bolsillo. Es mentira que el acumulado de sus riquezas sea sólo el esfuerzo "honrado y el trabajo honesto", el salario básico y los índices de desempleo creciente dan cuenta de otra forma de hacer las cuentas. Todos mienten, los unos se han robado la oportunidad de muchos campesinos y pobres para vivir con dignidad, al depredar los campos y los pueblos, los otros son amigos y tutores de la ralea política que hoy tenemos, son los padrinos de senadores como Guerra Tulena, Emilio Martínez, Armando Pomarico etcétera.

Pero si los colombianos padecemos cataratas para leer el encuentro de las cacaos y las Farc, algunos gringos no. Nancy Pelosi, representante de California, dijo el miércoles durante la audiencia en la Comisión de Operaciones Extranjeras en E.U.: "Me gustaría ver la

plata que se suponía iban a poner los colombianos, porque a mí lo que me parece es que los oligarcas y las élites en ese país no han llegado a la decisión de que ellos, también, tiene que poner su cuota para resolver sus problemas".

Los gringos tienen razón, aquí los oligarcas y empresarios no van a poner un peso en efectivo por la paz, con lo cual la foto del viernes y la

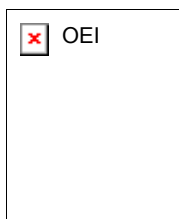
retórica de opinión durante estos días es un juego de entretenido de política cultural. Cada fin de semana la farándula del Caguán ofrece espectáculo. Pero es la forma de hacer de la paz un discurso político irrelevante, con hechos así no se construye la confianza en el país. Por el contrario, si estas iniciativas chovinistas toman el lugar de un planteamiento serio sobre el país que queremos edificar, lo que tendremos es un mayor quiebre de la institucionalidad política, una fractura de credibilidad política, un incremento

de nuestra estupidez, y un desgaste innecesario de principios sin los cuales ninguna comunidad política sobrevive.

Y los cronistas enviados al Caguán para cubrir esta visita coronan sus comentarios: "Después de que habló Joaquín Gómez, se dieron mutuamente las gracias, se aplaudieron y quedaron de volverse a ver". Francamente, en una época tan apocalíptica como la nuestra, Colombia parece estar protegida bajo el sol de Satán.

Fernando Estrada G.





**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# La evaluación de los sistemas educativos<sup>1</sup>

**Alejandro Tiana (\*)**

---

(\*) **Alejandro Tiana Ferrer** es profesor titular de Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España. En la actualidad es Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

---

*No cabe duda de que el término «evaluación» es hoy moneda de uso común en cualquier discurso educativo. Con una u otra acepción, asociada a una diversidad de prácticas e impulsada por distintas estrategias políticas, la evaluación suscita un creciente interés en los sistemas educativos contemporáneos.*

*Fruto de ese interés cada vez más extendido ha sido la notable expansión registrada por la evaluación educativa en los últimos veinticinco años.*

---

## 1. El interés actual por la evaluación de los sistemas educativos

Sin necesidad de remontarse a las primeras etapas en el desarrollo de la evaluación como disciplina y como práctica profesional, baste recordar el fuerte impulso que recibió en los Estados Unidos durante los años sesenta, primero como consecuencia de la aprobación de la *Primary and Secondary Education Act* en 1965, gracias a una enmienda encaminada a asegurar la evaluación de los programas puestos en práctica en aplicación de la misma, y posteriormente bajo la influencia de los debates generados por la publicación del Informe Coleman, en 1968. La demanda de respuestas objetivas y fiables a las cuestiones suscitadas acerca del sistema educativo estadounidense favoreció la canalización de

notables recursos económicos hacia las actividades de evaluación, produciendo como consecuencia un gran impacto sobre su desarrollo académico y profesional. La evaluación educativa experimentaría así un apreciable desarrollo a partir de finales de la década de los sesenta, cuya influencia se haría sentir progresivamente en otros países.

Mientras en los Estados Unidos se producía ese proceso, en el ámbito internacional se ponían en marcha otras iniciativas que se orientaban en la misma dirección. Entre ellas cabe destacar, por su envergadura y por su extensión temporal y geográfica, la constitución de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (I.E.A.), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa (Degenhart, 1990). Su noción del mundo como un «laboratorio educativo», cuya formulación se debe en buena medida a Torsten Husen, se reveló fructífera y capaz de inspirar un importante número de proyectos. El interés antes mencionado por la evaluación se ha manifestado también en este ámbito: si en los primeros estudios realizados en los años sesenta y setenta el número de participantes oscilaba entre seis y quince países, en los más recientes (*Reading Literacy Study* y *Third International Mathematics and Science Study*) toman parte entre treinta y cuarenta. No es casual que la práctica totalidad de los países desarrollados participen en la Asociación.

Otro elemento en apoyo de esta observación acerca del creciente interés por la evaluación de los sistemas educativos se encuentra en la experiencia de construcción de indicadores internacionales de la educación por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E.). Así, en los años setenta dicha organización, que agrupa a los países con economías más desarrolladas, inició un proyecto con esa finalidad, en conexión con un intento más ambicioso de construcción de indicadores sociales cualitativos, que se saldó con un relativo fracaso. Las limitaciones del proyecto, las fuertes críticas que recibió y la parquedad de sus resultados demostraron su carácter prematuro (Nuttall, 1992). Sin embargo, a finales de los años ochenta, la O.C.D.E. retomó la idea y puso en marcha el Proyecto denominado INES, de Indicadores Internacionales de la Educación, que ha alcanzado un eco considerable. Hasta el momento, el proyecto ha producido tres volúmenes de indicadores bajo el nombre de *Education at a Glance / Regards sur l'éducation*, un conjunto de publicaciones de carácter teórico-práctico que incluye las visiones más actuales sobre la construcción y el cálculo de indicadores en diversos dominios educativos, además de originar una amplia red de especialistas y un conjunto relevante de conocimientos (CERI, 1994).

La experiencia de un buen número de países confirma lo que los anteriores ejemplos no hicieron sino esbozar. Así, desde finales de los años ochenta y durante los noventa se han puesto en marcha mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación de los sistemas educativos de países como Francia, Suecia, Noruega, España, Argentina o Chile; se han desarrollado planes sistemáticos de evaluación en el Reino Unido, Holanda, Francia, Argentina, Chile, República Dominicana o México; se han elaborado indicadores nacionales de la educación en Estados Unidos, Francia, Dinamarca o Suiza. Aun sin ánimo de ser exhaustivos, se comprueba fácilmente que el interés a que antes se aludía no deja de extenderse por regiones muy diversas. También los organismos internacionales han reaccionado a dicho ambiente, poniendo en marcha programas vinculados al desarrollo de las políticas de evaluación educativa. Tanto la ya mencionada O.C.D.E. como la UNESCO, la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, han traducido dicho interés en proyectos concretos.

Esta evolución y esta expansión han implicado importantes transformaciones en la concepción y en la práctica de la evaluación. En primer lugar, habría que hablar de cambios conceptuales, entre los que el ejemplo paradigmático es la sustitución de nociones monolíticas por otras pluralistas, y el abandono de la idea de una evaluación libre

de valores. En segundo lugar, podemos referirnos a cambios metodológicos, caracterizados por la creciente tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. En tercer lugar, deben mencionarse los cambios en la utilización de la evaluación, con mayor énfasis en la concepción «iluminativa» que en la instrumental y la insistencia en el carácter político de aquélla. En cuarto y último lugar, pueden señalarse algunos cambios estructurales, caracterizados por una creciente inclusión de la evaluación entre los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, una ampliación de sus ámbitos de cobertura y una mayor interdisciplinariedad (House, 1993).

En conjunto, todo ello pone de manifiesto un fenómeno nuevo que podríamos formular como la extensión de un interés creciente por la evaluación de los sistemas educativos, y que ha producido como efecto una rápida evolución de la evaluación entendida como disciplina científica y como práctica profesional. Un observador tan cualificado como E.R. House confirmaba de manera muy gráfica el cambio registrado:

*«Cuando comencé mi carrera en evaluación hace más de veinticinco años, reuní todos los trabajos que pude encontrar en una pequeña caja de cartón en un rincón de mi despacho y los leí en un mes. Desde entonces, la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertirse en una pequeña industria profesionalizada, con sus propias revistas, premios, reuniones, organizaciones y estándares».* (House, 1993:1)

## **2. Los motivos de dicho interés: los sistemas educativos ante la presión del cambio**

A la hora de analizar los motivos que justifican el aludido y creciente interés por la evaluación, no existe acuerdo absoluto. En algunos casos, se recurre a explicaciones excesivamente simplistas, del estilo de la influencia de una suerte de moda académica o política. En otros, se tiende a reducir la complejidad del fenómeno a los análisis realizados a partir de experiencias concretas; así, no es extraño encontrar referencias descalificadoras de la evaluación, por considerarla un instrumento al servicio de políticas educativas neoliberales y de propósitos desreguladores, cuando ello no es sino uno de los posibles usos (tan parcial como discutible) que de la misma pueden hacerse. Lejos de una y otra posición, la correcta comprensión del fenómeno exige ineludiblemente la realización de análisis respetuosos con su complejidad y con la diversidad de perfiles que ofrece.

Sin ánimo de agotar un asunto que bien podría ser objeto de atención más exhaustiva, merece la pena detenerse aquí en la consideración de dos conjuntos argumentales que, en su interrelación, explican sobradamente el interés que despierta hoy en día la evaluación y de las cuales se extraen varias consecuencias de primer orden para la política y la administración educativas. Los dos tienen que ver con lo que podríamos denominar *la presión del cambio* que experimentan nuestros sistemas educativos actuales. El análisis de las transformaciones que se producen en el dominio educativo, la respuesta que países y ciudadanos deben dar a las nuevas demandas y la conducción más eficaz de los procesos de cambio, se convierten en elementos cruciales de las políticas educativas actuales.

### **Cambios en los modos de administración y control de los sistemas educativos**

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el aparato escolar en las

últimas décadas. Cualquier observador que analice la situación actual de los sistemas de educación y formación apreciará que éstos se encuentran sometidos a exigencias crecientes por parte de los ciudadanos, de las sociedades y de las administraciones. Entendidos como instrumentos al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento, los sistemas educativos son objeto de demandas múltiples y cada vez más exigentes. De ellos se espera que contribuyan a crear sociedades abiertas, activas y equitativas; economías dinámicas y competitivas; sistemas políticos democráticos y pluralistas; personas, en fin, equilibradas, tolerantes y socialmente integradas. En consecuencia, las demandas que reciben dichos sistemas van progresivamente en aumento, produciendo como efecto el replanteamiento de muchos de sus principios tradicionales.

En una época de transformaciones tan aceleradas como la actual y de demandas tan exigentes sobre el aparato escolar como las expuestas, la rigidez de un sistema educativo es considerada como un elemento de retraso, más que de progreso. Ello conduce a enfatizar muy especialmente características tales como su flexibilidad o su capacidad para adaptarse y dar respuesta a las necesidades del desarrollo de las naciones y de las sociedades. El corolario, que parece inevitable, es la concesión de un cierto grado de autonomía a los centros educativos para que puedan regular su propia vida en un marco de libertad, adaptando así su oferta a las necesidades de su entorno. Obviamente, los límites de dicha autonomía y los grados de libertad concedidos a las escuelas varían notablemente de unos lugares a otros: los límites del fenómeno comúnmente conocido como *descentralización* son muy variables, según han puesto de manifiesto diversos estudios (Puelles, 1992; Mur, 1993). Pero, más allá de esa apreciable diversidad, cabe reconocer que las características generales del proceso apuntado son cada vez más evidentes a escala tanto nacional como internacional. No parece osado aventurar que los cambios en la administración y el control de los sistemas educativos derivados de dicho proceso no serán meramente coyunturales, sino que tendrán importantes consecuencias para el futuro.

La principal transformación registrada se refiere tanto al modo de ejercer el control como al objeto del mismo. Así, mientras que los mecanismos de administración y control en sistemas educativos más estables que los actuales (y muy especialmente en aquellos con estructuras centralizadas) han sido de tipo jerárquico y centrados en los procesos que tienen lugar en las escuelas, los correspondientes a sistemas flexibles y dotados de una cierta autonomía interna son generalmente más participativos y centrados en los resultados. Este cambio es fundamental para entender cómo se organizan y regulan un número cada vez mayor de sistemas de educación y formación, hecho que tiene importantes implicaciones para su funcionamiento (Granheim y Lundgren, 1992).

En efecto, el control y la administración tradicionales estaban basados en dos procesos centrales: en primer lugar, la elaboración de normativa, de diverso rango, alcance y cobertura; en segundo lugar, el control del cumplimiento de las normas, generalmente a través de servicios jerárquicos de supervisión e inspección. En sus casos más extremos, la actuación de dichos servicios llegaba al punto de pretender conocer con exactitud las actividades desarrolladas diariamente en los centros. En los más habituales, el control de los procesos abarcaba la aprobación de manuales, la fijación del horario y de la distribución de las materias, el establecimiento de programas detallados y la realización de visitas regulares de inspección.

En la actualidad, esos sistemas de control resultan cada vez más chocantes y contradictorios con el nuevo modelo de organización escolar que antes se apuntaba. No resulta fácil articular un modelo escolar descentralizado, en el que el control de su actuación tiende a revertir sobre la comunidad a la que sirve, con unos mecanismos

jerárquicos de administración y gestión. En este nuevo contexto, la participación democrática en el control del sistema educativo se convierte en una exigencia insoslayable. Ya no es la Administración la única competente para controlar la vida escolar, sino que los ciudadanos y las sociedades deben tomar parte en dicha tarea. A ello se hacía mención al hablar de un control y una gestión participativos.

Por otra parte, en este nuevo modelo de organización escolar, la inspección y supervisión de los procesos dejan paulatinamente paso a la valoración de los resultados, lo que implica la consiguiente puesta en marcha de procesos de evaluación. Las escuelas pueden y deben hacer uso del creciente margen de autonomía de que disponen, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nuevo marco. Pero, a cambio, deben rendir cuentas de sus resultados, a través de diversos mecanismos de evaluación. Es este un estilo de funcionamiento frecuente en las organizaciones productivas, que ha ido arraigando también entre las administraciones públicas. Parece que la educación no constituye una excepción a lo que va siendo una regla cada vez más extendida en la gestión de los servicios públicos.

No obstante, la valoración de los resultados de la educación es una tarea compleja, que entraña algunos riesgos. Deberían señalarse aquí, al menos, dos de ellos. El primero es el de reducir dicha valoración a los elementos más asequibles, al margen de su relevancia. Cualquier sistema de evaluación de resultados debe tener pretensión de globalidad, no reduciendo la tarea educativa a la meramente instructiva, ni ésta a la cognoscitiva. El segundo riesgo es el de utilizar dicha evaluación para realizar comparaciones y clasificaciones injustas de los centros. Los sistemas utilizados deben ser muy sensibles respecto de sus posibles usos y efectos perversos. Pero la constatación de tales riesgos no invalida la dirección emprendida por un número creciente de sistemas educativos hacia la evaluación de los resultados de la educación. En resumen, podría decirse que esta parece ser una tendencia con visos de consolidación en el futuro próximo.

## **Demanda social de información y rendición de cuentas**

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación que se aprecia en nuestros países. Esta realidad, que suele ir asociada a lo que se conoce como *rendición de cuentas*, reposa sobre la convicción de que las escuelas y el sistema educativo en su conjunto deben responder a las demandas que ciudadanos y sociedades les plantean, de acuerdo con el análisis que se efectuaba más arriba. Son muchos quienes creen que la educación ha funcionado a la manera de una *caja negra*, cuya opacidad impide saber qué ocurre en su interior. En el momento actual, dicha imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia, en coherencia con los principios de una gestión democrática. El conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es una tarea que, en democracia, compete a todos los ciudadanos. Por otra parte, dicho conocimiento es fundamental para hacer el mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

A esa exigencia social de información, derivada del interés que manifiestan las familias y los ciudadanos por la educación de los jóvenes, se unen otros motivos relacionados con las condiciones económicas actuales. En primer lugar, habría que hablar de la conexión generalmente admitida entre educación y desarrollo, que ha llevado a administradores y administrados a preocuparse por la calidad de la enseñanza impartida. Se compartan o no las tesis de la Teoría del Capital Humano, no cabe duda de que la formación de las personas que participan en los procesos productivos constituye un factor fundamental para el desarrollo de los países. De ahí deriva una seria preocupación por conocer el estado y la situación del sistema educativo, por cuanto constituye la oferta formativa básica al servicio

del conjunto de la población.

Al factor anterior habría que añadir la competencia creciente que existe entre las naciones, especialmente si se tiene en cuenta la globalización actual de las relaciones económicas. En tales circunstancias, la preocupación por la calidad de la educación que ofrecen las escuelas no hace sino aumentar. En ese terreno se juega el futuro no sólo social o cultural, sino también económico y político de los países. La conciencia de dicha realidad actúa como elemento dinamizador del fenómeno analizado.

Otro factor que también juega un papel nada desdeñable en favor de esa demanda de información y de rendición de cuentas es la crisis económica que afecta a gran parte de países, de manera cíclica o permanente. Un primer efecto de dicha crisis estriba en la reducción presupuestaria que muchos países han debido afrontar y que en no pocas ocasiones ha afectado al aparato escolar. Pero, más allá de esa consecuencia directa, hay otra de carácter indirecto pero no menos importante. Se trata de la necesidad que existe, en épocas de crisis, de establecer prioridades en la asignación de recursos. En este contexto, la educación debe competir con otras posibles inversiones, tales como la protección social, la incentivación del empleo, el desarrollo regional o la creación de infraestructuras. Siendo necesario establecer prioridades, resulta inevitable fijar criterios de comparación lo más objetivos posible. Ello implica que, no sólo la educación sino el conjunto de las políticas públicas, se ven sometidas a contraste externo. Por eso no resulta extraño que la evaluación de políticas públicas haya cobrado tanto auge en los últimos años.

Esta tendencia, que presenta rasgos de generalidad, se ve reforzada en una época caracterizada por el debate en torno a los límites del *Estado del bienestar*. Las dificultades fiscales, financieras y presupuestarias que los países experimentan para mantener y reforzar la oferta de servicios públicos existente están obligando a replantearse algunos principios forjados en las décadas anteriores. Este movimiento, tan inevitable como ambivalente, está actuando como catalizador de la demanda social de información a que antes hacía referencia.

En la actualidad, los recursos dedicados a educación suponen una parte tan importante de los presupuestos nacionales que su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible. Existiendo una clara conciencia de que dichos recursos no son ilimitados y de que los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva, así mismo, el desarrollo de diversos modelos de *rendición de cuentas*, bien sea a cargo de los poderes públicos, de los profesionales o de los consumidores, según se efectúe su regulación respectivamente por el Estado, la sociedad civil o el mercado (Kogan, 1986).

## **Un nuevo modelo de conducción de los sistemas educativos**

La consecuencia fundamental de los fenómenos que se acaban de analizar es que está apareciendo y desarrollándose un nuevo modelo de gestión de los sistemas educativos. En otras lenguas, dicho modelo se denomina con términos como *pilotage* o *steering* que, en castellano, quizás podrían traducirse por *conducción*. La denominación ha sido recientemente utilizada por Gilbert de Landsheere y va extendiéndose paulatinamente. De acuerdo con la formulación del citado autor, la *conducción* podría definirse como «*la toma de decisiones al nivel macroscópico (es decir, de un sistema o subsistema educativo) o microscópico (es decir, de un establecimiento o incluso de un aula), sobre la base de constataciones tan objetivas como sea posible, relativas al estado, al funcionamiento o a los productos del sistema*» (De Landsheere, 1994:8).

En este nuevo modelo, la evaluación desempeña una función de primer orden, en cuanto elemento de información valorativa sobre el estado de la educación. El ejercicio de dicha función tiene un carácter hondamente político, que no ha pasado desapercibido a cuantos se han aproximado a esta nueva realidad. Como afirmaba el documento base discutido en la última Asamblea General de la OEI, «*bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos*» (OEI, 1994:5). Y otro tanto venía a afirmar Ernest House, para quien la evaluación es una nueva forma de autoridad cultural basada en la persuasión, para la que cabe esperar un importante desarrollo en las sociedades capitalistas avanzadas (House, 1993).

En resumen, parece que existen sobradas razones para afirmar que el reciente interés por la evaluación de los sistemas educativos es un fenómeno que sobrepasa lo meramente coyuntural y pasajero. Más bien, todo hace suponer que estamos ante una tendencia todavía pendiente de alcanzar su pleno desarrollo, aun cuando esté sometida a tensiones, críticas y contradicciones internas. En estas circunstancias, merece la pena preguntarse qué puede aportar la evaluación a la mejora de la educación, maximizando sus ventajas y minimizando sus inconvenientes.

### **3. Posibles aportaciones de la evaluación para la mejora de los sistemas educativos**

La preocupación por la mejora cualitativa de la educación está presente en la práctica totalidad de los países desarrollados o en vías de desarrollo. Existe, por una parte, la convicción de que los sistemas educativos actuales no funcionan de modo tan eficaz, eficiente y equitativo como a menudo se proclama o se pretende. Por otra parte, el discurso del cambio está dejando de ser autolegitimador, ya que la pregunta acerca de las consecuencias de los importantes procesos de reforma y transformación emprendidos en muy diversos países exige una respuesta precisa. Ya no basta con proclamar la necesidad del cambio, siendo necesario indicar hacia dónde debe producirse, qué efectos cabe esperar y qué medios se dispondrán para valorar sus consecuencias. Así, puede decirse que hoy en día resulta imposible para las administraciones públicas obviar el debate sobre la calidad de la educación y los medios para mejorarla.

En el contexto de ese debate la evaluación ocupa un lugar cada vez más central, junto a otros elementos tales como la actuación profesional del docente, el proceso de diseño y desarrollo del currículo, o la organización y funcionamiento de los centros educativos. Entre las posibles aportaciones que puede realizar la evaluación para la mejora cualitativa de la educación, se han seleccionado aquí cuatro, consideradas las más relevantes.

#### **Conocimiento y diagnóstico del sistema educativo**

La primera de las funciones que desempeña la evaluación en relación con la mejora cualitativa de la enseñanza es precisamente la de proporcionar datos, análisis e interpretaciones válidas y fiables que permitan forjarse una idea precisa acerca del estado y situación del sistema educativo y de sus componentes. Es lo que se suele denominar *función diagnóstica* de la evaluación, íntimamente vinculada al nuevo estilo de *conducción* antes aludido. Dicha tarea de diagnóstico permite alcanzar un doble objetivo: en primer lugar, satisface la demanda social de información que se manifiesta de manera creciente en las sociedades democráticas; en segundo lugar, sirve de base para los procesos de toma de decisión que se producen en los diferentes niveles del sistema educativo, por sus diversos agentes.

La citada función diagnóstica abarca diversos ámbitos, sin circunscribirse a uno solo. En efecto, es bien sabido que la evaluación educativa comenzó refiriéndose primordialmente a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje, ya desde finales del siglo pasado, para ir posteriormente ampliándose hacia otros terrenos, en épocas más cercanas a la nuestra. Dicha ampliación se fue produciendo mediante la colonización de ámbitos cercanos, en lo que ha constituido un rasgo característico de su desarrollo.

Así, tras la amplia experiencia adquirida durante décadas en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y a la medición de las diferencias existentes entre éstos, el siguiente ámbito abordado de manera rigurosa fue el de la evaluación de los programas educativos. Pero el cambio fundamental de orientación científica y práctica se produjo cuando las instituciones educativas y el propio sistema en su conjunto comenzaron a ser objeto de evaluación. Ese momento, relativamente cercano a nosotros en el tiempo, representó un hito importante en el desarrollo de la evaluación educativa.

Como consecuencia de dicho proceso, la evaluación ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios, al tiempo que se ha diversificado. Es cierto que su práctica cotidiana sigue estando principalmente referida a los aprendizajes de los alumnos, aunque adoptando procedimientos más acordes con los nuevos modelos de diseño y desarrollo del currículo, de carácter más flexible y participativo que los tradicionales (OCDE, 1993). No obstante, en la medida en que los factores contextuales adquieren un lugar más relevante en el desarrollo curricular, resulta improcedente limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Si el resultado de dichos procesos es el fruto de un conjunto de actuaciones y de influencias múltiples, no es posible ignorarlas.

En coherencia con dicho planteamiento, la nueva lógica de la evaluación ha llevado, en primer lugar, a interesarse por la actuación profesional y por la formación de los docentes, siempre considerados una pieza clave de la acción educativa. Otro tanto podría decirse del propio currículo, entendido como elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del centro docente, lugar donde éstos se desarrollan. Y llegados a este punto, no tiene sentido dejar fuera del foco de atención a la propia administración educativa ni los efectos de las políticas puestas en práctica. De este modo, el conjunto del sistema educativo se convierte en objeto de evaluación.

Como puede concluirse a partir de las líneas anteriores, los mecanismos de evaluación actualmente disponibles son capaces de suministrar una información rica y variada acerca del sistema educativo y de sus diversos componentes. Aunque no todos ellos sean igualmente accesibles a la tarea evaluadora, ni puedan menospreciarse las dificultades existentes para efectuar trabajos concretos en los diferentes ámbitos antes mencionados, parece suficientemente demostrada la capacidad de la evaluación para generar conocimiento válido, fiable y relevante acerca de la situación y el estado de la educación, como paso previo a la toma de decisiones susceptibles de producir una mejora de su calidad. A ello se hacía referencia al hablar más arriba de la función diagnóstica que cumple la evaluación.

Son cada vez más los países que han puesto en marcha programas de evaluación diagnóstica de sus sistemas educativos, a menudo llevados a cabo por instituciones creadas al efecto (como es el caso, en España, del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación). Las modalidades en que dichos programas se concretan son muy variadas. En ocasiones adoptan la forma de pruebas nacionales, ya sean de carácter censal o muestral, o de operaciones estadísticas diseñadas al efecto; en otras, se trata más bien de una recogida de información de carácter administrativo. Más a menudo, se combinan ambos tipos de datos y de fuentes para la elaboración de informes de síntesis. También



puede variar el grado relativo de utilización de métodos cuantitativos o cualitativos, tendiéndose cada vez más a combinar unos y otros, con el fin de explotar sus virtudes respectivas y reducir sus limitaciones.

Entre los mecanismos puestos en práctica para efectuar un diagnóstico del sistema educativo, quizás el más novedoso sea la elaboración y cálculo sistemático de indicadores de la educación, al que ya se hizo alguna alusión al comienzo. Si bien continúan estando sometidos a polémica, no cabe duda de que han tenido gran incidencia sobre los modos de concebir y utilizar la información acerca de la educación.

En efecto, los indicadores educativos han venido a transformar notablemente el campo de la estadística tradicional, siguiendo así una tendencia iniciada en otros ámbitos sociales hace más de treinta años y a la que se ha sumado recientemente la educación (CERI, 1994). El impacto producido se debe más a su significación y a la utilización que de ellos se hace, que a sus fundamentos técnicos y su procedimiento de obtención. En realidad, desde el punto de vista de su cálculo no son muchas las novedades que introducen, aunque no ocurre lo mismo en lo que se refiere a su definición y, sobre todo, su uso.

En el lenguaje educativo actual, se entiende por *indicador* un dato o una información (general aunque no forzosamente de tipo estadístico) relativos al sistema educativo o a alguno de sus componentes capaces de revelar algo sobre su funcionamiento o su *salud* (Oakes, 1986). El rasgo distintivo de los modernos indicadores es que ofrecen una información *relevante y significativa* sobre las características fundamentales de la realidad a la que se refieren. Desde esa perspectiva, además de aumentar la capacidad de comprensión de los fenómenos educativos, pretenden proporcionar una base lo más sólida posible para la toma de decisiones.

Son varios los motivos que sustentan el interés despertado por los modernos sistemas de indicadores: a) proporcionan una información relevante sobre el sistema que describen; b) permiten realizar comparaciones objetivas a lo largo del tiempo y del espacio; c) permiten estudiar las tendencias evolutivas que se producen en un determinado ámbito; d) enfocan la atención hacia los puntos críticos de la realidad que abordan. Fruto de ese interés han sido las diversas iniciativas desarrolladas, a escala nacional e internacional, para construir sistemas de indicadores de la educación, a varias de las cuales ya se ha hecho mención.

En conjunto, no parece exagerado afirmar que la construcción de indicadores de la educación está provocando la revisión de los mecanismos tradicionales de información acerca de los sistemas educativos. Y cualquiera que sea la conclusión final que se alcance sobre las posibilidades y los límites de los indicadores en cuanto mecanismos de información relevante y políticamente sensible, no cabe duda de que producirán un efecto beneficioso sobre la función diagnóstica que ya viene ejerciendo la evaluación.

## **Conducción de los procesos de cambio**

Si la evaluación cumple una función permanente de información valorativa acerca del estado de la educación, dicha tarea adquiere una importancia aún mayor en épocas de cambio acusado y durante los procesos de reforma educativa. En esas circunstancias, su contribución a la mejora cualitativa de la educación resulta más evidente, si cabe.

Al hablar de *cambio* y de *reforma* hay que tener cuidado con no identificar ambos términos. De hecho, hay un gran debate acerca de la conexión o independencia de ambas realidades. Para algunos autores, los procesos de reforma constituyen la ocasión privilegiada para transformar profundamente las bases de la tarea educativa y su incidencia social (Husen, 1988). Para otros, por el contrario, las grandes reformas

educativas se han mostrado generalmente incapaces de cambiar las prácticas y la *cultura* de las escuelas y de los docentes (Gimeno, 1992). Dada esa discrepancia, no deben tomarse ambos términos como sinónimos, estrictamente hablando.

No obstante, al hablar aquí de la influencia de la evaluación en la conducción de los procesos de cambio, se hace referencia a los procesos de carácter intencional, esto es, a los que se plantean unas metas determinadas y pretenden alcanzarlas. En algunos casos, dichos cambios tienen una dimensión exclusivamente local o institucional; en otros, se refieren a ámbitos más amplios, de carácter regional o nacional. A veces, tales transformaciones responden a planes elaborados de antemano; otras veces, se producen de manera escasamente planificada. Así considerados, los procesos de cambio llegan a solaparse parcialmente con las reformas, en el caso de plantearse objetivos de la suficiente generalidad como para afectar a rasgos básicos del sistema educativo. En conjunto, puede afirmarse que el estudio de los procesos de cambio constituye hoy en día una aportación de primer orden para la comprensión de los fenómenos educativos (Fullan, 1991 y 1993).

Las tensiones y exigencias que experimentan los sistemas educativos para dar respuesta a las múltiples demandas recibidas desde diversas instancias sociales les han obligado a adaptarse continuamente a las nuevas circunstancias. Ello ha determinado la puesta en marcha de procesos acelerados de cambio, llámense o no reformas, que constituyen hoy en día una experiencia habitual en muy diversos lugares.

Los procesos de cambio pueden abarcar diversos ámbitos del sistema educativo. La clasificación más tradicionalmente aceptada es la que distingue entre transformaciones *estructurales*, que afectan a la división, secuencia y duración de las etapas educativas; *curriculares*, que afectan a la definición, diseño y desarrollo del currículo impartido en las escuelas; y *organizativas*, que afectan a las condiciones en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos. Sean de uno u otro tipo, lo cierto es que un gran número de países de nuestro entorno están inmersos en dinámicas de cambio y/o de reforma educativa, de distinta envergadura, con diferentes objetivos y siguiendo estrategias muy variadas. Tanto es así, que en algunos casos se ha llegado a hablar de que los sistemas educativos han entrado en una fase de reforma permanente.

Más allá de la diversidad interna y multiforme de los procesos de cambio, la mayoría de los países que los afrontan manifiestan un claro interés por evaluar sus efectos. Tanto por la inversión de recursos económicos, materiales y humanos que suelen exigir, como por las expectativas que generan, los ciudadanos, las familias, los docentes, los administradores y los responsables políticos de la educación demandan una valoración de sus resultados. Desde una lógica democrática, parece razonable que la toma de decisiones acerca de cuestiones que tanto y tan íntimamente afectan a la sociedad se realice a través de una evaluación cuidadosa y sistemática de los efectos producidos en las situaciones de cambio.

Dicha utilización es plenamente concordante con el concepto de *conducción* que antes se presentaba, entendido como un proceso de recogida sistemática de información con carácter previo a la toma de decisiones. Por otra parte, concuerda plenamente con una tendencia crecientemente implantada en los aparatos administrativos, como es la evaluación de políticas públicas, entendida como alternativa a la evaluación por el mercado. Por ello, no debe resultar extraño el recurso cada vez más frecuente de las administraciones públicas a la evaluación como estrategia para efectuar la conducción de los procesos de cambio y/o de reforma y para la propia gestión y administración del sistema educativo en su conjunto.

De acuerdo con estas nuevas perspectivas, parece indudable que la evaluación puede realizar una importante contribución a la mejora de la educación, a través del seguimiento permanente y riguroso de los efectos producidos por los procesos de cambio que tienen lugar en los sistemas educativos. Los trabajos de evaluación de las reformas educativas, cada vez más frecuentes, permiten cumplir el triple propósito de obtener más y mejor información sobre el alcance y las consecuencias de dichos procesos; objetivar el debate público sobre los mismos, contribuyendo a descargarlo de pasión y de prejuicios; y apoyar la toma de decisiones, que en tales circunstancias debe realizarse con carácter frecuente e inmediato. La mejora de la calidad de la educación pasa por la evaluación sistemática y rigurosa de los procesos de cambio y de las reformas educativas.

## **Valoración de los resultados de la educación**

Como se señalaba anteriormente, la implantación de los nuevos modelos de administración y conducción de los sistemas educativos ha producido como efecto un renovado interés por el análisis y la valoración de los resultados logrados por los estudiantes, por los centros y por el conjunto del sistema. La pregunta acerca de cuáles sean los logros que pueden presentar los sistemas educativos se ha situado en el foco de nuestra atención. Y también en este sentido la evaluación puede realizar una aportación relevante al conocimiento del estado de la educación y contribuir así, aunque sea indirectamente, a su mejora.

A pesar de la afirmación anterior, hay que reconocer que la evaluación de los resultados no es una tarea fácil en absoluto. Una primera dificultad se encuentra en los diversos niveles de análisis (estudiantes, centros, sistema) que dicha evaluación permite. Así, por ejemplo, la pregunta por los resultados del aprendizaje de los alumnos no es idéntica a la relativa a los logros de una escuela. Aquí, no obstante, no se considera el primer nivel en su dimensión estrictamente individual, sino en cuanto indicativo de los logros de una institución o de un sistema. Pero ello no salva todas las dificultades, como se verá a continuación.

Una segunda dificultad estriba en la propia delimitación de qué debe entenderse por *resultados de la educación*. En principio, parece evidente que éstos han de guardar relación con los objetivos que cada sistema educativo establece para sus ciudadanos. Pero ese nivel de generalidad en la respuesta resulta insuficiente para definir con nitidez qué resultados deben medirse y cómo ha de hacerse dicha evaluación. La respuesta más habitual a dicha cuestión pasa por distinguir tres grandes grupos de objetivos de la educación, a partir de los cuales definir los resultados (Thélot, 1993).

El primer objetivo consiste en la transmisión de unos conocimientos, unas habilidades y una cultura a los ciudadanos jóvenes. A partir del mismo, pueden llegar a establecerse los resultados previstos, definiéndolos en relación con el aprendizaje desarrollado por los alumnos a lo largo de las diferentes etapas, ciclos y grados del sistema educativo. Obviamente, la valoración de los logros alcanzados debe referirse a los diversos ámbitos del currículo y no sólo a algunos de ellos. Dicho de otro modo, la evaluación debe ser lo más completa posible. Además, dichos logros han de ser puestos en relación con el contexto y las condiciones concretas de los centros escolares y con los procesos en ellos desarrollados. Y a eso podría añadirse que la evaluación ha de orientarse hacia los logros más relevantes, sin pretender ser absolutamente exhaustiva.

El segundo gran objetivo de la educación es el de preparar a los estudiantes para su inserción profesional. A partir de dicho objetivo puede definirse otro conjunto de resultados. Los indicadores que ponen en conexión la educación y el empleo quedarían aquí incluidos, aunque sin agotar completamente el campo de estudio. Otros aspectos a considerar serían

la adquisición de competencias profesionales básicas y específicas, el desarrollo de personalidades activas y emprendedoras y la adquisición de métodos rigurosos de trabajo. Su evaluación constituye un segundo bloque a tener presente a la hora de valorar los resultados de la educación.

El tercer gran objetivo consiste en formar a los futuros ciudadanos de un país, desarrollando en ellos un conjunto de valores deseables. Entre los resultados a valorar en este apartado deberían mencionarse la adquisición de una educación cívica, el desarrollo de actitudes democráticas y tolerantes o la formación de personas activas, participativas, socialmente integradas y responsables de sus acciones, por no citar sino algunos aspectos básicos. Nos acercamos aquí al ámbito de las actitudes y de los valores, que debe ser considerado seriamente en un mecanismo de evaluación de los resultados educativos.

Además de los tres objetivos mencionados en los párrafos anteriores, es muy frecuente encontrar referencias a otros, entre los cuales la reducción de las desigualdades ocupa un lugar prioritario en muchos sistemas educativos. En este caso, dicha dimensión ocupa un lugar relevante a la hora de evaluar los resultados de la política educativa.

Como es evidente, la valoración de dichos resultados es tan importante como difícil. Es importante porque constituye la medida fundamental del éxito alcanzado por un sistema educativo determinado en relación con el logro de sus objetivos centrales. En este sentido, no hay país que pueda ignorar la relevancia de dicha valoración. Pero es difícil por motivos tanto conceptuales (en la medida en que las necesidades sociales e individuales cambian, la educación también lo hace o debe hacerlo) como empíricos (la propia amplitud de la tarea propuesta es su principal enemigo). Dicha dificultad está en el origen de la reducción que hacen en la práctica los sistemas educativos al afrontar su evaluación, consistente en desplazar la atención desde los resultados deseables hacia los efectivamente medibles. Dicha reducción es motivo frecuente de críticas, muchas veces serias y rigurosas.

Hablando en términos generales, puede afirmarse que la importancia de la tarea de evaluación de los resultados prevalece sobre su evidente dificultad. Como se mencionaba más arriba, son cada vez más los países que han puesto en marcha programas de esa naturaleza. En ocasiones, dicha evaluación se realiza a partir de datos administrativos, tales como las tasas de aprobados por materias, las cifras de graduación por niveles educativos o las de abandono de los estudios, cuya obtención es relativamente sencilla aunque las conclusiones de ellos extraídas sean poco sofisticadas. En otras ocasiones, la evaluación se realiza mediante la puesta en marcha de mecanismos más complejos y de mayor capacidad comparativa, tales como la aplicación de pruebas estandarizadas. En este último caso, hay que dar respuesta a los diversos problemas planteados, tales como la determinación de los indicadores más relevantes, el carácter, amplitud y modalidad de dichas pruebas, las áreas seleccionadas o la periodicidad de la obtención de los datos, por no hacer sino referencia a algunos de ellos.

No cabe duda de que también en este ámbito la evaluación puede contribuir notablemente a la mejora cualitativa de la educación. El conocimiento objetivo y la valoración rigurosa de los resultados de la educación, generalmente efectuados a partir de su comparación a través del tiempo y del espacio, constituye una base sólida para la toma de decisiones encaminadas a la mejora. Al menos, muchos países parecen haber apostado decididamente por esta tesis al emprender ese camino.

## **Mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos**

La evaluación no sólo contribuye a la mejora cualitativa de la educación en los diversos sentidos que se han analizado en las páginas anteriores. Con ser importantes, dejan de

lado un ámbito fundamental, cual es el de los procesos que tienen lugar en el interior de los centros educativos y, muy especialmente, su organización y funcionamiento. Como ha sido muchas veces puesto de relieve, la evaluación de los centros constituye un requisito ineludible para la mejora de la calidad de la educación (Casanova, 1992).

En efecto, esta perspectiva es complementaria de la adoptada al diagnosticar el estado y la situación del sistema educativo, al evaluar los efectos de los procesos de cambio o al valorar los resultados educativos alcanzados. Cuando la evaluación se orienta hacia las instituciones pone el énfasis en aspectos tales como los procesos educativos, los métodos didácticos, las relaciones interindividuales y grupales, el *clima* escolar, la distribución y utilización de los recursos o el desarrollo del currículo, por no citar sino algunos de ellos. Movidos por ese propósito de desvelar la realidad educativa tal y como se presenta en su encarnación escolar, los mecanismos de evaluación permiten arrojar luz sobre el interior de la mencionada *caja negra* que son los centros y comprender cómo la educación en abstracto se convierte en relación educativa concreta (Santos, 1990).

Aquí radica precisamente el interés de la evaluación de los centros, en la atención que presta a los aspectos microscópicos de la educación, a los procesos educativos concretos, a la traslación de las políticas y las ideas a la práctica. Esa perspectiva de reflexión sobre la práctica educativa, complementaria de las que antes se han presentado, constituye su principal atractivo.

Intentando analizar la contribución que la evaluación de centros puede realizar para la mejora cualitativa de la educación, cabe destacar tres posibles aportaciones. En primer lugar, la evaluación de centros proporciona un conocimiento detallado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, permite conocer cómo se construye la realidad educativa, apreciando los aspectos más cualitativos de la misma y respetando al mismo tiempo su complejidad. Desde ese punto de vista, la evaluación de los resultados educativos adquiere una nueva perspectiva, al ponerlos en conexión con las condiciones y variables que los determinan y, de manera muy singular, con la organización y el funcionamiento del centro. Como se ha señalado reiteradamente, dicho conocimiento es un requisito indispensable para la mejora cualitativa.

En segundo lugar, la evaluación de los centros constituye una base sólida para la propuesta y la adopción de programas individualizados de mejora. Siendo en los centros donde se determina la calidad de la educación, se comprenderá la importancia que adquiere su evaluación, al permitir la detección de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento. Así entendida, la evaluación de los centros adquiere sentido por sí misma.

En tercer lugar, la evaluación de los centros permite «*iluminar*» la situación general del sistema educativo, a través del análisis de algunas de sus concreciones. Trascendiendo el ámbito de la institución singular, la evaluación de centros aporta elementos para la interpretación de los datos relativos al conjunto o a algunas parcelas del sistema. No hay que deducir de aquí que su papel sea meramente instrumental. Como se ha insistido, los centros deben ocupar un lugar propio en el mecanismo de evaluación del sistema educativo, sin ser simplemente considerados como suministradores de información.

De cuanto se ha expuesto en las líneas anteriores, se infiere el importante papel que desempeña la evaluación de los centros educativos para la mejora cualitativa de la educación. Dicha contribución viene a sumarse a las que realizan otras actividades de evaluación, configurando en conjunto un instrumento muy valioso para el conocimiento y la mejora de la educación.

## 4. Algunos criterios para el desarrollo de políticas de evaluación del sistema educativo

Aunque podamos ponernos de acuerdo acerca de las posibles aportaciones que la evaluación puede realizar para la mejora de la educación, no debe deducirse que baste con poner en marcha programas con esa finalidad para conseguir unos efectos beneficiosos. En efecto, se trata de una tarea tan nueva como complicada, en la que han de adoptarse las necesarias precauciones para evitar consecuencias indeseadas.

La experiencia acumulada por los distintos países y los mencionados organismos internacionales permite extraer ya algunas reflexiones y lecciones aplicables en este ámbito. En las páginas siguientes se han organizado dichas reflexiones bajo la forma de un conjunto de criterios que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de poner en marcha políticas de evaluación de los sistemas educativos. La relación que sigue no debe ser entendida como una lista cerrada de criterios y condiciones, sino más bien como una propuesta tentativa, que habrá que ir contrastando en la práctica.

### **Credibilidad e independencia institucional**

Un primer requisito exigible a cualquier política de evaluación de un sistema educativo es el de su credibilidad. Quizás sea ésta su piedra de toque, por cuanto determina el modo en que la evaluación es percibida desde el exterior, su consiguiente aceptación y, en última instancia, su influencia sobre la realidad. Los riesgos derivados de una utilización partidista de la misma, tomando posición previa a favor o en contra de los fenómenos objeto de evaluación, han sido repetidamente puestos de manifiesto.

Evidentemente, la objetividad es una aspiración irrenunciable de las ciencias humanas y sociales, pero se sabe bien la dificultad que su consecución entraña, especialmente cuando conlleva una interpretación valorativa. La valoración y el juicio, que constituyen precisamente el núcleo de la acción evaluadora, implican la referencia a valores y, por tanto, dificultan una percepción descarnadamente objetiva. En consecuencia, toda acción evaluadora está forzosamente sometida a una tensión interna entre conocimiento e interpretación, que no siempre resulta fácil de resolver.

Pese al reconocimiento de tales limitaciones, el juicio emitido por la sociedad y por los ciudadanos acerca de la credibilidad de los datos obtenidos y de las interpretaciones realizadas constituye la clave del éxito o fracaso de las políticas de evaluación. La búsqueda y consecución de tal credibilidad es uno de sus objetivos fundamentales, si no el principal.

La cuestión de la credibilidad lleva normalmente aparejada la de la independencia institucional de los mecanismos de evaluación o, dicho en otros términos, la de su imparcialidad. Obviamente, los modos de organización institucional de la tarea de evaluación del sistema educativo variarán considerablemente en función de las circunstancias concretas, sin que puedan determinarse reglas universales. Los organismos encargados de realizar dicha tarea pueden vincularse más o menos, de un modo u otro, a los distintos poderes del Estado y a los diversos escalones administrativos, pero su percepción como instituciones con un amplio margen de independencia, conseguida muchas veces a través del equilibrio interno de poderes (como es el caso del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de España), es la principal garantía de éxito en su tarea.

### **Participación de la comunidad educativa**

Un segundo criterio que deben cumplir las políticas de evaluación es el de contar con la participación de los sectores implicados. Dos son los motivos que avalan dicha exigencia. El primero deriva de la propia concepción de cómo debe realizarse la evaluación en una sociedad democrática; el segundo, de cuál sea la estrategia más adecuada para su implantación y desarrollo.

Por una parte, hay que insistir en el hecho de que los ciudadanos y la sociedad en su conjunto reclaman una cada vez mayor y mejor información sobre el estado y la situación del sistema educativo. La evaluación se convierte así en un instrumento poderoso que contribuye a enriquecer el debate sobre la educación, actuando como instancia de objetivación de la información existente. Pero, en la medida en que aborda realidades complejas, sujetas a interpretaciones complementarias, cuando no discrepantes, manejando datos procedentes de fuentes y agentes muy diversos y en un contexto cargado de significación y de valores, la ausencia de participación de los sectores implicados constituye una importante limitación metodológica y de legitimación. Al igual que los distintos sectores de la comunidad educativa participan en la gestión del sistema educativo y de los centros docentes, también deben verse involucrados en su evaluación. Y ello se aplica tanto a la utilización de una diversidad de fuentes de información como a la conducción de los procesos de evaluación y a la negociación y recepción de los informes resultantes.

Por otra parte, desde el punto de vista estratégico, uno de los medios más efectivos para asegurar la independencia institucional que antes se reclamaba es precisamente el de articular un mecanismo participativo, en el cual no exista una única autoridad evaluadora. En la medida en que todos los sectores de la comunidad educativa sean alternativamente sujetos y agentes de evaluación y participen en los programas que se pongan en marcha, se asegurará una independencia real a través del equilibrio de poderes.

Los modos concretos en que dicha participación se articula pueden variar considerablemente, pero lo importante es mantener este criterio a la hora de organizar un mecanismo de evaluación. Ello supone, así mismo, la integración de operaciones de evaluación externa con otras de evaluación interna y coevaluación.

## **Integración de métodos y enfoques**

El corolario de cuanto se acaba de exponer es precisamente la necesidad de respetar el criterio de integración de métodos y enfoques. Si las diversas parcelas de la actividad educativa deben ser objeto de evaluación, contando con la participación de diversos agentes, es imposible abordar esta tarea con criterios metodológicos únicos y desde perspectivas absolutamente coincidentes. La propia diversidad de la realidad abordada exige una selección de los métodos más adecuados para cada caso concreto, huyendo de una uniformidad metodológica estéril. El viejo debate entre partidarios de los métodos cualitativos y cuantitativos tiene más de querrela académica que de actitud realista y constructiva para la puesta en marcha de políticas de evaluación.

Por otra parte, también hay que reclamar el desarrollo de programas de evaluación de perspectivas complementarias. Quizás el ejemplo más claro en este sentido sea la puesta en marcha de planes de evaluación de centros docentes, con finalidad formativa y carácter individual, como complemento indispensable de otros programas de evaluación del cumplimiento de los objetivos educativos, de finalidad diagnóstica y carácter colectivo. La integración de ambos enfoques (microscópico y macroscópico) sobre el sistema educativo enriquece la tarea evaluadora y permite el logro de objetivos complementarios.

Quizás podría añadirse en este punto que la evaluación debe concebirse como un

componente, central pero no el único, de un sistema actual de información sobre la educación. Si la articulación de los programas de información estadística, de planificación y prospectiva, de investigación educativa y de realización de estudios ha sido generalmente hasta ahora menos estrecha de lo deseable, el gran reto que enfrentan los sistemas educativos es el de integrar a todos ellos en un sistema de información, capaz de ofrecer una imagen transparente de los mismos y de permitir así los procesos de toma de decisión.

## **Coherencia con los objetivos del sistema educativo**

Un cuarto criterio, no siempre tan atendido como debiera pero no por eso menos importante, es el que reclama coherencia entre las políticas de evaluación desarrolladas y los objetivos del sistema educativo a cuyo servicio se conciben. Dicho de otro modo, se trata de fomentar los efectos beneficiosos de la evaluación para el desarrollo de la educación y de evitar los perversos. La experiencia internacional demuestra que la aparición de efectos no deseados ni deseables en este ámbito es más frecuente de lo que debiera.

Hay que insistir reiteradamente en que las políticas de evaluación del sistema educativo no deben concebirse al margen de las políticas generales de desarrollo del mismo. En última instancia, deben colaborar al logro de los objetivos de la educación. Así, por ejemplo, aunque pocos se opondrán a la utilización de la evaluación para la mejora de la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, cualquier observador desapasionado encontrará divergencias importantes entre la aplicación práctica de dicho planteamiento en un modelo político de corte neoliberal o uno preocupado especialmente por la excelencia y otro de corte socialdemócrata o preocupado primordialmente por la equidad. Por ello, las políticas de evaluación no deben concebirse como una parcela aislada dentro del amplio campo de la política y la administración educativas.

Este criterio es especialmente importante en períodos de reforma educativa. Por la propia naturaleza de la evaluación, es relativamente sencillo desautorizar procesos de cambio a partir de evaluaciones basadas en presupuestos contrarios a los mismos, como también lo es justificarlos desde sus propios presupuestos. En esta situación, la coherencia (que no subordinación) entre políticas de evaluación y política educativa en general es la única condición capaz de asegurar una evaluación realista y justa de las reformas educativas.

## **Gradualidad y adaptación a las circunstancias**

La tarea diseñada en las páginas anteriores se aventura amplia y compleja y su magnitud puede llegar a asustar a muchos. Establecer y desarrollar un mecanismo de evaluación del sistema educativo que cumpla los criterios señalados no es en absoluto sencillo. Por ese motivo, conviene insistir en que el desarrollo de políticas de evaluación debe ser gradual, paulatino y adaptado a las circunstancias de su contexto. Si el objetivo final ha quedado suficientemente esbozado, no estará de más una llamada al realismo.

Las políticas de evaluación son, como hemos visto, relativamente recientes entre nosotros. Por otra parte, si se quieren desarrollar de una manera rigurosa, exigen contar con múltiples actores, integrar métodos y enfoques, asegurar su credibilidad e independencia institucional y vigilar su coherencia con el conjunto de la política educativa. Querer combinar aquella falta de experiencia con estas fuertes exigencias puede parecer una excusa para evitar su implantación. En estas páginas se sustenta un punto de vista diametralmente opuesto. Así, la consecuencia que debería extraerse de esta situación es una llamada a la cautela en relación con la estrategia de implantación y no con los objetivos propuestos. La meta está clara, el problema estriba en qué pasos dar para llegar



a ella.

Por otra parte, es absurdo pretender desarrollar políticas de evaluación (como de cualquier otro tipo) a partir de la importación de modelos foráneos. Si algo ha conseguido la moderna educación comparada es llegar a la conclusión de que no se puede hablar de sistemas educativos mejores o peores en términos absolutos, sino mejor o peor adaptados a sus circunstancias específicas y más o menos capaces de dar respuesta a las demandas que se les formulan. Por ello, la evaluación también se encuentra sometida a esta necesidad de adaptación a sus circunstancias específicas, como criterio general.

Teniendo en cuenta el punto de partida y las dificultades a superar, no cabe duda de que la única actitud responsable es la de comenzar a desarrollar programas de evaluación caracterizados por su modestia, su rigor y su perseverancia. Siendo, por ejemplo, diversos los ámbitos a abarcar por la evaluación, no tiene sentido pretender cubrirlos todos al mismo tiempo. En aquellos casos en que no exista una amplia tradición evaluadora, no es oportuno iniciar programas muy sofisticados y complejos. Cuando existe desconfianza hacia una nueva práctica de la que no se sabe qué va a obtenerse, no deben implantarse programas que generen amplia contestación. En suma, se trata de aplicar la regla elemental de la prudencia también en este campo.

Esa y no otra es la actitud que muchos países han adoptado para poner en marcha políticas de evaluación de sus sistemas educativos. Los frutos que éstas comienzan a dar permiten aventurar que la evaluación va ocupando progresivamente un lugar propio de mayor presencia en el conjunto de la política educativa. Aunque estamos todavía lejos de haber resuelto todos los problemas planteados, parece que estamos orientados en una dirección que permitirá hacerlo en un futuro próximo. La aplicación de los criterios aquí planteados debe facilitar el correcto planteamiento de las actuales políticas de evaluación, que se nos revelan cada vez más importantes para el desarrollo de nuestros sistemas de educación y formación.

## Nota

(1) El presente texto es fruto de la reelaboración de otros anteriores, especialmente los titulados «Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo» (publicado en la revista *Bordón*, vol. 45, nº 3, 1993, pp. 283-293) y «Evaluación y calidad de la educación y de los centros educativos» (contribución al Tele-Seminario organizado por OREALC/UNESCO en 1995-96).

## Referencias bibliográficas

CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*, Zaragoza, Edelvives.

CERI (1994): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*, Paris, CERI-OCDE.

DEGENHART, R.E., ed. (1990): *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*, The Hague, IEA.

FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.

----- (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*, London, Falmer Press.

GIMENO, J. (1992): «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, pp. 62-68.

GRANHEIM, M. y LUNDGREN, U. (1992): «La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega», *Revista de Educación*, nº 299, pp. 7-42.

HOUSE, E.R. (1993): *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*, Newbury Park, London & New Delhi, SAGE.

HUSEN, T. (1988): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC.

KOGAN, M. (1986): *Education Accountability*, London, Hutchinson.

LANDSHEERE, G. de (1994): *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, de Boeck.

MUR, R. (1993): «Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas», *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 3, pp. 41-62.

NUTTALL, D. (1992): «The Functions and Limitations of International Education Indicators», in CERI: *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*, Paris, OCDE, pp. 13-23.

OAKES, J. (1986): *Education Indicators. A guide for policy-makers*, New Brunswick, Center for Policy Research in Education.

OCDE (1993): *Curriculum Reform. Assessment in Question - La réforme des programmes scolaires. L'évaluation en question*, Paris, OCDE.

OEI (1994): *Evaluación de la calidad de la educación. Documento Base*, Buenos Aires, OEI.

PUELLES, M. de (1992): «Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental», *Revista de Educación*, nº 299, pp. 353-376.

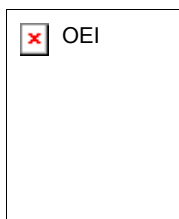
SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal.

THÉLOT, C. (1993): *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

[Página Principal de la OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista 10](#)

Mas información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México

**Víctor Manuel Velázquez (\*)**

---

**(\*) Víctor Manuel Velázquez Castañeda** es Director General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública de México. Fue asesor del Subsecretario de Coordinación Educativa de dicha Secretaría y estuvo a cargo del despacho de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación.

---

*En la actualidad, la evaluación es un proyecto de amplia presencia en el Sistema Educativo Nacional. No se discute su importancia y la exigencia de que cumpla un papel de retroalimentación para mejorar el aprendizaje, a la vez que ofrece, a diferentes niveles, la información necesaria para tomar decisiones que mejoren el funcionamiento del sistema. La evaluación no determina la calidad de la educación, pero sí puede ayudar a su mejoría si se usa adecuadamente.*

*En ese sentido el Sistema Educativo Nacional de México tiene ya avances importantes pero aún queda un largo camino por recorrer. Para describir esta situación se expondrán enseguida, a manera de antecedentes, las acciones realizadas y posteriormente se describirá la estrategia diseñada para lograr el objetivo propuesto.*

---

## 1. Introducción

Desde hace más de 20 años, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), desarrolla estudios y acciones de evaluación educativa con el propósito de obtener información confiable para la toma de decisiones y el

planteamiento de políticas en el sector.

La experiencia institucional se inició en 1972. Desde ese momento la importancia que ha cobrado la función de evaluación ha ido en aumento; sin embargo, dicha importancia no siempre ha ido acompañada de un apoyo manifiesto mediante la asignación de los recursos financieros, humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de la función evaluativa. En este sentido, la evaluación educativa no ha podido impactar, en su aspecto técnico, en el Sistema Educativo Nacional, como mecanismo básico de información y realimentación.

En México, la evaluación educativa se realiza desde dos ámbitos fundamentales y complementarios: el interno, a cargo de los responsables de otorgar un servicio educativo, y el externo, que se realiza por evaluadores que no forman parte del servicio educativo a evaluar. Reglamentariamente, la evaluación externa compete a la Dirección General de Evaluación (DGE).

Hasta ahora la evaluación externa se ha desarrollado fundamentalmente por la Federación de manera central, lo que ha propiciado que las evaluaciones realizadas ofrezcan información para caracterizar la situación educativa del país en su conjunto.

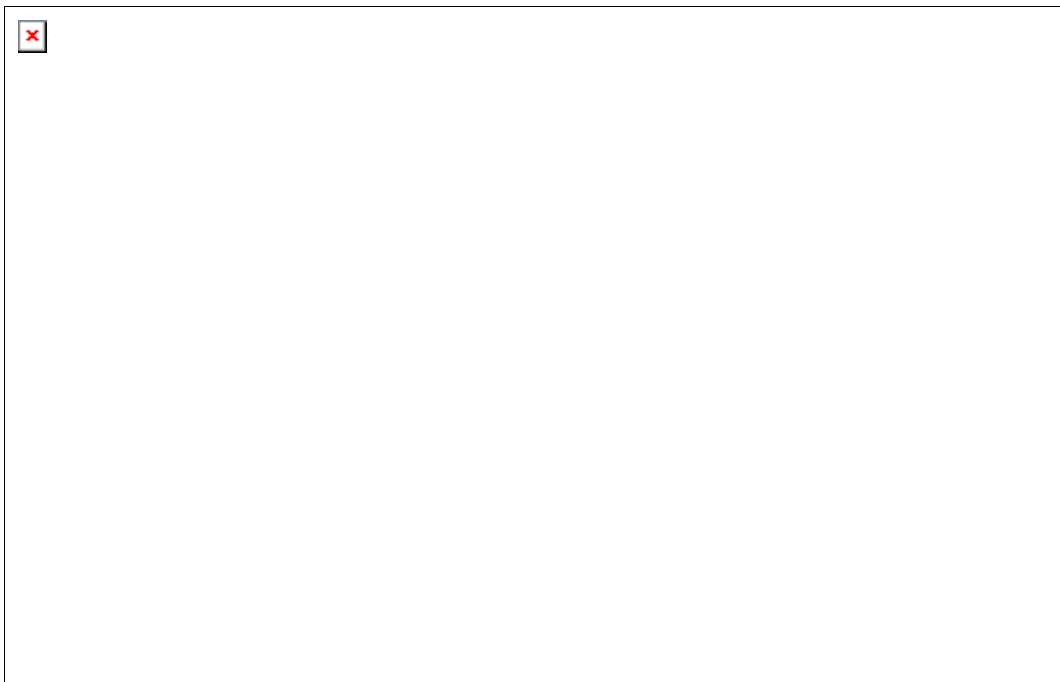
En este contexto, actualmente se desarrollan cuatro proyectos que merecen una mención especial. En el marco del Programa para Abatir el Rezago Educativo, la evaluación del aprendizaje y la evaluación en el aula; y en el Programa de Carrera Magisterial, la evaluación de la preparación profesional y la evaluación del aprovechamiento escolar.

## **2. Evaluación del aprendizaje**

### ***Objetivos***

- Establecer un sistema de medición del logro educativo que proporcione periódicamente información válida, confiable y comparable, de tal forma que sea posible producir series históricas para determinar el avance, el estancamiento o el retroceso en los niveles de logro y que permita correlacionar éste con otras variables.
- Mejorar los procesos de difusión de resultados, generando informes de destino tipo, según el usuario de la información.
- Probar modelos matemáticos para la equiparación de resultados en el tiempo, independientemente de las modificaciones curriculares.
- Identificar los factores de contexto que inciden en el logro educativo.

Se optó por la realización de un estudio descriptivo que contempló cinco levantamientos de datos que cubren los seis grados de educación primaria, para medir el nivel de aprendizaje de los alumnos en todas las asignaturas, con la intención de conformar series históricas que permitieran realizar comparaciones y seguimiento de resultados a lo largo de tres ciclos escolares; este trabajo se sustentó metodológicamente en el siguiente diseño general de evaluación.



De acuerdo con este diseño de evaluación, se previó comparar los resultados de los alumnos que terminaban 2º, 4º y 6º grados en el ciclo escolar 1992-93, con los resultados de los alumnos que egresaban dos años después de los mismos grados; y realizar el seguimiento de una misma población a través de tres grados escolares. Además, en cada levantamiento se recopiló información del contexto de los alumnos para observar la relación que guardaba con los resultados de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permitieron apreciar la problemática que enfrentan las escuelas en términos del logro de los contenidos propuestos en los programas de estudio. En los cinco levantamientos de datos efectuados se observó que si los resultados se analizaban desde una perspectiva federativa, prácticamente no existían diferencias en los niveles de aprendizaje que alcanzan los alumnos. Pero, si los resultados se analizaban por tipo de escuela, se encontraban diferencias en algunos casos muy marcadas.

La observación de estas diferencias llevó al planteamiento de la siguiente pregunta: ¿Qué permite explicar los bajos niveles de logro escolar y, sobre todo, las diferencias en el nivel de aprendizaje en los diversos tipos de escuela?

Sin duda, la respuesta no es simple ni queda reducida a una relación de causa-efecto, sobre todo si se considera que en la escuela ocurren procesos que tienen significados complejos y en alguna medida poco estudiados. En este caso, las experiencias de evaluación efectuadas y la revisión de la investigación social relacionada con los problemas de bajo logro escolar, permiten considerar que las características del contexto socioeconómico del alumno, la forma que asume la prestación del servicio educativo y la interacción entre ambas definen las causas del bajo logro escolar.

Los resultados obtenidos permitieron advertir que algunas características de los alumnos, como no tener acceso a la educación preescolar, el ingreso tardío a la escuela, la repetición de algún grado, la baja escolaridad de los padres y la realización de alguna actividad laboral complementaria del alumno para la manutención del hogar, influyen en conjunto de manera negativa en el aprovechamiento escolar de la manera siguiente:

- El acceso de los alumnos a la educación preescolar, que para algunos autores supone una oportunidad de eliminar los problemas de privación cultural típicos de los

estratos más desfavorecidos dados los conceptos educativos que se promueven en este nivel, influye positivamente en los niveles de aprovechamiento escolar. Las Escuelas Rurales Públicas y los Cursos Comunitarios representaron en este estudio los mayores promedios de inasistencia a este nivel educativo.

En el marco de las comparaciones efectuadas, alumnos con antecedentes de educación preescolar (sobre todo si cursaron 2 años) mostraron mejores niveles de habilidades básicas que aquellos que no habían asistido a este tipo de educación, lo que permitió apreciar sus efectos positivos y sugerir la pertinencia de alcanzar una mayor cobertura, sobre todo en aquellas poblaciones de alumnos que mostraron mayores carencias.

- La influencia de la educación preescolar pudo apreciarse inclusive hasta sexto grado de primaria, donde los alumnos con estos antecedentes mostraron mejores niveles de aprovechamiento que los alumnos carentes de éstos.

La reprobación es un problema que responde más a razones administrativas que pedagógicas, pues cursar un nuevo ciclo escolar no garantiza cubrir las necesidades de formación del alumno y sí crea un contexto escolar y familiar contrario que afecta su rendimiento.

De acuerdo con la comparación efectuada, alumnos repetidores de sexto grado mostraron más bajos niveles de aprovechamiento en Español y Matemáticas que los no repetidores, lo cual permite afirmar que es importante diseñar estrategias alternativas para eliminar la reprobación y buscar otras opciones encaminadas a atender las deficiencias de formación de los alumnos.

- La baja escolaridad de los padres de los alumnos, que es más sintomática en los que habitan en comunidades rurales que en las urbanas, tiene, en conjunto, un efecto en el aprendizaje que no debe soslayarse. En todos los casos se pudo observar que una menor escolaridad de ambos padres de familia afecta de manera significativa el rendimiento escolar de los alumnos en Español y Matemáticas.

En cuanto a la oferta educativa y en coincidencia con algunas formulaciones críticas sobre el funcionamiento actual de las escuelas de educación primaria, debe prestarse especial atención a los siguientes aspectos:

- Los programas de formación del magisterio no están acordes con la realidad escolar a la que se enfrentarán los maestros; por ejemplo, no se aborda suficientemente la metodología para la atención multigrado, cuando la gran mayoría de los egresados inicia su labor docente en escuelas unitarias o incompletas.
- En términos de la asignación de profesores a las escuelas, debe señalarse que la menor escolaridad de los docentes con menor nivel académico, se concentra en las escuelas de educación indígena, donde se detectó que el 45% de los docentes tiene una escolaridad máxima de Bachillerato, 35% tiene estudios de Normal Básica en educación primaria y únicamente el 3% reportó tener estudios de Normal Superior.
- La preparación profesional de los maestros y su compromiso encauzado en la Carrera Magisterial son elementos que están actuando con una gran influencia en el aprovechamiento escolar de los alumnos; no obstante, debe señalarse que el programa ha incorporado más maestros de escuelas urbanas que de rurales e indígenas.

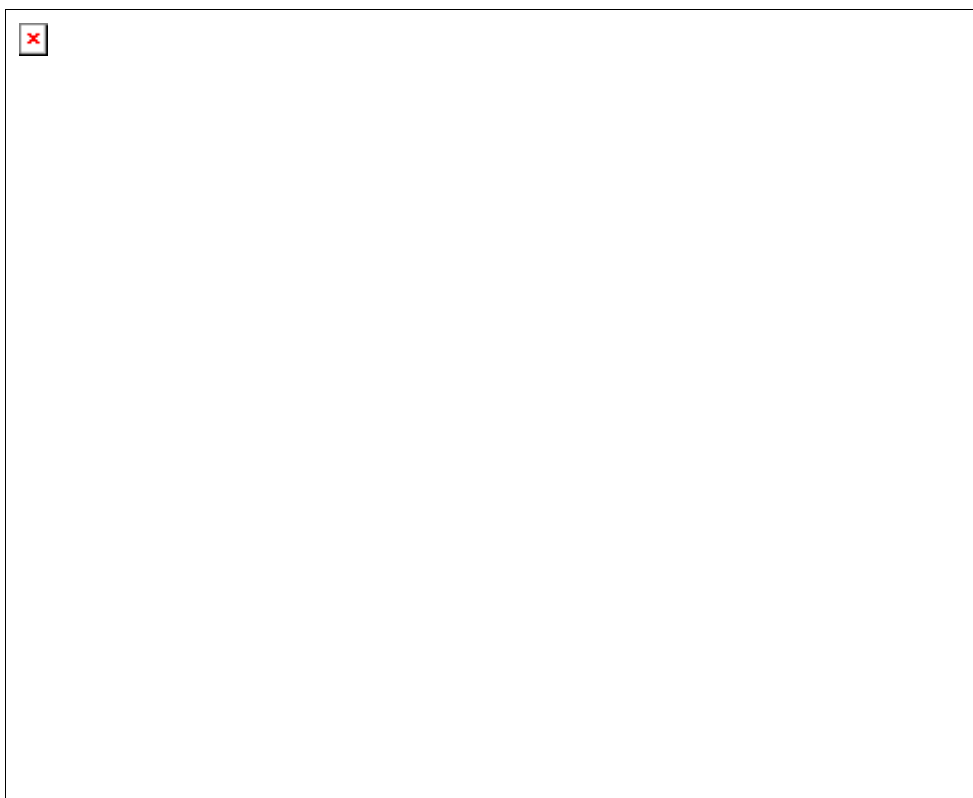
### **3. Evaluación en el aula**

En lo que se refiere a esta acción, se realizó un diagnóstico sobre la práctica evaluativa de los docentes en el aula y los conocimientos sobre aspectos teóricos y normativos que la sustentan. En general, se observó que los docentes no conocen los documentos normativos que rigen la evaluación en el aula y, por tanto, no aplican las disposiciones emanadas de éstos. Asimismo, manifestaron que su formación en materia de evaluación era insuficiente, por lo cual requirieron actualización en este sentido.

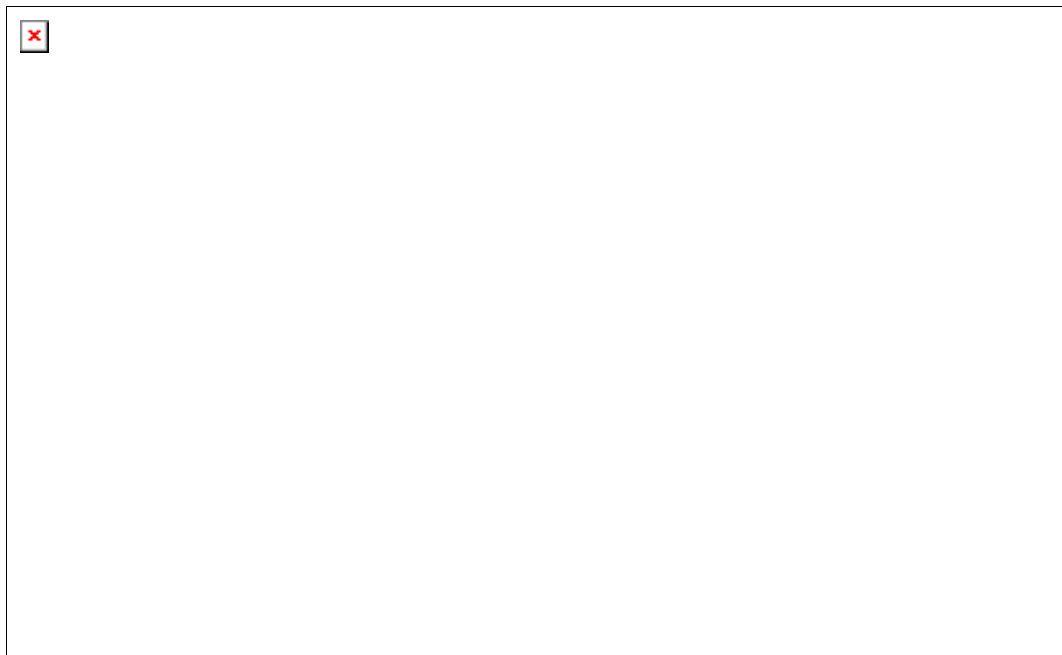
En cuanto a los aspectos que privilegian los docentes para evaluar, la mayor frecuencia se observó en la utilización de pruebas para evaluar la adquisición de conocimientos y en la participación en clase, dejando en segundo término aspectos tan importantes como el desarrollo de habilidades y destrezas.

De manera general se confirmaron los supuestos de los que partió el trabajo y se captó información detallada para el estudio de dos tipos de estrategias:

- Las relativas a la formación y actualización docente, que se difundieron para apoyar las acciones emprendidas por el componente del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), responsable de la capacitación y actualización.
- Las relativas al apoyo a la evaluación del docente, para lo cual se elaboró el documento denominado “Estrategias de Evaluación en el Aula, Educación Primaria”, constituido por un conjunto de doce fichas que proponen estrategias diferentes a las utilizadas cotidianamente por el docente-aula.



Como se observa en el siguiente gráfico, cada una de ellas contiene los elementos teóricos mínimos que la sustentan, una bibliografía básica para acudir a ella en caso de requerir mayor información y la descripción del procedimiento para utilizarlas en el aula.



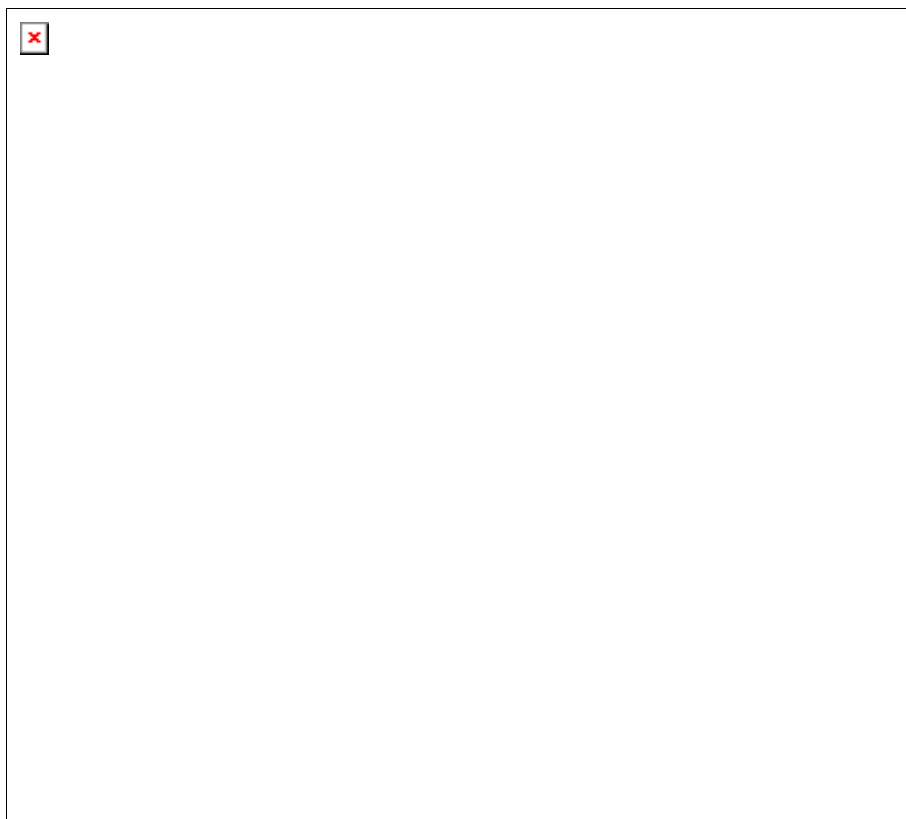
Al inicio del ciclo escolar 1994-95 se distribuyó el documento base de las Estrategias de Evaluación a todos los docentes de las escuelas de educación primaria de control oficial de las cuatro entidades consideradas por el PARE.

La opinión que los docentes tuvieron sobre las estrategias se captó a través de tres mecanismos: cuestionarios, seguimiento del uso de las estrategias y reunión de intercambio de experiencias. Lo observado indica que en las zonas urbanas fue donde mejor se desarrollaron las estrategias, por las condiciones en las que operan estas escuelas (mayor infraestructura, recursos materiales y didácticos, etc.). Es importante mencionar que, como producto del trabajo, los docentes formularon propuestas concretas para la adecuación de las estrategias.

#### **4. Programa de Carrera Magisterial**

Dos de las acciones de evaluación más importantes por su cobertura e impacto se dan en el marco del Programa de Carrera Magisterial. El objetivo de dicho Programa es elevar la calidad de la educación y revalorar la función magisterial; consiste en un sistema de promoción horizontal cuya participación es voluntaria e incluye un esquema de mejoramiento salarial sustentado en los resultados de una evaluación al docente.

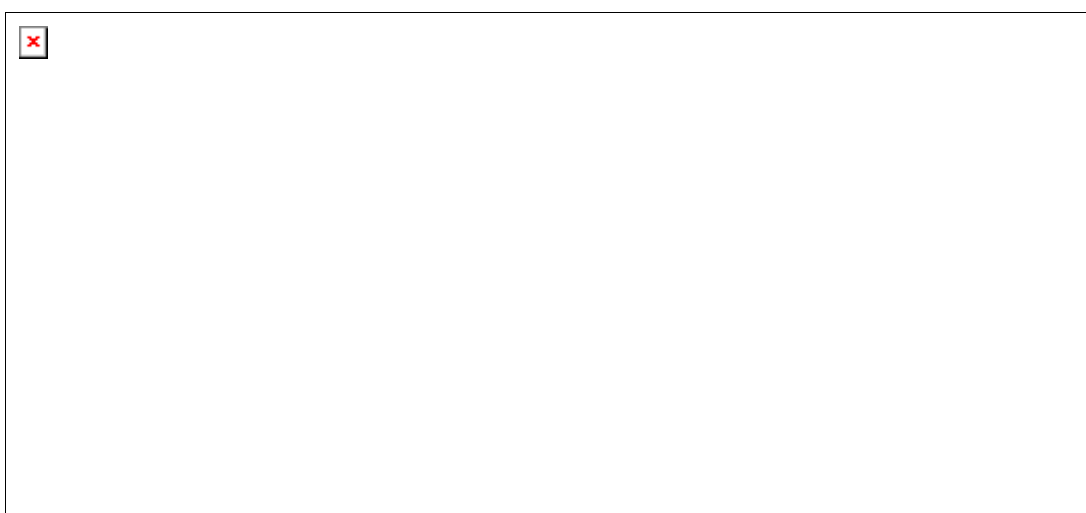




#### ***4.1. Evaluación de la preparación profesional y del aprovechamiento escolar***

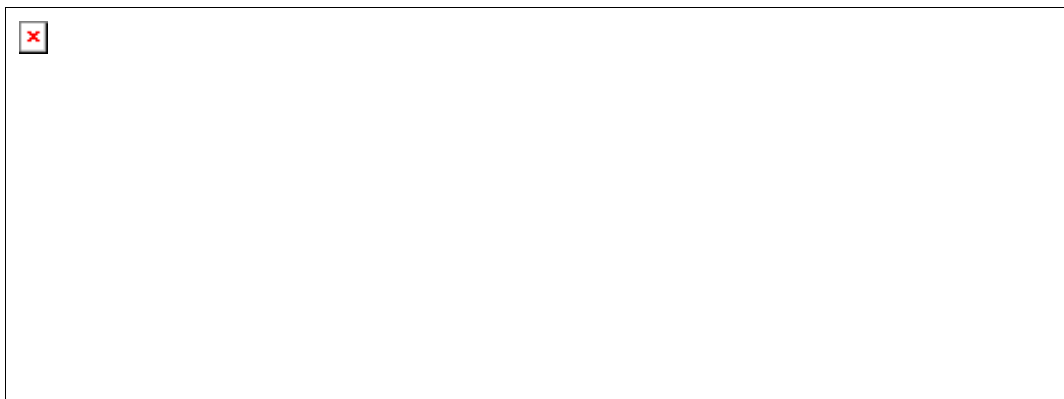
En este apartado nos referiremos a los procedimientos seguidos para la elaboración de las pruebas de dos de los componentes fundamentales del Sistema de Evaluación de Carrera Magisterial: la evaluación del factor *preparación profesional* y la del *aprovechamiento escolar* en primaria y secundaria.

Ambos proyectos tienen una cobertura nacional, esto es, las pruebas se aplican en las 32 entidades federativas. En el caso de la *preparación profesional*, los exámenes se administran en centros de aplicación habilitados para tal efecto, mientras que para el *aprovechamiento escolar* la aplicación se realiza en las propias escuelas donde laboran los maestros participantes en el Programa (ver Cuadro 1).

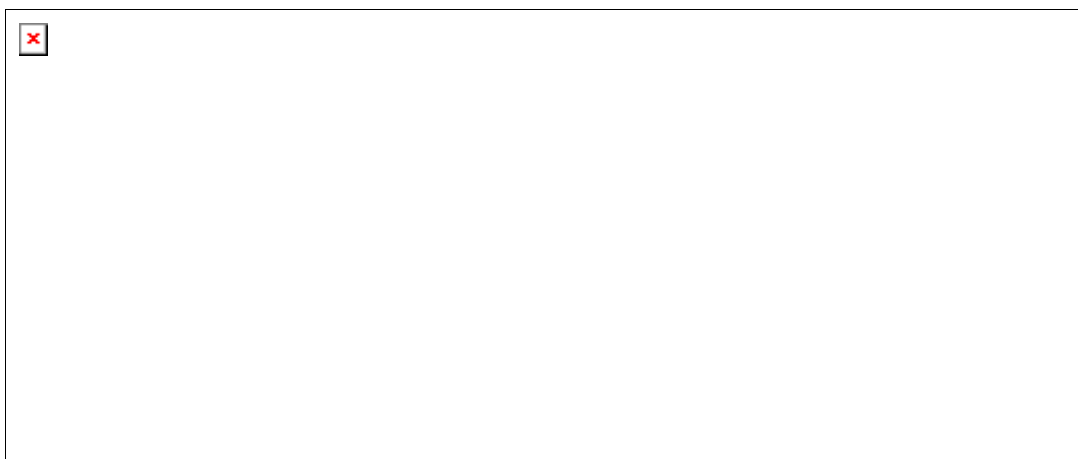


Ambas evaluaciones requieren de la elaboración de una cantidad considerable de diferentes tipos de pruebas (ver Cuadro 2), además de enfrentar una serie de retos tanto

en el diseño y elaboración de las mismas como en el proceso de aplicación.



La población atendida no sólo es grande, sino que se ha incrementado año a año (ver Cuadro 3)



En esta ocasión referiremos los procedimientos seguidos para la evaluación de la preparación profesional y del aprovechamiento escolar.

Si consideramos los elementos del marco de referencia de la prueba, el primer reto al que nos enfrentamos, en el caso de la evaluación de la preparación profesional, es que no se contaba en nuestro país con una experiencia similar. Nunca se habían aplicado pruebas para evaluar a maestros en servicio. Tampoco en ninguna de las evaluaciones anteriores los resultados influían de forma directa en el salario de los docentes.

En el caso de la evaluación del aprovechamiento escolar no se presentó el mismo problema porque, por una parte, se tenía ya una amplia experiencia en la medición de aprendizajes y, por otra, se contaba con planes y programas de estudio nacionales y, en primaria, además con libros de texto de uso obligatorio.

El reto, en este caso, se planteó en términos de cobertura, esto es, nunca se había realizado una medición que abarcara una población tan grande de alumnos y de escuelas.

Para la evaluación de la preparación profesional, desde un inicio se definió que las pruebas deberían medir lo que el profesor “debe saber” -en términos de contenidos programáticos y aspectos metodológicos-, para desarrollar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los materiales curriculares vigentes. La definición anterior implicaba, al menos, tres grandes bloques de contenidos que deberían considerarse en las pruebas:

- I. Conocimientos sobre contenidos de aprendizaje incluidos en los programas.
- II. Conocimientos sobre conceptos que son sustrato para la correcta enseñanza de los contenidos programáticos, y que no se explicitan en los programas.
- III. Dominio de los elementos metodológicos y de enfoque que se presentan en los materiales complementarios a los programas de estudio.


Como se observa, la principal dificultad estriba en determinar cuál es el conjunto de contenidos que configuran lo que se podría definir como “conocimientos fundamentales para la práctica docente”. Para tal efecto se estableció el siguiente procedimiento:

*1. Análisis de materiales curriculares (programas y libros de texto).*

- 1.1. Desglose de los temas del programa en contenidos a medir.
- 1.2. Determinación de los contenidos asociados (los referidos al punto II).
- 1.3. Determinación de los aspectos de metodología y enfoque a medir.

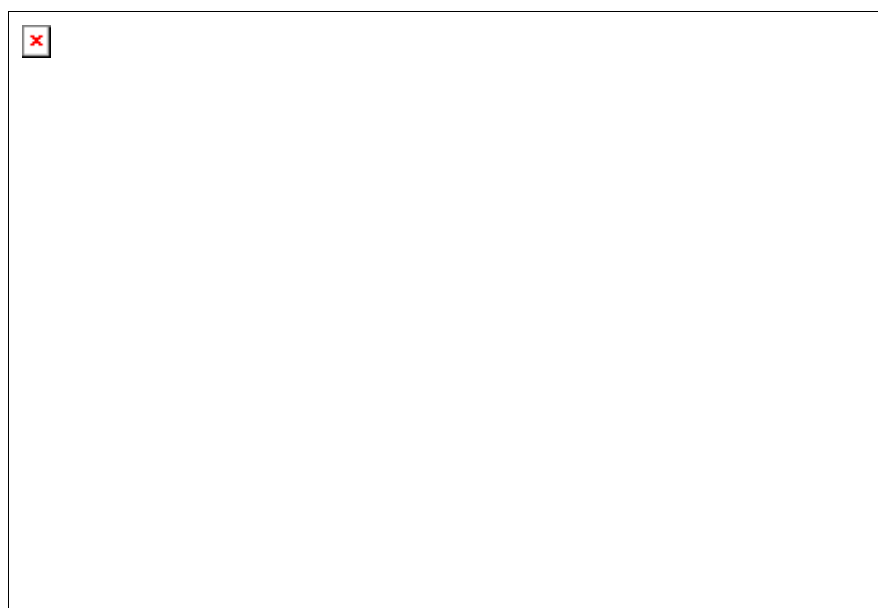
*2. Selección de los contenidos a evaluar. En esta etapa se eliminaban todos aquellos contenidos no susceptibles de medición, mediante reactivos de opción múltiple; por ejemplo, la expresión escrita.*

*3. Elaboración de la Tabla de Especificaciones. El formato de la tabla contempla los siguientes elementos:*



Como la variable a medir se definió como el porcentaje del logro del programa de estudios, se respetaron las ponderaciones en función del tiempo dedicado a cada tema y subtema.

De la ponderación de los temas y las unidades se desprende la carga horaria determinada por el plan de estudios y el peso que al interior del programa se le asigna a cada uno de los elementos. Por ejemplo, para el caso del tercero al sexto grados de la educación primaria, se dan los siguientes valores:



Por lo tanto, como en la prueba se debe mantener la proporción establecida, el 33% de reactivos corresponde a Español.

Es conveniente señalar que la tabla sirve tanto para alumnos como para maestros. Para los primeros, los reactivos se elaboran a partir de los Contenidos de Aprendizaje; para los segundos, se consideran además los Contenidos Asociados y los Aspectos de Metodología y Enfoque.

Como se trataba de una experiencia novedosa, se estableció un procedimiento para asegurar la validez de contenido de las pruebas. Este consistió en:

4. *Validación del análisis de materiales y de la tabla de especificaciones.* Esta se realizó mediante técnicas de toma de decisiones, para lo cual se recurrió a “jueces” que determinaron si las actividades referidas en el punto 1 se efectuaron correctamente. Los “jueces” fueron especialistas en las distintas asignaturas, profesores, especialistas en medición y especialistas en currículum.

5. *Talleres de construcción de reactivos.* Con el mismo propósito de asegurar la validez de los reactivos se decidió conformar un banco nacional de reactivos elaborado por maestros en servicio. Para las pruebas de docentes, los constructores fueron maestros de educación normal (docentes formadores de docentes) y, para las pruebas de alumnos, maestros en servicio de los distintos grados y asignaturas.

6. *Talleres de validación de reactivos.* Una vez construidos los reactivos fueron sometidos a procesos de validación, con procedimientos similares a los referidos en el punto 4.

Una vez validados los reactivos y corregidos, los que así lo ameritaban, se procedió a:

7. *Selección de reactivos.* Debido a que el conjunto de contenidos por evaluar es muy amplio, lo mismo para docentes como para alumnos, se determinó seleccionar aleatoriamente, en primer término, los contenidos a evaluar, respetando la ponderación que cada tema y unidad tienen en la tabla de especificaciones. Como para cada contenido se cuenta con más de un reactivo, en segundo término se seleccionó aleatoriamente también el reactivo con el que se mediría dicho contenido.

8. *Ensamblaje de la prueba.* Se estableció como criterio único la secuencia temática. Por ejemplo, en el caso de educación primaria, las unidades temáticas son las asignaturas: Español, Matemáticas, etc., tomando como base la ponderación establecida en la Tabla de Especificaciones.

Ahora bien, en forma específica respecto de la evaluación del *aprovechamiento escolar* en el ciclo escolar 1994-1995 -que, como ya se dijo, fue realizada a más de cuatro millones de alumnos en educación primaria y secundaria-, resulta conveniente referir algunas circunstancias bajo las cuales se llevó a cabo:

A. De acuerdo con los lineamientos generales de *Carrera Magisterial*, en los cuales se acusa la responsabilidad directa de la autoridad educativa de cada entidad federativa en la organización y desarrollo adecuado de la evaluación del *aprovechamiento escolar*, se determinó una estructura operativa en la cual el Secretario de Educación de la entidad es el Coordinador General del evento.

Esta estructura considera un Coordinador Operativo -en la mayoría de las entidades federativas el Director de Planeación-, Subcoordinadores de Nivel (al menos uno para primaria y otro para secundaria), Coordinadores de Aplicación (uno por escuela, ajeno

totalmente a ésta, a fin de asegurar la fiabilidad de los resultados) y Aplicadores (los mismos maestros de las escuelas, pero considerando que en ningún caso un maestro aplicará la prueba al grupo de alumnos con los cuales él sería evaluado en el Programa de *Carrera Magisterial*).

La responsabilidad de la supervisión se confirió a las Representaciones de la Secretaría de Educación Pública en las distintas entidades federativas.

Asimismo, con fines de diagnóstico, la DGE realizó una selección de escuelas a cada entidad para realizar las evaluaciones de *aprovechamiento escolar* a los alumnos de todos los docentes de cada escuela, participaron o no éstos en el Programa de *Carrera Magisterial*.

Esto constituyó dos tipos de muestra como referentes de comparación de los resultados obtenidos en cada entidad federativa.

B. Dentro de los niveles de educación primaria y educación secundaria -en los cuales se realizó la evaluación del *aprovechamiento escolar*- se hicieron las siguientes consideraciones: en primaria sólo se aplicó a los alumnos de cuarto a sexto grados de escuelas de organización completa (excluyendo educación indígena); en secundaria se evaluó a los alumnos en todas las asignaturas-grado (excluyendo educación física, educación artística y educación tecnológica) de las escuelas secundarias generales y técnicas (no fueron consideradas las telesecundarias).

C. La cantidad de alumnos para evaluar a cada maestro fue, en el caso de primaria, de 25 y, en secundaria, de 36; asimismo, a fin de otorgar una mayor validez a los resultados que se obtuvieran, se consideró una asistencia mínima del 80% de los alumnos de cada maestro para seleccionar la cantidad de alumnos referida en cada caso. Es importante señalar aquí que en el ciclo escolar anterior se seleccionó, en forma aleatoria, a 9 alumnos por cada maestro de primaria y a 12 alumnos por cada maestro de secundaria.

D. Con el propósito de explorar la mayor cantidad de contenidos de aprendizaje se elaboraron formas de examen diferentes, pero complementarias entre sí; cinco para cada uno de los grados considerados en educación primaria y tres para cada asignatura-grado de secundaria. La correspondiente batería de pruebas (por cada grado de primaria o asignatura-grado de secundaria) se aplicó al grupo de alumnos con los que fue evaluado el docente.

E. Dado el universo definido, la aplicación del *aprovechamiento escolar* se realizó en un período de cinco días, en promedio, al término del ciclo escolar.

F. A fin de que al interior de cada escuela se gestionaran o consolidaran los procesos de evaluación y autoevaluación y de que se diseñaran estrategias de actualización y superación docente que redundaran en un mayor *aprovechamiento escolar* de los alumnos, se determinó que en un momento posterior a la aplicación de las evaluaciones se distribuyera a cada escuela participante -y de ser posible a todas las escuelas de cada entidad federativa- un juego completo de las baterías de pruebas utilizadas para que fueran analizadas en función de los resultados obtenidos, además de enviarle a cada escuela sus resultados con los valores medios de su estado y estrato socioeconómico, así como los mismos valores observados a nivel nacional.

## 5. Desempeño profesional

El Desempeño Profesional lo entendemos como el conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunidad en general, con el propósito de obtener resultados significativos en términos de aprendizaje y cambios de conducta. Este factor comprende cuatro aspectos.

- Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Participación en el funcionamiento de la escuela.
- Participación en la interacción escuela-comunidad.

La evaluación de este factor está dirigida principalmente a elevar la calidad de la educación y a propiciar cambios positivos en la práctica educativa.

## 6. Evaluación en los estados

Si bien actualmente existen políticas establecidas para promover el desarrollo de acciones de evaluación educativa en los estados, aún no se ha logrado que la práctica de la evaluación se institucionalice en todos ellos. En este momento son 14 los estados que, dentro de la estructura de sus Secretarías de Educación, cuentan con un área específica para atender la evaluación educativa; sin embargo, estas áreas no cuentan con un nivel de desarrollo técnico suficiente ni homogéneo entre estados, requisito necesario para aportar información suficiente y de calidad al Sistema Nacional de Evaluación.

En este sentido, el proyecto más importante que tiene actualmente la DGE, tiene como objetivo coadyuvar a elevar la calidad de la educación en los estados, mediante el establecimiento formal de un grupo técnico capacitado para la realización de evaluaciones que permitan la valoración y reorientación de la calidad de los servicios educativos que se prestan en cada entidad, así como las evaluaciones que se requieran a nivel central.

El primer paso para el logro de este objetivo es que el gobierno de cada estado adquiera el compromiso de establecer un grupo formal cuya función sustantiva sea la evaluación; posteriormente y de manera paulatina, se transferirá de la DGE a cada entidad la metodología hasta el momento desarrollada. En este sentido se dará importancia central a la formación de los recursos humanos que constituyan los grupos estatales de evaluación, procurando la mejor calidad de formadores en los diversos tipos de eventos.

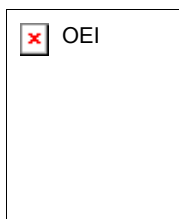
Se espera también que el trabajo de las áreas de evaluación cubra aspectos esenciales que de una u otra forma la evaluación central ha cubierto, tales como la evaluación en el aula y la amplia difusión de los resultados encontrados.

Lograr que la evaluación se convierta en una herramienta útil para elevar la calidad de la educación, requiere el esfuerzo compartido y coordinado de los estados y de la Federación, en un Sistema Nacional de Evaluación que aporte a los diferentes participantes información de calidad para la toma de decisiones en los ámbitos central, regional y local.

[Página Principal de la OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista 10](#)

Mas información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación

**Juan Casassus**  
**Violeta Arancibia**  
**Juan Enrique Froemel (\*)**

---

(\*) **Juan Casassus** es doctor en Economía de la Educación y especialista regional en Políticas, Planificación y Gestión Educativas de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/Unesco.

**Violeta Arancibia** es PHD en Educación y docente de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile.

**Juan Enrique Froemel** es doctor en Educación y consultor de OREALC/Unesco.

---

*El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación es un recurso técnico a disposición de los países latinoamericanos. Constituye también un ámbito de discusión técnico-política para la problemática del aprendizaje y sus variables relacionadas.*

*Sus objetivos consisten en la identificación de estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de logro de tales estándares en los países; el fomento del cambio educativo que permita alcanzar tales estándares; y la formación de recursos humanos que hagan posible dicho cambio.*

---

## 1. Introducción

Para los efectos anteriores el Laboratorio deberá desarrollar las líneas de acción que se señalan a continuación:

- a. Explorar la determinación de estándares de calidad y de nivel de la Educación en la región.
- b. Determinar (medir y evaluar) y hacer seguimiento del estado de los niveles de aprendizaje escolar. También, obtener información respecto de su calidad y del estado de variables incidentes en los países de América Latina. Lo anterior para posibilitar la valoración de la calidad y nivel de la Educación.
- c. Desarrollar, establecer, mantener y actualizar bases de información respecto de la situación del aprendizaje escolar y variables incidentes en los países.
- d. Experimentar con enfoques innovadores que permitan el cambio de los métodos pedagógicos, en pro del aumento y mejoramiento del aprendizaje escolar en la región.
- e. Difundir los hallazgos respecto del aprendizaje escolar y de sus variables incidentes en los países participantes. Asimismo, diseminar los resultados de la experimentación en los mismos países.
- f. Realizar actividades de formación y capacitación del personal de los sistemas de medición y evaluación del aprendizaje escolar en los países participantes.

## 2. Antecedentes

En el marco de la Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, en el período 1993-1996, se establece que tanto en el contexto externo vinculado a la Educación como al interior de los sistemas educativos, se ha generado un conjunto de condiciones, posibilidades y necesidades. Estas, a su vez, generan nuevas demandas para la superación del endémico desfase entre las características del sistema educacional y los requerimientos individuales y sociales.

En el documento aludido se analizan las posibles causas de que las reformas educativas en América Latina no hayan alcanzado los resultados esperados. Se señala, entre otras, la inestabilidad de las políticas educativas en el tiempo, debido a su dependencia de autoridades gubernamentales sucesivas. También se indican limitaciones con respecto del volumen y pertinencia de la información disponible para diseñar estas reformas. Finalmente, se apunta hacia la dificultad de que las medidas adoptadas produzcan efectos en el aula.

Frente a la situación descrita se sugieren algunos caminos de solución. En relación con la primera causa, se plantea la necesidad de establecer convergencias y acuerdos básicos en la formulación de políticas. En cuanto al problema de la información, se sugiere la identificación de sistemas adecuados de recolección y procesamiento de la misma. Finalmente, en cuanto a la real aplicación de las medidas adoptadas a nivel de aula, se recomienda que el diseño de la reforma incorpore una componente de conducción y seguimiento sistemático de la aplicación y efecto de las medidas.

En tal contexto, es posible afirmar que el Laboratorio de Evaluación de Calidad de la Educación, constituyendo un proyecto de cooperación regional, se enmarca en algunos de los objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Ellos son:



**Primer objetivo:** la escolarización de todos los niños en edad escolar y la duración de la Educación general mínima.

**Segundo objetivo:** la acción de alfabetización y los servicios educativos para los adultos.

**Tercer objetivo:** la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

En el marco de los objetivos planteados, el Laboratorio constituye además una herramienta útil para promover una gestión educativa responsable de sus resultados y logros, un tema que deberá cobrar creciente relevancia en nuestros países en el futuro cercano. Este aspecto constituirá un factor crucial en la modernización de la administración educativa.

Dentro de ese nuevo estilo de gestión, es preciso incorporar como partes integrantes de los planes y programas los niveles de logro y los indicadores de la calidad del aprendizaje escolar que se esperan alcanzar en cada caso. Consecuentemente, es preciso aplicar en forma regular procedimientos de determinación (medición y evaluación) de los resultados obtenidos en cada programa. Estos últimos, además, deben retroalimentar y perfeccionar permanentemente el sistema de gestión.

Los principales ejes de acción para el mejoramiento de los niveles y la calidad del aprendizaje han de ser el institucional y el pedagógico.

En cuanto al eje institucional, interesa destacar el rol fundamental que se asigna a los Ministerios de Educación en la incorporación de estándares nacionales y sistemas de medición y evaluación de productos del proceso educativo. Se insta a los Ministerios a introducir estándares cada vez más exigentes para cada grado, dirigidos al desarrollo de aprendizajes de nivel superior, tales como el pensamiento lógico, como así también las competencias y habilidades para la resolución de problemas. En este último aspecto, el Laboratorio deberá constituir una fuente válida para la exploración de estándares relevantes a disposición de los países involucrados.

Un sistema educativo que pretenda anticiparse a las demandas futuras requiere, además, desarrollar una política que fomente las innovaciones. Consecuentemente, los Ministerios deben incentivar, conducir, evaluar, sistematizar y divulgar las innovaciones educativas. Para esto último, el Laboratorio surge como un elemento útil y propicio.

Con respecto al eje pedagógico, se señala que el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática son los indicadores fundamentales de la calidad y del nivel de la Educación para el ciclo formado por los tres o cuatro primeros grados de enseñanza. Por su carácter instrumental y formativo, estos aprendizajes facilitan el acceso a la cultura y al desarrollo personal y son la base para un aprendizaje continuo.

## **3. Objetivos**

### **3.1. Objetivos generales**

#### **A. Identificará estándares de aprendizaje escolar para la región y la apreciación del grado y nivel de su logro.**

El Laboratorio identificará estándares de aprendizaje de acuerdo a las evidencias internacionales disponibles. También diseñará, elaborará y pondrá en marcha un sistema de apreciación (medición y evaluación) de los niveles y calidad del aprendizaje en lenguaje y matemática, para su contrastación con los estándares.

Para juzgar la calidad y el nivel de la Educación se requiere de una multiplicidad de índices. Algunos de ellos pueden desarrollarse en forma relativamente simple a partir de datos censales y de algunas de las estadísticas básicas publicadas periódicamente por los sistemas educacionales. Otros, en cambio, son difíciles y costosos de recoger y formarán parte de un programa permanente de recopilación.

El Laboratorio desarrollará y operará un sistema que permita hacer seguimiento de los índices relacionados con el aprendizaje en los sistemas escolares involucrados en el proyecto.

Finalmente, el Laboratorio establecerá un banco de información que permita conservar, actualizar y tener disponible aquella respecto del aprendizaje y variables incidentes, recopilada en los países

### **B. Fomentará el cambio educativo que permita alcanzar los estándares.**

El Laboratorio estará orientado no sólo a producir cambios en la Educación, sino también hacia la comprensión y explicación de las variables que inciden en dichos cambios, de sus efectos en los alumnos y de sus consecuencias a largo plazo para la sociedad. Un instrumento crucial para el cambio efectivo surge de la experimentación de nuevas soluciones a los problemas del aula.

El Laboratorio diseñará y desarrollará investigaciones en las variables más influyentes sobre la calidad y el nivel de la Educación y que sean más relevantes para el diseño de políticas educacionales.

Al servicio del primer objetivo y también de éste, el segundo, surge la necesidad de establecer un sistema de entrega y uso de la información para las distintas audiencias de los sistemas escolares de la región. Este sistema incluirá la difusión de los productos de la experimentación, como fuente para la innovación.

### **C. Formará recursos humanos que permitan lograr el cambio.**

Sin perder de vista que el Laboratorio será el elemento pivotal para la determinación del nivel y calidad del aprendizaje en los países involucrados, se requiere de competencia técnica local en esos mismos países.

Lo anterior por dos razones. La primera dice relación con la necesidad de contar con información objetiva, válida y confiable para cumplir las funciones del Laboratorio. La segunda razón se relaciona con la necesidad de que los países puedan perfeccionarse en la satisfacción de sus propias necesidades de determinación (medición y evaluación) de los niveles y calidad del aprendizaje.

## **3.2. Objetivos específicos**

### **A. Con respecto al primer objetivo general:**

a. Propiciará un acuerdo entre los planificadores y los gestores de políticas educacionales de los países en cuanto a los estándares mínimos para el nivel y calidad del aprendizaje escolar.

b. Identificará un conjunto de operacionalizaciones que den cuenta del logro de los estándares .

- c. Definirá el conjunto de variables internas y externas al sistema escolar, que afectan o explican las diferencias en el logro de contenidos y destrezas.
- d. Construirá instrumentos para la apreciación (medición y evaluación) de los niveles y calidad del aprendizaje en lenguaje y matemática.
- e. Construirá instrumentos para recoger información acerca de las variables internas y externas al sistema escolar, antes mencionadas .
- f. Validará y aplicará experimentalmente los instrumentos, a fin de determinar su posibilidad de generalización a los países de América Latina y recopilará experiencias de su administración.
- g. Aplicará los instrumentos validados a muestras representativas de cada país participante en el Laboratorio.
- h. Procesará la información proveniente de los distintos países y la contrastará con los estándares.
- i. Diseñará un plan de difusión de los resultados que permita sensibilizar gradualmente a los sistemas educacionales de los diferentes países, a los actores del proceso educativo y a la opinión pública en general, respecto de los sistemas de apreciación (medición y evaluación) y de su impacto en el mejoramiento del nivel y la calidad de la Educación.
- j. Difundirá los resultados obtenidos para colaborar en la orientación de las decisiones de políticas educacionales.
- k. Estructurará y mantendrá un banco de información con los instrumentos aplicados y con los resultados obtenidos en cuanto a niveles y calidad del aprendizaje escolar y variables incidentes en éste.

**B. Con respecto al segundo objetivo general:**

- a. Desarrollará experimentación que contribuya a orientar a los países respecto de cómo alcanzar gradualmente los estándares fijados.
- b. Elaborará un manual de uso de la información obtenida respecto del aprendizaje y variables incidentes, que estimule la generación de innovaciones educativas en la región.
- c. Recogerá y difundirá las experiencias innovadoras que se produzcan en los países participantes, a partir del programa aplicado por el Laboratorio.
- d. Editará una publicación anual que estimule el conocimiento y la transferencia de experiencias innovadoras de la región.

**C. Con respecto al tercer objetivo general:**

- a. Desarrollará cursos, talleres y seminarios de capacitación y perfeccionamiento en evaluación y medición educacionales, en la difusión, almacenamiento y uso de la información generada a través del Laboratorio.
- b. Posibilitará estadías en el Laboratorio para profesionales de los sistemas de medición y evaluación de los países latinoamericanos.

c. Ofrecerá y eventualmente entregará asistencia técnica en su temática a los países que la soliciten.

## **4. Organización**

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación.

Participantes nacionales. Coordinadores de los Ministerios de Educación de: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.

Consultores Regionales.

Secretaría Ejecutiva.

UNESCO/OREALC.

Consultores Internacionales.

## **5. Justificación de un programa de medición y evaluación**

La apreciación del nivel y la calidad de la Educación por medio de la medición y evaluación, cobran cada vez mayor importancia, en la medida en que los países reconocen las ventajas de establecer y comparar sus rendimientos dentro de un contexto internacional.

Las estadísticas que los países usualmente recolectan no son exhaustivas en materias de Educación. La mayoría de los esfuerzos se dedica principalmente a describir y cuantificar variables de entrada. No se ha otorgado virtualmente ninguna atención a documentar cómo las escuelas funcionan o qué y cuánto aprenden los estudiantes. Incluso, la mayoría de los datos que pueden ayudar a definir el uso de los recursos o a establecer la efectividad de los recursos para la Educación, no están a la mano.

En lo metodológico, se avizora que en la presente década se producirá una creciente y gradual complementación entre los enfoques cuantitativos y los cualitativos, para la determinación de los logros del aprendizaje, conforme las autoridades y planificadores centren su atención en nuevos medios de mejorar la enseñanza.

Además de la observación del desarrollo de los conocimientos y destrezas requeridos para que los jóvenes sean parte activa de la cultura contemporánea y de posibilitar su inserción en el mercado de trabajo, otra razón para realizar estudios sobre el rendimiento escolar es la búsqueda de una pedagogía más eficaz. Los estudios internacionales facilitan el estudio comparado de la eficiencia educativa en varios sistemas simultáneamente. Además, permiten generar informes nacionales respecto del aprendizaje, centrados en eventuales diferencias basadas en el género, la condición urbana o rural, entre escuelas polivalentes o tradicionales y otras. Tales estudios aportan abundante información sobre la Educación en un país, su rendimiento y las variables incidentes en éste.

Por lo general, los estudios internacionales comparados incluyen a millares de estudiantes que se someten a pruebas estandarizadas, previamente validadas, basadas en sus programas o adaptadas a otras necesidades intra o extraescolares. Las pruebas tienen por

objeto determinar el rendimiento del alumno en forma tal que pueda cuantificarse, adaptarse y compararse con el de otros países y correlacionarse con otros indicadores de rendimiento, tales como la estructura de los planes de estudio, la idoneidad del profesorado, las tecnologías de enseñanza, los recursos escolares, etc. La finalidad de estos estudios es ofrecer un modelo lo suficientemente amplio como para que puedan apreciarse los efectos globales de la enseñanza sobre el aprendizaje.

## **6. La calidad de la educación: una discusión conceptual**

La primera consideración antes de entrar de lleno en esta discusión afecta precisamente a la denominación del Laboratorio. Al respecto, aunque se sustenta que existen, al menos, dos ámbitos bajo los cuales evaluar la Educación, uno cualitativo y por ende ligado a la calidad y otro cuantitativo y relacionado con el nivel de logros en la Educación, se ha escogido mencionar en su denominación solamente la dimensión cualitativa. Lo anterior, por cuanto existe un uso generalizado de referirse a esta dimensión aun cuando se haga referencia a ambos, la calidad y el nivel.

En general se suele abordar el concepto de calidad a través de dos aproximaciones diferentes: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en Educación.

Este último enfoque emplea, a menudo, el término calidad como sinónimo de otros conceptos afines, tales como efectividad y eficiencia. Bajo esta perspectiva se alcanzan opciones para la determinación de la calidad de la Educación y la formulación de políticas para su mejoramiento.

Los aspectos más relevantes y consensuales de la calidad de la Educación son los siguientes:

- a. La necesidad de efectuar apreciaciones diagnósticas acerca de los niveles y calidad existentes, lo que implica la determinación del nivel de logro de los objetivos educacionales y la estimación de las habilidades y destrezas adquiridas por los educandos en la escuela.
- b. Aunque la calidad no es posible determinarla con exactitud, principalmente por las limitaciones de las formas de operacionarla utilizadas en las diferentes aproximaciones al problema, las informaciones disponibles acerca de la repitencia, deserción, relevancia curricular y magnitud del efecto de la Educación en el desarrollo social, apuntan a que la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos es deficiente.
- c. La calidad aparece ligada al problema de equidad. En efecto, la calidad de la Educación que reciben los sectores más pobres es notoriamente más baja, acentuando las diferencias sociales y económicas. Las apreciaciones de la calidad pueden ayudar a superar el problema de la falta de equidad en el servicio educativo, al identificar las escuelas más carentes y que consecuentemente requieren acciones concretas que les permitan mejorar la calidad de la Educación entregada a los sectores más desfavorecidos en lo cultural, social y económico.

Es preciso tener en cuenta, eso sí, que antes de la aplicación de medidas que, por la vía de asegurar una determinada calidad de Educación busquen aproximarse a la equidad, existen otros pasos imprescindibles.

Entre esos elementos se halla la necesidad de una gestión de los sistemas educativos que

eleve la eficiencia en el manejo de los recursos. Se trata de procurar una mejor canalización del gasto en Educación que minimice aquella porción que se pierde y que va, por ende, en desmedro de la equidad.

Las autoridades encargadas de las decisiones educacionales deben ser sensibles a la idea de que son responsables («accountable») de favorecer o desfavorecer la equidad, por la vía de su mayor o menor eficiencia. Los resultados de la determinación de los niveles y de la calidad del aprendizaje constituyen también un elemento válido para percibir la eficiencia de la gestión de los sistemas y su efecto sobre la equidad.

La orientación conceptual del Laboratorio es la comprensión del significado de la calidad en estrecha relación con el nivel de logro de los objetivos educacionales, en el marco de los programas oficiales de estudio, tomando en cuenta las variables de insumo y especialmente las de proceso. Lo anterior, de modo de poder explicar las diferencias detectadas a diferentes niveles de agregación de los resultados.

Por tanto, interesa determinar los niveles del aprendizaje escolar, en cuanto contenidos, procesos cognoscitivos y desarrollos afectivos, así como la capacidad explicativa de las variables contextuales que inciden en las diferencias de logros de aprendizaje alcanzados.

## 7. Esquema interpretativo: variables

El concepto subyacente al Laboratorio implica que la determinación del nivel y de la calidad de la Educación consisten básicamente en la definición de un conjunto de variables que proporcione, en forma sistemática, un cuadro confiable y válido acerca del estado de los sistemas educativos y que pueda ser utilizado para colaborar en la orientación de las políticas y acciones de mejoramiento. Que al mismo tiempo permita estimar válidamente el mejoramiento que experimentan los sistemas como consecuencia de dichas acciones. Por lo tanto, el proceso de determinación de niveles y de calidad aborda tres aspectos, a saber: la selección de las variables, la organización de ellas en un sistema y la información de los resultados de su valoración. La operacionalización de los conceptos de nivel y de calidad de la Educación a través de variables, permite analizar el sistema educacional e informar acerca del funcionamiento del mismo, proporcionando claves para la fundamentación de la toma de decisiones dirigida al mejoramiento del sistema.

El tipo de variables que se ha seleccionado implica que éstas cumplan al menos con una de las siguientes características:

- a. Describir el funcionamiento del sistema en función del logro de metas educacionales.
- b. Describir los elementos del sistema que explican las desigualdades en los resultados y el impacto del sistema educacional, a diferentes niveles de agregación. Este tipo de variable puede aportar a la predicción del funcionamiento futuro del sistema.
- c. Proporcionar información acerca de los rasgos más permanentes del sistema. Este tipo de información puede ayudar a comprender mejor cómo funciona el sistema y a estimar el efecto de los cambios en el tiempo.

Las variables aisladas proporcionan información muy limitada y, por lo tanto, es necesario organizarlas en un esquema que proporcione la representación más válida y coherente posible de la condición en que se encuentra un sistema o subsistema. Una aproximación tal suele proporcionar mejor información que el uso de la simple agregación de las variables.

La selección de las variables requiere el desarrollo de un marco conceptual basado en las necesidades planteadas por las autoridades educacionales y los educadores de cada país y en la investigación educacional.

La intención es arribar a un esquema que se base en la integración ponderada de un grupo de variables. Una determinación «a priori» de las ponderaciones de las variables considera los tres criterios siguientes:

- La importancia y utilidad, de general aceptación, para cada variable.
- La calidad técnica posible para la obtención de sus valores.
- El menor costo relativo de su apreciación.

Adicionalmente, se ha considerado reducir el número de indicadores en pro de la simplicidad del esquema.

A su vez, la organización de un sistema de variables implica decisiones acerca de los métodos y formas de recolección de la información, a la vez que la definición de patrones para producir datos interpretables y comparables.

El sistema de variables representativo del nivel y de la calidad de la Educación que se ha escogido, se ha construido tomando en cuenta los estudios internacionales en los cuales tales variables han tenido un potencial explicativo sobre los resultados del proceso educativo, los objetivos del laboratorio y la factibilidad de ser estimadas en forma masiva.

El esquema interpretativo propuesto relaciona seis áreas de variables incidentes en el aprendizaje escolar con dos tipos de incidencia (de insumos y de proceso). También considera los niveles y la calidad del aprendizaje escolar como un conjunto de variables de producto del sistema de Educación formal, al cual convergen las anteriores.

Es necesario señalar, eso sí, que todo esquema interpretativo, en cuanto paradigma, es una sobre-simplificación del esquema conceptual subyacente. Por lo anterior es imprescindible advertir que entre cada par de niveles, insumos-procesos, procesos-productos, productos-insumos, existen necesariamente retroalimentaciones. En el esquema, tales componentes se obviaron en beneficio de la claridad y simpleza del esquema.

Las seis áreas de variables incidentes son: la política social-educativa, la familia del estudiante, la escuela, el alumno, el currículum y el profesor.

Las variables se han organizado de acuerdo al esquema interpretativo propuesto, en las siguientes categorías generales:

### **A nivel de insumos:**

#### *a. Política social-educativa:*

- Gasto en Educación del país
- Gasto en Educación por alumno
- Escolaridad obligatoria

#### *b. La familia del estudiante:*

- Composición del grupo familiar

- Nivel ocupacional de los padres
- Nivel educacional de los padres
- Equipamiento del hogar
- Bienes y recursos culturales

*c. La escuela:*

- Ubicación geográfica (rural, urbana)
- Dependencia administrativa (particular, municipal, otra)
- Calendario escolar
- Razón profesor por cantidad de alumnos
- Razón personal directivo por cantidad de alumnos
- Razón personal administrativo por número de alumnos
- Número de estudiantes por curso
- Número de alumnos por escuela
- Infraestructura básica (bancos, salas de clase, gimnasio, biblioteca)
- Recursos instruccionales (textos para el profesor, textos para los alumnos, medios y materiales de apoyo a la enseñanza, audiovisuales, etc.)
- Sistema de incentivos para directivos y profesores

*d. El alumno:*

- Género
- Edad
- Etnia
- Nivel socioeconómico
- Historia escolar (rendimiento, variables afectivas)

*e. El currículum planificado:*

- Ciclos
- Asignaturas
- Contenidos
- Objetivos

*f. El profesor:*

- Género
- Edad
- Etnia
- Formación previa
- Formación de postgrado
- Perfeccionamiento en servicio
- Años de experiencia
- Remuneración
- Jornada de contratación
- Compromiso y satisfacción personal

**A nivel de procesos**

*a. Política social-educativa: Gestión institucional*

- Sistema de administración (centralizado, descentralizado)



- Sistema de asignación de recursos
- Incentivos a la innovación en las escuelas
- Supervisión y apoyo técnico a las escuelas

*b. La familia del estudiante: Compromiso educacional familiar*

- Hábitos, rutinas y participación de los niños en las tareas hogareñas
- Guía, apoyo y estímulo académicos entregados a los hijos
- Expectativas y aspiraciones de los padres respecto a la Educación de los hijos
- Participación en la escuela
- Satisfacción con el establecimiento al que asisten sus hijos

*c. La escuela: Gestión escolar*

- Clima organizacional
- Liderazgo académico del Director
- Rotación de personal docente
- Ausentismo laboral
- Ejercicio de funciones y atribuciones del Director
- Expectativas del Director
- Atribuciones del Director
- Niveles de participación de la comunidad educativa

*d. El alumno: Hábitos y destrezas*

- Asistencia a clases
- Puntualidad
- Tiempo en la tarea
- Participación en clases

*e. El currículum realizado:*

- Número de días efectivos de clases
- Número de horas efectivas de clases
- Cumplimiento de metas
- Impedimentos o dificultades en su desarrollo

*f. El profesor: Gestión pedagógica*

- Estilo de enseñanza
- Empleo de medios y materiales de apoyo a la enseñanza
- Asignación de tareas escolares
- Revisión de las tareas asignadas
- Oportunidad de aprendizaje
- Distribución del tiempo de los profesores
- Expectativas de los profesores
- Atribuciones de los profesores
- Frecuencia de las evaluaciones
- Disciplina escolar

**A nivel de productos:** Indicadores de nivel y calidad del aprendizaje escolar

- Logro de contenidos mínimos en matemáticas

- Logro de contenidos mínimos en lenguaje
- Nivel de destrezas cognoscitivas de cálculo
- Nivel de destrezas cognitivas lingüísticas
- Nivel de autoestima académica
- Años para completar el primer ciclo básico
- Tasa de deserción
- Tasa de repitencia

El Laboratorio pretende llegar a estimar estas variables, tratando sobre todo de establecer empíricamente las interrelaciones explicativas que permitan validar las hipótesis implícitas en el esquema interpretativo propuesto.

Las hipótesis básicas que se pretende validar se expresan en términos generales e integradores de varias sub-hipótesis posibles, relacionando las áreas de variables incidentes del esquema interpretativo propuesto y las variables de producto de nivel y de calidad del aprendizaje señalados.

Estas hipótesis generales e integradoras son las siguientes:

### **Hipótesis 1.**

La calidad de los aprendizajes de los niños en la escuela depende especialmente de la cantidad de insumos que la política social-educativa asigna al sistema educativo y del apoyo técnico que la gestión institucional proporciona a las escuelas para llevar a cabo proyectos innovativos.

### **Hipótesis 2.**

El aprendizaje escolar depende parcialmente de las características culturales, sociales y económicas de la familia de los estudiantes y de la calidad de los procesos ambientales de su hogar, como asimismo de su interacción, los que representan el grado de compromiso de la familia en relación con las actividades escolares de sus niños.

### **Hipótesis 3.**

El aprendizaje escolar está asociado a las características de la escuela y a los recursos con que cuenta, así como a la calidad de la gestión liderada por el personal directivo y al grado de participación de la comunidad escolar en ella.

### **Hipótesis 4.**

Los niveles y la calidad del aprendizaje escolar dependen parcialmente de las características culturales, sociales, económicas y de ingreso a la escuela de los niños, así como de su historia escolar y de sus hábitos y destrezas de estudio.

### **Hipótesis 5.**

El aprendizaje escolar depende parcialmente de las características del currículum planificado y del currículum realizado, particularmente en lo que se refiere al cumplimiento de las metas establecidas y a la continuidad de su desarrollo.

### **Hipótesis 6.**

Los niveles y la calidad del aprendizaje de los niños en la escuela dependen parcialmente de las características profesionales del profesor y de la calidad de su gestión pedagógica en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

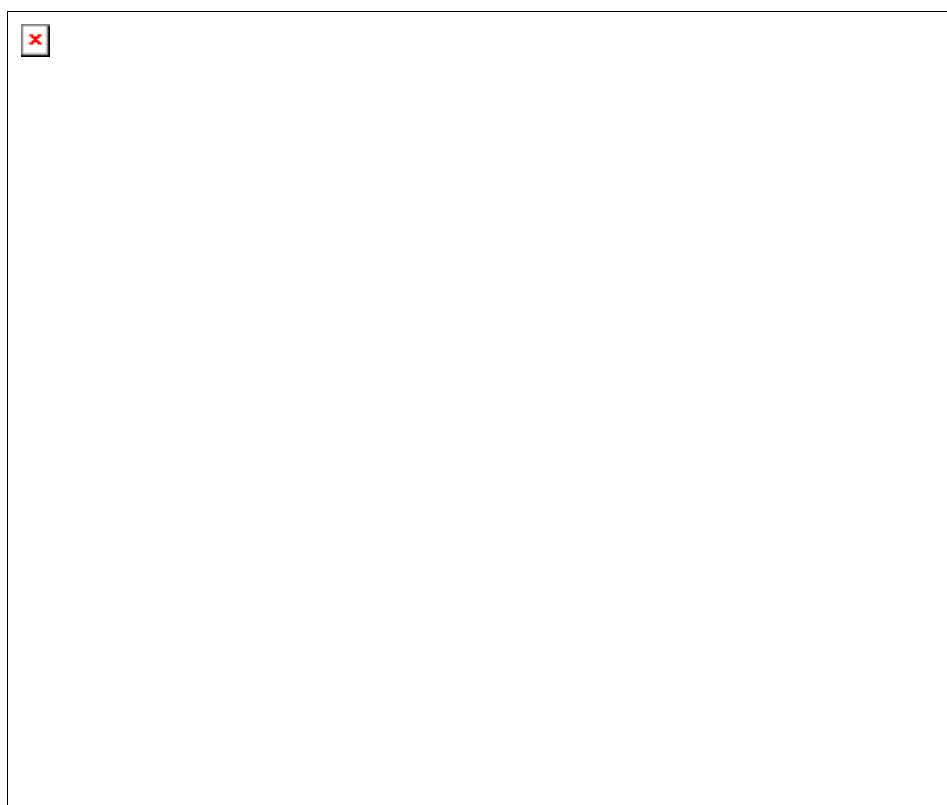
Una hipótesis todavía más general subyace al esquema propuesto. Esta plantea que el grado de incidencia de las variables de insumo en el aprendizaje escolar es menor que el de las variables de proceso, en cada una de las seis áreas indicadas.

Lo anterior requiere de mediciones objetivas, válidas y confiables, que permitan explorar las hipótesis propuestas, usando los procedimientos estadísticos multivariados adecuados.

Los procedimientos estadísticos apropiados deberán incluir, además de los descriptivos, el análisis de ítems en cada uno de los instrumentos empleados, análisis de varianza y covarianza, regresión múltiple (eventualmente con partición de varianza en bloques de variables), y análisis de trayectorias (path analysis).

Para estos procedimientos estadísticos será necesario diferenciar las variables individuales (tales como el alumno, el profesor, el director) de las variables colectivas (características de la escuela, por ejemplo). Del mismo modo, deben identificarse los niveles de agregación y de análisis (medidas de los alumnos y promedio del curso, por ejemplo).

## 8. Esquema interpretativo: representación gráfica



## 9. Sobre los estándares

### Origen del tema

La preocupación por la calidad en Educación a inicios de los noventa generó conversaciones y discusiones acerca de nuevos temas. Estas tocaban aspectos tales

como la atención a los resultados y el logro, énfasis en la gestión, focalización en los procesos, concertación con los usuarios.

Uno de esos temas se refirió al establecimiento de una referencia que pudiera ser utilizada en la formulación de los juicios acerca de la calidad. Esa referencia es lo que aquí denominamos un estándar. En PROMEDLAC V, los ministros de Educación recomendaron que en cada país se determinaran estándares nacionales. También recomendaron como deseable la determinación de estándares regionales.

### *Estándares regionales, ¿para qué?*

Los estándares son criterios útiles en la formulación de juicios acerca del estado de una determinada área de la Educación.

Ellos sirven para:

- compararse y situar a un país en relación con los otros países,
- fomentar la regionalidad facilitando la comunicación, la movilidad de personas entre países y acentuar la cultura latinoamericana,
- facilitar el desarrollo de la acreditación académica entre los países,
- identificar las áreas que requieren cambios para el logro de los estándares, mejorar los niveles académicos y abrir posibilidades de renovación pedagógica,
- identificar lo que los niños en tercer y cuarto grado (en el caso presente) pueden aprender y hacer en un área determinada de la educación,
- determinar una referencia en el tiempo.

### *Estándares de contenido y de competencias*

Si bien en distintas esferas de la vida se acostumbra a hacer referencia a estándares: estándares en edificios, estándares en cuanto a los automóviles, salud, hoteles, comida, más aún estándares en cuanto a la seguridad de los automóviles, a la comodidad de los hoteles o a la salubridad y gusto de los alimentos, etc. Sin embargo, la discusión acerca de los estándares en Educación es reciente y no existe aún idea consensuada acerca de lo que ellos pueden ser. En la práctica coexisten interpretaciones diversas acerca de lo que se dice cuando se hace referencia a los estándares en Educación. Por ello, existen diversas visiones acerca de lo que deberían ser los estándares, sean ellos nacionales o regionales.

Un primer paso es estar de acuerdo en que los estándares se refieren a un cierto nivel y calidad de la Educación. Mas allá de ello, existen visiones ligadas a dos temas principales: estándares basados en los objetivos pedagógicos y aquellos vinculados a la medición/evaluación.

Las visiones que vinculan el estándar con los objetivos educacionales tienen que ver con el dominio sustantivo y se los denomina estándares de contenido. Entre ellas están básicamente:

i) aquellas que se refieren a un conjunto de conocimientos o habilidades fundamentales deseables para una determinada área, y,

ii) aquellas que constituyen una formulación precisa acerca de lo que deben saber y hacer los niños de determinado nivel (edad o grado o terminal) en relación con un área específica.

Las que vinculan el estándar con la medición son aquellas denominadas de competencias, es decir, aquellas que entregan información acerca de lo que puede ser considerado inadecuado, aceptable, competente o sobresaliente. Entre ellas están:

iii) aquellas que se refieren al nivel de logro que deben alcanzar los alumnos. Este nivel (normalmente expresado en números) o estándar puede ser considerado como el saber mínimo (lo básico) que debe lograr un alumno.

iv) aquellas en las cuales el estándar es un conjunto de puntos ubicados en una escala de logro indicando distintos niveles de competencia. Estándares de nivel múltiple.

El primer tipo de estándar busca formular aseveraciones relativas a un área del conocimiento o del hacer. Dichas aseveraciones se pueden referir a conceptos claves, a contenidos específicos o a destrezas.

Sin embargo, no es fácil distinguir entre las aseveraciones relativas a los estándares y aquellas relativas a los objetivos pedagógicos. Ellas se diferencian entre sí por el nivel genérico de las aseveraciones y también porque los objetivos se definen en función del logro de los estándares.

Aseveraciones relativas a los estándares tenderían a expresarse en frases del tipo siguiente: «dentro del tema de la producción de textos, los estudiantes de cuarto grado deben estar en condiciones de comprender el siguiente conjunto de conceptos claves propios de la lengua». Aseveraciones relativas a objetivos se expresarían en frases del siguiente tipo: «aplicar normas de escritura en la producción de textos». O bien, estándar: «los estudiantes de tercer grado deberían apreciar el lenguaje como un medio de comunicación»; objetivo: «redactar una carta o crear un cuento o escribir un texto coherente».

El segundo tipo de estándar se puede traducir en acciones que demuestren niveles de logro y pueden ser traducidos en la expresión numérica de un nivel alcanzado o deseado dentro de un área del conocimiento o del hacer.

Estándar mínimo o básico: «los estudiantes de cuarto grado deben estar en condiciones de lograr una cierta comprensión de los conceptos expresados en el texto y pueden devolver una información parcial del mismo».

Frases relativas a un estándar de nivel múltiple: nivel 1, «el estudiante está en condiciones de lograr una cierta comprensión de los conceptos expresados en el texto y puede devolver una información parcial del mismo»; nivel 2, «el estudiante comprende los conceptos expresados en el texto y puede hacer un resumen de la información»; nivel 3, «el estudiante comprende los conceptos expresados en el texto, puede formular hipótesis al respecto y sacar conclusiones».

Dentro del marco del Laboratorio se prestará atención a ambos tipos de estándares. De gran importancia será el tratamiento de los estándares de contenido. Sin embargo, estándares de contenido sin referencia a los estándares de competencias no tienen mucho sentido. Los primeros indican lo que se debe aprender y hacer, pero dicho conocimiento es de poca utilidad si no se tiene información acerca de cuánto se aprende o se puede hacer a partir de ellos. Los juicios a partir de la medición servirán para que cada país pueda situarse en relación al estándar.

La identificación y formulación de estándares se hará en primer lugar a partir de las formulaciones curriculares de los países. Sin embargo, también se tomarán en cuenta otros

criterios tales como el estado de avance de la disciplina; la relevancia social de ciertas competencias en relación a su utilidad para la vida, y estándares internacionalmente reconocidos en estudios nacionales e internacionales.

## 10. Características de las variables de producto a ser medidas

El tipo de características cognoscitivas susceptibles de desarrollarse por la vía del aprendizaje más o menos formal, aunque constituye un tema eminentemente académico y por ello no directamente ligado al propósito del Laboratorio, el cual está eminentemente relacionado con aspectos de la praxis de la Educación, no es posible, sin embargo, soslayarlo en este planteamiento. Desde el concepto de Inteligencia General, designado más técnicamente como factor «g», hasta nuestros días, la tendencia ha oscilado hacia considerar cada vez mayor el ámbito de los aprendizajes opuesto al de las aptitudes. Sin embargo, el tema está lejos de dilucidarse.

En esta sección se pretende dar una visión del objeto de que se trata, en el Laboratorio, cuando se habla de apreciar, medir o evaluar variables de producto. El origen de la necesidad de arribar a una especificación nace de una observación de la mayoría de los procesos que ocurren en la casi totalidad de los sistemas escolares. Tal observación arroja como conclusión que, en casi todos los casos, el énfasis de la actividad educacional formal o escolar está puesto más en llevar al alumno hacia el *conocer* que hacia el *hacer*.

Diversas formas de integrar las aptitudes y los productos del aprendizaje se han intentado.

Una de ellas consiste en establecer un esquema que ubica a las distintas variables cognoscitivas propias del ser humano en categorías, en cada una de las cuales se produce una combinación de condiciones, a saber: la generalidad del rasgo y la modificabilidad del mismo. De alguna manera se puede sugerir que ambas podrían visualizarse como sumando algebraicamente 1. Mientras mayor sea la amplitud de la aplicabilidad del rasgo a situaciones variadas, ello es la generalización, menor será la posibilidad de modificación del rasgo y viceversa. Podría, pues, concluirse que mientras mayor es el rasgo de aplicación de una característica cognoscitiva, menor debería ser su posibilidad de alterarse a través del aprendizaje. Si se intenta una clasificación, la más simple, se obtienen dos niveles: Inteligencia General, de amplia generalización y de casi nula modificabilidad y los aprendizajes concretos, propios de asignaturas escolares, de reducida generalización y de altísima modificabilidad. Para acercarse a un cuadro más preciso, es posible agregar un nivel intermedio, ello es de aplicación medianamente general y de modificabilidad posible, aunque condicionada por la duración del proceso de modificación, aquí es posible ubicar a la Comprensión Lectora en el ámbito verbal y a la Habilidad Lógico-Matemática en el campo cuantitativo.

Otro enfoque consiste en construir una jerarquía de todo aquello posible de aprender, pero que de algún modo implica en sus niveles superiores a rasgos que se acercan cada vez más a las aptitudes y ello por dos razones. La primera, por cuanto se alejan cada vez más de lo meramente memorizable. La segunda razón, por cuanto este esquema jerárquico o taxonómico, construye cada categoría sobre la anterior y en ese sentido las superiores alcanzan niveles de generalización amplísimos. La más conocida clasificación involucra seis niveles: conocer (memorístico), comprender (que involucra diferencias en la expresión de lo aprendido con respecto a cómo fue aprendido), aplicar (usar el conocimiento en situaciones nuevas), analizar (descomponer orgánicamente el todo en sus partes constitutivas), sintetizar (producir un todo organizado y único), evaluar (contrastar el valor de algo con respecto de patrones intrínsecos o extrínsecos).

Una tercera posibilidad está basada en una jerarquía diferente y más atingente al tema del conocer y del hacer y que está basada en la medida en que un aprendizaje es transferible. Transferible desde respuestas específicas hasta discriminaciones, luego a clasificaciones, que a su vez se transfieren a reglas y ellas hacia comportamientos regidos por reglas tales como la resolución de problemas.

Una cuarta alternativa lleva a un planteamiento más amplio que integra rasgos psicológicos variados y que se refiere a dominios del aprendizaje. Entre ellos se ubican las habilidades motoras, la información verbal, las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas, y, finalmente, las actitudes.

Otra forma de abordar el tema lleva a considerar que el aprendizaje dice relación, en última instancia, con dos actividades fundamentales: resolver situaciones problemáticas y generar tales situaciones. Los problemas, a su vez, se sitúan en siete campos, a saber: lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésico, intrapersonal e interpersonal.

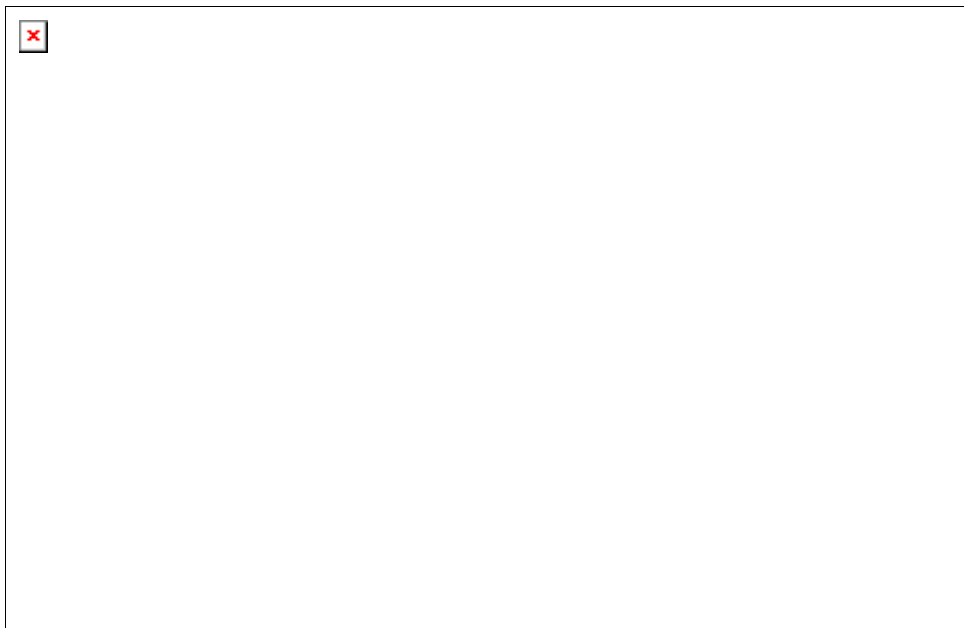
Todo lo anterior conduce, al menos, a cuatro conclusiones.

- La primera se refiere a que hay aprendizajes de tipo más generalizable y otros más específicos.
- La segunda se refiere a que los aprendizajes se sitúan en una relación jerárquica.
- La tercera indica que una proporción significativa de lo que el hombre puede conocer o hacer, surge de aprendizajes más o menos formales.
- La cuarta se refiere a que no siempre es válido establecer diferencias dicotómicas entre aprendizajes exclusivamente memorísticos o aprendizajes de mayor aplicabilidad.

Todo lo anterior lleva a sugerir que una medición y evaluación de los aprendizajes deba dirigirse a un espectro o continuo de ellos.

## **11. Diseño de un sistema de medición internacional y regional**

Antes de plantear la idea de un sistema de medición que agrupe a varios países, es conveniente establecer las diferencias que existen entre un sistema de evaluación regional o nacional y los exámenes aplicados en forma regular en cada sistema escolar. La razón para esto radica en el hecho de que la expresión más frecuente de la evaluación que se conoce a nivel masivo en los países del área está constituida precisamente por tales exámenes.



## 12. Tipo de análisis: transversal o longitudinal

Una temática como la atingente al Laboratorio tiene dos posibilidades básicas de análisis: transversal o longitudinal. Los análisis evaluativos transversales corresponden a la evaluación de los alumnos que se hace en un momento de su vida escolar. Los análisis evaluativos longitudinales son aquellos en que la evaluación de los mismos alumnos se hace al menos en dos momentos de su trayectoria escolar.

Un estudio transversal se enfoca en el aprendizaje acumulativo hasta un cierto grado de escolaridad o hasta una edad determinada. Un estudio de medición longitudinal se enfoca en las características instruccionales que dan origen al aprendizaje dentro del período comprendido entre los momentos de medición.

Es importante señalar, eso sí, que el hecho de que una medición transversal se realice periódicamente, y con cohortes distintas de alumnos, no la hace equivalente a una medición longitudinal, la que requiere, por definición, trabajar con una misma cohorte, pero en distintos momentos.

La mayoría de los estudios llevados a cabo por entes internacionales son transversales, dado que tienen por objetivo evaluar y comparar el rendimiento acumulativo en un área de materias, al llegar a un grado o en una edad determinados. Son además de este tipo por el costo y la dificultad que implica el seguimiento de los individuos de la cohorte en estudio, propio de los análisis longitudinales. El campo de contenidos se ha definido como el núcleo esencial del área de materias acumuladas que culmina en el grado o año fijado como objetivo. Se trata de saber en detalle cuánto saben los alumnos y qué son capaces de hacer. Las variables explicativas pueden ser individuales (qué tipos de alumnos tienen tal o cual rendimiento) o sistémicas (qué escuelas y cuál contexto pedagógico se relacionan con un mayor rendimiento).

El Laboratorio ha optado por un análisis transversal, al menos en una primera etapa. La idea es evaluar el aprendizaje acumulado hasta el grado de tercer o cuarto año de Primaria, nivel en el que, en los países de la muestra, se completa el primer ciclo. Lo anterior se basa en la concepción de que los efectos de la Educación son eminentemente acumulativos y jerárquicos, por lo cual al evaluar en un cierto nivel, se está también haciéndolo con respecto a los niveles anteriores.



La acción del Laboratorio, como una forma de tomar en cuenta el efecto de la variación que existe entre los países, consideró aplicar cuestionarios sobre la estructura de los programas de estudios anteriores al grado objetivo. Lo anterior, aunque se basó en la condición acumulativa y jerárquica del aprendizaje escolar ya comentada.

### 13. Enfoque de medición: referido a normas o a criterios

Las mediciones pueden estar referidas a normas o a criterios, no existiendo connotación valórica o cualitativa alguna asociada a cada enfoque. Lo anterior implica que el empleo de un enfoque obedece al propósito que se busca con la medición. La que sí es insoslayable es la necesaria congruencia entre enfoque y propósito.

La diferenciación más simple entre ambos enfoques implica que en los instrumentos referidos a normas, el intento es comparar al estudiante, en una variable determinada, con la norma de su grupo. Las mediciones normativas no entregan información respecto de cuánto saben y cuánto no saben los sujetos. Ellas reportan cuál es la posición relativa de un sujeto con respecto de la norma de su grupo. Este tipo de instrumento entrega al maestro y a quienes diseñan las políticas, información muy limitada que pueda ser útil para mejorar las escuelas.

Los instrumentos referidos a criterios están enfocados a determinar si un individuo ha logrado un nivel predeterminado o criterio prefijado, en una variable dada. Tales instrumentos, que requieren descripciones detalladas de qué miden, suponen entregar información precisa sobre logros respecto de un estándar absoluto. Los niveles corresponden a estándares, metas o porcentajes de logros. En algunos casos, para determinar dichos niveles es preciso considerar variables afectivas, en cuanto a prevenir consecuencias negativas en ese dominio, a causa de un exageradamente alto nivel de logro en lo cognoscitivo.

En la escuela y más allá de ella, la información provista por tales instrumentos apoya, de preferencia, a maestros que desean mejorar su instrucción, a diseñadores de políticas que quieren conocer cómo mejorar las escuelas, a directores e inspectores que necesiten apoyar a los profesores, a los diseñadores de currículum y de textos que requieran verificar la medida en que el currículum y los textos son efectivos.

Existe una variedad de formas de especificar la temática incluida en cada ítem de un instrumento referido a criterios. Tales formas se sitúan en un continuo, desde un mínimo hasta un máximo de especificidad.

En el extremo más carente se sitúan los ampliamente conocidos **objetivos en términos de conducta**. A continuación se ubican los llamados **formatos de ítems**, que consisten en un conjunto de reglas altamente detalladas que debieran derivar en ítems de naturaleza muy homogénea. Siguen los conocidos como **objetivos ampliados**, que no son más que versiones más elaboradas y detalladas de los objetivos en términos de conducta. Seguidamente se encuentra una **estrategia** conocida como de **enfoque limitado**, que es básicamente una focalización en pocos objetivos de naturaleza terminal, que incluyen a otros objetivos en tránsito. Finalmente, se ubica el **método** denominado de **especificación de instrumentos** que se deriva de los formatos de ítems antes mencionados.

Las especificaciones en un formato ortodoxo deben incluir cinco componentes. El primero consiste en una descripción general del instrumento, limitado a un par de líneas.

El segundo consiste en uno o varios ítems de ejemplo, que incluyan las instrucciones de

respuesta para el estudiante.

El tercero corresponde a una descripción de los atributos del estímulo, que se refieren fundamentalmente a las limitaciones a que deben ceñirse las preguntas o ítems del instrumento.

El cuarto componente corresponde a los atributos de respuesta. Estos varían de acuerdo al tipo de ítems de que se trate: de selección o de respuesta abierta. Lo que se pretende, en este caso, es no sólo indicar la naturaleza de las respuestas correctas, sino también la de todas las respuestas erróneas posibles de anticipar. En el caso de ítems abiertos, se trata de establecer criterios que permitan determinar la bondad de una respuesta.

Finalmente, el quinto componente se denomina suplemento de especificaciones y se relaciona con toda aquella información adicional que se requiera para la construcción del instrumento.

Las especificaciones permiten aumentar la validez de contenido de un instrumento. Constituyen una guía para los redactores de ítems, en cuanto a que todos escriban ítems de similar validez y nivel de dificultad. Versiones simplificadas de las especificaciones son usadas para informar a profesores y estudiantes acerca del instrumento que se aplicará. Permiten la creación de bancos de ítems para proveer ítems en diferentes situaciones y tiempos, mientras que aseguran razonablemente la consistencia interna del instrumento como también su validez y aproximadamente un mismo nivel de dificultad.

Existe un aspecto adicional importante de señalar y se relaciona con que en los instrumentos referidos a criterios debe tenerse especial conciencia que las medidas de calidad (validez y confiabilidad) que se basan en el uso de coeficientes de correlación, se ven afectadas por la posible mayor homogeneidad de los resultados. Lo anterior, dado que esa homogeneidad dará origen a una menor varianza y, por ende, a subestimaciones de los índices.

---

## **A p é n d i c e 1**

### **Elaboración de los instrumentos de medición**

Los cuestionarios y pruebas que se utilicen en el Laboratorio serán construidos de acuerdo a los procedimientos internacionalmente aceptados. Tales procedimientos incluyen, al menos, las siguientes etapas:

- a. Definición de los objetivos del instrumento
- b. Selección del tipo de preguntas por objetivo
- c. Construcción de los ítems o reactivos
- d. Edición de los ítems o reactivos
- e. Ensamblaje de los instrumentos
- f. Evaluación formativa del instrumento completo por medio de juicios de expertos
- g. Validación de los instrumentos en cada país
- h. Adaptación de los instrumentos al léxico de cada país
- i. Determinar la reacción de los estudiantes a los instrumentos
  - al tipo de preguntas
  - al tiempo total para responder las pruebas
  - conocer tasa de omitidas
  - conocer la tasa de adivinación

- conocer el nivel general de dificultad
- j. Análisis psicométrico de instrumentos
  - funcionamiento de las alternativas
  - elaboración de la lista de posibles respuestas a los ítems abiertos
  - formación de un banco de productos largos
  - determinación de la interacción ítem-escuela e ítem-país
  - conocimiento de la reacción de los profesores a los ítems y pruebas
  - conocimiento de la reacción de estudiantes, profesores, directivos y padres a los cuestionarios
  - determinación final de ajustes a los instrumentos
- k. Forma definitiva de los instrumentos.
- l. Verificación de procedimientos de campo.
  - entrenamiento de aplicadores
  - procedimiento de aplicación de pruebas y cuestionarios

## Metodología general

Para la mayor parte de los instrumentos se optó por desarrollar primariamente ítems de respuesta cerrada. La decisión se basó en el gran tamaño de la muestra, el tiempo disponible y la necesidad de aplicar las pruebas en forma masiva.

### Construcción de pruebas de lenguaje y matemática

#### 1. Selección de los objetivos

La medición se basó en las preferencias curriculares seleccionadas por cada coordinador de país, al cual se le solicitó que informara en relación a un listado de contenidos a cuál curso o grado correspondía el tratamiento inicial del contenido y en cuáles cursos se enfatizaba. Con esa información se construyó una tabla de especificaciones, que fue entregada a los constructores de los instrumentos. Complementariamente, se revisaron los objetivos de lenguaje y matemática para tercer y cuarto año básico de cada país.

Criterios usados para la selección de los objetivos

- a. Grado de importancia asignado en cada país,
  - b. Grado en que la conducta es observable en forma masiva.
- #### 2. Construcción de ítems y reactivos
- a. Participación de algunos países, aportando ítems. Se solicitó a todos los países participantes en el Laboratorio que enviaran al menos 10 ítems de lenguaje y de matemática, para ser incorporados a las pruebas y comenzar así a construir el banco regional de ítems.
  - b. Elaboración de ítems por cada objetivo seleccionado. Se redactó una cantidad mayor de ítems que los requeridos, con la finalidad de seleccionar los que mostraran una mayor validez de contenido. Los ítems, con excepción de la prueba de redacción, son de selección múltiple con cuatro alternativas.
  - c. Análisis cualitativo de cada ítem, por juicio de expertos . El análisis se basó en:
    - la correspondencia entre ítem y objetivo
    - la coincidencia en cuanto a cuál es la clave de respuesta
    - lo adecuado de los distractores presentados
    - la correcta redacción de enunciado y las alternativas
    - la inteligibilidad del lenguaje utilizado para el nivel de desarrollo cognoscitivo de los examinados.
  - d. Aprobación de los ítems seleccionados por parte del grupo de profesores y especialistas.
  - e. Clasificación de los ítems según grado de dificultad estimado por los

profesores de acuerdo con su experiencia, en tres categorías: fáciles, de mediana dificultad o difíciles.

### 3. Ensamblaje de los instrumentos

Se construyeron formas equivalentes de cada instrumento por cada nivel. En el ensamblaje se procuró mantener la equivalencia entre las diferentes formas en cuanto a objetivos cubiertos, así como en el grado de dificultad estimado.

---

## A p é n d i c e 2

### **Población y muestra para la aplicación experimental de las pruebas de lenguaje y matemática**

Primeramente, es imprescindible tener presente cuál es el propósito de la aplicación experimental de las pruebas de Lenguaje y Matemática. Se trata de obtener información respecto de, al menos, seis aspectos, a saber: grado de adecuación de las pruebas a la realidad educacional de cada país, incluyendo las variaciones en el uso del lenguaje; reacción de los estudiantes con respecto de las pruebas; antecedentes para un primer análisis de ítems; reacción de los profesores respecto de las pruebas; retroinformación que permita los ajustes necesarios a la pruebas; antecedentes de la aplicación de los procedimientos de campo.

Es igualmente importante mantener en mente que esta aplicación no tiene por objetivo establecer aún conclusiones respecto de los aprendizajes en Lenguaje y Matemática, y que incluso es altamente conveniente resistir la inclinación de usar los datos para propósitos que no sean los de validación de instrumentos y análisis de ítems.

La unidad de análisis es el alumno del último grado del primer ciclo de Educación Básica. Tal grado es, en algunos países, el Tercero y en otros el Cuarto. Por otra parte, por razones de calendarios escolares y estructuras curriculares, parece conveniente incluir ambos en grados en la muestra para la aplicación experimental.

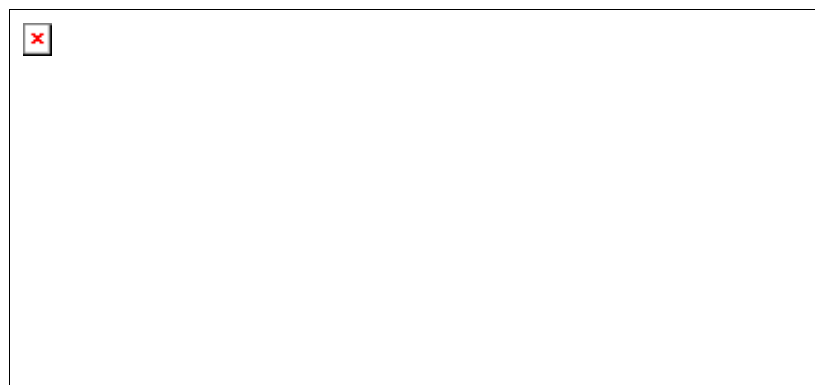
El universo está constituido por todos los alumnos que cumplen con las características propias de la unidad de análisis. Por razones prácticas, tal universo ha sido acotado a lo que se denominará población muestral. La ventaja de mantener presente cuál es el universo reside en que las exclusiones deben ser explícitamente justificadas, permitiendo así apreciar la magnitud y consecuencias de tales exclusiones.

El diseño muestral debe especificar los criterios de muestreo, los cuales en el presente caso se definen como aquellos propios de una muestra estratificada. Lo anterior implica que los procedimientos de muestreo no son exclusivamente aleatorios, con las consecuencias de aumento del sesgo y subjetividad consiguientes.

La intención es estratificar por tipos de escuela, considerando cuatro tipos, a saber: escuelas privadas de elite; escuelas públicas de nivel socioeconómico medio de ciudades grandes, escuelas públicas de nivel socioeconómico bajo de ciudades grandes y escuelas rurales.

El procedimiento contempla la elaboración de una lista de escuelas por país para cada uno de los estratos especificados anteriormente. Las listas constituirán el espacio muestral del cual seleccionar aquellas que serán incluidas en la aplicación experimental.

Se seleccionarán las escuelas «por juicio» (deliberadamente), por estrato, de acuerdo al siguiente esquema:



El diseño considera seleccionar un curso de Tercer Grado y uno de Cuarto Grado por escuela. Ambos deberán ser seleccionados al azar, salvo que exista uno solo de cada grado en la escuela respectiva.

Se considera en cada curso tomar la totalidad de los alumnos. Se ha estimado un tamaño promedio de los cursos de 35 alumnos.

Lo señalado arroja una muestra por país de 770 niños y un total para la aplicación de 1078 estudiantes.

Es importante señalar que los criterios de estratificación propuestos deben ser necesariamente acordados con los países, dadas la amplia variabilidad de situaciones existentes y las diferentes conformaciones de los sistemas de información estadística educacional en cada caso.

Las precisiones anteriores dan origen a tres interrogantes, las cuales se exponen a continuación:

1. ¿Es conveniente incluir o excluir las escuelas unidocentes?
2. ¿Es preciso incorporar el tamaño de la escuela como criterio de estratificación?
3. ¿Es necesario considerar la condición de coeducacional de la escuela como criterio de estratificación?

---

## **A p é n d i c e 3**

### **Consideraciones respecto del control de calidad de las acciones a emprender**

Una de las características de las pruebas que es fundamental para el éxito de las acciones del Laboratorio es la relevancia o pertinencia de los instrumentos. Por lo anterior, una de las etapas que se ha considerado es la revisión por parte de los países de las matrices curriculares que dieron origen a las pruebas y su posterior contrastación con cada una de ellas.

Un segundo aspecto se relaciona con la necesidad de que los instrumentos respondan a las diferencias de lenguaje propias de los diferentes países. Esto varía desde la necesaria traducción para el caso del Brasil hasta la adaptación a las diferencias lingüísticas entre los

países de una misma lengua. Para lo anterior se desarrollará una verificación con cada país al respecto. Del mismo modo se procurará detectar y evitar los sesgos culturales que pudiesen manifestarse.

El hecho de que las mediciones se lleven a cabo en entornos tan diferentes, refuerza la necesidad de que se efectúe un proceso de validación de los ítems y de las pruebas, el cual ya fue descrito previamente.

La aplicación de los instrumentos requiere, para producir resultados comparables, el que sea abordado en forma similar en todos los casos. Por lo anterior, se construirán los manuales de procedimientos respectivos y se pondrán a disposición de los países las acciones de entrenamiento que se puedan requerir.

El manejo de la variedad y cantidad de información que se generará implica la construcción de un sistema de almacenaje y acceso a los datos. En efecto, se ha estructurado tal sistema, el cual será ampliamente informado a los países y se ofrecerán asimismo las acciones necesarias de entrenamiento al respecto.

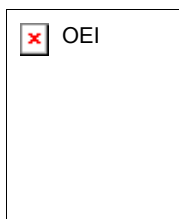
Se pondrá en marcha, en todos los casos, una supervisión independiente y externa de las aplicaciones de los instrumentos que asegure ortodoxia y comparabilidad de resultados.

Existirá en todos los casos un control de calidad externo al sistema, el que permita otorgar a las acciones un nivel de calidad internacional.

[Página Principal de la  
OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista  
10](#)

Mas  
información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

—  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# Evaluación de la calidad de la Educación

OEI

---

(\*) Este trabajo fue elaborado por Alejandro Tiana y Horacio Santángelo, con la colaboración de Francesc Pedró, para ser presentado como documento base en la VII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la OEI, celebrada en Buenos Aires del 26 al 28 de octubre de 1994.

---

*Las políticas suelen y deben ser, en democracia, objeto de juicios por parte de la ciudadanía. La política educativa lo es de modo muy especial por diversas razones: su carácter prácticamente universal, su relación con el mundo de los valores, aspiraciones y expectativas, el hecho de tratarse de un proyecto colectivo, etc. Pero es importante que estos juicios se basen en evaluaciones lo más objetivas posibles.*

*Una evaluación es, en cierto modo, un juicio hecho sobre un dato o conjunto de datos con referencia a determinados valores de referencia. La evaluación de la educación, si se postula como un elemento útil para la política y la administración de la educación, no puede apoyarse en prejuicios o posiciones ideológicas, sino que precisa de la existencia de un análisis científico de la realidad que se enjuicia a la luz de valores explícitos de referencia. Si la evaluación implica juicio, éste debe resultar de observaciones concretas basadas en normas o valores lo más objetivos posibles. Dicho de otro modo, la evaluación puede considerarse como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no, de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto desde la perspectiva de un microenfoque - centrado en el aula o en el centro- como de un macroenfoque -centrado en los distintos niveles y modalidades y, también, en su conjunto-. Éste es el sentido que en el presente documento se atribuye a la evaluación de la educación.*

---

# 1. Génesis y expansión del concepto de evaluación de los sistemas educativos

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas educativos es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la educación escolar como algo que concierne no sólo al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar. Es a lo largo del siglo XIX cuando el progresivo proceso de conversión de la pedagogía en una ciencia, junto a los avances en el terreno de la psicometría, se traducen en la posibilidad de exámenes concebidos, administrados y sancionados por agentes distintos al docente, por los científicos e investigadores de la educación.

Pero las relaciones entre estos avances y la administración educativa eran por aquel entonces todavía inexistentes, aunque pueda citarse el precedente de la Inglaterra de finales del XIX donde se instauró un sistema de retribución a los maestros que tenía en cuenta los resultados alcanzados por sus alumnos. A principios de siglo aparecieron las primeras tentativas de indicadores relacionados con los gastos escolares, las tasas de abandono o de promoción, etc., junto a los primeros *tests* estandarizados de concepción psicométrica. No es hasta los años treinta cuando surgen, en los Estados Unidos, de la mano de la *Carnegie Corporation* y de los primeros institutos universitarios de investigación educativa, las primeras aproximaciones alternativas al estudio de las diferencias entre los objetivos escolares y los logros alcanzados. Pero será veinte años más tarde cuando la teoría del capital humano ofrecerá a la enseñanza un importante instrumento para la planificación educativa. Y desde su seno surgirán tres líneas paralelas de investigación en materia de evaluación de resultados: con respecto a las necesidades de mano de obra, a las tasas de rendimiento social y a la demanda social. En el tiempo, se produce una coincidencia entre estas líneas y los movimientos de reforma educativa que insisten en dotarse de mecanismos de evaluación que prueben su bondad y mejora con respecto a los métodos tradicionales. El énfasis en la objetivación y la cuantificación no tardó en ser contestado en la década de los años setenta por medio de una reacción en pro de la evaluación cualitativa.

Los ochenta verán, pues, florecer un gran número de aproximaciones, contrapuestas algunas y complementarias otras, a la evaluación de la educación. En última instancia, la necesidad de una renovación de la concepción y prestación del servicio público de la educación, en el contexto de la crisis del Estado de bienestar, conducirá en los noventa a un renacer de los métodos cuantitativos de evaluación de la educación, en sintonía con nuevas fórmulas de gestión y evaluación de las políticas públicas.

Actualmente, tanto en Europa como en América, los planes y las instituciones dedicados por entero a la evaluación de la calidad de la educación a escala nacional son una realidad que ha cobrado vida en muy poco tiempo. Este tipo de actuaciones se inicia con fuerza, en un primer momento, en aquellos países que cuentan con una administración educativa tradicionalmente descentralizada. En estos casos -sirvan de ejemplo los Estados Unidos e Inglaterra y Gales-, las autoridades centrales pueden ver en los mecanismos de evaluación un procedimiento para recuperar o detentar el control de la información. Por otra parte, en los países de estructura administrativa tradicionalmente centralizada -como Francia-, o que se hallan sumidos en procesos de descentralización -con destino a las regiones, como en España, o a los propios centros escolares, como en los Países Bajos-, los organismos y planes de evaluación cobran vigor como mecanismos que posibilitan un seguimiento de las políticas educativas -y particularmente de las reformas- mucho más detallado, significativo y útil a los efectos de coordinación y toma de decisiones.



La influencia que en estos desarrollos han tenido las iniciativas internacionales, y muy especialmente de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de la Enseñanza, desde 1962) ha sido muy importante, sobre todo cuando la publicación de algunos resultados, a finales de los años ochenta, puso de manifiesto que países que han ido ganando terreno en términos de competitividad económica internacional a las grandes potencias, también han mejorado sensiblemente su posición en el terreno de los resultados académicos, casi hasta extremos insospechados. Muy particularmente, los Estados Unidos se han visto afectados por una crisis de la imagen pública de la educación que se ha nutrido considerablemente de la posición académica relativamente débil que los escolares estadounidenses parecen mostrar comparativamente con respecto a los japoneses y a los alemanes, rivales también en el terreno económico. No estará de más recordar aquí que uno de los grandes textos que urgieron la necesidad de un escrutinio constante de los resultados académicos en los Estados Unidos a principios de los ochenta se tituló, precisamente, *Una nación en peligro*. Organismos internacionales como la OCDE y la Unesco han invertido en los últimos años grandes esfuerzos en la definición de sistemas de indicadores internacionales de la educación, con el convencimiento de contribuir así a mejorar el conocimiento que los políticos y administradores de la educación tienen de sus propios sistemas con respecto a otros que pueden tomar como comparables y, por consiguiente, como referentes.

En América Latina, la diversidad y multiplicidad de experiencias es una constante desde los años ochenta. Bastará recordar aquí desde las evaluaciones de programas específicos, como las realizadas en México en 1978 (Cursos Comunitarios), en Colombia en 1979 (ICOLPE) o en Perú en 1984 (PRONEI), hasta campañas de evaluación de logros y rendimientos escolares de amplio alcance como en Chile desde 1982 (PER y SIMCE) o en Argentina desde 1993. Estas últimas campañas tienden, cada vez más, a convertirse en un rasgo permanente de la labor que se espera lleven a cabo las administraciones educativas.

## 2. La evaluación de sistemas educativos en su contexto

El reciente énfasis en la evaluación de la calidad de la educación aparece en un contexto muy preciso en el que coinciden, al menos, tres tipos de tendencias:

- en primer lugar, las nuevas demandas que la sociedad y la economía proyectan sobre los sistemas educativos, en el marco de la internacionalización y de la incesante búsqueda de competitividad en los mercados mundiales, pero también de la mejora de la calidad;
- en segundo lugar, las crisis económicas que, de modo recurrente, han afectado a la capacidad de dar salida a todas y cada una de las necesidades de orden social patentes en nuestras sociedades;
- no en último término y en buena medida como resultado de los efectos de esas recurrentes crisis económicas sobre la opinión pública y sobre las ideologías, una nueva cultura -la rendición de cuentas- que se acompaña de una falta de confianza en la capacidad del Estado para dar salida de modo eficaz, eficiente y económico a todas y cada una de las necesidades que una población cada vez más exigente plantea.

### ***Crisis económica***

Los efectos más directos de la crisis económica sobre los sistemas educativos se refieren, por supuesto, a la reducción del gasto público. Pero hay otros efectos indirectos, no tan obvios, que tienen que ver con la manera como ese gasto se lleva a cabo. Por un lado, en una época de crisis económica no sólo se reduce la inversión pública, sino que se hace

más necesario establecer prioridades. Desde la perspectiva actual, la época de las grandes inversiones en educación, en capital y recursos humanos, veinte y treinta años atrás, parece haber dejado la impresión de que el sistema educativo es un pozo sin fondo, que nunca puede llenarse y donde nunca hay suficiente para contentar demandas, cuantitativas y cualitativas, siempre crecientes.

En el seno de cada país, el gasto público en educación tiene que competir con otras posibles inversiones cuyos resultados aparentan estar mucho más al alcance de la mano, son mucho más visibles y, en última instancia, rentables a corto plazo. En los últimos años la educación ha dejado de ser la prioridad fundamental frente a otras preocupaciones como el desempleo, la ocupación de los jóvenes, la protección social y la recuperación económica.

Paradójicamente, en un contexto de crisis, las demandas educativas aún crecen más, siguiendo su propia lógica de escalada. Los Estados, en semejante situación, se ven sobrecargados de necesidades a las que deben dar salida, en una coyuntura económica que no permite hacerlo con todas por igual. La solución consistirá en establecer prioridades para el gasto público. Estas prioridades pueden fijarse en función de diferentes criterios. Uno de los posibles es la rentabilidad. El sector educativo puede ofrecer rentabilidad tan sólo a largo plazo, lo cual le hace poco atractivo a quien desea ante todo resultados a corto plazo.

Por consiguiente, los efectos de la crisis económica coyuntural son mucho más importantes que una simple reducción monetaria o porcentual, ya que dan lugar a una nueva concepción de la prestación de los servicios públicos: una prestación basada en los principios de la rendición de cuentas, la auditoría y la evaluación de resultados que, por otra parte, vienen a ejercer de contrapeso a una tendencia no menos comprensible hacia la descentralización de la administración educativa y hacia la autonomía -curricular, económica, de gestión- de los centros educativos. En suma, se trata de conferir autonomía para producir un servicio público de mayor calidad, más eficaz y eficiente respecto de las demandas regionales o locales y más económico; a cambio, deben aceptarse las reglas impuestas por los necesarios mecanismos de evaluación. Autonomía y descentralización sí, pero con control de resultados.

### ***Evaluación y rendición de cuentas***

La rendición de cuentas pretende destacar que es necesario controlar y evaluar, externamente a la escuela, el rendimiento y el logro de los alumnos, de los docentes, de los centros y del sistema en su conjunto. Se trata de conseguir que éste rinda cuentas, como empresa pública que es, a la ciudadanía en general y a sus representantes, del mismo modo que lo hacen las restantes empresas públicas. De este modo se pretende conseguir un mejor conocimiento y uso de las condiciones óptimas que han de permitir lograr las finalidades y los objetivos sobre los que existe un acuerdo público.

Aunque la rendición de cuentas encuentra un eco generalmente favorable, como lo atestigua el creciente énfasis en la evaluación, no faltan críticas. Así, para algunos es la expresión de la ruptura del consenso acerca de qué es lo que la educación debe aportar al individuo, a la comunidad y al país. Otros ven en ella la mera trasposición de unas actitudes y prácticas propias del mundo de la empresa, de la ingeniería y de la ciencia al aula, en una especie de reduccionismo.

Sea como sea, la rendición de cuentas no sólo tiene que ver con la mejora del servicio público de la educación, sino que es un nuevo paradigma de aplicación en los restantes sectores de la actividad pública y social que desarrolla el Estado. En parte, el debate sobre

ella tiene que ver con la administración y distribución de los recursos humanos, económicos y materiales, tareas que se han convertido en cotidianas y primordiales en los Estados modernos. Y, en esta medida, la rendición de cuentas apunta a la naturaleza de la responsabilidad que se supone incumbe a quienes gestionan esa administración. Por consiguiente, se trata de algo mucho más amplio y complejo que el simple examen de los procesos y los productos educativos, pues cuestiona, en última instancia, quién debe determinar sobre qué debe rendirse cuentas, de qué modo, quién debe hacerlo y ante quién.

En este contexto, bien podría afirmarse que la evaluación no es sino una forma distinta y nueva de hacer política y, más concretamente, de explicar las políticas por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, fallidos. No es extraño, pues, que la gran obsesión con que se abre la década de los noventa sea, sin duda alguna, la de la eficacia y, por ende, la del énfasis en la evaluación de los sistemas educativos.

En realidad, esto puede no parecer nuevo, puesto que ahí están los servicios de inspección escolar: todos los sistemas educativos cuentan con organismos y cuerpos administrativos destinados a controlar el funcionamiento de los mismos y a poner remedio a sus eventuales disfunciones. Este es el papel tradicionalmente asignado a los servicios de inspección, presentes bajo una u otra forma en la práctica totalidad de los sistemas educativos. Pero lo cierto es que las nuevas estrategias de evaluación aparecen bajo el paradigma de la rendición de cuentas y conllevan la creación de instituciones *ad hoc* a las que se quiere imprimir un nuevo estilo de gestión.

### 3. Modelos e instrumentos

En términos generales se parte de que la legislación en vigor prevé un mecanismo específico de evaluación, ya sea de los resultados globales del sistema de enseñanza, ya sea de cada nivel concreto. Así, las estrategias de evaluación no sólo tienen por objeto la regulación y el desarrollo del sistema -tareas tradicionalmente desempeñadas por la inspección-, sino, por encima de todo, permitir la rendición de cuentas por parte de las instituciones docentes y de los niveles de la administración responsables de la puesta en práctica de las políticas diseñadas. Y, no en menor medida, verificar que los contenidos y los objetivos de la educación responden a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos. Para ello es necesario que los insumos (la especificación de los objetivos y el contenido de la enseñanza) puedan ser adaptados, cambiados y variados en función de los productos (resultados logrados por los alumnos) y viceversa. Para conseguirlo es preciso reforzar las unidades responsables de la evaluación o bien crear otras de nuevo cuño, no tan sólo en el nivel central sino también a escala regional o local.

Por otra parte, tanto la legislación como la presión de los parlamentos insisten en la necesidad de que los poderes públicos, en diversos ámbitos, publiquen regularmente informes de situación sobre el estado de la enseñanza basándose en el conjunto de informaciones disponibles, ya se trate de los datos más asépticos de la investigación-evaluación o de los sondeos públicos de opinión, como de los datos más matizados procedentes de la inspección, de la investigación-acción o de los resultados de los proyectos de centro.

En general, los procedimientos adoptados dependen del modelo de administración del sistema educativo. Allí donde existe una tradición de gestión centralizada, las instituciones educativas y las autoridades locales y regionales tienen cada vez mayor responsabilidad en el terreno de la evaluación. Se procura ampliar la gama de métodos de evaluación y, en la medida de lo posible, convertir la evaluación en un proceso activamente participado por

todos los actores. Por el contrario, allí donde se emprenden procesos de descentralización en profundidad o bien allí donde han predominado tradicionalmente las estructuras descentralizadas, se intenta reinvestir de poder los proverbialmente mermados órganos centrales. De este modo pasan a disponer de un nuevo instrumento con el que supervisar las diferencias interterritoriales y corregirlas mediante políticas compensatorias que garanticen la equidad.

## **Modelos**

Generalmente se suelen considerar cuatro modelos distintos de evaluación que, a decir verdad, se corresponden con cuatro posibles funciones. Estos cuatro modelos no se encuentran reflejados en estado puro en ningún país. Se presentan aquí, por tanto, a efectos ilustrativos. Son los siguientes:

**a) Modelo descriptivo.** El objetivo final es realizar un inventario de los efectos de una política educativa dada. El ejemplo más notorio es el inventario de los logros y rendimientos académicos de un nivel educativo. Idealmente, se trata de confeccionar una lista en la que se contabilizan los efectos o las variaciones entre un estado  $t$  y un estado  $t+n$ . Se busca exhaustividad -registrando cualquier variación- y neutralidad. Se trata de informar: generar los datos y exponerlos, sin entrar en análisis.

**b) Modelo analítico.** Consiste no sólo en registrar los resultados, sino en explicar por qué un objetivo o meta dados no se han alcanzado. Aquí se privilegian uno o varios parámetros que corresponden a las prioridades de la política educativa en curso, olvidando o relegando a un segundo término los demás efectos que aquella hubiera podido crear en otros parámetros. Se trata de descubrir la distancia que separa los objetivos formulados de los alcanzados finalmente y de explicarla por medio del recurso a las condiciones que han presidido la ejecución de esa política educativa. Se efectúa un diagnóstico y se explican las diferencias, atribuibles a fallos en el proceso de puesta en práctica de la política.

**c) Modelo normativo.** A diferencia de los dos anteriores, en este modelo los evaluadores sustituyen los valores de referencia de quienes diseñaron la política educativa, cuyos efectos se examinan por otros distintos. La sustitución puede ser debida a que los objetivos iniciales no eran claros y unívocos, a que no se comparten con los decisores o a que se asume abiertamente una política distinta. En este caso, la evaluación no es útil a los políticos sino puramente a los evaluadores. El resultado será la propuesta de una política educativa distinta.

**d) Modelo experimental.** Bajo este modelo se trata de descubrir si existen relaciones estables de causalidad entre el contenido de una política educativa determinada y un conjunto dado de fenómenos de índole educativa que se dan en el terreno. Si la autoridad pública decide que un programa escolar comprenda un cierto tipo de matemáticas, por ejemplo, sus consecuencias determinarán el fracaso o el éxito de los alumnos en el bachillerato. Se postula, pues, la existencia de correlaciones explicables entre causas, o variables independientes (el contenido del programa), y consecuencias, o variables dependientes (los efectos a medio o largo plazo sobre la situación académica de los alumnos). Se trata de sacarlas a la luz y, si es preciso, de realizar sobre el terreno y en pequeñas muestras experimentos previos para poner a prueba las mejores soluciones, generalizables después al conjunto.

## **Instrumentos y técnicas**

La evaluación acostumbra a servirse de dos tipos de instrumentos: las técnicas de

explotación de la información y los planes de investigación. El uso de unas y otras no es de ningún modo excluyente.

- **las técnicas de explotación de la información:** estudios de casos, análisis de datos, *tests* sobre pequeñas muestras, construcción de modelos, estudio de series estadísticas longitudinales, etc. En materia de evaluación, su uso presenta un problema específico, que es el del valor de la información tratada. Los datos cuantitativos son seguramente los ideales. Por ello no es extraño que una de las fuentes preferidas sea los resultados de los exámenes escolares o, alternativa o complementariamente, la realización de pruebas estandarizadas a toda una cohorte de la población escolar;
- **los planes de investigación**, procediendo del siguiente modo: identificando el objeto de evaluación, midiendo las variaciones posibles, postulando qué hubiera sucedido si no se hubiera intervenido por medio de la política educativa en cuestión, y explicando lo acontecido. Para aislar este plan en las dimensiones del tiempo y del espacio se usan dos tipos de corte:
  - *longitudinal:* en diversos momentos temporales, por ejemplo cada dos años, se miden los resultados académicos en matemáticas de los alumnos de 12 años de edad y se compara la evolución. Cuando se introduce un cambio curricular los incrementos o decrementos serán atribuidos muy probablemente a su causa.
  - *transversal:* se comparan grupos simultáneos de alumnos: uno con el currículum tradicional y el otro con el currículum reformado y se comparan los resultados; otra posibilidad consiste en examinar grupos simultáneos en el tiempo pero de distinta localización geográfica (regional, local).

Puede apuntarse, pues, que la distancia que separa el énfasis en las técnicas de explotación o en los planes de investigación obedece a una distinta actitud: el predominio de las primeras acostumbra a indicar una manera de entender la evaluación que sólo pretende establecer mecanismos de control. El predominio de los planes de investigación, por el contrario, indicaría más bien una apuesta decidida por la evaluación como algo más que un mero control, como una necesidad política y técnica para orientar los procesos de toma de decisiones y, en suma, la mejora de la calidad de la educación.

En términos generales, es posible afirmar que cualquier sistema de evaluación de los sistemas educativos debería contemplar el empleo de cuatro tipos distintos de enfoques o líneas:

- **estudios estadísticos**, con el objetivo de recoger todos los datos e informaciones estadísticas relacionados con el sistema educativo, incluyendo, además, su adecuado tratamiento y puesta a disposición de todos los posibles usuarios (administración, investigadores, medios de comunicación, etc.).
- **evaluación de los alumnos**, de carácter pedagógico; se trata de elaborar evaluaciones de ámbito nacional o bien de aplicación a una muestra estadísticamente representativa de un grado o nivel. En ningún caso el resultado de estas evaluaciones debe influir en el expediente académico de los alumnos, puesto que éste no es su objetivo.
- **evaluación de los recursos**, para evaluar los efectos resultantes sobre la calidad de la enseñanza. En esta línea son especialmente significativos los estudios de evaluación sobre los efectos de la formación inicial y continua de los docentes y directores de centros. En ningún caso este tipo de evaluaciones debe interferir la labor que realizan los servicios de inspección o supervisión escolar.
- **evaluación de las innovaciones**, de modo que su eventual generalización cuente con el respaldo de una evaluación objetiva y científica.

- **evaluación de los centros de enseñanza**, con el objetivo de determinar cuáles son los factores de eficiencia, por medio del estudio y análisis pormenorizados de cómo funcionan los centros donde los alumnos obtienen mayor rendimiento.
- **evaluación del sistema**, con el objetivo de informar, con indicadores pertinentes cuidadosamente escogidos, acerca de los gastos, funcionamiento y resultados del sistema, sobre las disparidades geográficas o de otra índole.

### ***Factores a tener en cuenta en la puesta en práctica de sistemas de evaluación***

Aunque la experiencia acumulada hasta el momento en esta materia es limitada y, paradójicamente, todavía no ha sido objeto de procesos de evaluación, lo cierto es que es posible sugerir algunas características que pueden tomarse como factores necesarios para el éxito en la puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad de la educación. En síntesis, podrían ser:

- **Independencia:** una relativa independencia de los organismos encargados de la evaluación frente a los prescriptores, que permita el ejercicio de un espíritu crítico responsable y basado en un código deontológico profesional. Estos organismos pueden ser, en parte, del gobierno, del parlamento, o totalmente autónomos (centros de investigación, asociaciones, etc.);
- **Cientificidad:** como garantía de objetividad, que demanda una excelente capacitación técnica y pluridisciplinar de los evaluadores. Se deben emplear con rigor instrumentos empíricos de medida, suficientemente comprobados y contrastados, tanto en la esfera de lo cuantitativo como en la mucho más difícil de lo cualitativo;
- **Transparencia:** una transparencia suficiente de la información administrativa, que permita el acceso de todos los actores implicados a las fuentes. En el marco de un servicio público, la evaluación no debe ser nunca confidencial;
- **Pluralidad:** una pluralidad de órganos de evaluación que permita la emulación entre expertos y su utilización por los decisores como bazas en la negociación; por ejemplo, al servicio del poder ejecutivo, pero también del parlamento, de la administración central y de las entidades locales.
- **Participación:** Todos los actores implicados deben participar activamente, en alguna medida, en cualquier momento del proceso de evaluación. Ello ayuda a distinguir entre control y evaluación y, de otro lado, contribuye a difundir la cultura de la evaluación entre todos los sectores.

### ***La evaluación internacional y los sistemas de indicadores***

Es difícil escapar al atractivo de cualquier intento de situar los resultados del propio sistema educativo con respecto a otros de parecidas características. Hasta ahora, todos los intentos de evaluaciones internacionales han sido objeto de fuertes críticas de índole epistemológica y metodológica, pero no por ello los medios de comunicación han dejado de reproducir en lugar preeminente los resultados, especialmente cuando -por inesperados- pueden suscitar el debate en un país dado. Es previsible que a corto plazo este tipo de evaluaciones internacionales se incremente porque el momento es especialmente proclive a acoger dichas iniciativas, pero los problemas de orden técnico (en el diseño y ejecución) e interpretativo (transferibilidad y comparabilidad de conceptos y datos) parecen, hoy por hoy, de difícil solución. En cualquier caso, el prestigio de las entidades e instituciones organizadoras -independientes y no gubernamentales- justifica que se preste atención a sus resultados.

La línea de investigación sobre el diseño de indicadores internacionales de la educación,

aunque no exenta de problemas, parece mucho más prometedora en el futuro. De un lado, permite avanzar en la creación de un cuerpo internacional de conocimientos sobre los sistemas educativos; de otro, facilita una colección de indicadores con una utilidad evidente, tanto para enjuiciar la evolución temporal del propio país como para tener una indicación con respecto a la posición relativa que ocupa en el concierto de los países de su más inmediata referencia.

## **4. Usos de la evaluación en política educativa**

Resulta insuficiente presentar la evaluación educativa como una mera exigencia de la correcta prestación de un servicio público como la educación. De hecho, la función evaluadora debe formar parte integrante de cualquier proceso orientado a la consecución de resultados. Pero no es menos cierto que la información resultante de aplicar dicha función puede tener muchos usos alternativos o complementarios a los que cabe otorgar en el estricto marco del sistema educativo. En efecto, junto a los usos internos, directamente relacionados con los procesos, los resultados y, en sentido amplio, el gobierno de los sistemas educativos, resulta decisivo aplicar esas informaciones a otros usos que cabe concebir como externos, esto es, fuera de los estrictos límites de los sistemas educativos.

### ***Usos internos en relación con las políticas educativas***

La primera utilidad de la evaluación de los sistemas educativos tiene que ver, lógicamente, con el gobierno de los mismos en el sentido amplio del término, es decir, con la recogida de información significativa para los procesos de toma de decisiones y para la reconsideración, cuando sea oportuno, de las decisiones tomadas a la luz de sus efectos sobre el sistema educativo. Es difícil imaginar cómo, sin la existencia de procedimientos de evaluación que suministren información significativa, puede procederse al seguimiento y eventual reorientación de políticas educativas. Por todo ello, no es extraño que los países que han decidido poner en práctica sistemas de evaluación en los últimos años estén íntimamente convencidos de que, pese a sus dificultades de todo orden, se han introducido en un camino sin retorno. Difícilmente sería hoy posible volver a aquellas épocas en que el gobierno de los sistemas educativos se basaba en informes retóricos o en meras intuiciones.

En este sentido, es posible destacar algunos posibles usos internos de la evaluación en relación a la política y a la administración educativa. Sin ser excluyentes, intentan ofrecer una muestra de las distintas posibilidades que brinda un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

La evaluación ha devenido un instrumento crucial tanto para el gobierno y conducción de los sistemas educativos como, más particularmente, para el seguimiento y la puesta en práctica de reformas educativas.

#### **a) Gobierno y conducción de los sistemas educativos**

La función evaluadora debería incidir decisivamente en el gobierno y la conducción de los sistemas educativos, mostrando esencialmente cuáles son los resultados conseguidos. En síntesis, es condición imprescindible para la correcta formulación de políticas educativas. Efectivamente, el diagnóstico de los sistemas educativos, que suele identificarse con una foto fija, debe suceder en momentos sucesivos, lo cual, siguiendo con el símil, abocaría a una imagen en movimiento que puede ser objeto de análisis con mucha mayor profundidad, alcance y perspectiva. Cuando estos análisis se hacen de forma recurrente

en función de un conjunto de objetivos de política educativa claramente enunciados, la evaluación suministra una base coherente para orientar un sistema educativo hacia el logro de dichos objetivos, para urgir intervenciones, cuando sean necesarias. Más allá de la función de diagnóstico, que se corresponde a la necesidad interna del propio sistema educativo de promover un informe de situación sobre procesos y resultados, la evaluación también puede obedecer a criterios de control de calidad y eficacia de las políticas adoptadas; en suma, de evaluación de políticas públicas.

## **b) Seguimiento y evaluación de reformas educativas**

Las labores de gobierno y conducción de los sistemas educativos incluyen el seguimiento y la evaluación de políticas y reformas educativas. Buena parte de las políticas educativas, con cierta frecuencia, comprende procesos complejos de reforma estructural, organizativa o curricular. Estos procesos se acostumbran a acometer en tres fases, que corresponden al examen de alternativas, a la puesta en práctica de proyectos piloto o experimentales, y, finalmente, a la generalización de la reforma. En estas tres fases la información suministrada por los procedimientos de evaluación es crucial para la toma de decisiones, con implicaciones no sólo pedagógicas, sino también políticas, sociales y económicas. E, igualmente, para difundir, como se verá más adelante, los logros y problemas suscitados por la reforma en curso. En cualquier caso, conviene tener presente que no es por desgracia frecuente la evaluación de políticas educativas y reformas educativas sobre la base de datos fiables, válidos y representativos.

## ***Usos internos en relación con la administración y gestión de los sistemas educativos***

La evaluación es conveniente para tareas de:

**a) Diagnóstico.** La evaluación es un mecanismo privilegiado para la recogida de información significativa. Se trata, sin lugar a dudas, de convertir la recolección y procesamiento de datos de índole estadística en un conjunto ordenado de variables y de indicadores -concebidos como agrupaciones de variables-, que permitan conseguir una aproximación al estado de la educación, de sus sucesivos niveles y modalidades en un momento temporal dado. De esta forma, la estadística de la educación tiende a adoptar un talante mucho más propenso al análisis de fenómenos. Se trata, en suma, de responder a cuestiones relativas a qué es lo que sucede y sugerir, por medio de la interrelación entre variables, por qué sucede. Así, *v.gr.*, la determinación de los niveles de rendimiento escolar en distintos grados y su análisis, por ejemplo, basándose en zonas o regiones, cobra sentido en cuanto, más que una finalidad en sí, deviene un instrumento para suscitar la mejora de la calidad. Por consiguiente, la evaluación en la forma de centros específicos a ella dedicados, puede concebirse, en primer término, como un instrumento de investigación social cuyo principal objetivo es el diagnóstico de situaciones y el suministro de información sobre el comportamiento y la buena marcha del sistema educativo.

**b) Base para la toma de decisiones.** Con cierta frecuencia, la puesta en práctica de políticas educativas y los sucesos que se desencadenan plantean alternativas y opciones para cuya resolución se hace imprescindible tomar en consideración los datos aportados por actuaciones puntuales de evaluación, encaminadas precisamente a iluminar el proceso de toma de decisiones. Sólo si un sistema educativo dispone de mecanismos estables y continuados de evaluación podrá producir informaciones útiles para alumbrar alternativas de modo rápido y fiable.

**c) Investigación.** La existencia de datos acumulados sobre el comportamiento de los sistemas educativos y sus resultados, permite ofrecer un capital nada despreciable a los



investigadores de la educación. Bien es verdad que la influencia sobre las políticas educativas de la investigación educativa de corte académico ha sido más bien reducida en los últimos años. Pero no lo es menos que nuestros países siguen necesitando estudios e investigaciones que sugieran vías de mejora de la calidad. Estos estudios sólo serán posibles si las administraciones educativas hacen un esfuerzo de acopio y difusión de datos sobre los sistemas educativos.

**d) Prospectiva.** Anticipar las necesidades futuras es una de las grandes preocupaciones de los políticos y los administradores de la educación. De nuevo las proyecciones y los estudios prospectivos sólo tendrán visos de seriedad si se apoyan en un sistema coherente y fiable de información sobre el sistema educativo. En los años noventa ya no basta con poner el acento en la evolución de la demanda cuantitativa de educación; es preciso anticipar igualmente de qué modo se comportarán los flujos del sistema y cuál será la previsible evolución en términos de resultados, cuantitativos y cualitativos.

### ***Usos externos***

La información suministrada por la evaluación de los sistemas educativos ofrece igualmente diversos usos externos a los directamente relacionados con la puesta en práctica de políticas educativas y con el gobierno y administración de sistemas educativos. Ciertamente las políticas educativas, como género particular de las políticas sociales, son concebidas para dar salida a necesidades específicas cuya satisfacción es relativamente difícil de evaluar por comparación a otras políticas mucho más fácilmente cosificables. Y esto es así en gran medida porque los efectos de las políticas educativas generalmente son apreciables sólo a medio y largo plazo, y también porque la propia definición del servicio público a prestar -la educación- es de naturaleza, si no imprecisa, sí al menos no unívoca. Y, desde luego, concurrente con otras fuentes educativas como la familia, los medios de comunicación social o las organizaciones sociales, con las que no siempre se da la necesaria sintonía ni en fines ni en medios.

Disponer de datos contrastables, fiables y válidos sobre los procesos y resultados educativos puede convertirse en un mecanismo de gran fuerza y legitimidad no sólo para informar a la opinión pública, sino incluso para transformar actitudes y prejuicios que debieran desaparecer o quedar en entredicho ante la presentación de datos objetivos. Por desgracia, la imagen pública de nuestros sistemas educativos no es, por razones de muy diversa índole, favorable, pero sería inapropiado y contraproducente dar por sentado que esa imagen no pueda, de modo progresivo, cambiar y mejorar sobre la base de la formulación de objetivos concretos de política educativa que, a la luz de evaluaciones sucesivas, se logran en gran medida.

En una época de escasez de recursos, tampoco está de más sugerir que las inversiones educativas se traducen en logros efectivos, cuantificables si cabe. Pero esto no debe hacerse tan solo por un mero cambio en el modo de proceder en lo que respecta a la gestión de los recursos públicos, que tienden a primar ahora la eficacia, la eficiencia y la economía, acaso por encima de otros criterios, sino porque la fe que años atrás se tenía en la inversión en capital humano como motor de desarrollo se ha convertido en una certeza demostrable. Ahora bien, este argumento se desmorona ante la opinión pública, ante los medios de comunicación o ante los restantes miembros de un gobierno, cuando no se pueden presentar datos y resultados fehacientes.

Esta última consideración apunta igualmente al valor estratégico de la educación para el desarrollo. El debate político, económico y social sobre el papel que la educación debe jugar en el desarrollo del propio país, debe hacerse desde la pluralidad de opciones, pero es obligación de las administraciones educativas suministrar informaciones significativas

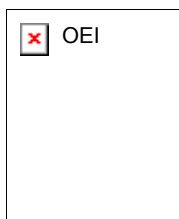
que alumbren y enriquezcan estos debates.

Este uso estratégico debe acompañarse, con todo, de una especial sensibilidad hacia la educación. Cuanto puede ganarse con mucho esfuerzo gracias a la evaluación puede perderse en un momento si la presentación de resultados no se reviste y acompaña del debido respeto hacia aquellos aspectos, ricos y variados, de los procesos educativos de los cuales los instrumentos de evaluación sólo pueden facilitar una ligera aproximación. No se debiera olvidar que las cifras y los datos sólo permiten entrever la complejidad de un aula en lo que respecta a las relaciones humanas que en su seno y en su entorno se desarrollan.

[Página Principal de la  
OEI](#)

[Regresar a Índice de Revista  
10](#)

Mas  
información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

—  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

- [Introducción](#)
  - [Contenido](#)
- 

## Introducción

En los tiempos presentes, caracterizados tanto por una presencia continua del cambio como por el ritmo acelerado de esa misma mutación, se mantiene constante un discurso que aboga por la reforma de la educación. Sin entrar ahora en las causas de este fenómeno cuasi universal, resulta evidente que, como dice uno de los autores que colaboran en este número, cualquier reflexión sobre el devenir de la escuela solo tiene sentido si descansa sobre un «balance riguroso de existencias», es decir, si poseemos un conocimiento solvente de los «productos» de la escuela. Dicho en otros términos, la evaluación de la educación se ha convertido en un instrumento imprescindible de las políticas impulsoras de reformas educativas.

Es cierto que en el mundo académico, por razones todavía no bien conocidas, determinados temas aparecen de pronto como cuestiones estelares, a veces sin fundamento razonable. No es éste, sin embargo, el caso de la evaluación de los sistemas educativos. La razón profunda del creciente interés de muchos gobiernos por las relaciones entre la evaluación y la educación obedece, a mi entender, a un conjunto de factores que desde hace varios años presionan en esa dirección: los logros de la escolarización en los niveles de la educación básica, la preocupación por una escolarización que no renuncie a determinados estándares de calidad, la necesidad de adaptar el currículo escolar a las exigencias de unas sociedades en proceso de cambio permanente, las políticas de ajustes presupuestarios, las demandas correlativas de una rendición de cuentas en relación con el gasto público en educación, la conveniencia cada vez más apremiante de tener información sobre los resultados efectivos de los sistemas educativos, son todos ellos elementos que han contribuido a poner de relieve las conexiones existentes entre evaluación y educación.

Tratar un asunto importante, como es en efecto la evaluación aplicada a la educación, no supone ni su mitificación ni su consideración unilateral. Todos los elementos que

intervienen o nuclean en torno a la educación deben ser analizados en sí mismos, pero también deben ser considerados en relación con los demás elementos que forman el sistema educativo. De ahí que este número comience con un trabajo de Alain Michel, que engloba la evaluación dentro del tema más general de la conducción de los sistemas educativos, esto es, la evaluación es examinada como una de las caras de la conducción de los sistemas educativos, sin duda otro de los grandes temas que ocupan hoy al mundo académico y a los políticos de la educación. Una visión global de los problemas actuales a los que se enfrenta la conducción de los sistemas educativos y una inserción de la evaluación dentro de este contexto nos parece una buena introducción al estudio específico de las relaciones de la evaluación con la educación.

El segundo trabajo se incluye también dentro de este enfoque global, aunque circunscrito ya a la singularidad de la propia evaluación. Estamos así ante un estudio realizado por Alejandro Tiana, gran conocedor de esta materia por reunir en su persona la doble condición de profesor universitario y de responsable de los servicios españoles de evaluación de la educación. Con esta aportación pretendemos situar la evaluación en un contexto propio: sus antecedentes, el papel de los organismos internacionales, los cambios operados en el mundo de la política y de la administración de los sistemas educativos, la relación entre la evaluación y la mejora de la educación, y, finalmente, el análisis de las políticas de evaluación del sistema educativo.

Dentro de nuestro tema ocupa un lugar relevante la relación entre evaluación y calidad de la enseñanza. De hecho, una de las misiones asignadas a la evaluación consiste precisamente en informarnos sobre la calidad de la educación impartida por el sistema. Pero estamos todavía lejos de un concepto unívoco de calidad de la enseñanza, tanto desde un punto de vista teórico como desde la perspectiva de las políticas educativas: de hecho, estamos ante un concepto polisémico que depende de quién lo defina, de los parámetros que se utilicen, de los fines que se asignen a la educación, de los resultados que se esperan, etc. El trabajo de Lilia Toranzos es fruto de la labor de un equipo de profesionales que se enfrenta con rigor a los problemas derivados de las distintas acepciones que hoy presenta la calidad de la educación. Desde este primer número se analizan las reformas educativas y se considera necesaria la implantación de sistemas de evaluación como instrumentos estratégicos para el mejoramiento de la gestión y de la calidad de la educación.

Otro paso adelante en la concepción del presente número ha sido considerar la conveniencia de un análisis más concreto de las relaciones entre calidad y evaluación. Así, completa estos trabajos un estudio de la profesora Marta Elena Costa sobre la evaluación de las llamadas pruebas objetivas, concretamente las pruebas de lengua, y, dentro de ellas, las de lectura. En dicho artículo la autora pone de relieve algunos aspectos ligados con el reduccionismo a que pueden conducir estas pruebas e intenta mostrar qué se puede y qué no se puede evaluar con ellas, al tiempo que trata de abrir nuevas vías que permitan superar los problemas hoy existentes.

El número se cierra con un ensayo bibliográfico de Graciela Messina, complementado por Leonardo Sánchez, en el que se comentan los libros, los artículos y los documentos más importantes publicados en la década de los noventa sobre la evaluación de la calidad de la educación. Finalmente, la sección de Estudios se dedica íntegramente al examen de las instituciones y a las experiencias de evaluación de tres países latinoamericanos: Argentina, Chile y México.

---

## Contenido

## **MONOGRÁFICO: Evaluación de la Calidad de la Educación**

### **Introducción**

**Alain Michel, "La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional".**

[Formato HTML](#) (86 Kb)

[Formato PDF](#) (92 Kb)

**Alejandro Tiana, "La evaluación de los sistemas educativos".**

[Formato HTML](#) (89 Kb)

[Formato PDF](#) (89 Kb)

**Lilia Toranzos, "Evaluación y calidad".**

[Formato HTML](#) (56 Kb)

[Formato PDF](#) (59 Kb)

**Marta Elena Costa, "Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación".**

[Formato HTML](#) (71 Kb)

[Formato PDF](#) (77 Kb)

**Graciela Messina, Leonardo Sánchez, "Bibliografía de consulta".**

[Formato HTML](#) (185 Kb)

[Formato PDF](#) (180 Kb)

### **ESTUDIOS**

**María Lucrecia Tulic, "Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC".**

[Formato HTML](#) (55 Kb)

[Formato PDF](#) (60 Kb)

**Josefina Olivares, "Sistema de medición de la calidad de la Educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición".**

[Formato HTML](#) (60 Kb)

[Formato PDF](#) (79 Kb)

**Víctor Manuel Velázquez, "La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México".**

[Formato HTML](#) (40 Kb)

[Formato PDF](#) (65 Kb)

### **Documentos**

**OEI, "Evaluación de la calidad de la Educación".**

[Formato HTML](#) (55 Kb)

 [Formato PDF \(51 Kb\)](#)

**Juan Casassús, Violeta Arancibia, Enrique Froemel, "Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación".**

 [Formato HTML \(95 Kb\)](#)

 [Formato PDF \(101Kb\)](#)

[Página Principal de la OEI](#)

[Regresar a Biblioteca Virtual](#)

Mas información: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)





La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Está en:

[OEI - Ediciones](#) - [Revista Iberoamericana de Educación](#) - [Número 21](#)

## Número 21

### Universidad siglo XXI / *Universidade século XXI*

Septiembre - Diciembre 1999 / *Setembro - Dezembro 1999*

---

# Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior

León R. Garduño Estrada (\*)

---

*El artículo presenta un breve análisis del concepto de calidad de la educación desde diferentes perspectivas. Desde un enfoque sistémico, se concluye que el concepto se puede expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que singularizan esa calidad y la hacen distinguirse. No obstante esa aparente neutralidad del concepto, se reconoce el compromiso con la búsqueda sistemática y continua de la excelencia, y que este compromiso con el mejoramiento está implícito en el propósito de la educación. Sin embargo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. La evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc., de los atributos de la educación. Es la que permite determinar la calidad educativa. Con tales fundamentos, el trabajo presenta un modelo de evaluación de la calidad de la educación universitaria. En él se señala la importancia de avanzar sobre la mera evaluación de la dimensión descriptiva sobre los insumos, procesos y productos educativos, y se establece la necesidad de la evaluación sobre dimensiones relacionales que permitan un mejor acercamiento al tema de la calidad. Finalmente, se plantea la necesidad de validar el modelo, a la vez que llevar a cabo un trabajo de evaluación riguroso.*

(\*) **León Rafael Garduño Estrada** es profesor-investigador en la Universidad de las Américas, Puebla, México.

---

## 1. Introducción

Uno de los grandes desafíos de la educación es, sin duda, el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. El auge de las soluciones cuantitativas a partir de los sesenta y hasta los setenta se expresó en muchos países en aumentos en el gasto en educación, en el incremento del número de años de enseñanza obligatoria, en una disminución de la edad de ingreso a la escuela, en el desarrollo de teorías económicas sobre la educación como explicación del crecimiento, etc. Sin embargo, de acuerdo con Lesourne (1993), es a partir de los ochenta cuando las preguntas de carácter cualitativo

se empiezan a hacer.

Aunque términos como «excelencia» o «logro» ya eran parte del léxico de educadores y políticos desde hace muchos años, el tema de la calidad de la educación comenzó a ser un área prioritaria en los Estados Unidos y en Europa a finales de los ochenta (OCDE, 1991). Soria (1986) indica que la preocupación por la calidad ya existía desde hacía veinte años.

Sin el propósito de entrar en un análisis detallado sobre el concepto, sí es importante destacar que existen muchas definiciones y aproximaciones al tema. Calidad significa cosas diferentes para distintos autores (Doherty, 1997).

El propósito de este trabajo es dar una breve reflexión sobre el tema de la calidad de la educación, para presentar después un modelo conceptual de evaluación de la misma.

## **2. Educación**

Existen dos concepciones antagónicas acerca de la educación (Sanjuán, 1974). La primera la considera como un proceso de enriquecimiento del educando. En ésta la actividad del educador es la de conducir al estudiante de manera sistemática y planeada al logro de ciertos objetivos. El papel del educando es pasivo.

La segunda concepción estima a la educación como una actividad en la que el educador estimula al educando para que este alcance su propio desarrollo. Aquí el educador observa al educando como una persona que se forma a sí misma, y donde la responsabilidad personal y la originalidad son características claves del proceso. El papel del estudiante es activo.

No obstante esta aparente dificultad en definir el concepto, podemos observar que ambos enfoques coinciden en que la educación es un proceso que tiene una cierta intencionalidad, y ésta es la del mejoramiento. Así, podemos decir que la educación es el proceso dirigido al perfeccionamiento del ser humano como tal, y a la forma en que puede contribuir activamente en la sociedad.

## **3. Calidad**

Aunque son comunes las expresiones que utilizan la palabra calidad como adjetivo (p. ej.: esta tela es de calidad), también existen las que la utilizan para indicar el grado en que este constructo está presente (p. ej.: esta tela es de mejor calidad que aquella). Sin embargo, el empleo de la palabra «calidad» como equivalente de «excelente» o «de clase inmejorable» presenta el problema de la dificultad en establecer diferentes niveles de esa calidad. Así, por ejemplo, no es posible decir que un vino es de mediana calidad porque estaríamos diciendo que es de mediana excelencia, o, peor aún, cuando decimos que el vino es de mala calidad. Parece que esta aproximación al concepto adolece del problema del todo o nada. Bajo tal enfoque y llevado a un extremo, la valoración de la calidad no se determina por sus características sino que viene a ser un fenómeno que es evidente.

En un nivel diferente de conceptualización, Juran la define como «adaptada para usar» y «libre de defectos». De acuerdo con una síntesis de varios autores, Reyes (1998) concluye que calidad es «un principio de acción hacia la congruencia entre una oferta y una demanda percibida». Sin embargo, él la define en términos de un conjunto de elementos de un producto o servicio que está dirigido a la satisfacción de necesidades. Un punto de vista complementario sobre la calidad expresado por Reyes (op. cit), aunque no lo comparto del todo, es el que manifiesta que es el «impulso interior» que cada individuo decide emplear en su perfeccionamiento, lo que invade lo que es, hace y tiene y que no puede alterarse por ninguna técnica.

Así, mientras algunos autores abordan el concepto haciendo énfasis en el logro de objetivos, otros lo tratan desde una perspectiva más empresarial: satisfacción del cliente basada en los usuarios, en el



valor, en la manufactura, etc. Otros emplean la palabra calidad como adjetivo, la identifican con ausencia de defectos o como útil para ciertos propósitos. Cabe hacer notar que, de manera implícita, muchas de estas definiciones incluyen la idea de evaluación y contienen un juicio valorativo de «bueno» o «malo». Si decimos, por ejemplo, que «la educación en esta institución es de calidad», la palabra calidad es ambigua e involucra una serie de valores y marcos de referencia particulares. Así, calidad significa cosas diferentes para distintas personas. Para el propósito de este trabajo nos referiremos a la calidad como el rasgo o característica, o conjunto de ellos, que singularizan y hacen peculiar a un objeto o a un servicio. No obstante esta aparente definición estática, la calidad implica una búsqueda constante de mejoramiento sobre las características del objeto, tanto sobre aquellos inherentes al mismo como su color, su forma, su textura, etc., como sobre aquellos relacionados con su funcionamiento y propósito. Este compromiso con la búsqueda de excelencia lo establece, sin embargo, el mismo propósito del objeto o servicio.

#### **4. Calidad de la educación**

Considerando la definición anterior, la calidad de la educación desde un enfoque sistémico la podemos expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse. Como se señaló antes, la calidad de la educación implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos. Este compromiso con el mejoramiento viene dado por el propósito de la educación.

En este punto debemos distinguir entre las características que son propósito de la educación y lo que son los productos últimos; los resultados, que son propósitos intermedios o secundarios; aquellos que son característicos del proceso y elementos de apoyo; y los insumos, que se refieren a los recursos disponibles. Como ejemplo de productos educativos podemos citar a los egresados de una institución educativa que se encuentran desempeñando alguna función dentro del área de su formación. Por otro lado, un ejemplo de resultado educativo será el número de egresados que una institución gradúa en el año, su aprovechamiento y actitudes de acuerdo con alguna prueba. Por su parte, las características del proceso son primarias y secundarias. Las primarias son aquellas que participan directamente en el proceso de la educación. Ejemplos de ello son el profesor que enseña frente a su grupo, el uso de la biblioteca y los servicios que presta, los programas educativos en operación, etc. Por lo demás, los procesos secundarios o indirectos son aquellos que apoyan la organización y administración de los primarios. Ejemplos de tales procesos son la administración de una institución educativa y los sistemas de registro e informáticos que emplea. Por último, los insumos se refieren a los recursos tanto materiales como humanos que se encuentran al alcance. Ejemplos de esto son los equipos y materiales disponibles, las actitudes de estudiantes y profesores, las características de formación docente del profesorado, etc. La diferencia, p. ej., entre los programas educativos como parte del proceso o como insumo, es que en la primera los programas se encuentran en marcha y son parte activa de la operación de la institución como sistema, mientras que como insumo los programas son solamente propuestas de intervención.

La calidad de la educación está histórica y culturalmente especificada, y se construye en cada espacio. Esto es, los elementos que en cierto momento y en determinado contexto se definen como importantes, no son necesariamente los mismos para otro momento o lugar. Por lo tanto, a lo más que podremos aspirar es a proponer un abordaje amplio que permita, en los momentos y lugares pertinentes, identificar los elementos de la calidad que se consideren importantes.

#### **5. Evaluación de la calidad de la educación**

Otro concepto a incluir en esta reflexión es el de evaluación. Generalmente se entiende la evaluación como una actividad científica cuyo resultado se expresa como un juicio sobre el mérito o valor de un objeto o servicio. Scriven menciona que tales juicios son los residuos carnosos que quedan como producto de una actividad sistemática de evaluación. Expresiones como «bueno», «malo», «superior», «mejor que», «peor que», «suficiente», etc. son ejemplos de ello. Así, cuando nos

referimos a la evaluación de la calidad de la educación la podemos expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de atributos acerca de los insumos, procesos, resultados o productos educativos, o de las relaciones entre ellos. Entendida de este modo, la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación. La evaluación es lo que nos permite calificar lo adecuado, lo bueno, lo malo, etc. de los atributos de la educación. De esta manera, la palabra calidad adquiere un sentido descriptivo. Por lo tanto, es importante hacer la distinción entre calidad y evaluación, pues mientras la calidad de la educación implica un proceso de mejora continuo sobre sus elementos, también requiere necesariamente de la evaluación. Aunque muchas veces calidad y evaluación son equiparadas, cada concepto es único y tiene su propia función. La calidad de la educación plantea el propósito hacia el mejoramiento, y la evaluación pone la herramienta metodológica, el juicio crítico y las propuestas para el mejoramiento.

Si la evaluación se postula como una actividad importante con un propósito concreto, los juicios que se establezcan precisarán de un trabajo sistemático y científico sobre el objeto o servicio. En otras palabras, el juicio expresado debe resultar del uso de alguna metodología como actividad sistemática, válida, objetiva y fiable. Cuando se expresa la calidad de un objeto como un juicio, inmediatamente se establecen, cuando menos, tres supuestos: 1) una referencia a ciertas características del objeto; 2) un conocimiento real o inferido de la persona que lo expresa sobre la participación de las características y sus relaciones; y 3) una comparación del objeto con algún tipo de referente o con otros objetos similares. Así, cuando expresamos un juicio, por ejemplo, sobre un servicio en términos de «rápido», este implica una referencia a ciertos atributos conocidos del servicio y a que tienen un cierto valor en nuestro contexto, a la vez que indicamos una comparación sobre otros servicios menos rápidos, o bien en términos del tiempo que emplea. La evaluación de la calidad deberá abordar estos supuestos de manera sistemática.

Uno de los primeros asuntos a resolver cuando uno propone evaluar la calidad es el de la identificación clara de la instancia o entidad que se abordará. No se puede hablar solamente de evaluación de la calidad de la educación. Deberemos precisar si se trata de un programa educativo, de la actividad del profesor en el aula, de una institución o de un sistema, ya que para cada uno existen diferentes características o propiedades, indicadores y referentes de comparación particulares. La evaluación de la calidad podrá dirigirse a apreciar estos elementos en particular o cuando se encuentran en interacción.

Como ya se mencionó, con un enfoque sistémico al estudio de instituciones educativas muchos autores han distinguido los insumos, procesos y productos. Así, cuando hablamos de calidad de la educación de una escuela —por ejemplo—, podemos hacer referencia a ese conjunto de atributos de los insumos, procesos, resultados y productos de manera absoluta —descriptiva— o —relacional-explicativa—, y es entonces cuando podemos decir que su calidad es buena, mala, regular, por encima del promedio, etc. La dimensión relacional o explicativa será abordada más adelante. De esta manera, la calidad de la educación de una instancia es el resultado, expresado como un juicio, de la participación o interacción de los atributos pertinentes a la instancia, juicio que puede ser diferente en momentos diferentes.

El juicio que se hace sobre la calidad de un objeto no supone inmovilismo. La calidad, y por lo tanto el juicio sobre la misma, son cambiantes. La búsqueda de los propósitos institucionales se plantea de manera amplia y establece un compromiso permanente con su logro. También idealmente los responsables institucionales buscan el mejoramiento en todo momento. De esta manera podemos decir que el mejoramiento de la calidad institucional es un proceso permanente y, por ende, inalcanzable. Siempre habrá mejores formas de hacer las cosas, o propósitos más nobles que la institución deberá perseguir para el beneficio del propio estudiante y para el desarrollo social en una relación bidireccional. Es decir, la universidad deberá atender de diferentes maneras tanto a las necesidades y problemas que ésta plantee, como ser motor de nuevas ideas, conocimientos, avances científicos, etc.

## 6. Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación

Podemos identificar dos dimensiones de la evaluación de la calidad: una absoluta, descriptiva, y otra relacional-explicativa. La dimensión absoluta, descriptiva, es aquella cuyos juicios de valor se expresan sobre cualquiera de los componentes de los insumos, procesos, resultados o productos de manera aislada. Por ejemplo, una afirmación en el sentido de que el número de computadoras es suficiente para el número de estudiantes, o establecer que la biblioteca cuenta con instalaciones apropiadas para el servicio de aquellos, son ejemplos de juicios evaluativos sobre los insumos. Acerca de los procesos, los juicios se pueden expresar como «El profesor emplea una metodología de enseñanza excelente en la que todos sus estudiantes participan activamente». Los juicios sobre los resultados se expresan como «El número de estudiantes aprobados en este curso es satisfactorio». Sobre los productos, los juicios que se pueden expresar son como el siguiente: «Los egresados se encuentran desempeñando funciones adecuadas a la formación que recibieron».

Sin embargo, la contribución más importante que la evaluación puede hacer a la calidad de la educación es aquella que tiene como propósito determinar su *relevancia, eficacia, efectividad, congruencia y eficiencia*, que son las dimensiones explicativas-relacionales de la calidad. A continuación se presenta una breve descripción de ellas:

Acerca de la *relevancia*, entendemos ésta como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. Esta dimensión destaca el vínculo entre los fines educacionales propuestos por la institución y los problemas sociales y/o académicos. Una institución de educación superior cuyos programas estén fuertemente vinculados al mejoramiento social o al desarrollo de la ciencia y la tecnología, será de mejor calidad que aquella que proponga programas obsoletos o desvinculados del contexto. Así, cuando hablamos de relevancia, el problema al que uno se enfrenta es al de resolver la duda de si los objetivos son importantes de alcanzar. También se presenta el problema de responder a la pregunta ¿objetivos para quién? El diseño de una evaluación de tipo holístico sobre la calidad de una institución de educación superior deberá iniciarse con una evaluación sobre estas interrogantes.

La dimensión de *eficacia* se entiende como el logro de los propósitos y objetivos propuestos por los estudiantes y egresados, y responde a la pregunta de si una institución logra que sus estudiantes aprendan lo que deben aprender. Permite establecer relaciones entre los propósitos y objetivos propuestos con los alcanzados. Así, una institución será de buena calidad si sus estudiantes y egresados demuestran los niveles de aprendizaje de contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores establecidos.

La dimensión de *efectividad o validez educativa* de una institución se refiere al grado en que los procesos educativos en el *aula* contribuyen al logro de sus resultados y productos. Esto es, tal dimensión establece una relación entre procesos, resultados y productos. En dicha dimensión se incluyen también los procesos de apoyo al estudiante como elementos que contribuyen al logro de resultados: tutorías, asesorías, programas de mejoramiento de hábitos de estudio, etc.

Sobre la *eficiencia*, una institución será eficiente si los recursos y procesos que emplea son utilizados apropiadamente y éstos cumplen su función. Tal dimensión cumple un propósito doble: por un lado, está interesada en relacionar el uso apropiado de los recursos en el desarrollo de los procesos; por otro, permite establecer una vinculación entre los procesos seguidos y los resultados alcanzados. Esta segunda función tiene un propósito explicativo. Una institución será eficiente cuando la proporción entre los estudiantes que ingresan y los que egresan es apropiada, o cuando el tiempo y las etapas en el proceso administrativo para la admisión a la universidad es adecuado, o cuando se encuentra una buena relación entre el número de profesores y la cantidad de proyectos de investigación.

Acerca de la *congruencia*, una institución será de buena calidad si existe correspondencia entre los

insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. En otras palabras, deberá existir congruencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta o que se adquieren, las políticas institucionales, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes en el proceso educativo, etc., y los propósitos y objetivos propuestos. Uno de los propósitos de esta dimensión es estudiar los efectos del curriculum oculto.

Estas cinco dimensiones de la calidad son indispensables en la construcción de un modelo de evaluación de la calidad.

Una aproximación que plantea que cada una de las cinco dimensiones de la calidad está relacionada con los propósitos y objetivos institucionales y curriculares, saca a relucir la importancia del planteamiento de tales metas. Una implicación de esto es que esas metas manifiestan los puntos de vista de un grupo en particular, a la vez que las necesidades sociales y académicas consideradas por ellos como importantes. Dicha consideración implica que un modelo de evaluación holístico de la calidad deberá incluir también una ponderación de los elementos involucrados para los propósitos y objetivos propuestos, actividad que forma parte de la relevancia. Una segunda implicación es que, como ya se mencionó antes, el tema de la calidad y su evaluación no es absoluto, y el sistema de criterios e indicadores que se utilice dependerá del momento en que se establezca y variará de institución a institución. También el juicio que se exprese sobre la calidad en cada una de sus dimensiones deberá estar medido por el peso relativo de cada meta.

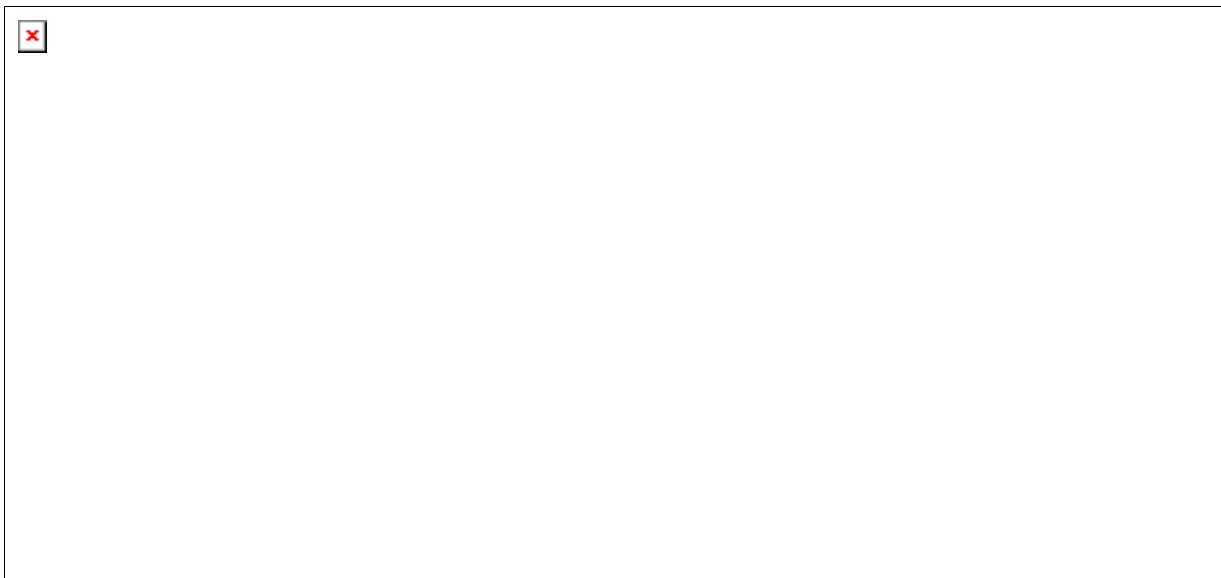
Otro conjunto de elementos a considerar para la construcción de un modelo de calidad institucional es el referente a las funciones que generalmente se le atribuyen a la educación superior. La docencia, la investigación y la extensión son las llamadas funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. En general, el propósito de la docencia es el de la formación de profesionales. La investigación, por su parte, está comprometida con el avance del conocimiento y con el desarrollo tecnológico. La extensión se interesa por la difusión del conocimiento y de la cultura. El desarrollo de este modelo de evaluación de la calidad deberá dirigirse hacia esas grandes funciones.

## **7. Modelo de evaluación de la calidad**

Como ya se mencionó anteriormente, la calidad de la educación tiene dos dimensiones: una descriptiva y otra relacional-explicativa. Aunque como ya se indicó para ciertos propósitos es importante la evaluación de la dimensión descriptiva de la calidad, un modelo de evaluación holístico de la calidad de la educación deberá dirigirse a la evaluación de las dimensiones relacional-explicativas de las tres funciones sustantivas de la universidad. Dentro de esta dimensión, la evaluación deberá iniciarse con la de la relevancia. Ninguna de las otras dimensiones será importante de evaluar si no se ha abordado el problema de la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos del contexto. La evaluación de dicha dimensión es lo que da sentido y justifica la de las demás.

La figura siguiente muestra el modelo de evaluación de calidad propuesto. Como se puede observar, la evaluación de las funciones sustantivas de la educación superior puede ser abordada desde la perspectiva de cualquiera de las dos dimensiones, descriptiva o relacional-explicativa de la calidad. El papel de la evaluación es el de llevar a cabo estudios empíricos sobre estas dimensiones, concluir sobre la bondad o mérito de cada una, y proporcionar la información necesaria a fin de promover el mejoramiento de ellas. La doble línea expresa esta función de realimentación. Los requerimientos del contexto son importantes sólo para evaluar la dimensión relacional de la relevancia, de la que, sin embargo, las demás dimensiones cobran sentido. Es por ello por lo que el factor de requerimientos del contexto se muestra dentro de una elipse.

### **Modelo de evaluación de la calidad de la educación.**



## 8. Conclusiones sobre el modelo

Existe el problema de la diversidad de juicios que diferentes individuos pueden expresar sobre un mismo objeto. No obstante las dificultades que conlleva, un abordaje al estudio de la calidad, expresado como un juicio, resulta más completo y enriquecedor que aquel mencionado como grado de satisfacción, relaciones costo-beneficio, etc. Una definición de calidad, en el sentido propuesto, supone también un compromiso con el mejoramiento y con la búsqueda constante de la excelencia; en última instancia, con la educación.

El empleo de este acercamiento al asunto de la calidad como juicio deberá considerar que diferentes sujetos podrían llegar a diferentes conclusiones, dependiendo de los indicadores para cada dimensión así como de los pesos relativos que utilicen, además de lo ya mencionado sobre las metas. Por ello, una actividad de evaluación de la calidad de la educación de una institución de educación superior en particular, supondrá no sólo llegar a consensos sobre las características y propiedades de los indicadores y su ponderación, sino también sobre sus metas específicas y requerimientos del contexto en un tiempo determinado. Adicionalmente a lo anterior, habrá que agregar el asunto de la determinación de las estrategias de obtención y análisis de la información que deberá utilizarse.

## Bibliografía

DOHERTY, Geoffrey: *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla, S.A., 1997.

LESOURNE, Jacques: *Educación y sociedad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

O.C.D.E.: *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1991.

REYES, Alejandro: *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México, Ed. Trillas, S. A., 1998.

SANJUÁN, Manuel: *Ciencias de la educación: Pedagogía fundamental*. Zaragoza, Librería General, 1974.

SORIA, Óscar: *Calidad, eficiencia y equidad en la educación superior*. Jalisco, Universidad Autónoma de Guadalajara, 1986.




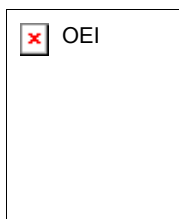
[Índice Revista 21](#)  
[Universidad siglo XXI](#)  
[Universidade século XXI](#)  
**[Revista Iberoamericana de Educación](#)**

---

<a href="#">Buscador</a>	<a href="#">Mapa del sitio</a>	<a href="#">Contactar</a>
<a href="#">Página Inicial OEI</a>		

[Buscador](#) | [Mapa del sitio](#) | [Contactar](#)  
| [Página inicial OEI](#) |

 OEI	Organización de Estados Iberoamericanos  Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
---	---



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

---

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 10 - Evaluación de la Calidad de la Educación

---

# Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC Una aproximación a la evaluación

**María Lucrecia Tulic (\*)**

---

**(\*)** María Lucrecia Tulic es subsecretaria de Políticas Compensatorias del Ministerio de Cultura y Educación de Argentina. Anteriormente estuvo a cargo de la Dirección Nacional de Evaluación de dicho Ministerio, cuyo equipo técnico ha colaborado en la realización de este trabajo.

---

*La evaluación se ha constituido en un instrumento de la mayor utilidad para aquellos que dirigen los programas públicos en su aplicación diaria y también para aquellos que formulan y toman las principales decisiones sobre las políticas.*

*Desde la perspectiva de la gerencia pública, la información suministrada por la evaluación es utilizada principalmente para aprender de los errores, corregir la ejecución de los programas y, eventualmente, para hacer efectivas las responsabilidades funcionariales del caso. Desde la perspectiva de las decisiones superiores, dicha información sirve para fijar los parámetros de la política correspondiente y para tomar las decisiones sobre su continuación, corrección o suspensión, además de hacer efectiva la responsabilidad de los gerentes que la han manejado.*

---

## 1. Introducción

Las políticas públicas gubernamentales presentan ciertos problemas de carácter casi

constitutivo que hacen altamente recomendable su constante evaluación. En primer término, se destaca la naturaleza de las tecnologías que se utilizan en los programas específicos y que impiden asegurar que su ejecución dé como resultado una mejora sensible de la situación; en segundo lugar, aparece la precariedad de los conocimientos sobre los requisitos mínimos a cumplir para asegurar su correcta puesta en práctica en la etapa de ejecución en los distintos espacios de acción y decisión del Estado; y en tercer término, se manifiestan las restricciones políticas y administrativas que afectan, con particular fuerza, a su implementación. La presencia permanente de estos problemas con mayor énfasis en las áreas de desarrollo social, obliga a evaluar en forma sistemática estos programas.

La preocupación por la eficiencia y la eficacia de las políticas del Estado, desde la perspectiva de la democratización, es un hecho reciente en América Latina.

Obedece a un conjunto de variables que traducen y expresan la complejidad de los procesos de cambio en la naturaleza y el rol del Estado ocurridos en la región en los últimos diez años.

Estamos ante un Estado más preocupado por lo social y por la macroeconomía, por la regulación de los procesos sociales y económicos, por las políticas de integración con países vecinos, por el sostenimiento y fortalecimiento de la democracia en situaciones de crisis y ajuste financiero.

En la base de esta preocupación se pueden mencionar, en el caso argentino, los siguientes factores facilitadores:

- la estabilidad económica alcanzada que reduce la incertidumbre de los procesos inflacionarios e hiperinflacionarios.
- la estabilidad política que requiere eficiencia y transparencia en la gestión pública para acreditar la legitimidad de las instituciones y de los políticos ante la sociedad.
- la consolidación democrática que descansa en la previsibilidad del horizonte futuro y, por lo tanto, en la continuidad de las políticas.
- la emergencia de nuevos actores, como el parlamento, que asumen un papel de equilibrio entre fuerzas políticas en salvaguardia de los derechos individuales y sociales.
- la escasez de recursos críticos que impulsa a una optimización en su uso, sujeto a controles y al cumplimiento de los objetivos fijados.

Nos parece importante distinguir conceptualmente diferentes modalidades que adquiere esta preocupación por la eficiencia y eficacia de las políticas públicas, a fin de identificar la ubicación de la experiencia argentina que se desea transmitir.

## **2. Algunas consideraciones generales**

En su acepción más general, evaluación es la recolección, análisis e interpretación sistemática de información sobre las actividades, resultados e impactos de las políticas y programas que el gobierno realiza para satisfacer las necesidades de la población y mejorar sus condiciones de vida.

En materia de evaluación de las políticas públicas las ciencias sociales oscilan entre dos posturas (Meny & Thoenig).

Una consiste en estudiar, dentro del sistema político, los medios y organismos que asumen



una actividad de formación de opinión o enjuiciamiento de la acción del Estado. Existen distintos actores que asumen diariamente este papel: la prensa, los medios de comunicación, los funcionarios, las asociaciones de consumidores y usuarios, los grupos de presión. El gobierno y la sociedad debaten en forma cada vez más abierta acerca de sus obligaciones y derechos y, quizás como nunca en la historia, esta discusión tiene amplia y rápida difusión a través de los canales de comunicación existentes. Son esas mismas vías las que devuelven los debates que transcurren en otras partes del mundo, lo que agrega valor testimonial y documental a la discusión que sucede en el país.

La otra postura consiste en elaborar conceptos y métodos que permitan describir, explicar y valorar en forma objetiva y sistemática, los resultados de la acción de gobierno. Se trata de una orientación más instrumental y vinculada a la gestión, ya que constituye el nexo para decidir el éxito y fracaso entre la definición de la política y su puesta en práctica en la realidad.

Este trabajo se refiere a la segunda posición en materia de evaluación de las políticas públicas.

### 3. Metodologías de evaluación y control

En este sentido, es conveniente diferenciar distintas metodologías utilizadas en el ámbito del Estado vinculadas con las formas de medir y apreciar procesos y resultados de las políticas públicas, para establecer sus alcances y diferencias.

**Auditoría:** Constata la veracidad en el cumplimiento de los objetivos de la gestión de gobierno, sin cuestionar su validez. Trabaja sobre la base de la documentación escrita para corroborar la información disponible y comparar los datos con los elementos que surgen de los informes oficiales. Tiene un sentido de verificación documental, y apunta hacia la eficacia de la política pública.

En Argentina se crean por disposición de la ley 24.256, sancionada en 1992, dos órganos de control del Poder Ejecutivo Nacional. La Auditoría General de la Nación como cuerpo externo, dependiente del Congreso Nacional, y la Sindicatura General de la Nación para el control interno. La Auditoría es una creación innovadora en el campo de las relaciones entre los poderes del Estado y tiene competencia, según el artículo 117 de la citada ley, sobre el control externo posterior de la gestión presupuestaria, económica, financiera, patrimonial, legal, así como el dictamen sobre los estados contables financieros de la administración central, organismos descentralizados, empresas y sociedades del Estado, entes reguladores de servicios públicos, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y los entes privados adjudicatarios de privatización, en cuanto a las obligaciones emergentes de los respectivos contratos.

Para cumplir estas importantes funciones, esenciales en el Estado democrático, la Auditoría General examina documentos y registros que le permitan fundamentar una recomendación, evaluación u opinión profesional referida a la consistencia de los sistemas de información y control, la eficiencia y efectividad de los programas y operaciones, el fiel cumplimiento de los reglamentos y políticas prescritos y/o la razonabilidad de los estados financieros e informes de rendimiento que pretenden revelar las condiciones actuales y los resultados de pasadas operaciones de un organismo o programa.

**Control de gestión:** Se desarrolló en la década del 70 como resultado de la adopción de esquemas de planificación de la acción de gobierno. Buscaba la correspondencia entre los lineamientos señalados en los planes de desarrollo y su concreción en la realidad. La

decadencia y desuso de la planificación tradicional restringió su utilización a unas pocas variables, casi siempre asociadas a la ejecución de los recursos o al desempeño temporal de los planes de obra. Las consideraciones referidas a resultados e impactos estuvieron así sistemáticamente ausentes (Martínez Nogueira).

**Presupuesto por programas y resultados:** Las técnicas de presupuestación originadas en Estados Unidos y Francia en la década del 70 permitieron medir el uso de los recursos en relación a las metas presupuestarias y cuantificar los avances logrados, si bien resultaron limitadas por las restricciones tecnológicas de la época.

Éstas se mostraron lentas e insuficientes para la elaboración de matrices multivariadas y para el almacenamiento y procesamiento de una masa enorme de información constante. El traslado de estas técnicas a América Latina se vincula con el intento de superar la antinomia plan-presupuesto y limitar las luchas políticas por los recursos, que se trasladaban al seno del gobierno. El presupuesto por programas fue difundido por la CEPAL y trasladado a los funcionarios latinoamericanos mediante grandes esfuerzos de capacitación por el ILPES (Instituto Latinoamericano de Planeamiento Económico y Social), pero no logró vencer los obstáculos derivados de las rigideces y tradiciones de la administración pública. Su adopción por los gobiernos, en muchos casos, no fue más que una operación cosmética (o gatopardista) para que todo siguiera igual. El presupuesto por resultados, versión más reciente, despertó nuevas expectativas porque está ligado a la tecnología informática y permite desarrollar grandes series de datos y construir indicadores para el seguimiento de las actividades del gobierno y verificar el cumplimiento de las políticas.

Apunta a los resultados de la gestión, monitoreando los insumos que integran cada resultado. Requiere un equipo muy capacitado y entrenado y fuerte decisión política para vencer los prejuicios y las formas tradicionales de ejecución presupuestaria, sobre todo en la etapa inicial de ejecución.

**Gerencia pública:** Esta corriente se inicia en los años 60, promovida por las Naciones Unidas, con énfasis en los países desarrollados, buscando nuevos diseños para reorganizar la administración pública desde una visión más vinculada con la gestión en la empresa privada. Se trataba de elaborar metodologías de indicadores de la gestión, sobre la base de información estadística de difícil recolección. En América Latina se difundió como respuesta a la problemática de las empresas de servicios del Estado. Este subsector, que en Argentina llegó a tener dimensiones muy amplias antes de las privatizaciones de los años 90/94, respondió con una fuerte inercia ante las propuestas de cambio y modernización.

**Evaluación de programas:** Esta práctica se vincula con el desarrollo del Estado de bienestar en el mundo occidental, que prohijó la emergencia de vastos y variados programas de atención social.

Estos programas perseguían objetivos concretos (elevar el nivel nutricional, alcanzar metas de salud) y afectaban poblaciones específicas (niños en edades determinadas, personas mayores de cierta edad), bajo el supuesto de que determinadas acciones permitían el logro de ciertos resultados benéficos. La presión de los parlamentos en los países desarrollados movió a los gobiernos a incorporar la medición de logros como requisito para la asignación de recursos. Esto se constituyó en factor clave para la continuidad de los programas, que constituían fuente de trabajo para numerosos técnicos y profesionales, y eran parte de la acción política de muchos dirigentes nacionales y locales, que lograban por su intermedio lealtades electorales. En Estados Unidos y Europa se fue conformando una nueva profesión: la de evaluadores de programas, dejando tras de sí una

tradición experimental y desarrollos metodológicos valiosos.

En Argentina esta concepción tuvo limitadas expresiones, ya que no existieron mediciones sistemáticas de programas sociales. Una excepción fue la evaluación del programa de comedores escolares, a mediados de la década del 80, emprendida por un equipo especializado, para detectar el impacto de las acciones sobre la talla de los escolares y la incidencia de los aspectos administrativos y de gestión en la organización de la actividad alimentaria.

Actualmente esta línea de trabajo ha sido retomada por la Secretaría de Desarrollo Social dependiente de la Presidencia de la Nación, de reciente creación y cuenta con un financiamiento del Banco Mundial. Se trata del Sistema de Evaluación y Monitoreo de Programas Sociales, a desarrollarse entre 1996 y 1999, que promueve el seguimiento de los programas sociales de todo el gobierno central y su aplicación en las provincias. Para ello se integra con un módulo para generar un Sistema de Información sobre la pobreza, brindar capacitación y gerenciamiento en proyectos sociales y realizar el seguimiento *in situ* de las políticas y recursos que el Gobierno nacional destina a ejecutar a través de provincias, municipios y entidades no gubernamentales.

### ***Evaluación de políticas públicas***

Las metodologías descritas no fueron incorporadas en forma sistemática a la práctica cotidiana de la administración. Constituyeron esfuerzos aislados y pasajeros, producto de impulsos propios de funcionarios comprometidos, cuya duración estaba ligada a su permanencia en las diferentes gestiones. La alta rotación de los funcionarios, la discontinuidad de los períodos democráticos y los procesos inflacionarios e hiperinflacionarios erosionaron la posibilidad de conformar una tradición organizacional en el sector público argentino.

Las condiciones actuales del país hacen posible y necesario encarar la evaluación de políticas públicas como proceso sostenido y sistemático, que vele por la optimización de los recursos públicos y genere credibilidad en la gestión de la dirigencia nacional.

El funcionamiento pleno de las instituciones democráticas, la separación efectiva de los poderes del Estado, la necesidad de transparencia y efectividad en el uso de los recursos dan impulso a la emergencia de formas de medición y evaluación de procesos y resultados de la acción estatal.

Se debe tener en cuenta que el primer objetivo de la evaluación es contribuir a implementar programas de modo eficiente y efectivo a fin de que alcancen las metas propuestas. Para ello, la evaluación necesita proveer información relevante para modificar o cambiar el curso de la implantación, o mejorar oportunamente su diseño, de manera que se logren los objetivos.

Un punto central en el desarrollo de las actividades de evaluación lo constituirá su institucionalización en la administración pública, en especial en los organismos encargados de los programas sociales masivos. Sólo cuando se entienda correctamente el rol de la evaluación y, por consiguiente, su significación estratégica, podrá iniciarse ese proceso. La institucionalización supone en primer término un desarrollo de la capacitación del personal para llevar a cabo esta tarea, la formación de equipos humanos que puedan diseñar y aplicar evaluaciones técnicamente bien concebidas y ejecutadas. En segundo lugar, supone el desarrollo de estrategias, métodos y técnicas de evaluación apropiadas a las situaciones y características específicas de los países de la región. Sus formas organizativas, su cultura administrativa y sus formas de vinculación con la ciudadanía

deben ser tomadas muy en cuenta. En tercer lugar, supone crear y ubicar en la estructura organizacional a la unidad encargada de ejecutar estos programas de evaluación. Su ubicación, jerarquía, acceso a los órganos ejecutores y directivos, y la mantención de un equipo técnico que pueda disponer de recursos necesarios para la evaluación son puntos claves del proceso de institucionalización. Por último, supone la creación y fortalecimiento de centros de evaluación fuera de la administración pública que sean capaces de llevar adelante estas tareas y que sirvan como elemento de control y balance del propio sistema interno del sector público.

La evaluación de logros educativos se inscribe en esta corriente, en consonancia con lo dispuesto por la Ley Federal de Educación n° 24.195, sancionada en abril de 1993.

A continuación se presenta como estudio de caso la construcción del Sistema Nacional de Evaluación, un instrumento de medición y evaluación de logros educativos, realizada en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

## **4. Un caso: la evaluación de logros educativos**

Se reconoce actualmente en forma definitiva la centralidad de la educación y el conocimiento en el logro de mejores niveles de competencia para el crecimiento económico de los países y en la constitución de una ciudadanía capaz de sostener y fortalecer la democracia y avanzar hacia la equidad social. Una estrategia de crecimiento competitiva requiere de capacidades y habilidades que se brindan en el sistema educativo. La organización y la participación social que sustentan la democracia refleja la convivencia solidaria que se inicia y perfecciona en el ámbito educativo. Por último, sólo una población educada puede legitimar liderazgos capaces de capturar las demandas sociales y transformarlas en acciones efectivas.

Las numerosas demandas planteadas a la educación han puesto en evidencia un alto grado de insatisfacción con los aprendizajes realizados en el sistema educativo. Así lo han expresado sectores de la comunidad -padres de escolares, empresarios, políticos-, que han reaccionado frente a la falta de respuesta de las instituciones educativas a los requerimientos del mundo moderno.

Este diagnóstico de creciente insatisfacción que recogían las encuestas, adjudicando a la educación un lugar prioritario entre los principales problemas del país, fue ratificado en Argentina al conocerse los resultados del Primer Operativo de Evaluación de logros de aprendizaje realizado durante 1993. La ciudadanía confirmó por medio de esos datos en forma sistemática y científica las presunciones colectivas acerca del deterioro de la calidad educativa.

Mejorar la calidad educativa se transformó entonces en un objetivo de política asentado en un diagnóstico real y preciso de las principales debilidades del sistema y en un punto de debate acerca de los factores que intervienen para elevar el rendimiento escolar.

Alcanzar ese objetivo es una tarea prioritaria en la que están solidariamente comprometidos el Gobierno nacional y las jurisdicciones.

En esa dirección el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad cumple un papel estratégico para retroalimentar al sistema educativo ya que produce información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados.

## **5. La política de evaluación de la calidad educativa**

El marco jurídico de la Ley Federal de Educación, sancionada en abril de 1993, es explícito en cuanto a la necesidad de producir información básica para la formulación de políticas de mejoramiento de la calidad, a través de la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La operalización de una política pública de evaluación de la calidad pone en marcha un conjunto de decisiones y procesos que permiten medir y valorar los resultados finales del aprendizaje que brindan los servicios educativos, atendiendo a las particulares condiciones del país.

### **5.1. El diseño institucional**

En el caso argentino, debe recordarse que a partir de 1989 se desarrolla una política de descentralización de servicios, transfiriendo responsabilidades educativas hacia las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, pero reforzando el papel articulador e integrador del Ministerio nacional.

La nueva estructura organizativa inscrita en la ley de Ministerios (23.930) y las funciones encomendadas por la Ley Federal de Educación (24.195) asignan un nuevo rol a la cartera de Cultura y Educación, convertida desde 1993 en un ministerio para todas las escuelas del país y sin intervención directa en la gestión de las mismas.

Ello implica que la tarea de administración y gestión de establecimientos (de nivel primario, medio y terciario) está en manos de las jurisdicciones y del sector privado. El Ministerio público se reserva la conducción estratégica del Sistema Educativo Nacional, contando para ello con algunos instrumentos idóneos e innovadores, en especial el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y la Red Federal de Información Educativa.

La nueva estructura organizativa incorpora dentro de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa a la Subsecretaría de Evaluación de la Calidad Educativa. Dentro de ella es la Dirección Nacional de Evaluación la encargada de realizar anualmente acciones sustantivas de evaluación de logros de alumnos en el Sistema Educativo Nacional.

En orden al sistema federal de gobierno, la concertación de políticas educativas se realiza en el seno de un Consejo Federal de Cultura y Educación que, presidido por el Ministro de Educación de la Nación, está integrado por todas las jurisdicciones.

En relación a la función de evaluación permanente del sistema educativo, el artículo 48 de la Ley Federal de Educación dispone que *«El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo...»* para lo cual el MCE *«deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas aceptadas y actualizadas»*. Así como *«enviar un informe anual a la Comisión de Educación de ambas cámaras del Congreso de la Nación donde se detallen los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la presente Ley»* (Art.48º).

La misma Ley en su artículo 49 define un concepto de calidad de la educación, que incluye tres dimensiones, al establecer que *«la evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de la formación»*

*docente»* (Art. 49º).

A fin de dar cobertura territorial al mandato legal y trabajar en forma coordinada con las administraciones jurisdiccionales, el SINEC adoptó una modalidad operativa que articula funcionalmente la Coordinación General -a cargo de la Dirección Nacional de Evaluación- con Unidades Ejecutoras en las provincias y en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Este diseño permite viabilizar el proceso de concertación entre los componentes nacional y provinciales del Sistema, condición esencial para el cumplimiento de la misión encomendada por la Ley Federal de Educación.

Este modelo derivó en la creación, por parte de la mayor parte de los gobiernos provinciales, de unidades especializadas a las que hubo que dotar de personal técnico, especialmente entrenado para colaborar en las tareas de elaboración de los instrumentos e instructivos necesarios para el proceso de evaluación.

## **5.2. La construcción del proceso de evaluación**

Cuando desde una organización pública se transita por primera vez un camino (instrumentación de una política) se abre un proceso decisorio sujeto a numerosas circunstancias:

- la claridad de los objetivos de la política pública
- el grado de consenso alrededor de esos objetivos
- las condiciones organizacionales
- la cantidad y calidad de los actores involucrados
- el ámbito territorial de la política

Todas estas condiciones se tomaron en cuenta para instalar el mandato de la Ley Federal convertido en política pública: la construcción y puesta en funciones del SINEC en el ámbito del renovado Ministerio de Cultura y Educación de la Nación<sup>1</sup>.

Se decidió que era necesaria una estrategia de ir «paso por paso» para lograr alcanzar los objetivos previstos. La instancia organizativa fue la creación de un nuevo ámbito: la Dirección Nacional de Evaluación, que inauguró una instancia de trabajo hasta entonces inédita en el país, como es la construcción de un proceso de medición y evaluación de la calidad educativa.

## **5.3. Aprender de otros**

Para comenzar la marcha, fue necesario entonces transformar los conocimientos teóricos en decisiones prácticas, traducir plásticamente en hechos concretos las enseñanzas derivadas de la experiencia de otros países. Se analizaron modelos, propuestas y enfoques para la realidad vigente nacional y se construyó un modelo adaptado dinámicamente a las necesidades de la implementación de la Ley Federal de Educación y la consiguiente transformación del Sistema Educativo Nacional.

## **5.4. Resultados inmediatos**

La decisión política de poner en marcha la Ley Federal en el menor tiempo posible obligó a la implementación rápida del proceso de evaluación de resultados.

Esta situación inédita impulsó a tomar rápidas pero meditadas decisiones políticas y técnicas, que culminaron en los Operativos Nacionales de 1993, 1994 y 1995, que otorgan

características propias a la experiencia argentina.

### **5.5. La primera experiencia: Operativo Nacional 1993**

Frente a la disyuntiva entre evaluar los objetivos curriculares o las competencias adquiridas por los alumnos, se optó por esta última alternativa.

A su vez, se decidió incluir el medio escolar, en lugar de tomar el conjunto más amplio de las competencias sociales, cuyos resultados podrían escapar/superar la influencia estricta del sistema educativo.

La opción por incluir las disciplinas de lengua y matemática en el Operativo Nacional de 1993, 1994 y 1995 obedeció a su centralidad en el acceso a las bases del conocimiento y a las modalidades comunicacionales necesarias para una mejor integración al mundo social y científico.

Recién en 1994 y 1995 se incorporó el área de Ciencias Sociales y Naturales a fin de completar la información en relación a otras áreas. Se espera que el próximo año se ampliará también a otras disciplinas que son objeto de atención y tratamiento en el Sistema Educativo Nacional.

### **5.6. El contexto de negociación**

La dimensión y complejidad del sistema educativo argentino -24 jurisdicciones, establecimientos, secciones de grado, etc.- dificulta la posibilidad de realizar un seguimiento permanente de la calidad de los aprendizajes. A estos inconvenientes se agrega el costo que implica realizar actividades continuas en un territorio tan vasto como el nacional. Además, la falta de antecedentes en el país de procesos que exigen una cultura evaluativa, que sólo se obtiene con la acumulación de experiencias. Por ello se optó por un monitoreo, en este caso anual, que permitió organizar más adecuadamente operativos de gran envergadura técnica y logística.

La decisión acerca de la época del año lectivo en la que se haría la medición y valoración de aprendizajes fue tomada luego de una consulta con las provincias. Por ello los operativos se realizaron en los meses de octubre y noviembre en 1993, en 1994 y en 1995.

Las competencias definidas por la Ley Federal de Educación señalan al Ministerio nacional como principal responsable de llevar adelante el proceso de evaluación de la calidad educativa. En tal sentido, el Ministerio comparte con los organismos jurisdiccionales las tareas de preparación de los instrumentos y entrenamiento del personal especializado para aplicación de las pruebas. Para ello se lleva adelante una negociación entre los niveles políticos que otorga viabilidad y legitimidad al proceso evaluatorio. Ello explica el carácter federal y descentralizado de la política en ejecución, verdadero ejemplo de construcción de consensos en el ámbito nacional.

### **5.7. La cultura de la evaluación**

La utilización del muestreo se justifica como la más eficiente tanto en términos de costos como de oportunidad. La opción por la enumeración completa (censo) implicaría un operativo de mayor envergadura, con altísimos costos y fuertes requerimientos de personal especializado. Quizás ello sea posible más adelante, cuando esté instalada la «cultura de la evaluación» a la que se hizo mención anteriormente. No obstante, es auspicioso que algunas provincias -en 1993, en 1994 y en 1995- realizaron operativos sobre la totalidad de

los establecimientos.

El sistema educativo argentino se encuentra en una etapa de transición hacia un nuevo modelo de organización y gestión a partir de las definiciones que los legisladores plasmaron en la Ley Federal de Educación. Los cambios previstos en la estructura del sistema y la incorporación de una masa crítica de nuevos contenidos curriculares hará necesario revisar algunos criterios del proceso de evaluación para adaptarlo a la realidad de esta etapa de revisión y cambios.

### **5.8. ¿A quiénes se evalúa?**

El universo que se ha investigado es el conjunto de alumnos que en la Argentina cursaron, en 1993, 1994 y 1995, el último grado de la enseñanza primaria común y el último año en la enseñanza media en las modalidades de bachillerato, comercial y técnica (industrial y agraria), y otros cortes en el sistema (3º grado, 6º grado) finalizaciones de ciclo según corresponde a la nueva estructura del Sistema Educativo Nacional. Se ha excluido del universo la enseñanza primaria especial y la de adultos, así como algunas especialidades del nivel medio (especial, adultos, artística, etc).

### **5.9. ¿Para qué se evalúa? Significado de la evaluación como política pública**

La consideración de la evaluación de la calidad educativa como política pública tiene significado por su estrecha vinculación con el objetivo de mejorar la gestión y la calidad de la enseñanza.

En tal sentido, el proceso iniciado tiene impacto sobre el diseño de políticas fiables de mejoramiento a partir de una base de información acerca de las carencias y debilidades en las instancias del aprendizaje. El papel de retroalimentación de un sistema que suele caminar «a ciegas» se logra a través de la devolución de la información sobre el desempeño de sus alumnos a los establecimientos escolares, profesores, funcionarios técnico-políticos, supervisores, etc. De esta manera se logra fortalecer la responsabilidad institucional por los resultados de la gestión educativa, objetivo buscado con el consenso de la sociedad. La operación de transferencia de información acerca de los resultados de los alumnos a los profesores y maestros contribuiría también a mejorar el ejercicio profesional del docente, ya que estaría en mejores condiciones para ensayar nuevas estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

También las familias de los estudiantes al disponer de resultados podrán confrontar con mayor precisión sus opiniones satisfactorias o insatisfactorias en relación al desempeño de los establecimientos. Ello redundará en decisiones más responsables en la elección de alternativas educativas.

La reciente experiencia de Argentina indica que la sociedad toda se conmovió con el conocimiento de los resultados del Operativo de 1993. Ello produjo un debate en los medios de comunicación acerca del papel de la escuela, la situación del trabajo docente, el sentido de los conocimientos que se transmiten, etc.

---

## **A N E X O**

### **Síntesis de las acciones desarrolladas por el SINEC**



## 1993-1996

### Acciones de implantación

- Diseño y montaje del Sistema Nacional de Evaluación (1993).
- Implementación y fortalecimiento de la red de evaluación a través de la instalación de unidades ejecutoras jurisdiccionales -24 unidades- (1993/1994).

### Acciones de evaluación de rendimientos escolares

- Operativo Piloto de validación de instrumentos de evaluación para las áreas de matemática y lengua en los niveles primario y medio (1993).
- Operativo Nacional de Evaluación. Muestra: 20.000 alumnos. Áreas: matemática y lengua. Niveles: 7º grado nivel primario y 5º año nivel medio (1993).
- Operativo Piloto de validación de instrumentos de evaluación para las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales en los niveles primario y medio (1994).
- Operativo Nacional de Evaluación. Muestra: 80.000 alumnos. Áreas: matemática, lengua, ciencias sociales y naturales. Niveles: 7º grado nivel primario y 5º año nivel medio (1994).
- Operativo Piloto de validación de instrumentos de evaluación para las áreas de matemática, lengua, ciencias sociales y naturales en los niveles primario -3º y 7º grado- y nivel medio -2º y 5º año- (1995).
- Operativo Nacional de Evaluación. Muestra: 180.000 alumnos. Áreas: matemática y lengua. Niveles: 3º y 7º grado nivel primario y 2º y 5º año nivel medio. Áreas: ciencias sociales y ciencias naturales. Nivel: 7º grado nivel primario (1995).
- Evaluación censal de carácter experimental en dos jurisdicciones: San Juan (1994) y Tierra del Fuego (1994 y 1995).

### Acciones de evaluación de factores asociados al rendimiento escolar

- Aplicación de instrumentos complementarios para el análisis de factores asociados al rendimiento escolar. Instrumentos destinados a alumnos, docentes, directivo -nivel primario y medio- y familias -nivel primario-. Se aplicaron sobre la misma muestra seleccionada para las pruebas de rendimiento (1993).
- Aplicación de instrumentos complementarios para el análisis de factores asociados al rendimiento escolar. Instrumentos destinados a alumnos, docentes, directivo -nivel primario y medio-. Se aplicaron sobre la misma muestra seleccionada para las pruebas de rendimiento (1994).
- Aplicación de instrumentos complementarios para el análisis de factores asociados al rendimiento escolar. Instrumentos destinados a alumnos, docentes, directivo -nivel primario 3º y 7º grado-. Se aplicaron sobre la misma muestra seleccionada para las pruebas de rendimiento (1995).

### Acciones tendientes a mejorar los rendimientos escolares

- Diseño y elaboración de Propuestas Metodológicas para el Mejoramiento de la Enseñanza a partir de los resultados de la evaluación 1993. Áreas: matemática y lengua. Niveles: primario y medio. Este material se distribuyó a la totalidad de las escuelas del país -40.000 aproximadamente- (1993/1994).
- Diseño y elaboración de Propuestas Metodológicas para el Mejoramiento de la Enseñanza a partir de los resultados de la evaluación 1994. Áreas: matemática y lengua. Niveles: primario y medio. Este material se distribuyó a la totalidad de las

escuelas del país -40.000 aproximadamente- (1994/1995).

- Diseño y elaboración de Propuestas Metodológicas para el Mejoramiento de la Enseñanza a partir de los resultados de la evaluación 1995. Áreas: matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales. Niveles: primario y medio según corresponda. Este material se distribuye a la totalidad de las escuelas del país - 40.000 aproximadamente- (1995/1996).
- Diseño y elaboración de módulos para la capacitación de supervisores y directores en el uso y aprovechamiento de la información de evaluación como insumo para el mejoramiento de la gestión escolar (1995).

### **Acciones de carácter experimental**

- Evaluación del desempeño docente para los niveles primario y medio. Muestra: 600 docentes (1994).
- Evaluación del nivel medio de adultos en cinco jurisdicciones. Carácter: censal (1994).
- Evaluación de programas especiales (1995/1996).

### **Acciones de difusión de la información**

- Elaboración y difusión de informes gráficos de resultados de evaluación (1993-1995).
  - Elaboración y distribución de gacetillas de prensa y síntesis ejecutivas sobre diferentes aspectos de la evaluación (1993-1995).
- Elaboración y difusión de videos sobre aspectos claves del sistema nacional de evaluación, los resultados y la utilización de los mismos (1994-1995).

### **Acciones de asistencia técnica**

- Acciones de asistencia técnica en diversos aspectos de la evaluación en las 24 jurisdicciones (1993-1995).
- En el marco del Programa de Cooperación y Asistencia Técnica de la OEI se llevaron a cabo acciones de asistencia a los equipos responsables de las áreas de evaluación de Paraguay y Bolivia (1995).

### **Participación en programas internacionales**

- Programa de Cooperación y Asistencia Técnica para el Desarrollo de Sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa OEI/MCE (1995).
- Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación OREALC/UNESCO (1995).

---

## **Nota**

(1) A partir de la transferencia a las provincias de los establecimientos de educación secundaria y terciaria (1992/1993), el nuevo ministerio dejó de gestionar en forma directa los centros educativos. Se transformó en un órgano de formulación de políticas y acciones compensatorias, investigación y evaluación de resultados educativos.



## **ANEXO 2. TESINA1**

**LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TRABAJO DE INVESTIGACION PRESENTADO POR  
RUBY ARBELÁEZ LÓPEZ  
TUTORA: DRA. MARÍA JOSÉ CARRERA GONZALO**

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN  
ESCOLAR  
VALENCIA 1999.**

## INDICE

<b>INTRODUCCION</b>	<b>5</b>
<b>I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	<b>10</b>
<b>1. ANTECEDENTES, NORMATIVA Y EXPERIENCIAS.</b>	<b>11</b>
1.1 GENERALIDADES	11
1.2 EL AMBITO DE LA UNION EUROPEA	13
1.3 ESPAÑA: DOS ULTIMAS DECADAS	15
1.3.1. Primeras acciones	15
1.3.2 Programas Experimentales	19
1.3.3 Plan Nacional de Evaluación	23
1.4 UNIVERSIDAD DE VALENCIA	27
1.4.1 Estatutos	27
1.4.2 Normativa	28
1.4.3 Experiencia	29
<b>2. INTENCIONES Y EFECTOS ESPERADOS.</b>	<b>31</b>
2.1 DESDE LAS INSTANCIAS ADMINISTRATIVAS Y DE GESTION	32
2.1.1 La evaluación docente como valoración de la eficacia, eficiencia y efectividad	34
2.1.2 La evaluación de la docencia universitaria y financiación estatal	40
2.1.3 Evaluación del rendimiento - productividad	41
2.1.4 El control y la consiguiente petición de responsabilidades.	44
2.1.5 Evaluación del profesorado para aumentos salariales.	45
2.2 DESDE LA PERSPECTIVA ACADEMICA	46
2.2.1 La evaluación para mejorar	48
2.2.2 Evaluar para formar	53
2.2.3 Evaluar para lograr el desarrollo profesional	55
2.2.4 Evaluar para renovación de la cultura sobre docencia y sobre evaluación	58
2.3 EFECTOS ESPERADOS	60
2.3.1 Efectos en el ámbito personal	61
2.3.2 Efectos en el ámbito Organizativo	62
2.3.3 Efectos en el ámbito Social	64

### **3. CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS 65**

<b>3.1 DEFINICIONES</b>	<b>67</b>
<b>3.2 FORMAS DE EVALUACIÓN</b>	<b>73</b>
3.2.1 Heteroevaluación.	73
3.2.2 Coevaluación.	76
3.2.3 Autoevaluación	78
<b>3.3. ¿QUÉ SE EVALÚA?</b>	<b>81</b>
3.3.1 La calidad	83
3.3.2 Funciones del profesor universitario	88
3.3.3 Características del profesorado universitario.	96
3.3.4 Características, atributos, indicadores y criterios (parámetros).	97
<b>3.4 MODELOS DE EVALUACION</b>	<b>103</b>
3.4.1 Tendencias sobresalientes.	104
3.4.2 Consideración de las funciones	104
3. 4.3 Desde el Proyecto Educativo Institucional.	105
3.4.4 Portafolio de evaluación docente	107
3.4.5 La evaluación como investigación acción	109
<b>3.5 ¿QUIEN DEBE SER EL EVALUADOR?</b>	<b>111</b>
3.5.1 Evaluadores externos	111
3.5.2 Evaluación por los colegas	112
3.5.3 Evaluación por los estudiantes.	114
3.5.4 La Autoevaluación	116
<b>3.6. REFLEXIONES A MODO DE PRIMERAS CONCLUSIONES</b>	<b>117</b>
3.6.1 La evaluación de la docencia: un punto sensible	117
3.6.2 Agujeros negros en la evaluación de la docencia universitaria	120

## **II PARTE: ETAPA ANALÍTICA 124**

### **4. ESTUDIO PARCIAL DE UN CASO: UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

<b>4.1 LAS VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES</b>	<b>125</b>
<b>4.2 LOS AUTOINFORMES</b>	<b>128</b>
4.2.1 Un ejemplo de la información contenida en el informe	130
4.2.2 Consideraciones sobre el Autoinforme del curso 1997 - 1998.	131
4.2.2.3 Frecuencias y porcentajes en las categorías	135
<b>4.3 INFORME DEL DEPARTAMENTO</b>	<b>138</b>
4.3.1 Razones para su utilización	138
4.3.2 Normativa	141

4.3.3 Experiencia	141
<b>III PARTE: ETAPA EVALUATIVA</b>	<b>142</b>
<b>5. REFLEXIONES EVALUATIVAS</b>	<b>143</b>
<b>5.1 ELEMENTOS FACILITADORES</b>	<b>143</b>
<b>5.2 ELEMENTOS DE DIFICULTAD</b>	<b>145</b>
5.2.1 Rodríguez Espinar (1997) en la experiencia posterior a la L.R.U. y como aplicación del Artículo 45.3 y sus corolarios pone de manifiesto:	145
5.2.2 Otras percepciones de elementos de dificultad	146
<b>5.3 ASPECTOS PUNTUALES</b>	<b>148</b>
<b>5.4 RETOS</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 1: REAL DECRETO 1947/1995 DE 1 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 2: PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. GUÍA DE EVALUACIÓN CONSEJO DE UNIVERSIDADES.</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO 3: NORMATIVA DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 4: AUTOINFORMES. ULTIMO CURSO</b>	<b>187</b>
<b>G. VALORACION GLOBAL</b>	<b>187</b>
<b>A. SOBRE LA OPINION EMITIDA POR LOS ESTUDIANTES</b>	<b>201</b>
<b>B.SOBRE EL RENDIMIENTO OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES</b>	<b>203</b>
<b>D. SOBRE LA PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA</b>	<b>209</b>
<b>F. INCIDENCIAS SOBRE ASISTENCIA (AUSENCIAS, BAJAS, SUSTITUCIONES, ETC)</b>	<b>214</b>



## INTRODUCCION

La relevancia de la Evaluación del profesorado es de público reconocimiento, a las prácticas evaluativas se le dedican gran cantidad de tiempo y recursos; sobre los procesos y resultados se realizan muchos trabajos de investigación. Entonces, ¿por qué queremos "ir sobre lo mismo?"

En primer lugar porque el Ser Humano siempre está en la búsqueda de su perfeccionamiento y si éste es un docente con mayor razón deberá preocuparse por la influencia que la calidad de su Vida Docente ejerce sobre los alumnos y sobre la Calidad de la educación en general. Las Directivas Educativas reconocen esta importancia expresada en las Políticas educativas y en las Normativas.

En segundo lugar porque a pesar de los esfuerzos o "rutinas" los resultados esperados discrepan de los reales. Por ejemplo, se espera que como consecuencia de la Evaluación los Profesores Universitarios cambien sus acciones, enriquezcan sus conocimientos, desarrollen habilidades docentes; que cambien las concepciones sobre una Buena Docencia y que la Cultura de la evaluación se transforme y los resultados reales discrepan considerablemente de los esperados.

Y finalmente, porque a pesar de las "expresiones de reconocimiento" de los Profesores Universitarios sus acciones no son coherentes, por ejemplo, en la Universidad de Valencia, solamente un porcentaje que no pasa del 25% responde los Autoinformes y se obtiene un porcentaje aún menor de Informes de departamento.

Para ser coherentes con la idea de la utilidad de las investigaciones

al mejoramiento de los procesos de la Evaluación en general y de los Profesores Universitarios en particular, hemos decidido hacer un trabajo de Investigación Descriptiva que nos permita una visión más clara de los caminos que podemos emprender en posteriores investigaciones y de los retos que debemos vencer para que los esfuerzos realizados permitan alcanzar los efectos esperados.

### **Primera Parte**

En la primera parte se realiza una Etapa de Fundamentación Teórica, en la cuál se quiere responder al clásico ¿QUÉ? De los procesos investigativos, en donde sin desconocer la importancia de los pioneros, se parte fundamentalmente de quienes en la época actual (1984 en adelante) han participado en las acciones experimentales, investigativas, explicativas y descriptivas, realizadas en el mundo de la Evaluación Universitaria y especialmente la Evaluación de los profesores Universitarios.

La fuente está constituida por Documentos Institucionales; Informes de Investigaciones; Artículos publicados en revista revistas por los autores que están investigando y/o que han entrado en la discusión; Libros nuevos y algunos clásicos; Trabajos de profesores Universitarios, Ideas expresadas informalmente por Profesores Universitarios y algunas ideas personales obtenidas de la confrontación de las teorías con la vivencia del proceso estudiado en el nivel universitario. Aunque en su gran mayoría hablan de la Evaluación de la Educación Superior en general no impiden que las ideas expuestas sean aplicadas a cada uno de sus componentes en particular, especialmente a la Evaluación Docente.

Desde las fuentes legislativas, las revistas educativas, las publicaciones de los Entes evaluadores y las publicaciones del Consejo Nacional de Acreditación hemos obtenido los elementos necesarios para construir un punto de partida con los Antecedentes, Normativas y Experiencias en el contexto Europeo, Español y particularmente el de la Universidad de Valencia.

En las experiencias y normas también se ha particularizado la lectura de las Intenciones con las cuales se emprenden los procesos evaluativos y los Efectos esperados en los ámbitos Individual, Académico y Social. Este apartado proporciona muchos elementos para comprender la influencia de la fuerza de cada intención en el momento en que se detiene el proceso, por ejemplo, es común que el proceso se detenga cuando se informan los resultados, es decir, cuando "se ha rendido cuentas".

Aunque desde los antecedentes se está intentando explicar el concepto de Evaluación en el contexto de la Educación Superior y referido a la Evaluación de los Profesores Universitarios y en particular de la Docencia, en el capítulo tercero de esta primera parte se presenta un esquema sobre las Concepciones de la Evaluación de los Profesores Universitarios, basado en los autores a quienes reconocemos sus valiosos aportes y tratando de eludir intencionalmente a aquellos que tienen por "oficio" o "negocio" (como dicen los italianos) evaluar desde fuera las acciones de los demás. En este mismo escrito se reconoce la importancia de una mesurada, planeada y complementaria Evaluación Externa.

Con las definiciones, formas, modelos de evaluación; las respuestas a interrogantes como: ¿qué se evalúa?, ¿Quién debe ser el evaluador?, hemos construido el *mundillo* en el cual se explica el

necesario reconocimiento de sí mismo y del otro aspectos muy importantes para constante perfeccionamiento del Profesor Universitario.

A medida que se lee se van construyendo unas nuevas ideas que seguramente quieres resaltar porque las consideras importantes si las

dejas para el final, porque el 'puesto' de las conclusiones es al final generalmente son demasiadas o irrelevantes a la luz de alguna revisión práctica y ya no las puedes escribir, por esa razón aparecen aquí para cerrar esta parte unas "Reflexiones a modo de primeras conclusiones".

## **SEGUNDA PARTE**

En lo que hemos denominado como ETAPA ANALITICA: ESTUDIO PARCIAL DE UN CASO, hemos emprendido un estudio ex post facto con el doble propósito de ver la realidad a través de las ideas compiladas en la primera parte y con el fin de obtener elementos de juicio para definir posteriores líneas de investigación. Para ello hemos dado una mirada a los informes oficiales sobre Evaluación de la Docencia, que se han producido en los últimos años en la Universidad de Valencia y muy especialmente a los resultados de los Autoinformes entregados en 1998.

Como se expresaba en el primer capítulo la Universidad de Valencia viene realizando desde 1984 un proceso al que ha ido evaluando y rediseñando hasta llegar al estado actual en el cual formalmente se han introducido como fuentes el Autoinforme y el Informe del Departamento, por ello hemos utilizado estos mismos apartados para analizar la información disponible.

La visión se centra en el Autoinforme por considerar que el papel protagónico en este proceso lo debe tener el Profesor Universitario como artífice de su "formación" como Docente Universitario y que las acciones

que continúan el proceso después del informe de resultados deben estar unidas a las del servicio de Formación de docentes, para dar respuesta a las expectativas expresadas en los Autoinformes y para atender a las necesidades detectadas en la Encuestas respondidas por los estudiantes donde se produce una significativa valoración de la calidad de la docencia por los coprotagonistas en este proceso de evaluación

### **TERCERA PARTE**

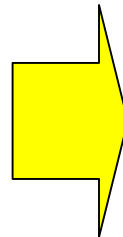
Una nueva reflexión evaluativa para ofrecer una panorámica desde la perspectiva de los múltiples posibles caminos que los **efectos esperados** abren desde cualquier trabajo sobre Evaluación por sencillo que sea. Este prisma para observar las acciones evaluativas nos permite salir del rigor operativo del proceso para observar y conversar con los símbolos, con las acciones ex post facto, develando los actos que pueden motivan las acciones, las posiciones desde las que se sitúa el punto de vista y contemplando el espectro en su totalidad.

Desde esta perspectiva se intenta plantear a modo de reto algunos interrogantes sobre las posibilidades de aprendizaje que ofrece la Evaluación de la docencia a los miembros de la Comunidad Académica, como una opción para empezar a recorrer el camino que nos permita demostrar que la Universidad puede cambiar "desde dentro", puede construirse a sí misma en un proceso permanente de Evaluación, Investigación e Innovación.

## I PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



- ◆ De dónde procede?  
Antecedentes
- ◆ Cuándo ha ocurrido?
- ◆ Qué es?  
Experiencias
- ◆ Cómo se realiza?  
Intenciones
- ◆ Quién la realiza?  
esperados
- ◆ Para qué se realiza?  
Concepciones

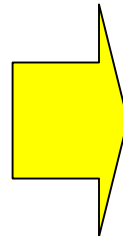


Normas

Efectos



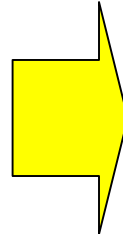
- ◆ Interpretación
- ◆ Observación
- ◆ Deducción
- ◆ Análisis
- ◆ Síntesis



Marco  
Teórico



- ◆ Visiones
- ◆ Relaciones  
Elementos de
- ◆ Problemas
- ◆ Tesis



Juicio

# 1. ANTECEDENTES, NORMATIVA Y EXPERIENCIAS.

## 1.1 GENERALIDADES

En la década de los ochenta se inició un movimiento de reformas en los Sistemas Universitarios occidentales entre los que se incluye España, que llevó a la modificación de sus marcos jurídicos, y la autonomía ha sido una característica sobre la cual se han construido nuevas formas de relaciones entre la Universidad y el Estado. Se ha considerado que la autonomía hará a cada institución responsable del cumplimiento de su misión y de la calidad de sus acciones.

Sin embargo según RODRÍGUEZ ESPINAR,(1997) la figura de las Universidades autónomas, públicas, financiadas automáticamente por el gobierno pertenecen a un corto período del pasado. Al iniciar la década del 90 en la relación Universidad - Estado se perfila el concepto de autonomía con la exigencia de una **rendición de cuentas** para demostrar que las decisiones tomadas y las acciones ejecutadas están orientadas por un Proyecto Educativo Institucional que busca el logro de la misión en las mejores condiciones de calidad.

Ha terminado la época del profesor inmerso en el mundo académico, diseñador y dueño de su propio modelo pedagógico, autor indiscutible de las normas de vida en su aula, sin controles ni evaluaciones "en la epifanía universitaria" en una época en la cual se creía que los profesores no deberíamos ser evaluados, la época en la cual era suficiente adquirir la plaza de titular para garantizar la

permanencia en la Universidad hasta el momento que el profesor quisiera o hasta el momento de su retiro por jubilación.

A la Universidad no le basta su autoridad para legitimar sus acciones y en el caso específico de los docentes la autonomía no nos exonera de la intromisión, la mirada, control o apoyo de otros a nuestra labor. Esta situación no es extraña en el contexto de la Evaluación del Profesorado, porque aunque de manera no formal, siempre ha existido asociada a la cultura de la enseñanza y de financiación de la escuela. Cuando los padres eran quienes sufragaban directamente los honorarios de los profesores, realizaban una estricta censura a las acciones.

GONZÁLEZ SUCH, (1997) al consultar a DOYLE, (1983) ha encontrado que la evaluación del profesorado ha sido un problema que viene de muy antiguo: indica que en Asia en el año 350 antes de Cristo si un padre no estaba de acuerdo con la educación que su hijo recibía de un profesor podía cambiar de profesor a sí se dictaminaba que sus facultades no eran las esperadas.

Para ALEAMONI, (1987), la investigación formal sobre la evaluación del profesorado se ha expandido en los últimos años de forma considerable, sobre todo y casi exclusivamente, centrándose en la evaluación del Profesorado Universitario. La pluralidad de perspectivas y la diversidad de métodos que se utilizan para ello, nos indican que la Evaluación de la Enseñanza Superior es un tema que hoy preocupa ampliamente. A pesar de que no está claramente definida una teoría subyacente sobre el desarrollo docente hay una abundancia de datos descriptivos sobre cómo las Universidades han integrado programas de evaluación del profesorado, RAMOS SANTANA, (1998).



## **1.2 EL AMBITO DE LA UNION EUROPEA**

En estos momentos existen sistemas de evaluación de la calidad de las Universidades en la práctica totalidad de los países Europeos, MORA J.G.(1998).

En general los países de la Unión Europea - UE, están de acuerdo con la implantación de sistemas de evaluación al interior de las instituciones sin descartar la importancia de eventuales evaluaciones externas.

El reciente informe del Industrial Research and Development Advisory Committee of the European Commission (IRDAC, 1994) afirma con claridad: *la gestión y la evaluación de la enseñanza superior se han convertido en una necesidad.*

Tradicionalmente, la Calidad Docente de las Universidades inglesas ha estado garantizada por examinadores externos, nombrados por las mismas Universidades que controlan la calidad de la formación de los graduados que salen de ellas. MORA J.G.(1998). Este sistema sigue en vigor en la actualidad, sin embargo, entre los países de la unión europea encontramos a la Universidad Británica como la primera en iniciar el proceso de control de gestión bajo la forma de la 'rendición de cuentas', a través de la cual se impone la obligación legal, financiera, moral, intelectual de demostrar a otros (especialmente a la entidad financiadora que en el caso de las públicas es el Estado) la eficacia, eficiencia y efectividad de los planes, proyectos y actividades de su institución. Demostrar que cada una de las unidades y miembros contribuyen a alcanzar un alto nivel de calidad de la misión que le ha sido encomendada.

Como explica RODRÍGUEZ ESPINAR, (1997) los *otros* no son sólo los grupos, estamentos o autoridades que dan apoyo financiero o reciben servicios, sino también los conjuntos de instituciones que conforman el sistema de enseñanza superior en un país. Hemos de ser capaces de ofrecer convincentes evidencias de la calidad y de reflejar con mayor claridad los fines de nuestro trabajo. Él ha tomado los siguientes testimonios británicos para dar fuerza a sus argumentos:

" La obligación de dar cuenta no es sobre de control sino sobre la responsabilidad por la forma en que el control es ejercido. La distinción es mínima pero es de fundamental importancia. En otras palabras, la obligación de dar cuenta no es una herramienta administrativa sino un principio moral. De aquellos a quien se da la responsabilidad, una explicación que requerirá su administrador. Es un principio cuyo propósito es dirigir la relación entre todo esos que delegan la autoridad y los que la reciben» Scriven,( 1988). La obligación de dar cuenta es el deber de los responsables del desarrollo e implementación de las políticas y /o asuntos administrativos y recursos para demostrar no solamente corrección, sino también eficiencia en la economía, efectividad en sus políticas (HM Treasury, 1987)".

En los Países Bajos el problema de la calidad de la educación superior ha suscitado un gran interés. En 1985 el gobierno Holandés hizo público un documento en el que definía su nueva política respecto a las Universidades. En este documento se introducían planes para desarrollar la autonomía de las instituciones, a la vez que se proponían métodos para aumentar el control de calidad sobre ellas, MORA J.G,1998). Como contrapartida al aumento de la autonomía de las instituciones el gobierno Holandés pidió a las Universidades que iniciaran procesos de evaluación.

El proceso de evaluación está basado en el auto estudio realizado

por los departamentos que es contrastado posteriormente por un comité que visita las instituciones. Es decir se estableció un mecanismo semejante al de acreditación norteamericana, aunque con objetivos distintos.

Los sistemas establecidos en Europa han estado fundamentalmente caracterizados por un control interno que ha tenido como objetivo prioritario en cada país un sistema universitario el que se establezca un control de calidad homogéneo. Las más tradicionales Universidades alemanas y francesas han diseñado programas seguidos por otros países, en los cuales se observa una marcada tendencia hacia el control de la calidad, introduciendo la Evaluación de los Profesores como requisito indispensable en la autorización o visto bueno para crear, aprobar nuevos programas o nuevas Universidades; para promover, remunerar u otorgar la tenencia de la cátedra a los docentes; para obtener financiación o para obtener la acreditación de una institución universitaria.

Así como la evaluación institucional no es apolítica tampoco lo es la evaluación docente que forma parte de ella. Las nuevas políticas muestran claramente la influencia de la transculturización en el contexto de la globalización de la economía.

### ***1.3 ESPAÑA: DOS ULTIMAS DECADAS***

#### **1.3.1. Primeras acciones**

A finales de los años 80, inmediatamente después de su creación, el Consejo de Universidades inició una línea de trabajo para diseñar y poner en marcha mecanismos de Evaluación Universitaria en la cual siempre ha estado incluida la evaluación de los profesores universitarios.

Se pretendía incorporar estándares de calidad basados en requerimientos de recursos humanos y materiales; pero sus resultados fueron poco satisfactorios, cuando no imposibles, de forma que a partir de 1990, y con el objetivo de favorecer la incorporación de medidas concretas para mejorar la calidad universitaria, el Consejo optó por

impulsar la elaboración de pautas de evaluación basadas en una concepción análoga a los modelos de evaluación experimentados con éxito, primero en los EE.UU y luego en algunos países Europeos.

Como se puede ver en el cuadro siguiente, entre 1993 y 1998 el Consejo de Universidades ha impulsado un amplio programa de actuación orientado a facilitar la incorporación de España a la práctica de la evaluación de la calidad que pocos años antes habían iniciado algunos de los otros países Europeos (Dinamarca; Países Bajos; Francia y el Reino Unido), LUXÁN MELÉNDEZ (1998).

En España es la Ley de la Reforma Universitaria la que establece el marco jurídico para una evaluación docente que se ha centrado en la figura de la Comisión de Docencia utilizando como instrumento como fuente de información casi exclusivamente a los estudiantes y como instrumento la encuesta o cuestionario, RODRÍGUEZ ESPINAR, (1997).

En España La Ley de Reforma Universitaria solamente hace referencia a la evaluación docente y no a la Institucional cuando establece que:

**Artículo 45.3.** Los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción.

## **Artículo 46.**

1. El Gobierno establecerá el régimen retributivo del profesorado universitario, que tendrá carácter uniforme en todas las Universidades.
2. No obstante lo dispuesto en el número anterior, el Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes.

En el marco de la L.R.U la evaluación docente se centra en la enseñanza pero, requiere de un énfasis en la investigación y otras tareas para trascender el modelo de evaluación de la actuación docente del profesor por parte del alumno y para renovar la concepción que asimila la docencia solamente con la acción de enseñar.

El contexto para la evaluación está constituido por la estructura departamental prefigurado por esta Ley en su articulado. Para RAMOS SANTANA, (1998) los departamentos aparecen como uno de los ejes de la reforma universitaria, organizándose en torno a un marco de conocimientos científico - técnicos y siendo los encargados de coordinar, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza propias de su respectiva área de conocimiento, por lo que así mismo, son los responsables de articular y coordinar las enseñanzas y las actividades investigadoras de las Universidades.

A continuación resumimos en un esquema una visión amplia de las políticas que han orientado el proceso en las últimas décadas:

## Cronología De La Política De Evaluación

PERIODO	SISTEMA POLITICO	SISTEMA UNIVERSITARIO	
1978-1985	Constitución Ley de Reforma Universitaria.	Actividades del Consejo de Universidades.	Actividades Unión Europea
1986-1989		Estudios previos orientados a definir un estándar.	
1990-1991		Debate sobre el alcance de la evaluación (estudios, seminarios, publicaciones) orientados a mejorar la calidad.	
1992-1993		Programa experimental De evaluación.	
1994-1995		Valoración del programa experimental (Seminarios en la universidad internacional de Menéndez Pelayo). Acuerdo del Consejo de Universidades por el que propone un Plan Nacional de Evaluación de la Calidad. Coordinación del Proyecto Piloto Europeo.	Proyecto Piloto Europeo.
1996-1997	1ª Convocatoria del Plan Nacional. 1ª Convocatoria de Comunidades Autónomas.	Coordinación del Plan de Evaluación.	Conferencia final del Proyecto Europeo.
1998			Propuesta de recomendación de la Comisión... de garantía de la calidad en la enseñanza superior.  Dictamen del Consejo Económico y social. Modelo Europeo de Evaluación

Es importante resaltar algunas de las acciones sintetizadas en el cuadro anterior porque han contribuido significativamente a perfilar las condiciones actuales de la valoración de los profesores universitarios. Cabe a continuación una enumeración de cada una de ellas:

1. Aprobación de la Ley de Reforma universitaria
2. Realización de las primeras experiencias evaluativas, de carácter exclusivamente formativo.
3. La constitución de las juntas de personal, lo que supuso la preocupación de los sindicatos por el tema, lo que iba a suponer un cambio anteponiéndose los criterios sumativos a los estrictamente formativos.
4. Politización del tema.
5. Evaluación de la productividad investigador/a, llevada a cabo durante el curso 90-91. TEJEDOR señala que esta evaluación ha supuesto un malestar profundo en el conjunto del profesorado que ha repercutido negativamente en la evaluación de la docencia.

Así en los departamentos y en la universidad en general, en estos momentos, la evaluación del profesorado se plantea como un reto, debido al cambio que están experimentando los modelos del profesor/a, lo que quiere decir que la evaluación y la mejora de la docencia universitaria poseen especial importancia en el contexto universitario actual, de ahí nuestro interés por este tema de tanta actualidad.

### **1.3.2 Programas Experimentales**

Entre los programas de mayor alcance en España se han desarrollado dos de significativa importancia que de forma experimental han analizado las posibilidades y limitaciones de una metodología de evaluación institucional.

### **1.3.2.1 Programa Experimental de la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (desde ahora PEXEC).**

Como primera experiencia, durante los años 1993 y 1994 el Consejo de Universidades del Ministerio de Educación español impulsó un plan de evaluación institucional en el cual participaron un total de 17 Universidades Consejo de Universidades (1993- 1994a, 1994b, 1994c). El plan se denominó Programa Experimental de la Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (desde ahora PEXEC).

El objetivo principal del programa experimental de evaluación según Luxán(1995) era desarrollar y poner a prueba una metodología de evaluación de la calidad de la universidad, inspirada en las experiencias internacionales, que permitiera desarrollar un modelo de evaluación regular.

Esta constituyó la primera iniciativa conjunta y estructurada de evaluación institucional en la educación superior española. El plan contemplaba diferentes niveles de implicación y se estructuraba en tres ámbitos diferenciados. En su nivel I en donde se inscribieron 17 universidades, se evaluaba la Enseñanza, Investigación y Gestión en el ámbito general de toda la Universidad; su objetivo era construir un sistema de evaluación global referido a la totalidad de la institución universitaria, basado principalmente en la explotación de datos cuantitativos. En el nivel II participaron seis de las 17 universidades; se realizaba también el nivel I pero además se llevaba a cabo un análisis con detenimiento de tres titulaciones. En el nivel III participaron tres de las seis universidades del nivel II, se desarrollaron los niveles anteriormente mencionados a un mayor nivel de profundidad combinando las metodologías cuantitativas con entrevistas con detenimiento y grupos de discusión" APOCADA, P y GRAO J., (1997).



La estructura organizativa, de carácter colegial, contaba con un Comité de Seguimiento, responsable del programa, formado por los Rectores de la Universidades participantes y el Secretario General del Consejo de Universidades. Un Comité Técnico, formado por expertos en evaluación y auxiliado por los servicios del Consejo de Universidades, responsable de la coordinación del programa, de la elaboración de la Guía de los protocolos de evaluación, de la redacción de un informe sobre cada unidad evaluada a partir de los informes de autoevaluación y del informe final del proyecto. Y en cada universidad, un Comité de Evaluación, presidido por el Rector e integrado por técnicos y académicos de la universidad, responsable del proceso de autoevaluación.

#### **1.3.2.2 El proyecto piloto europeo para la evaluación de la calidad de la enseñanza superior.**

La segunda experiencia, dirigida por la comisión de las Comunidades Europeas, se desarrolló durante los años 1994 - 1995 y en ellas estuvieron implicadas 46 Universidades europeas. El programa se denominó European Pilot Projects For The Evaluation of Quality In Higher Education (Proyecto Piloto Europeo par la evaluación de la calidad en la educación superior):

#### **EL PROYECTO PILOTO EUROPEO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR**

Los objetivos de este proyecto, desarrollado durante el curso 1994-95 por la Comisión Europea, fueron:

- Intensificar el conocimiento de la necesidad de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior.
- Introducir una dimensión europea en la evaluación de la calidad.
- Enriquecer los procedimientos existentes de evaluación de la calidad en el ámbito nacional.

- Contribuir a mejorar el reconocimiento actual de los diplomas y los períodos de estudio, promoviendo la cooperación entre las instituciones y mejorando la comprensión mutua de los programas estudiados en los distintos países.

En cada uno de los diecisiete países participantes se constituyó un Comité Nacional, compuesto por representantes de las administraciones nacionales, de la comunidad académica y de las organizaciones profesionales relacionadas con las ramas científicas que se evaluaban.

En España participaron cuatro universidades y se evaluaron dos titulaciones (Ingeniero de Telecomunicación y Diplomado en Biblioteconomía y Documentación), de acuerdo con las directrices marcadas por el Comité de Gestión Europeo.

La metodología del proyecto fue de carácter mixto (autoevaluación y evaluación externa) y se diseñó incorporando los elementos comunes a los diferentes sistemas de evaluación universitaria ya existentes en la Unión Europea. La homogeneidad de su aplicación se aseguró a través de una Guía de Evaluación (Por favor ver ANEXO 2), en la que se recogían los puntos a evaluar y los criterios y procedimientos a seguir. Sobre la base de esta Guía, cada país ha realizado las adaptaciones pertinentes en función de las peculiaridades de los respectivos sistemas universitarios.

El informe final del Proyecto Piloto Europeo se presentó en la reunión que tuvo lugar en Las Palmas de Gran Canaria los días 18 y 19 de diciembre de 1995.

Se trata de un mecanismo común de un verdadero Modelo Europeo LUXÁN, M. (1998) para evaluar la calidad de la enseñanza superior, que incorpora los siguientes elementos:

- El sistema de evaluación requiere asegurar la autonomía e independencia de las autoridades encargadas de la gestión, coordinación y desarrollo de la evaluación y de la garantía de la calidad, con respecto tanto a la administración educativa como de las universidades.
- El proceso de evaluación debe permitir la Adecuación entre los procedimientos de evaluación y el perfil de los centros.
- En el método de evaluación deben confluir elementos internos y externos, y participar todas las partes interesadas.
- Publicación de los informes de evaluación.

### **1.3.3 Plan Nacional de Evaluación**

El plan persigue, promover la evaluación de las universidades, para que adopten acciones concretas orientadas a mejorar su calidad y proporcionar información, sobre la calidad de las universidades, a la sociedad y a las administraciones públicas.<sup>1</sup>

## **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CALIDAD (PIC)**

Fecha de creación 1/10/1996

### **DEFINICIÓN DEL PLAN NACIONAL**

En el Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (B.O.E. 9-12-95, pp.35473-35474), el Ministerio de Educación y Ciencia establecía, por

---

<sup>1</sup> Consejo de Universidades. Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la calidad de las Universidades. MEC, 1998.

iniciativa del Consejo de Universidades, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades con los siguientes objetivos:

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integrada en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

Este Plan tendrá una duración de cinco años, se revisará anualmente, y se ejecutará a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional en los que pueden participar universidades públicas y privadas.

En el Real Decreto se establecían dos tipos de proyectos de evaluación por los que las universidades podían optar:

- Proyectos globales abarcan una o varias universidades, consideradas en su conjunto.
- Proyectos temáticos: se refieren a una titulación o a un conjunto de titulaciones del mismo campo científico - docente.

El proceso de evaluación se desarrolla conforme a los siguientes elementos:

- El Real Decreto establece la metodología que deben seguir los proyectos de evaluación. Debe ser una metodología mixta, de autoevaluación y evaluación externa mediante revisión por pares y concluyen en un informe público.
- En el marco de cada convocatoria los proyectos de cada universidad definen el alcance disciplinar o global de su evaluación. En todo caso

la unidad mínima de evaluación es el programa docente tanto para los ámbitos de enseñanza como de investigación y organización.

El Consejo de Universidades proporciona una metodología común y selecciona a los evaluadores externos.

- Las Administraciones educativas financian específicamente la ejecución de los proyectos de evaluación, seleccionados en una convocatoria pública por el Consejo de Universidades, en función de su viabilidad y calidad.
- Se elaboran dos tipos de informe, uno referido a la Universidad evaluada y otro anual referido al conjunto del Sistema Universitario Español.

El informe de autoevaluación y de evaluación externa de cada universidad incluye los siguientes contenidos:

- Una descripción de las unidades objeto de evaluación, y de su contexto institucional y social.
- Información objetiva sobre los objetivos y metas institucionales de la universidad evaluada, en relación con la docencia, la investigación y la gestión.
- Información objetiva sobre los recursos, estructura, prácticas y resultados obtenidos por las unidades evaluadas.
- Información sobre la percepción que la comunidad universitaria tiene de la calidad alcanzada por las unidades evaluadas.
- Un juicio ponderado del Comité responsable de la elaboración del informe sobre los puntos débiles y fuertes que se detectan en la evaluación poniendo en relación los resultados obtenidos por las unidades evaluadas con las metas y objetivos propuestos y propuestas de actuación para mejorar la calidad y solucionar los problemas detectados.

Posteriormente, en la Orden de 21 de febrero de 1996 (B.O.E. 28-

2-96) la convocatoria para el año 1996 del Plan, se establecía un nuevo tipo de proyecto: acciones especiales, destinadas a la creación de una unidad técnica de evaluación en la Universidad correspondiente que prepare la infraestructura necesaria para elaborar proyectos de evaluación que puedan presentarse en la convocatoria de 1997.

En la estructura organizativa del Plan Nacional, trabajan el Pleno del Consejo de Universidades, una Comisión Ejecutiva del Plan y un Comité Técnico, cuyos miembros fueron designados por Orden de 13 de marzo de 1996 (B.O.E. 19-3-96).

#### CONVOCATORIA DE 1996

En la convocatoria 1996 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se presentaron un total de 72 proyectos. De estos, 8 eran proyectos globales, 31 temáticos y 33 acciones especiales. El número de titulaciones que se abarcaban era de 40.

En su reunión del día 24 de mayo, el Comité Técnico del Plan estudió los proyectos presentados y acordó la aprobación de un total de 70 proyectos, que se distribuyen del siguiente modo:

- Proyectos globales: 7
- Proyectos temáticos: 32
- Acciones especiales: 31

El pleno del Consejo de Universidades reunido en diciembre de 1977 valoró positivamente el desarrollo del proceso de evaluación, si bien consideró que es 'susceptible de mejorar en posteriores convocatorias'. A juicio del informe ' La debilidad más significativa ha sido la inadecuación de los datos disponibles, que ha propiciado desequilibrios importantes en

la distribución del tiempo de las fases del proceso. En ocasiones, la búsqueda de la información, necesaria para el desarrollo de la evaluación, ha consumido gran parte del tiempo que debería haberse dedicado a la valoración'.

Para el Consejo de Universidades "La situación de la universidad puede sintetizarse resaltando sus puntos fuertes y subrayando sus aspectos débiles. Entre los primeros: el incremento de la calidad y la cantidad de producción científica o la capacidad para atender una demanda de enseñanza creciente, cada vez más diversificada. Y entre los Segundos: la definición de objetivos o la continuidad de métodos didácticos tradicionales. A los que se suman dificultades estructurales, producto de los cambios organizativos y ventajas derivadas de la diversidad y flexibilidad curricular".

## **1.4 UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

### **1.4.1 Estatutos**

Según lo establecido en los Estatutos de la Universidad de Valencia en la Sección Tercera: de la evaluación

**Artículo 174.** La Comisión de evaluación tiene como función valorar periódicamente las actividades del personal docente e investigador de la **Universitat de València**.

La evaluación de la docencia será anual y corresponde a la Comisión proponer a la Junta de Gobierno, para su aprobación, los procedimientos de evaluación pertinentes, los cuales tendrán en cuenta necesariamente la opinión de los estudiantes.

La evaluación de la actividad global de cada miembro del personal docente e investigador se realizará con la periodicidad que determine la Junta de Gobierno y siempre que lo pida el interesado a los efectos de su continuidad y promoción.

Corresponde a la Comisión elaborar el Reglamento General de evaluación, en el que debe figurar la evaluación de la docencia, de

la investigación y de todas aquellas actividades que los interesados justifiquen ante la Comisión, así como la evaluación del conocimiento de las dos lenguas que son oficiales en la **Universitat de València**. El resultado de la evaluación global deberá ser comunicado necesariamente al interesado.

**Artículo 175.** La Comisión de Evaluación está formada por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, estudiantes y personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro.

Los integrantes de dicha Comisión son elegidos por un período máximo de cuatro años y ninguno de sus miembros podrá ser elegido por dos períodos consecutivos. El mandato de los representantes de los estudiantes será de un año.

#### **1.4.2 Normativa**

Según el informe presentado en Junio de 1998 por Francisco Morales Olivas, Alfredo Pérez Boullosa, Ignacio J. Alfaro Rocher y Mario Sendra Pina:

"La evaluación ha venido desarrollándose, en el marco de los estatutos, siguiendo las directrices emanadas por los diferentes órganos colegiados competentes de nuestra Universidad. Así desde la iniciativa estatutaria hasta nuestros días, han sido diversas las disposiciones de diferente rango aparecidas para desarrollar ese proceso evaluativo dirigido a una mejora de la calidad de la enseñanza, siendo importante la experiencia práctica adquirida en este ámbito:

- ◆ Estatutos de la Universidad de Valencia (arts. 174 y 175).
- ◆ Reglamento de régimen interno de la comisión de evaluación. (Junta de gobierno 2.4.1987).
- ◆ Reglamento general de evaluación del profesorado de la Universidad de Valencia (Claustro de la Universidad 17.11.1987).
- ◆ Procedimientos para la Evaluación de la Docencia en la Universidad de Valencia (Junta de Gobierno 22,4,1988). Derogado.
- ◆ Procedimiento de información sobre los resultados de la evaluación de la Docencia ((Junta de Gobierno, 17.5 1988)Derogado.



- ◆ Calendario para la elaboración definitiva de los informes de evaluación docente de los profesores (Comisión de Evaluación, 13.7.1989). Derogado.
- ◆ Normativa del Pase de Encuestas para la evaluación del profesorado mediante encuestas a los estudiantes (Junta de Gobierno, 28.12.1992). Derogado.
- ◆ Normativa de garantías para la evaluación docente del profesorado mediante encuestas (Junta de Gobierno, 26.4.1994). Derogado.
- ◆ Normativa de la evaluación de la docencia (texto referencia) (Junta de Gobierno, 31.10.1995). Por favor vea ANEXO 1

### **1.4.3 Experiencia**

El proceso actual iniciado desde 1984 ha tenido la intención de mejorar la calidad de la actividad docente argumentando que "La evaluación formativa del profesorado ayuda a los profesores a mejorar su rendimiento, proporcionándoles datos, juicios y sugerencias con implicaciones relativas a qué y cómo enseñar."

Durante el curso 1986-1987 el Servei de Formació permanente puso en marcha un proyecto de investigación con el propósito de obtener una primera visión sobre la Docencia en la Universidad, proyecto que fue encomendado al equipo coordinado por el Dr. Jesús Jornet y sus resultados han sido de gran importancia en el proceso de consolidación no sólo de la Evaluación Docente sino de la Evaluación Institucional. También en 1987 se iniciaron las sesiones de trabajo, para dar pleno contenido a los estatutos y poner en marcha la Comisión de Evaluación de la Universidad. Veamos a continuación un esquema que resume algunos de los eventos más importantes:

## EVENTOS MAS IMPORTANTES EN EL PROCESO EVALUATIVO EN LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

Curso	Actividad	Resultados
1984 - 85	Inicio de estudios y medidas.	Sistema de evaluación.
1986-1987	Puesta en marcha de un proyecto de investigación	Clarificación de elementos culturales.
1987	Primeras Jornadas Nacionales sobre Evaluación y mejora de la Docencia Universitaria .	Nuevas concepciones.
1896 -1987	Fase piloto.	Prueba
1987 - 1988	Primera aplicación generalizada.	Normalización. Cuestionario formado por 29 items agrupados en 6 apartados.
1988 - 1989	Aplicaciones -revisiones.	Nuevo formulario con 18 preguntas distribuidas en 5 bloques, más 6 cuestiones sobre evaluación global y otras tres de autoevaluación.
1989 – 90-91-92- 93-94	Informe presentado por el GADE a la Comisión de Evaluación para introducir el Autoinforme y el Informe Departamental.	Aprobación de la nueva normativa por la Junta de Gobierno: 31.10.1995.
1995	Estudio sobre la opinión de los docentes	Elementos de juicio para mejorar el proceso.
1995	Aplicación experimental	Generalización de la aplicación "Voluntaria".
1995 - 1996	Del Autoinforme e Informe departamental.	Informes. Informes. Revisión permanente.
1996 - 97-98-99	Aplicación generalizada	

## **2. INTENCIONES Y EFECTOS ESPERADOS.**

Un proceso de evaluación siempre tiene una serie de propósitos explícitos, pero sus consecuencias pueden extenderse a otras áreas de la vida organizativa distintas de aquellas para las cuales se utiliza el mismo. Estas consecuencias o efectos pueden manifestarse en el ámbito individual, cuando los profesores pasan por la experiencia del proceso de evaluación; en el ámbito organizativo, porque el proceso afecta a la comunicación, el rendimiento y los sentimientos dentro de la escuela o departamento (unidad académica); y digamos, en el ámbito social porque el proceso y las prácticas pueden afectar a toda la comunidad académica.

Las consecuencias que se derivan de todo lo anterior toman muchas formas: la evaluación puede influir sobre la motivación del profesorado, sobre los conocimientos, la satisfacción, la comunicación, el consenso, los niveles de confianza así como sobre decisiones - de evaluadores y profesores - a cerca de la eficiencia, eficacia o efectividad de las acciones de los involucrados en el proceso.

La realización de la evaluación del profesorado, representa una interacción constante entre los diversos objetivos que persigue la política en cuestión y las normas y procedimientos establecidos, la negociación entre los distintos grupos y la elección de valores, y el contexto institucional local.

Reflexionando sobre las múltiples dimensiones que pueden contemplarse los procesos de evaluación se advierten las múltiples posibilidades que las evaluaciones ofrecen a la propia universidad, a las administraciones públicas y a la sociedad, PÉREZ GARCÍA (1998) y se

reconoce que la evaluación del profesor tiene lugar dentro de un contexto organizativo lo cual es vital para comprender los propósitos fundamentales de los sistemas de evaluación de profesorado.

El análisis que se ha efectuado sobre la situación de la evaluación de la función docente exige que inicialmente se clarifique por qué es necesaria dicha evaluación y cuál es su utilidad. Al igual que sucede en otros campos, la valoración de una herramienta depende de que se considere necesaria y útil. Consideramos que la evaluación constituye una herramienta necesaria en la medida en que "es indispensable para el fin que nos proponemos". Entendemos que es útil porque 'su aplicación produce algunas ventajas o provechos para los sujetos que la utilizan '. Estos conceptos aunque son diferentes se implican mutuamente. De ahí que el éxito de una herramienta sea mucho mayor en la medida que, además de necesaria, se considera muy útil, De MIGUEL,(1997).

En cada institución se agregan, se enfatizan, se minimizan o se quitan o se reinterpretan según la filosofía del centro y según la cultura sobre el ideal de docencia y la evaluación misma dándose entre otras las situaciones siguientes:

## ***2.1 DESDE LAS INSTANCIAS ADMINISTRATIVAS Y DE GESTION***

Aunque se tiene claridad sobre la necesidad de fortalecer y utilizar procedimientos de evaluación que sean útiles a las necesidades, expectativas y finalidades que previamente se han señalado, desde un punto de vista estratégico se considera prioritario enfocar el proceso, resaltando especialmente los fines provocados por influencia externa a fin de que toda la comunidad perciba la utilidad de esta herramienta para la mejora de la Educación Universitaria. En la medida en que esta utilidad sea percibida será más fácil su aplicación superior con fines sumativos CAVANAGH, (1996).

El profesor debe descubrir que un proceso evaluativo eficaz le ayuda a mejorar su práctica y, en esa medida, puede ser utilizado como criterio para su promoción profesional. Invertir este orden no es razonable tanto desde el punto de vista educativo como profesional. Se busca que el profesor asuma la responsabilidad de rendir cuentas ante los organismos internos que a su vez lo harán ante los externos, los entes gubernamentales, especialmente en el caso de las universidades públicas

Según De la ORDEN, (1996)"como reacción al economicismo (énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad) se ha desarrollado un poderoso movimiento que pretende centrar la evaluación de la Universidad, utilizando una amplia gama de indicadores, no necesariamente cuantitativos, ya que el objetivo es valorar y medir lo que se debe, lo que es relevante, y no lo que se puede, lo fácil. Esto no sólo sería inútil, sino que en muchos casos, también peligroso, dado que el poder de la evaluación para conformar su propio objeto, podría en tales circunstancias desviar los objetivos, procesos y productos de la Universidad".

La evaluación es una cuestión política debido a que sirve como herramienta dentro de un proceso de elaboración de políticas mucho mayor y porque por su propia naturaleza está destinado a ser un juicio de valor sobre algo, DARLING-HAMMOND y MILLMAN, (1997). Cualquier juicio retroalimenta una constelación existente de roles, valores y políticas involucrados en lo que se está evaluando.

"En síntesis, la demanda de eficiencia ha ido deslizándose desde la responsabilidad frente a la comunidad científica y frente al público hasta los imperativos de un control ligado a los intereses privados", BELTRAN LLAVADOR, P. (1996).

### **2.1.1 La evaluación docente como valoración de la eficacia, eficiencia y efectividad**

Para De la ORDEN (1997) lo que genéricamente denominamos calidad de la educación universitaria, según esta tendencia, se identifica como un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de estas tres dimensiones interrelacionadas. Expresión a su vez, de un conjunto integrado de relaciones de coherencia entre los componentes básicos de la educación o de una institución universitaria concebidos como un sistema.

Suele pensarse en primera instancia, al plantear la cuestión de evaluación de los profesores, en términos de eficacia docente. Cuando se plantea la cuestión de la eficacia docente, de algún modo la hemos de relacionar con la problemática general de la eficacia de la enseñanza. Desde hace tres decenios, la cuestión de la eficacia docente ha sido investigada sin interrupción. La búsqueda de cualidades docentes o de “competencias” determinadas en el profesorado no ha tenido otro sentido RAMOS SANTANA(1998).

El fracaso de altos porcentajes de escolares que ha sido tomados como símbolo de la falta de resultados efectivos en la enseñanza, ha motivado una gran cantidad de investigaciones, una permanente inducción a la realización de tales investigaciones. La evaluación de profesores no siempre está ligada a la eficacia docente (calidad de la didáctica), hasta puede afirmarse que los estudios sobre evaluación de profesores han arrojado resultados menos satisfactorios que los obtenidos sobre la temática general de la efectividad docente. De la ORDEN, (1997).

La mayoría de investigaciones realizadas en torno a la eficacia docente se han fundado en el paradigma proceso - producto (Doyle, 1977), el cual indica y justifica teóricamente la relevancia y sentido del análisis de la eficacia docente en función de los vínculos que se crean entre las conductas observables del docente en situaciones de enseñanza en el aula y los resultados de aprendizaje escolar (el "proceso" de enseñanza - aprendizaje viene constituido por mecanismos tales como las conductas del profesor y la interacción didáctica, y el "producto" de dicho proceso viene dado por los resultados obtenidos por los alumnos en términos de aprendizaje). Los resultados más relevantes obtenidos sobre eficacia docente, dentro del marco teórico del paradigma proceso - producto, han sido sometidos a exámenes posteriores Medley, (1982), poniéndose de relieve un predominio de trabajos en la línea experimental, descriptiva - correlacional. Porque el objetivo de estas investigaciones es establecer el grado de correlación entre las acciones docentes enmarcadas en un muy definido modelo pedagógico y el rendimiento académico de los alumnos.

Parece evidente que en este campo, como en tantos otros, estamos ante una reconceptualización necesaria, y algunas indicaciones parecen aflorar después de varias décadas de investigación: las características del comportamiento general del profesor guardan en sí una potencialidad pedagógica tal vez inagotada, quizá interese más ahondar en el análisis de dimensiones de competencia docente que en el estudio escrupuloso de microconductas, éste último posiblemente más riguroso pero también menos significativo respecto de la conducta general docente; al amparo de una perspectiva positivista, una cierta dosis de ingenuidad no exenta de premura condujo a una desilusión generalizada por los escasos logros en estos estudios, olvidándose la complejidad que entrañan los fenómenos educativos, que son humanos, de lo que se deduce la necesidad de realizar investigaciones complementarias desde

un punto de vista metodológico y analítico a las tradicionalmente experimentales y, por último podríamos añadir, en cierto modo ligado a la complejidad de los procesos educativos mencionada inmediatamente antes, la posible indefectibilidad de vincular los estudios evaluativos de la eficacia docente a los trabajos evaluadores de la eficacia institucional, de la eficacia de los centros educativos RAMOS SANTANA, (1998).

Nuevos enfoques en el estudio del profesor parecen apuntar, más que exclusivamente a su conducta, a los procesos psicológicos que la fundamentan, es decir, a cuestiones relacionadas con las intenciones de los profesores y la relación entre éstas y la conducta; se entiende de este modo al docente como un agente crítico y abierto, creador y reflexivo, y no simplemente como eficiente técnico de la enseñanza, Marcelo (1987). Por otra parte, cada vez aparece con mayor exigencia la perspectiva comunicativa y dialógica intercultural, en una sociedad informatizada y, pluralista como un elemento básico de todo docente actual MEDINA, (1992). Con ello queremos manifestar la complejidad de cualquier intento evaluador de profesores que aspire, como es de suponer a mejora de la calidad educativa.

En otras palabras, junto a una inequívoca dimensión tecnológica del quehacer docente hay que contemplar la dimensión personal del profesor, que no sólo exige un detenimiento profundo en el plano individual, sino que reclama también un análisis de la dimensión comunicativa personal del docente. Admitiéndose la compleja trama que toda realidad educativa supone, quizás no sea muy desorientador señalar hacia la autoevaluación del profesorado como una meta deseable, particularmente en el contexto de una educación personalizada y socializada.

El criterio que con mayor frecuencia se utiliza para evaluar al profesorado es el de la *competencia docente* (teacher faculty



effectiveness). Aunque desde una perspectiva general se podría definir como profesor competente aquel que demuestra eficacia en el logro de los objetivos que son propios de su trabajo en el ámbito universitario - docencia, investigación y servicio a la comunidad -, en la práctica habitualmente se suele operativizar este constructo haciendo referencia exclusivamente a la dimensión docente, DWEYER (1994).

El presentar de esta forma el concepto de competencia o eficacia del profesor se encuentra explicado en los numerosos trabajos realizados en las líneas de investigación abiertas para caracterizar este constructo, justamente los estudios cuantitativos han tenido mayor desarrollo operativizando este concepto en función de las 'características de buen profesor'. De ahí que la mayoría de los estudios realizados al respecto en nuestras universidades, traten de concretar dichas características, en forma de variables de presagio, proceso y producto, con el fin de determinar cuáles son los indicadores o predictores que configuran la eficacia docente y que, por tanto, puedan ser utilizados como criterios de evaluación. Ahora bien todos sabemos que la selección y el peso de los predictores están en función del criterio que utilicemos para validar el constructo.

Aunque ciertamente es posible utilizar diferentes indicadores para validar la eficacia de un profesor (rendimiento estudiantil, evaluación por los pares académicos y expertos, indicadores de productividad, etc.), la mayoría de los trabajos, aunque se exprese otra cosa, vienen utilizando únicamente como criterio el juicio que manifiestan los estudiantes lo cual debe entenderse como reduccionismo ya que restringe la definición de competencia docente a la perspectiva de una audiencia; es decir, a aquellas conductas que son percibidas por los estudiantes y que se recogen en un instrumento de evaluación.

En este campo se vienen realizando numerosos trabajos pero no se ven cambios significativos porque no van allá de la nomenclatura que cada autor utiliza, las metodologías que intentan hacer análisis cualitativos, puede verse que las conclusiones de los estudios son bastante coincidentes.

Desde la perspectiva de los alumnos la competencia docente se define por un conjunto de criterios que se aglutinan en torno a unas dimensiones claramente definidas: la preparación y organización de una actividad, la presentación y dominio de la materia, la preocupación e interés que manifiesta por la enseñanza, las relaciones interactivas que establece con los alumnos y los criterios y procedimientos que utiliza en los procesos de evaluación.

Desde el punto de vista técnico, esta línea de trabajo ha supuesto, igualmente, una forma sesgada de operativizar el constructo de referencia porque define la concepción desde una perspectiva individualista (casi raya en la evaluación por normas) sin tener en cuenta que la eficacia de un profesor debe estimarse en función de su contribución al logro de los objetivos que persigue la institución donde trabaja. Lo cual significa que la evaluación de la competencia de un profesor deba plantearse desde una perspectiva colegial, cooperativista, solidaria, es decir, en tanto que es miembro de una comunidad institución que tiene necesidades y fines específicos y comunes.

Por otro lado los procedimientos utilizados para la evaluación tampoco han cooperado a clarificar el concepto de competencia docente ya que muchos desconocen que el significado que dicho constructo tiene un referente claramente sumativo y como tal su mayor utilidad es la promoción del profesorado. Independientemente de que las encuestas sean o no un instrumento idóneo; toda evaluación de la competencia o

eficacia de un profesor fundamentalmente está orientada a la obtención de un diagnóstico o valoración - que se puede formular en términos de calificación - para tomar decisiones (retributivas, sancionadoras, etc.), por lo que sí de su aplicación no se derivan medidas que incidan sobre su 'continuidad y promoción' el proceso evaluativo resulta inútil.

Resumiendo, aunque consideremos que los alumnos constituyen una de las fuentes principales a tener en cuenta en la evaluación del profesorado, los instrumentos que actualmente se utilizan para evaluar la competencia docente basados en encuestas de opinión presentan limitaciones muy evidentes. De una parte simplifican en exceso el número de variables y esquematizan la expresión de los indicadores en pro de la brevedad y de otro lado, refiriendo conductas solamente relativas al aula, condiciones de aplicación.- determinan que la información, que aportan sea considerada como poco relevante para que el profesor pueda percibir con claridad los aspectos en los que está fallando y en los que debe mejorar, es decir, para que dicha evaluación pueda tener una finalidad claramente formativa.

Los problemas se plantean a la hora de decidir el modelo y los procedimientos a utilizar en la práctica ya que, como hemos apuntado anteriormente, evaluar la excelencia es algo más que estimar la competencia en la enseñanza, ya que requiere analizar otra serie de funciones y roles que el profesor desarrolla a escala docente e institucional. Lo cual implica que las dimensiones y los aspectos concretos a tener en cuenta en la evaluación de un profesor deben estructurarse partiendo del Proyecto Educativo Institucional y no al revés como tradicionalmente se efectúa.

### **2.1.2 La evaluación de la docencia universitaria y financiación estatal**

"Dado que hoy la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, directivos y gestores universitarios) y a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo - efectividad y costo - beneficio" De la ORDEN HOZ, (1997).

La Universidad tomada por sorpresa no ha tenido otra opción que amoldarse a las exigencias para que adapte sus programas de formación y sus actividades de investigación y extensión a las exigencias de la economía y del mercado de trabajo, que le haga de modo continuado y estratégico, desarrollando cooperaciones con la industria, con los medios de gestión pública y privada, con los grupos y movimientos sociales: se la empuja a salir de «su torre de marfil» a «abrirse al medio social», y obtener así en contrapartida de los servicios que ofrece una diversidad de fuentes de financiación.

En este sentido en los países Americanos enmarcados o en proceso de adopción de las políticas neoliberales y subsidiarios del FMI y el Banco Mundial, se han establecido normas que hacen obligatoria la evaluación docente no solo como parte de la autoevaluación institucional sino como medio de asignar recursos para el incremento salarial de los docentes. Emulando, mejor copiando o mejor obligados a imitar las políticas de los Estados Unidos donde la evaluación primera que orienta

la Universidad es la evaluación política de los factores que incidan en la financiación. Observar por ejemplo, como bajo el manto de la preocupación por la calidad de la educación se está creando un nuevo contexto en la convergencia de la economía global neoliberal que plantea nuevas exigencias a la Universidad y las Universidades Europeas no escapan de su influencia.

De la misma forma es universal la tendencia a la Acreditación de las Universidades por entes e instituciones externas, proceso "voluntario" para las Universidades que se ve como una evaluación de la calidad global con el deseo de lograr una imagen pública, para asegurar la contribución económica del Estado.

La rendición de cuentas a la sociedad viene asociada al concepto de autonomía con el pretexto de hacer más fluidas las relaciones de la Universidad con la comunidad de su contexto social. El reto más importante de las Universidades es el de mejorar la calidad de sus actividades y dar una respuesta adecuada a los nuevos retos del entorno económico, social y cultural JOFRE L. y VILALTA J M, (1998).

### **2.1.3 Evaluación del rendimiento - productividad**

La evaluación del rendimiento como productividad de los profesores en forma individual se lleva a cabo de forma constante por parte de estudiantes, padres, colegas y el público en general. Pero sólo cuando el proceso de evaluación está involucrado en las políticas de la escuela, la convertimos en un sistema e intentamos estudiar sus propiedades formales, causas y consecuencias especialmente en el aprendizaje de los estudiantes. Tales procesos generalmente están diseñados para mantener el rendimiento actual o para crear algún cambio en el mismo sin que cambie el estatus del interesado.

Cualquier cambio en el rendimiento individual sería el resultado del desarrollo del mismo conjunto de tareas dentro de niveles de rendimiento diferentes NATRIELLO G.,(1997).

En el ámbito institucional y desde las directivas académicas la principal preocupación está centrada en lograr influir en el rendimiento de los profesores individuales en sus puestos o asignaciones presentes. El objetivo consiste en mejorar el rendimiento existente dentro de unos parámetros derivados de políticas gubernamentales e institucionales, que se consideran aceptables.

La primera estimación del rendimiento de un profesor generalmente se establece a partir de los resultados que ofrece el sistema y la institución para la que trabaja. Cuando se entienden las instituciones educativas como organizaciones orientadas a la producción es lógico que se utilice como criterio de evaluación del profesorado el valor agregado que su trabajo aporta. En este caso, la evaluación asume la perspectiva de la eficiencia comparando los *outputs* en relación con los *inputs*, lo que constituye la definición clásica de productividad. Esta aproximación nunca ha sido bien acogida por el profesorado dado que plantea un criterio economicista para evaluar su trabajo ya que se estima a través de su valor de mercado SCHALOCK Y OTROS, (1993).

Este criterio es, por otra parte, el que asume la normatividad actual relativa a la evaluación de la actividad investigadora (RD1086/1989, de 28 de agosto) al señalar que la finalidad esencial del proceso es 'fomentar la productividad del trabajo investigador del profesor universitario y su mejor difusión tanto nacional como internacional'. Dicha normativa establece como aportación evaluable 'toda producción que constituye una contribución real al progreso del conocimiento o al desarrollo científico - técnico y que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la

comunidad científica. De lo cual se deduce que la productividad investigadora debe ser evaluada teniendo en cuenta los siguientes criterios: a. que la aportación haga referencia a resultados B9 que constituya una contribución real al conocimiento y c. que haya sido difundida en un medio adecuado dentro de la comunidad científica De MIGUEL, (1997).

La utilización del término productividad dentro del ámbito de la docencia es más controvertido dadas las dificultades para su operativización. Generalmente se suelen utilizar dos criterios de referencia: la carga docente (servicios) y los resultados académicos beneficios. Se entiende como 'carga docente' la cuota de trabajo y responsabilidad que asume un profesor dentro de una institución. La productividad de un profesor es distinta en función de la carga docente que desempeña. El profesor que desempeña más carga es más rentable para la institución ya que, lógicamente, genera menos costos BIEBER Y BLACKBURN,( 1993).

Para estimar dicha carga, siguiendo a algunos de los autores que se ocupan del tema NOBLE, CRYNS y LAURY (1992), (citados por De Miguel 1998) se suelen utilizar diversos indicadores - número de asignaturas que tienen a su cargo, tiempo que lleva impartiendo las materias asignadas, tipo de materia, número de créditos que imparte, tipo de créditos teóricos o prácticos, número de estudiantes que reciben sus enseñanzas, etc., combinados mediante la aplicación de fórmulas que les otorgan pesos ponderados según las diversas situaciones docentes.

Aunque todos sabemos que no se puede evaluar la docencia de un profesor mediante una simple aplicación de formulas, lo cierto es que esta estrategia pone en evidencia las desigualdades que existen entre las cargas docentes que asumen los profesores. Las diferencias son tan

acusadas que, para no cometer agravios comparativos, necesariamente deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar la calidad docente de un profesor. No se puede evaluar del mismo modo a un profesor que imparte una asignatura que a la que imparte seis o el que tiene veinte alumnos frente a los que imparte docencia a más de quinientos. Parece lógico que cada cual deba ser evaluado en función de las cargas y responsabilidades académicas que tiene asignadas dado que el volumen de las mismas repercutirá en la forma de desempeñarlas.

Por otro lado, también cabe plantear la productividad en términos de los beneficios que el profesor aporta a la institución. Desde esta perspectiva, un profesor será más productivo en la medida que sea mayor el valor agregado que aporta su trabajo al progreso académico de sus alumnos. Ahora bien, la dificultad radica en la forma o modo de evaluar

dicho 'progreso' dada la pluralidad de criterios que se pueden utilizar para estimar los resultados de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por ello, aunque el profesorado se oponga mayoritariamente a ser evaluado en función de las calificaciones que obtienen sus alumnos, desde el punto de vista de su institución no se puede obviar el análisis de los resultados académicos a corto (tasas de éxito, fracaso, abandono, etc.) y largo plazo (tasa de empleo, niveles de renta, etc.) como criterio de productividad colectiva o bien considerando la posible evaluación del aprendizaje de los alumnos por profesorado distinto al implicado en la docencia.

#### **2.1.4 El control y la consiguiente petición de responsabilidades.**

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación constituye la herramienta que permite a las administraciones e instituciones controlar y rendir cuentas ante la sociedad tanto del grado de



cumplimiento de sus fines como de la eficiencia, que demuestran en el uso de los recursos que se les asigna. La actividad docente de un profesor en modo alguno puede sustraerse a esta función de accountability necesaria en todo servicio o programa de intervención social, máxime cuando está financiada con recursos públicos. La institución le contrata para realizar un servicio que necesariamente deberá ser 'útil y provechoso'

La evaluación se utiliza para controlar las acciones que tienen lugar dentro de los puestos docentes. Para determinar el nivel de coherencia entre la carga académica que le es aprobada a cada docente y el tiempo y esfuerzo que realmente le dedica. Este tipo de evaluación tiene directa influencia sobre el estatus y los ingresos de los profesores. Aunque las retribuciones económicas como consecuencia de la evaluación tienen cierta aceptación por un buen número de profesores, también son altamente criticadas por un buen número de ellos y especialmente por los defensores de la evaluación cualitativa propósitos formativos y de mejora.

La evaluación puede servir para transmitir un sentido de justicia y equidad, tanto a cerca de la organización como de su ejercicio de control. Los sistemas de evaluación deben ofrecer un tratamiento justo a todos los individuos si se desea que los perciban como justos. Deben satisfacer las expectativas de los miembros de la organización y de la sociedad en general sobre el hecho de que las organizaciones exhiban procesos de toma de decisiones racionales. DARLING-HAMMOND y MILLMAN,(1997).

### **2.1.5 Evaluación del profesorado para aumentos salariales.**

En un intento de motivar o de obligar a los profesores de una u otra

forma la mayoría de las universidades tienen los resultados de la Evaluación de los profesores unida con remuneración económica y también es común que cuando se reparte dinero se logran efectos negativos y se resaltan las injusticias e incoherencias.

Es común y en forma general la compensación caracteriza a muchos sistemas de evaluación. Este sistema concede pagas especiales o incrementos salariales a algunos profesores basándose, en parte, en alguna forma de evaluación de su rendimiento, BACHARACH Y OTROS, (1997). Este sistema también es impopular porque requiere énfasis en características de objetividad y por ende de evaluación y la búsqueda de esos objetivos hace más débiles los procedimientos de evaluación, desviando la atención de los evaluadores de aquellos aspectos de la enseñanza que son más difíciles de dominar y menos susceptibles de ser evaluados objetivamente.

Aunque se pudieran superar las acusaciones en cuanto a injusticias y sesgos no deseables, los sistemas de salarios según méritos pueden perjudicar seriamente la posibilidad de mantener un debate constructivo sobre aspectos del rendimiento que necesitan ser mejorados. Es frecuente que este sistema desaliente la cooperación y el deseo de compartir conocimientos, pues la atmósfera de competencia genera acciones secretas, especialmente cuando los recursos se distribuyen aplicando una curva que premia la mínima diferencia.

## **2.2 DESDE LA PERSPECTIVA ACADEMICA**

En el mejor de los sentidos cualquier acto de evaluación en la Universidad tiene la intención de aportar elementos para construir una visión sobre la misión. En el caso de la evaluación del profesor el proceso es orientado por el propósito que lo impulsa y justifica.

En el ámbito teórico son muchos y muy laudables los objetivos que se le atribuyen aunque en la realidad hay factores extraños que le imprimen una intención bien diferente. En Joan Mateo et al. Se habla de evaluar para:

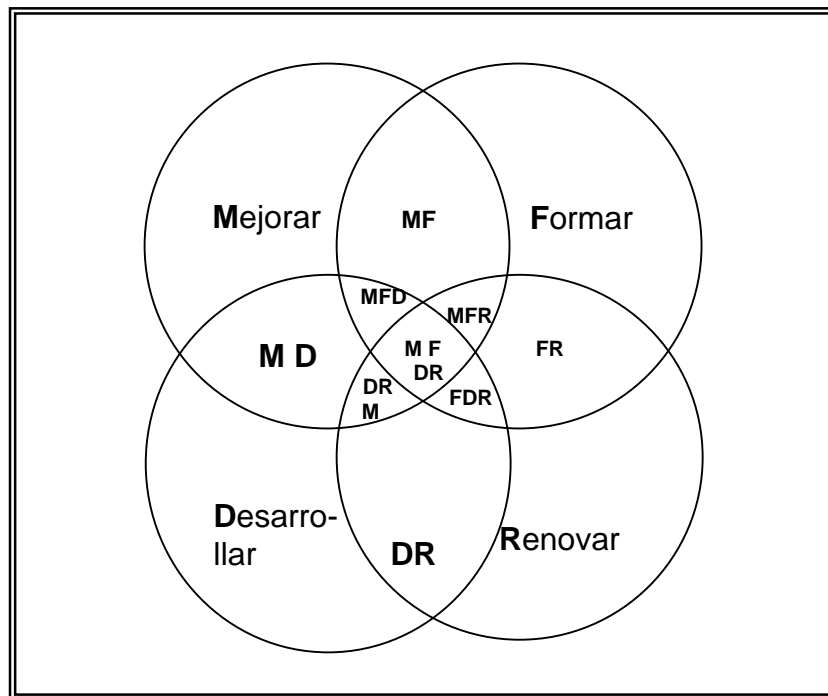
- ❖ La mejora de la calidad de la enseñanza.
- ❖ Formar
- ❖ Desarrollo profesional
- ❖ Renovar la cultura sobre docencia y evaluación

Hay varios conceptos importantes que justifican la evaluación de los profesores universitarios en el seno del movimiento de reforma educativa: El desarrollo de la profesionalidad del profesorado y el mejoramiento de la calidad de la docencia, entre otros, son los argumentos más utilizados para justificar las acciones encaminadas a incrementar el mejoramiento de la calidad de la educación en la Universidad. Las muchas iniciativas que se han puesto en marcha durante este movimiento de reforma tienen la intención de mejorar la educación, seleccionando, formando, mejorando y aumentando la satisfacción del profesorado competente y utilizando sus conocimientos y talentos a lo largo de su nueva carrera profesional, DARLING-HAMMOND y MILLMAN, (1997). Estas iniciativas se apoyan en la evaluación del profesor para una infinidad de propósitos además de los mencionados anteriormente, siendo éstos últimos más bien de carácter político y económico; lo que ha diferenciado la importancia actual de la que se le concedía en el pasado. Aunque ahora como en el pasado los propósitos de formación y mejoramiento no se logran plenamente al menos sirve para demostrar a los entes gubernamentales la preocupación por la calidad y la validez del control interno.

Por tanto en el ejercicio de la autonomía los profesores debemos considerar de qué forma es posible lograr que la evaluación docente

contribuya realmente a nuestro desarrollo personal y profesional, a nuestra formación como docentes y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y por ende del aprendizaje.

Los propósitos se logran en forma integrada se puede afirmar que no se puede conseguir uno sin afectar a los demás:



### 2.2.1 La evaluación para mejorar

El docente soporta gran peso del atribuido a los miembros de la comunidad académica con respecto a la calidad institucional, en este sentido la evaluación del profesor y en particular de sus acciones docentes es una tarea de gran capacidad potencial para conseguir el objetivo de mejorar la calidad, con la evaluación docente se complementan las estrategias de cambio utilizadas por el sistema educativo para dar lugar a la mejora de la unidad, departamento, escuela e institución.

La evaluación se ha de realizar por el reconocimiento de sí mismo, con entera ausencia del interés en la utilidad pecuniaria. El ejercicio de la evaluación debe cumplir con la exigencia de WILSON (1996) cuando dice "toda formación y toda investigación intelectuales son de nivel universitario cuando implican no sólo el dominio y la aplicación de una técnica, sino también la adquisición de una capacidad de juicio que sea reconocida socialmente como autónoma. Dada la autonomía que le es conferida en la sociedad, tal formación o tal investigación deberían estar encuadradas, orientadas, delimitadas, animadas y justificadas a priori por una estructura de referencias comunes, con una proyección civilizacional".

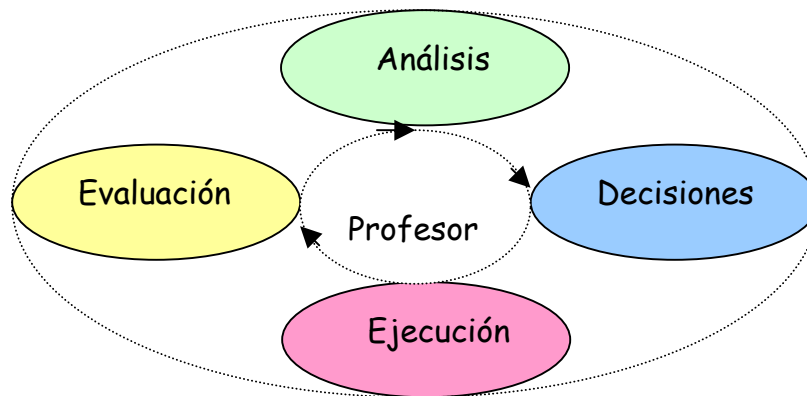
La evaluación ha de dejar a la medición la ingrata tarea mercantilista, para ingresar con un instrumento en la partitura de la obra que construye a la Universidad consciente, crítica, formadora que tiene obligación intelectual de ser tan rigurosa y crítica en el uso de medios, como rigurosa y crítica en el definir y asumir sus finalidades.

La evaluación en la Universidad debe ser universitaria: no puede sino situarse con relación a la misión, políticas y objetivos de la Universidad.

Así entendemos que la justificación última de cualquier proceso evaluador, desde la perspectiva social, está en la mejora de la calidad de la enseñanza, pero está necesariamente relacionada con el desarrollo profesional del docente tanto en el ámbito individual como colectivo. Pues no hay desarrollo profesional si no se produce simultáneamente un crecimiento personal y de la cultura grupal del colectivo institucional al que se pertenece. En este contexto se puede pedir a los profesores que hagan de la mejora de la escuela parte de su objetivo de crecimiento y, por tanto, parte del proceso de evaluación. Porque desde aquí se debe comprender que no es posible enriquecerse independientemente de la Universidad.

La evaluación del profesor debe formar parte del proceso de autoevaluación institucional para mejorar la actividad académica y, para ello será necesario reconocer la importancia del factor humano.

### ***Fases en el proceso de mejora de la calidad***



Este proceso tiene una forma de espiral al llegar a la ejecución se inicia nuevamente con la evaluación. Seguramente en un proceso permanente el modelo de evaluación será rediseñado, así como las políticas en virtud de los resultados obtenidos y las decisiones tomadas. Hay que detectar los elementos a potenciar en la metodología del proceso de evaluación para poderlo orientar cada vez más a facilitar la toma de decisiones y permitir el diseño de estrategias de mejora.

Para mejorar se hace necesario que a través de la evaluación se divulguen nuevas concepciones sobre docencia, investigación y extensión, para que tanto los alumnos como los profesores orienten sus acciones con nuevos conceptos sobre lo que es un buen profesor, poner en marcha estrategias de creación de cultura de calidad, realizando actividades de diseminación de las buenas prácticas.

Aprender a dialogar sobre los resultados mejora los sistemas de comunicación e información internas. Ya que las instituciones universitarias son complejas en su estructura organizativa, es fundamental asegurar que los mecanismos de evaluación y sobre todo las mejoras académicas introducidas, sean comunicadas adecuadamente al conjunto de la institución y de la comunidad. Una mejora docente estimula a aquellos que proporcionan la información especialmente a los alumnos que son quienes reclaman acciones más inmediatas.

Aquí se considera que lo que se va evaluando es el progreso no la perfección. Es decir, no atender solamente el valor absoluto de lo conseguido, sino también a las mejoras relativas en el proceso de mejora que se ha desarrollado. En este sentido, la evaluación debería contribuir a acercar la imagen de prestigio del concepto de Universidad al de la imagen de cada una de las partes, procesos y actores que conforman la realidad universitaria, JOFRE L. y VILALTA J M,(1998).

Otro argumento que justifica la implementación de estrategias de evaluación del profesorado como una herramienta necesaria para estimular la mejora en su actividad profesional desde esta perspectiva formativa es el hecho de posibilitar al profesorado la toma de conciencia sobre sus fortalezas y debilidades profesionales - tanto en el ámbito individual como institucional - y el planificar estrategias que incidan en la mejora de su actividad docente y sobre su desarrollo como profesional.

Aunque cada uno de estos argumentos o razones justificaría por sí sólo la necesidad y utilidad de implantar procesos de evaluación del profesorado, en la práctica no se excluyen ya que utilizan planteamientos y modelos evaluativos que parten de supuestos radicalmente diferentes en función del tipo de audiencia que demanda la evaluación. Mientras que desde la perspectiva de la institución se tiene que asumir preferentemente

el punto de vista de la eficiencia, generalmente los profesores y los alumnos postulan que la finalidad primordial de todo proceso evaluativo debe ser la promoción y la mejora. Así pues, teniendo en cuenta las audiencias implicadas, cabe hablar de tres enfoques diferentes de la evaluación del profesorado - economicista, técnico y profesional- que postulan modelos y criterios evaluativos claramente distintos Mc MACPHERSON, (1996).

Para IWANIKI (1997) cuando la mejora de la escuela va unida a la evaluación del profesorado, se debe establecer un foco de atención para el proceso de mejora de forma que los profesores puedan abordar las necesidades relativas a la misma de una manera coordinada. Este foco puede establecerse implicando al profesorado en un proceso de planificación educativa que abarque a todo el sistema y de allí obtener la formulación de objetivos prioritarios por cuya consecución se trabajará a corto plazo.

Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia de la escuela, estos se integran en el proceso de evaluación haciendo que los profesores desarrollen unos objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades que justifican los objetivos prioritarios. Si se logra que además estos objetivos de rendimiento sean discutidos en el seno de la unidad académica se lograrán ventajas adicionales:

- Fomenta la confianza y la colegialidad.
- Crea una atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden servir como base para su evaluación.
- Traslada parte de la responsabilidad del proceso de evaluación de los directivos a los profesores.
- Se hace más visible y significativo el impacto que la evaluación del profesorado tiene sobre mejora de la escuela.



- La evaluación del profesorado deja de convertirse en "papel de archivo" para ser un dinamizador de la vida universitaria.

### **2.2.2 Evaluar para formar**

"Evaluación y formación se convocan y se interpelan". En este caso la evaluación no busca demostrar sino mejorar, es ayudar al éxito de la acción. Busca la conciencia eficaz y ética del actor. Conciencia no solo de sus intenciones y de sus metas, sino también conciencia de la transformación objetiva en la que está implicado. Es la conciencia siempre activa y siempre crítica de éstos.

La evaluación en sintonía con la formación puede interpretarse como un proceso de aprendizaje en la acción docente. En el profundizar y alcanzar el dominio en el campo de especialización para dejarse afectar de su particular metodología y de su muy especial manera de construir un prisma para "ver el mundo" a través de él. En ese servir de mediador para el acercamiento del alumno al conocimiento científico, a la realidad social y al reconocimiento de sí mismo y sus posibilidades en un proceso de formación integral, de construcción del saber y de formación profesional; el docente va transformándose, sólo que su proceso puede ser de enriquecimiento o de deterioro.

"Desde este punto de vista, abarca simultáneamente las dimensiones de la transformación material y de la transformación efectiva, de eficacia material o eficacia simbólica", ZÚÑIGA, R. (1997).

La evaluación formativa es un proceso de transformación de actores, y por ello es inherente al quehacer de educadores; pero simultáneamente, es un proceso de transformación de situaciones, de

desarrollo profesional, es decir, teniendo en cuenta todas las funciones y tareas en las que se haya comprometido el docente dentro de la institución De MIGUEL (1998).

La acción evaluativa transforma a los actores, en cierto modo los crea, por el aprendizaje y la experiencia incorporada; y la acción también transforma el mundo, por las significaciones que le imprime, y los cambios que produce al encarnar en él los posibles de los actores.

La evaluación formativa observa e ilumina dos transformaciones, que son dos creaciones de realidad: personas y grupos que aprenden y que cambian, en lo que podríamos llamar eficacia simbólica de la acción; y situaciones y realidades que cambian, en lo que podríamos llamar la eficacia instrumental de la acción. Este proceso, que lleva a las medidas de producción y eficacia contiene la producción no solo de productos, sino también de los actores que los producen, ZÚÑIGA (1997).

"La evaluación es una actividad subversiva". Evaluación de impactos, de resultados objetivos, de procedimientos y también de objetivos, de finalidades sociales, civilizacionales. Si evaluación dice necesariamente proyecto asumido, valores personales (porque no hay valores impersonales), la evaluación está en el centro de toda relación humana y a fortiori en la relación formativa. La relación formativa, en el grado en que una invitación a la autonomía personal, a la responsabilidad profesional, a la probidad ética es una formación para la evaluación: formación para la competitividad evaluativa, el conocimiento que funda el juicio evaluativo, la coherencia que debe situarlo en el contexto estructural de un proyecto personal, la responsabilidad que debe ser toda formación como un traspaso de responsabilidades sociales.

Cuando un profesional adquiere la investidura de profesor universitario ha de comprender claramente que su compromiso es la formación permanente, el enriquecimiento personal permanente, el desarrollo continuo (contrario a lo que se llega a pensar que la Universidad le recompensará eternamente por el saber que posee en el momento del ingreso) y que en la evaluación encontrará el insumo en el proceso de formación autónoma y responsable. Al decir de CARRERA M.J:(1987) " Lo que aquí se está planteando es un serio compromiso con la Renovación Pedagógica de la práctica de la enseñanza, que ha de partir de la "evaluación como proceso de investigación", y, en consecuencia ha de revertir en un proceso continuo de Formación del Profesorado".

**Formar un universitario, es formar un evaluador. Es formar un creador de significaciones y de transformaciones.**

### **2.2.3 Evaluar para lograr el desarrollo profesional**

Es muy frecuente que los profesores universitarios no procedan de programas de formación de docentes, son profesionales que se vinculan al nivel universitario por diferentes factores entre los que casi nunca figura el deseo de enseñar. En este sentido la evaluación puede servir al propósito de convertirlo en profesional de la educación, trascendiendo la competencia mínima. Para PETERSON K. (1997) el desarrollo profesional está definido como un proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de si mismo, de los papales, de los contextos y de la carrera profesional.

Para STIGGINS Y DUKE (1997) la evaluación del profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo

profesional. Cuando el objetivo se orienta a promover la mejora del profesorado, el proceso evaluativo no puede establecerse partiendo de un reducido número de indicadores sobre las conductas que manifiesta en el aula ya que supone un reduccionismo insostenible de la actividad docente que realiza un profesor. Más que una puntuación sobre la competencia docente nos interesa, por tanto, obtener una valoración sobre el desarrollo profesional que ha alcanzado en todas las tareas que son propias de su función docente dentro de la institución.

Partiendo de una perspectiva institucional y un criterio o enfoque evaluativo orientado hacia el desarrollo profesional, se hace necesario identificar los aspectos que deben ser evaluados dada su influencia sobre el desarrollo y mejora de las actuaciones docentes y, posteriormente, abordar los procedimientos metodológicos que se consideran más idóneos para llevar a cabo esta evaluación de manera eficaz. Es decir, determinar lo que queremos evaluar o contenido de la evaluación y posteriormente, precisar los métodos apropiados para ello.

Para De MIGUEL (1997) la estructuración de un proceso evaluativo con la intención de alcanzar el desarrollo profesional exige una clara distinción entre competencia y excelencia. La excelencia académica constituye igualmente un constructo difícil de definir y que puede ser operativizado a través de diversos criterios. Uno de estos criterios puede ser el nivel de competencia que manifiesta el profesor, pero sólo uno de ellos ya que el concepto de excelencia tiene muchas más dimensiones que la competencia ASTIN,(1991); DUNKIN, 1995; ELTON (1996). Un profesor excelente, además de ser muy competente en el sentido que hemos apuntado anteriormente, deberá demostrar su capacidad y habilidad en otra serie de funciones y tareas - organizador de cursos, diseñador de currículos, innovador didáctico, investigador pedagógico,

etc.- que se consideren imprescindibles en el ejercicio de su tarea docente.

En esta tendencia es necesario considerar que: el trabajo de un docente no puede ser evaluado al margen de la realidad institucional, lo cual significa que uno de los componentes básicos de la excelencia individual hace referencia al modo en el que ella contribuye a la excelencia institucional. Aunque la calidad de una institución en tanto que constituye un trabajo en equipo es algo más que la suma de las partes, lo cierto es que cada una de ellas debe cooperar a incrementar la excelencia institucional. Además la evaluación de un profesor exige una perspectiva de análisis centrada sobre los procesos ya que sólo mediante la mejora de los mismos cabe abordar el desarrollo profesional docente. De ahí que el criterio de la excelencia puede ser igualmente denominado como 'desarrollo profesional', De MIGUEL (1997).

Por otro lado, la evaluación de la excelencia académica debe entenderse más como un 'camino' que una 'meta'. El profesor a lo largo de su vida profesional debe ir mejorando su formación y sus actuaciones docentes de forma progresiva, lo que justifica la implantación de procesos de evaluación formativa. Ahora bien, para que la evaluación pueda cooperar a dicho desarrollo es necesario partir de un enfoque centrado fundamentalmente sobre los procesos a fin de que cada profesor pueda percibir con nitidez las relaciones causa - efecto que se establecen entre sus actuaciones y la calidad de los procesos y los resultados académicos a escala institucional STUFFBLEAM Y SANDERS, (1990). Una evaluación centrada en resultados - tal como es entendida por quienes utilizan las escalas de opiniones al alumnado- no aporta el feedback necesario para que tenga una incidencia significativa sobre el desarrollo profesional docente.

Para BACHARACH, CONELY y SHEDD (1997), cuatro principios básicos pueden servir como pautas generales para desarrollar un sistema de evaluación que contribuya al desarrollo profesional:

- La evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento.
- Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme.
- Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas
- Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas

#### **2.2.4 Evaluar para renovación de la cultura sobre docencia y sobre evaluación**

La evaluación de la eficacia, eficiencia y efectividad se relacionan directamente con el clima educativo y con el concepto de cultura. Si bien la cultura de la escuela es algo más amplio y nuclear en el funcionamiento de los centros docentes que el clima educativo, definido como las normas, los valores y expectativas que motivan a la población escolar.

La cultura se explica en el conjunto de creencias, saberes, informaciones y convicciones básicas que mantienen los profesores, los alumnos y la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje, las funciones, las relaciones, la colaboración, la comunicación y el funcionamiento de la Universidad.

Desde éste punto de vista, la implantación de sistemas de evaluación del profesorado implica un cambio cultural que redefine la responsabilidad por la calidad en el enriquecimiento y perfeccionamiento individual y colectivo.

Para alcanzar los propósitos expresados y los efectos deseados se

plantea la necesidad de un cambio cultural para generar un consenso donde la iniciativa de evaluación y mejora de la acción docente y en consecuencia mejora de la calidad de la educación y de la institución, sean asumidas como propias por la comunidad universitaria, internalizando los valores de preocupación por la calidad de la Universidad e implicación en su mejora, GRAD y HERNÁNDEZ (1997). Esta renovación ha de estar precedida de una renovación conceptual en la que convergen aportaciones de las investigaciones, los análisis de resultados, las discusiones en el seno de las comunidades académicas, etc.

A medida que se vive el proceso de evaluación institucional se van publicando las políticas y los indicadores que señalan que se están aplicando como se espera. Es decir, la evaluación difícilmente será útil sin promover un proceso de cambio cultural hacia un compromiso renovado con el desarrollo personal, la calidad de la enseñanza y en general la calidad de la Universidad, vinculando la autonomía y libertad académica con la responsabilidad sobre el funcionamiento y los resultados a todo nivel de la Universidad.

A través de los instrumentos, la divulgación de resultados y la toma de decisiones se van dando las ideas y las prácticas para construir una nueva cultura. Se sensibilizan las audiencias a favor de la calidad y en pro del compromiso con su propio proceso de evaluación y el de la institución.

La teoría que el profesor se elabora sobre sus funciones docentes y la forma de ejercerlas no constituyen una realidad inamovible, dada para siempre, sino todo lo contrario, una realidad dinámica que se debe enriquecer y cambiar a través del tiempo y en función de diversas fuentes de información y de influencia. Por ejemplo, podemos considerar que en

la elaboración del conocimiento pedagógico van a confluír factores como las teorías conocidas en fuentes bibliográficas, la propia experiencia, la aceptación de modelos ajenos, la información sobre investigaciones propias o ajenas. Todo un mundo de actitudes y creencias personales se une estrechamente a los conocimientos profesionales para dar lugar, finalmente a una combinación prácticamente irrepetible en cada profesor. Por ello, parece conveniente admitir que la evaluación del proceso de formación, de desarrollo profesional y de mejora tiene que tomar como punto de partida la situación en que se encuentra el profesor, sus necesidades, intereses, circunstancias, enriqueciendo a partir de ellos la consideración de todos los componentes de la función docente y por lo tanto, de sus procesos de evaluación, ROSALES (1990).

Para resaltar la importancia de la cultura en la calidad educativa y en la transformación esperada como consecuencia de la evaluación traigamos una explicación de HARGREAVES (1996-190):

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

### **2.3 EFECTOS ESPERADOS**

Debido a que la evaluación del profesorado tiene un amplio abanico de efectos, deseados o imprevistos, será de utilidad proporcionar algún método de clasificación de los mismos. Así podemos decir que la evaluación del profesorado tiene efectos en el ámbito individual, organizativo y ambiental. NATRIELLO (1997).



### **2.3.1 Efectos en el ámbito personal**

A pesar de ser los más directos y los más previsibles son los más descuidados, porque el profesorado no se hace consciente de ellos y mucho menos los desea. Por ejemplo, no se logra mejorar en la capacidad de lectura y escritura porque no se reconocen las debilidades. Presumiblemente, el rendimiento del profesor puede mejorar si los evaluadores proveen al mismo retroalimentación a cerca de los problemas que se desprenden de su rendimiento y ofrecerle unas estrategias para remediarlos, DARLING-HAMMOND y MILLMAN(1997). De este argumento se desprenden los elementos que sustentan la idea que favorece la comunicación de los resultados del rendimiento para que el profesor intente mejorar y para que la Universidad ofrezca oportunidades para mejorar. Aunque no importa lo bien diseñado que esté el sistema de evaluación y lo amplio que sea el apoyo que se reciba de las directivas académicas, es poco probable que los profesores experimenten desarrollo profesional de algún tipo si no pueden o no desean aprovechar las oportunidades que se les presenten Para ello según PETERSON K. (1997) se hace necesario que se tengan al menos las siguientes características:

- ◆ Fuertes expectativas profesionales.
- ◆ Una orientación positiva hacia los riesgos.
- ◆ Actitud abierta hacia los cambios.
- ◆ Deseo de experimentar en clase.
- ◆ Actitud abierta ante la crítica.
- ◆ Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- ◆ Conocimientos sólidos del área de especialización y
- ◆ Alguna experiencia anterior positiva con la evaluación del profesorado.

La enseñanza universitaria es una acción individual donde cada profesor amparado por su autonomía y libertad de cátedra diseña su propio modelo y actúa lejos de la mirada de sus colegas y jefes inmediatos.

Aquí la evaluación puede convertirse en un punto de contacto con otros docentes que observan y proporcionan información sobre la labor del docente o aportan elementos de juicio para el análisis de los resultados. En un ambiente de comunicación los profesores pueden encontrarse con permanentes retos para mejorar la calidad de sus acciones docentes, aunque en una atmósfera de competencia, causada por rankings o por la asignación de puntos y dinero otros pueden sufrir estrés y ansiedad, lo cual nunca puede tener efectos positivos en su rendimiento. Las diferencias en las reacciones de los profesores ante la evaluación son difíciles de predecir pero lo que sí es seguro es que en una atmósfera de excelente comunicación, donde se discute sobre los modelos, sobre los indicadores de calidad, donde se da frecuente retroalimentación la actitud del profesorado será de búsqueda consciente en el camino hacia el mejoramiento permanente y el desarrollo individual.

### **2.3.2 Efectos en el ámbito Organizativo**

Desde el nivel individual se inicia la construcción de la calidad institucional, es frecuente que en la Universidad el control de los jefes de unidad, escuela o departamento sea casi nula de allí que el impacto de la evaluación docente en este nivel sea significativo. En las instituciones donde los jefes inmediatos tienen la misión de evaluar a cada docente, tienen un clima caracterizado por múltiples reacciones. Cuando un profesor ve que se está evaluando negativamente cierta clase de rendimiento de un colega, el primero aprende a evitar dicho rendimiento.

Si por el contrario, determinados profesores son recompensados por su rendimiento, los demás aprenderán que se espera de ellos también este rendimiento, NATRIELLO, (1997).

También se puede observar que si los procesos presentan incoherencias los profesores se desmotivarán y sus acciones sufrirán deterioro poco a poco. En cualquier caso, éstos efectos impactan la organización y la calidad institucional.

De allí que un sistema desarrollado con un alto nivel de participación y comunicación puede crear un ambiente de debate sobre modelos pedagógicos y los efectos sobre el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Sin embargo con las mejores intenciones se pueden crear situaciones conflictivas como las que se observan en las instituciones donde se obtienen bonificaciones salariales y donde también es frecuente que los profesores mejor evaluados son los menos "eficientes" porque tienen menos alumnos, menos cursos, es decir, menos docencia directa y por lo tanto menos personas que califiquen sus acciones.

Los cambios de estatus como consecuencia de la evaluación docente ejercen gran influencia en la comprensión de la identidad como docentes universitarios, porque se descubren las cualidades que separan a unos profesores de otros y que son caracterizadoras de una buena docencia. Es a través de los instrumentos utilizados, las conversaciones realizadas y los documentos elaborados como se llega a comprender con mayor claridad las normas y valores; como se descubren las definiciones de su rol y se percibe la cultura sobre evaluación y docencia universitaria. Estos procesos destinados a estrechar los lazos con su cultura y su entorno son los que definen las expectativas respecto de los profesores y su rendimiento en cuanto a profesionales de la enseñanza, NATRIELLO(19979).

### **2.3.3 Efectos en el ámbito Social**

La evaluación de los profesores trasciende los límites de la comunidad docente, llega a los estudiantes, a los padres, a las asociaciones profesionales, a la comunidad en general y los entes gubernamentales.

Los efectos de los sistemas de evaluación del profesorado y de la institución en general sobre la imagen están favoreciendo los sistemas de acreditación externa cada vez más populares en Europa y los países americanos diferentes a Estados Unidos que ya llevan muchos años aplicando este sistema.

Desde una perspectiva renovada, los efectos en el ámbito social incluyen los logros con los alumnos y la interacción mutuamente enriquecedora que el profesor logra con el entorno natural y social en que vive. La evaluación evidencia la concepción que el profesor tiene de su entorno y si cumple con su tarea de contribuir a la extensión y enriquecimiento del medio a través de los aprendizajes de los alumnos y de sus propias acciones; o, si por el contrario sus acciones siguen ancladas a la antigua consideración de que el medio es algo que hay que conocer a fin de poder explotarlo mejor en beneficio propio. Estos efectos servirán a la necesaria conexión de la institución educativa con el medio social, en las relaciones con las familias, con los entes gubernamentales y con la sociedad en general.

### **3. CONCEPCIONES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS**

En esta época se está viviendo el cambio del positivismo al paradigma hermeneúatico en los cambios asociados al énfasis formativo más que evaluación sumativa. La diferencia de enfoques acerca de los problemas presentados por evaluadores de complejidad e inestabilidad en las políticas del entorno son discutibles. Los reclamos de tres grupos para actuar como evaluadores son examinados: expertos, científicos sociales, evaluadores profesionales. Pero la preocupación central está en la relación entre valores, teorías de conocimiento y poder en evaluación.

La evaluación y los estudios de evaluación desarrollados en EE.UU en un período de optimismo y expansión (1950 a 1960, el apogeo del positivismo) fueron asociados con modernización, la racionalización de la sociedad y de los procesos políticos y con el crecimiento y mejoramiento del sector público. Constituyeron una manifestación de la confianza en un crecimiento en el potencial de nuevos conocimientos, particularmente en las ciencias sociales, para hacer una mayor contribución a la reforma política y social. Un aspecto característico del desarrollo de la evaluación como un campo de conocimiento es que los actores lo tienen desde el inicio, incluidos académicos y profesionales de la evaluación. Paradójicamente mientras que la evaluación educativa fue un importante foco de desarrollo evaluativo y los argumentos que fueron generados alrededor de él, en educación superior no lo fueron, HENKEL Mary,(1998).

La evaluación establecida como una forma de dominio, investigación sistemática en la era del positivismo fue desde siempre puesta en marcha como un proyecto artificioso. La historia de este

desarrollo refleja para algunos alcances contemporáneos una lucha en el centro del proyecto académico alrededor de la naturaleza o significado de conocimientos: luchas para alcanzar contundentes resoluciones fuera de los desafíos del positivismo y la competencia con demandas de fenomenología, hermenéutica, constructivismo y postmodernismo.

Poco a poco el desarrollo de la evaluación y estudios de evaluación se han hecho más complicados y discutidos. Científicos sociales tienen confianza en que el funcionamiento del paradigma positivista vaya decayendo relativamente temprano. La percepción de la inestabilidad y complejidad de la interacción social e individual y los servicios sociales menoscaban la demanda del modelo experimental. STAKE, (1982); HELLSTERM,(1991).

Evaluadores experimentales vienen enfatizando en el ataque como resultado de la desestimación de la importancia de las medidas de descripción y relación entre los datos. Perspectivas antropológicas interesadas en la interacción entre el medio ambiente, procesos e impactos han sido citados para atraer esta estrategia al contexto evaluativo. PARLETT y HAMILTON, (1972).

La influencia de la Hermeneútica y los paradigmas críticos de investigación llegó a ser más fuerte entre los investigadores evaluativos en educación. La interpretación evaluativa fue adoptada en primera instancia por las agencias evaluadoras. La evaluación interpretativa fue ya introducida en las prácticas evaluativas, por ejemplo, inspectores de autoridad local de educación.

La idea de la comprensión de la acción social requirió franqueza en los propósitos y responsabilidades de los actores y la interpretación de ellos mediante el diálogo para cuestionar los modos de evaluación con base en observación, medida y objetivismo.

### **3.1 DEFINICIONES**

La evaluación es una actividad que forma parte de todas las culturas y que todas las personas realizamos constantemente, a un nivel cotidiano cuando juzgamos si algo es adecuado o inadecuado, satisfactorio o insatisfactorio, bueno o malo y a nivel formal cuando forma parte de las acciones institucionales.

Se realiza con el fin de conservar, corregir, detener o sustituir ese algo que puede ser un libro, una institución, el rendimiento académico de un alumno, un profesor o un programa educativo o social. La naturaleza de la evaluación está fundamentalmente vinculada a nociones éticas, valorativas o morales acerca de lo que se evalúa o de calidad unida a indicadores económicos.

El ser evaluado es conocido por medio de observaciones comunes o científicas, mediciones y, ocasionalmente según la naturaleza de lo que se evalúa, experimentos y pruebas. Con esas observaciones se construyen los juicios evaluativos. La naturaleza fundamental de los resultados de una evaluación refleja, por lo general, una importante carga de subjetividad que reproduce los intereses del evaluador o quien encarga una evaluación y pocas veces indica los juicios o pareceres de los que son directamente interesados o afectados.

Evaluar los profesores universitarios es sobre todo apreciar los efectos atribuibles a nuestras propias acciones: acciones de enseñanza, acciones de aprendizaje, acciones de desarrollo, acciones de cambio... lo cual exige analizar los objetivos, la acción y los resultados. Evaluar no es una puesta al día de las técnicas de control. Detrás de la evaluación no se esconde la antigua inspección, sin embargo, en términos generales

evaluar significa emitir un juicio sobre el valor de algo: una acción, un objeto, un resultado, etc. Este juicio de valor depende de la calidad de la información disponible y de la cultura que la contextualiza.

La convergencia de evaluación, formación y desarrollo docente exige construir una cultura donde se dé significado a las características, se definan los atributos y se precisen los indicadores y sobre todo donde el sentido, el compromiso y la responsabilidad individual se convoquen y se interpelen en la formación de un colectivo docente sabedor del reto que implica el pertenecer al nivel de educación superior.

La Evaluación ha de ser realizada a lo largo de la acción de la acción de los profesores en un tiempo y un espacio de formación, de formación en su individualidad y su diversidad como docente universitario, '*una formación universitaria contemporánea*'. Evaluación docente es la fusión entre el espacio y el tiempo del encuentro y la ejecución de proyectos personales y colectivos. Un juicio de valor se refiere siempre a un sujeto, y a las relaciones de éste con los otros con los que comparte el mundo y acción - con ellos, o contra ellos. ZÚÑIGA (1997).

En la carrera docente el individuo compromete su saber y su potencial para renovarlo permanentemente, para ello ha de conocerse a sí mismo, reconociendo sus debilidades y fortalezas. Para ello ha de apelar a la valoración de sus intenciones y acciones y, en este terreno la medición objetiva se revela como un concepto insuficiente para comprender la realidad individual.

Evaluar la acción profesoral hace referencia a los valores en juego, no a los comportamientos puntuales; los valores característicos y orientadores del actor. Aquí se encuentra un punto débil en la evaluación docente, porque si los valores sobre los cuales se observará sólo forman



parte de las concepciones (porque se da el caso de que ellos no los posean realmente) del agente de control, serán valores para quien los utiliza, difícilmente reconocibles para aquel a quien se le aplican, no serán comprensibles para quien es receptor de una directriz de acción, ZÚÑIGA (1997).

Evaluar ha de formar parte de una cultura donde se contextualicen los valores significativos y orientadores de lo que se considera una docencia de calidad, unos valores generados por la comunidad docente como respuesta al reto del desarrollo intelectual y estético de que es 'capaz el ser humano'. Para que se construyan concepciones donde el rol de *objeto* de evaluación se cambie por el de *sujeto* de evaluación.

El profesor desde su vinculación a la Universidad es consciente de que sus logros en términos de su desarrollo personal, su acción investigativa, la calidad de aprendizaje de los alumnos, su producción intelectual, sus actos de interacción social y en general el avance en el proceso de desarrollo como docente serán valorados continuamente.

La evaluación implica la reunión de datos y utilización de dicha información para emitir un juicio de valor sobre algo. Todos los sistemas de evaluación del profesorado deben dar cuerpo a una definición de la tarea pedagógica y proporcionar un mecanismo para evaluar al profesor, (DARLING-HAMMOND y MILLMAN, 1997). Las distintas concepciones con respecto a las acciones docentes implican el uso de diferentes medios para la reunión de información y para la emisión de juicios de valor. Implícitas en estas concepciones diferentes del trabajo pedagógico están varias nociones sobre objetivos educativos, conocimientos y actividades del profesor, y sobre todo actividades de evaluación -así sea ésta de uno mismo o de otros individuos-.

Así, la evaluación no sólo se ve influida por consideraciones de tipo organizativo sino también que moldea el contexto de éste y las condiciones en las cuales ocurre la acción docente.

Tanto si es intencionado como si no, un sistema de evaluación del profesorado representa la estructura de incentivos y el modo de responsabilidad adoptado implícitamente por una organización o profesión. Comunica concepciones de lo que es la enseñanza y las expectativas sobre las prioridades respecto del rendimiento, de las normas de comportamiento, y de la naturaleza del trabajo en sí.

SCRIVEN (1997) articuló la lógica de la evaluación desde un entramado de cuatro grados desde el cual la declaración del valor de la evaluación puede ser deducido: Primero, deben enunciarse los criterios justificables del logro; segundo, los estándares justificables de desempeño tienen que ser seleccionados; tercero, el desempeño se mide sobre cada criterio para establecer si los estándares fueron alcanzados. Finalmente, los resultados medidos tienen que ser integrados en un juicio único, que deben requerir, al mínimo, ponderación de peso el uno contra el otro. Para Scriven, la evaluación puede y debería ser objetiva. Eliminar lo pensado, lo posible, y eliminar, las fuentes de la desapercibida y desconocida predisposición por determinados valores. Incluyendo instrumentos de evaluación objetivos o medidas cuantitativas, y para evitar y tener en cuenta y analizar consecuencias imprevistas de políticas o programas, el todo tiene que ser tomados en cuenta al final, sintetizando las etapas de los procesos evaluativos. La evaluación involucra juicios también como análisis.

Además, Scriven está prevenido en contra de que los mismos evaluadores decidan en la elección de criterios evaluativos. El da preferencia al concurso de las personas para encontrar las necesidades de servicio de los usuarios.

Esto podría requerir un enfoque inductivo así como también

deductivo al proceso evaluativo, en que el evaluador tenga primero que escuchar a..., interpretar y analizar diversas formas de evidencia de tales necesidades antes de construir una estructura evaluativa. House (1980), también, va más allá de la prescriptiva postura ética. Él sostiene que la evaluación ha sufrido un estancamiento por una particular teoría moral, específicamente la teoría de justicia. No sorprende, en la teorías de la evaluación en la década de 1980 una importante tendencia a reflexiona sobre la epistemología de ese período: un movimiento cambió de lugar desde una polarización entre hechos y valores, entre afirmaciones e incertidumbres, desde luego irresolubles, de preguntas morales y sociales.

Scriven, por ejemplo, toma dos - estrategias adoptadas en formas diferentes por otros filósofos y algunos analistas políticos (Hawkesworth, 1988): para destacar las incertidumbres de ciencia y la importancia de la evaluación y valores personales en la ciencia, mientras que al mismo tiempo enfatiza el papel de la racionalidad, análisis, del rigor conceptual y del argumento deductivo e inductivo en la formación de juicios evaluativos de intervenciones sociales y prácticas.

Estas son las bases de sus demandas sobre que el juicio evaluativo puede y debe ser objetivo. Como tal es justificable, aunque no irrefutable, por más ciencia que sea. Sin embargo, sus argumentos conllevan alguna similitud a los de los positivistas. A quien él critica, en que ellos dicen con otras palabras, aunque sobre unas bases diferentes, la racionalidad de evaluación, los evaluadores pueden convencer por el fundamento cognitivo de su trabajo y ellos están firmemente enclavados en el proceso político racional.

Algunas definiciones tradicionales explican las diferentes visiones con respecto a la evaluación en general y de los profesores en particular:

Autores	Ideas
R.W. Tyler (1975)	La evaluación vendría a consistir en una constante comparación de los resultados con los objetivos previamente determinados. Aunque según sus ideas que no llegaron a consolidarse en el modelo la evaluación debe abarcar todo el proceso.
M. Scriven (1967)	La evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo. Por ello insiste en la diferenciación entre evaluación sumativa y evaluación formativa.
L. J. Cronbach (1963)	La evaluación consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza.
B. Macdonald (1971)	Se manifiesta partidario de una evaluación holística, es decir, que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto... Considera que la acción docente adquiere unas determinadas características para cada situación, por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a la evaluación de la misma.
D. L. Stufflebeam (1987)	La evaluación debe tener por objetivo el perfeccionamiento de la enseñanza. Se comienza por un proceso de identificación de necesidades y a partir de aquí se procede a la elaboración de programas de evaluación que se centren básicamente en el proceso y no en los resultados.
M Parlett y D. Hamilton (1982)	Son autores del modelo de "evaluación iluminativa" que se identifica con un paradigma de investigación antropológica según el cual la evaluación ha de abarcar no sólo los resultados sino al proceso en su totalidad.
R.E. Stake (1985)	La evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio. En ella hay que tomar en cuenta además de los resultados, los antecedentes, los procesos, las normas y los juicios. La evaluación debe estar al servicio de la comunidad universitaria.
E.W. Eisner (1979-1985)	Es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, que respeta estrictamente el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación. Según Eisner se identifican tres tipos de tareas: descripción, interpretación y valoración.
D. Lawton (1986 – 1990)	La evaluación consiste en una actividad de enjuiciamiento o estimación de una serie de aspectos propios de la enseñanza como: estimación sobre el progreso de los alumnos, estimación sobre la preparación de los alumnos al final de la escolaridad, estimaciones sobre la capacidad del profesor, juicios sobre la eficacia de la escuela, juicios sobre el material didáctico, estimación sobre la difusión o diseminación del conocimiento y estimación sobre la naturaleza de los procesos implícitos.
S. Kemmis (1986)	La evaluación es el proceso de organización de información y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre la calidad del proceso educativo. Es decir, la evaluación consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo público, no en resolverlo o sustituirlo mediante una tecnología de enjuiciamiento. En la línea de distribución democrática de las responsabilidades de evaluación.
Ricardo Zúñiga (1997)	"La evaluación se plantea así como un instrumento para esclarecer el trabajo colectivo, y para crear una comunidad universitaria crítica y autocrítica, capaz de hacer de su autonomía una afirmación de identidad social". La definición permanente de los valores en la evaluación es creadora de colectivos docentes de común unidad académica, porque permite construir una reflexión común no sólo sobre la realización concreta de objetivos, sino también sobre las finalidades que los animan, que son las que dan sentido al quehacer colectivo de creación de conocimientos y significaciones.
Mario de Miguel (1998)	La evaluación del profesorado es una herramienta necesaria para estimular la mejora en su actividad profesional. Desde una visión comprensiva, la evaluación del profesorado universitario debe abarcar las tres funciones que configuran esta profesión: las tareas docentes, los trabajos de investigación, y la participación en las tareas de gestión y extensión universitaria.

### **3.2 FORMAS DE EVALUACIÓN**

Aunque evaluar significa siempre cierta forma de externalidad, aunque externo signifique o no, hecho por otro. Puede darse el hecho de que el evaluado participe en la elaboración del juicio, partiendo de cualquiera de las fases del proceso: concepción, planificación, ejecución, análisis, evaluación y decisión. Una de las dificultades comunes a las diferentes formas es la de que la evaluación ha de ser, a la vez descriptiva y prescriptiva: debe permitir el diagnóstico y ofrecer criterios normativos que permitan la mejora, PÉREZ GARCÍA (1998). En el caso que nos ocupa la evaluación del profesor universitario ha permitir que conozca y conozcamos la realidad de la acción docente, sus cualidades y poco a poco cuáles son sus progresos, pero también debe facilitar un juicio de valor desde la perspectiva de lo que debería ser.

En la medida de participación del evaluado se distinguen claramente tres tendencias: Heteroevaluación, Coevaluación y Autoevaluación. Si la consideración se hace partiendo de los fines y el momento podemos hablar de evaluación Diagnóstica, formativa y sumativa que no serán consideradas en este escrito por su amplia difusión.

#### **3.2.1 Heteroevaluación.**

El concepto de Heteroevaluación tiene diferentes significados: Hecho por otro. Evaluar significa captar, el evaluador debe comprender los puntos de vista implicados, debe ponerse en los zapatos de los que actúan, para entender su acción, que incluye el sentido que tiene para ellos y la racionalidad que le atribuyen. La neutralidad pasa a ser muy

problemática porque comprometerse es también identificarse. Generalmente se convierte en un control de gestión porque se niega cualquier margen de autonomía a los participantes directos (más allá de dejarse observar y responder a las preguntas del evaluador).

*La heteroevaluación* se asimila en cierta forma con la evaluación externa. ESCUDERO ESCORZA T.(1997) los centros con orientación innovadora y experimental necesitan libertad y autonomía para desarrollar sus enfoques innovadores y, consecuentemente, deben apoyarse fundamentalmente en la autoevaluación, pero también necesitan demostrar sus méritos, esto es, las ventajas que ofrecen sobre los modelos más convencionales, a los que intentan reemplazar. Esto no se consigue sólo con la evaluación interna; sin algún elemento de la evaluación externa es probable que surjan críticas y demandas de rendición de cuentas. Sin embargo, parece claro que la evaluación basada en la institución, orientada para mejorarla, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con cierta evaluación externa, como una *evaluación colaborativa* De MIGUEL Y OTROS,( 1994).

Pero, con independencia de lo que acabamos de decir, todavía sigue siendo predominante la evaluación externa sobre la evaluación interna en aquellos países con gran experiencia en evaluación de centros (U.S. Department of Education, 1991) y también en el sistema español BARTOLOMÉ Y OTROS, (1991); BORRELL, (1995).

Esta evaluación externa se puede aplicar también a los docentes en forma individual cuando se recurre a la evaluación por los pares académicos provenientes de otros centros de similar nivel. La evaluación externa también se promueve desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación.

Cuando se promueve desde fuera, la evaluación suele pretender el control del funcionamiento, el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos y sobre todo el reconocimiento de los otros Soler,( 1991).

Pero la evaluación externa tiene muchos formatos diferentes. Nos podemos encontrar evaluaciones del tipo *auditoría*, con un enfoque empresarial de control externo PÉREZ JUSTE Y MARTÍNEZ ARAGÓN, (1989) y también nos podemos encontrar con evaluaciones controladas externamente como el plan EVA ministerial, Luján y Puente, 1993; MEC, (1994), que tienen como uno de sus objetivos básicos el fomento de actuaciones internas para la mejora y que buscan la participación de los miembros del centro en el proceso de evaluación. En el modelo de auditoría, el auditor, que es un profesional externo, emite un informe valorativo del centro en cuanto al funcionamiento administrativo, utilización de recursos, eficiencia, cumplimiento legal, efectividad y logros.

Entre los modelos internacionales acreditados se puede destacar la *Guía para la evaluación y acreditación* (ECIS, 1987) del «European Council of International School» (Bartolomé y otros, 1991; Borrell, 1995), en la que se compagina la evaluación externa con un autoestudio, con un seguimiento cada cinco años.

Otro modelo reconocido es el puesto en marcha por el Departamento de Instrucción Pública del Estado de Delaware para alcanzar los estándares aprobados (DELAWARE, 1984). Se trata también de un programa quinquenal que utiliza encuestas y entrevistas a profesores y directivos, hojas de observación y registro y visitas de expertos; termina con un plan de mejora y ayuda.

Finalmente, modelos también conocidos son los existentes en el Estado de Colorado (Frazier, 1986), el de Connecticut (Proctor y

Villanova, 1984), el PROYECTO RISE (1982) de Milwaukee, así como materiales y cuestionarios de evaluación de diversos proyectos de gran alcance (NAEPS, 1984; Northwest, 1985; Chrispleels, 1990).

▪ **Dificultades**

- Evaluación externa me ha parecido tan ambigua como una *conversión por las armas*. ¿Cómo puede una evaluación, un juicio de valor, ser externo a quien debe orientarse con base en este núcleo, el más íntimo, el más difícil de formular y por lo tanto de transmitir? ZÚÑIGA (1997).
- La actitud de un buen sector del profesorado es negativa motivada en la creencia de que la evaluación por otro puede suponerles una pérdida de la autonomía profesional, de flexibilidad y responsabilidad, ya que temen que la utilización de los resultados de los cuestionarios generalmente no fiables e inapropiados, tan solo cumpla fines burocráticos y de control. MC Laughlin, (1987).
- En CISCELL (1987), ESCUDERO (1991) y AVI- ITZAHAK se encuentran fundamentadas consideraciones sobre la aceptación por parte de los estudiantes en el rol de los evaluadores y de la importancia de la evaluación docente en la mejora de la calidad de la enseñanza, sin embargo la dificultad radica en que los estudiantes construyen expectativas patológicas cuando esperan ver "rodar las cabezas" de los profesores mal evaluados por ellos. Porque ellos contextualizan sus expectativas en una cultura del examen, del control, de la medición y del premio y el castigo en la cual ha vivido su escolaridad.

**3.2.2 Coevaluación.**



En la Coevaluación el juicio se formula entre dos. Son "ellos" (evaluadores y evaluados) los que definen su sentido, controlan su difusión, interpretan los resultados y negocian las decisiones.

Para ellos se convierte en el estado ideal el mantener una conciencia clara del diálogo en el ámbito de pareja y entre los actores que constituyen la comunidad universitaria.

Los actores en este diálogo caracterizado por escuchar y dar la palabra, tienen como punto de partida la clara diferenciación entre evaluación y control de gestión.

El *juicio* formulado solamente por el evaluador e impuesto representa el campo del control; el *acuerdo* es el equilibrio en la evaluación.

En la coevaluación se analiza la dinámica de los actores en juego para poder identificar la acción individual en el colectivo caracterizado o que aspira a poseer valores altamente significativos para la comunidad académica y la sociedad en general. En la sociedad porque el colectivo académico ha hecho escuela y ha proyectado hacia ella un modelo valórico que considera ideal para la época y las expectativas. Así se protege de utilizar solamente la percepción del que administra y controla la acción. Este es, muy probablemente, aquel que ocupa el cargo que tiene por función coordinar la evaluación docente, demostrar que en la Universidad se hace evaluación docente, con quien se negoció la tarea de evaluar y es quien espera de la evaluación que lo provea de una información que le sea útil en la posición que ocupa en la organización de la acción, y que sea útil a los intereses que debe representar y defender.

- **Dificultades**

Cuando se habla de concertación, diálogo, negociación inmediatamente los espectadores prevenidos construyen una imagen

patológica de negocio, arreglo, 'tu me encubres yo te encubro'. Aflora el temor a la subjetividad y las muy reconocidas dificultades para llegar a un acuerdo cuando el prestigio de uno de los implicados está en juego.

### **3.2.3 Autoevaluación**

En la Autoevaluación el juicio es formulado por uno mismo. La autoevaluación es una acción llevada a cabo a través de la valoración del propio profesor respecto al cumplimiento de sus propios objetivos, a su enriquecimiento personal y docente, al logro de habilidades y estrategias para cumplir su misión orientadora del aprendizaje. Estimula a los profesores a que examinen sus propias actividades docentes y a reconocer que la principal razón para participar en la evaluación es comprender y perfeccionar sus acciones docentes.

Autoevaluar es distanciarse de sí mismo, como actor, es observarse críticamente, es algo así como desdoblarse: ¿Qué estoy haciendo?, ¿Avanzo hacia las metas que me he fijado? ¿Qué debo modificar para permanecer fiel a mi objetivo, para adecuarlo al contexto de realidad, evitando las amenazas y aprovechando las oportunidades imprevistas que se presentan. Implica una autonomía radical, basada en la existencia de un proyecto personal y colectivo que da sentido a la acción personal y a la negociación de criterios de acción con otros. Este es su sentido para el actor, la significación que él atribuye a su propio actuar ésta es la significación que le pertenece. Adquiere su mejor sentido en el contexto de la evaluación formativa.

La autoevaluación del profesorado se centra en la práctica personal y reconoce que las principales razones por las que el profesorado participa en la búsqueda del desarrollo profesional se derivan de sus propias obligaciones docentes, sus propias experiencias sobre lo que significa ser

profesor y su propia necesidad de dar un sentido y mejorar las experiencias docentes del día a día, AIRASIAN y GULLICKSON (1998).

La evaluación significa también una responsabilidad social, basada en el situar la acción en la red de relaciones significativas de pertenencia, de solidaridad y de servicios.

La responsabilidad profesional y su vertiente externa, la imputabilidad profesional, son las dos caras de la inserción social más característicamente fruto de una formación universitaria, RAMOS SANTANA, (1998).

La evaluación es un proceso por el cual el docente aprende a conocerse a sí mismo y para ello necesita información de origen interno y externo para construir el espejo en el cual se mirará para construir un juicio valorativo. La información puede provenir de diferentes fuentes y mediante diferentes tipos de instrumentos de registro:

- Autoinformes
- Observación de los compañeros
- Observación del jefe inmediato
- Observaciones de los alumnos
- Cuestionarios
- Inventarios
- Entrevistas
- Registros en vídeo

La autoevaluación es un método que estimula la reflexión ofreciendo al

docente la oportunidad de preguntarse a cerca de sí mismo con el objetivo básico de mejorar sus acciones y avanzar en su desarrollo. Para trascender a la simple descripción de la realidad presente a través de una masiva aportación de información, se ha de constituir en un ejercicio

participativo de reflexión profunda a partir del cual aflore una visión valorativa de las fortalezas y debilidades y sobre todo la manifestación de los objetivos y acciones pertinentes para mejorar la situación presente. RODRÍGUEZ ESPINAR (1998). La autoevaluación incluye una revisión completa de los elementos del entorno que facilitan o entorpecen la labor docente.

- **Dificultades**

Históricamente, se ha considerado que la autoestima tiene poco valor. La mayoría de la gente piensa que es una estrategia de autodesarrollo repleta de problemas. Sin embargo, las numerosas técnicas de autoevaluación pueden proporcionar una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la enseñanza constantemente buscada en el ámbito educativo. Es la modalidad más impopular porque aunque no se reconozca, lo cierto es que la Universidad, como institución, siempre ha sido más un Centro de evaluación que de formación ha sido el centro de evaluación por excelencia, ha sido el espacio donde todo lo que sucede o se planea es objeto de evaluación, todo es susceptible de ser evaluado: profesores, alumnos, procesos de enseñanza y de aprendizaje, programas, desarrollo curricular, proceso de socialización, relaciones interpersonales, regímenes disciplinario y administrativo, inspecciones...

En ella todo es posiblemente objeto de evaluación, todo está bajo la sospecha de ser evaluado en cualquier momento, sean cosas, sean acciones de maestros, alumnos o administrativos, sean intenciones, sean fenómenos, sean atributos, sean cualidades. Todo, está en la mira de la evaluación, como una fuerza coercitiva con una significativa influencia en

las decisiones, como un principio *si ne qua nom*, aunque los intereses de y por qué la evaluación han chocado tradicionalmente con las más exitosas innovaciones en las estrategias de formación.

La autoevaluación es la modalidad más cuestionada porque los profesores enseñamos para evaluar y los alumnos estudian para la evaluación, para demostrar cuánto sabe, la evaluación no es espacio de formación. Porque los maestros no somos objetivos Carrol (1981). Aquí está el punto de mayor divergencia y es que la evaluación *debe ser subjetiva*, porque debe ser referida a cada persona, porque los logros son individuales, porque el proceso de formación se ocurre en conjunto pero se "vive" individualmente. Autores como Hook y Rosenshine (1979) apuntan que los profesores no tienen práctica al estimar su comportamiento y no son críticos con su quehacer real.

Esto es cierto porque hasta hace muy poco a los alumnos no se les permitía autovalorarse y si no se ha formado al niño y al joven como se espera que el adulto sea experto en verse a sí mismo. Al contrario el adulto es ya un 'artista consumado' en el arte de justificarse y atribuir a otros la responsabilidad de sus actos.

### **3.3. ¿QUÉ SE EVALÚA?**

Sobre las posibles respuestas a esta pregunta encontramos diversas teorías a partir de las cuales se estructuran diferentes modelos. Al decir de Mario De Miguel(1998) debemos considerar que cada profesor desarrolla su actividad docente dentro de una institución, en uno o varios centros y en una o más titulaciones que, en cada caso tienen sus propias características. Es necesario, por tanto, recabar informaciones sobre aquellos factores relativos a cómo se planifican, organizan y desarrollan

los procesos docentes en el ámbito institucional dado que son aspectos que condicionan la actuación del docente y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta en su evaluación. De manera especial se deberán recoger datos relativos al interés que la propia institución manifiesta por la calidad

de la docencia así como sobre las estrategias y estímulos que tienen establecidos para intensificar su mejora.

En revisiones longitudinales encontramos que el profesor siempre ha sido un protagonista en el proceso de enseñanza.

Aunque no es menos cierto que la eficacia educativa depende de más variables que las representadas por el profesor. Por ello parece lógico que se crea importante evaluar sus funciones docentes desde varios puntos de vista y teniendo en cuenta el mayor número de variables posibles.

Los procesos de evaluación de la docencia, sus resultados y efectos, son una fusión de muchos factores humanos, técnicos, organizativos y políticos que interactúan entre sí de un modo importante. DARLING-HAMMOND (1997).

De ahí la necesidad de replantear este tema con el fin de avanzar algunas reflexiones teóricas y metodológicas que permitan reconducir la situación actual. No obstante, es necesario dejar claro que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral, es decir, centrado sólo sobre el profesorado. Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la institución, y dentro del cual analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que, previamente, haya sido seleccionado y formado adecuadamente para la función que se les exige, De MIGUEL, (1998).

Así mismo no se puede evaluar la función docente de un profesor sin tener en cuenta la estrecha relación de la misma con la actividad investigadora realizada por él y con su participación en la gestión

ordinaria que conlleva toda organización académica. Por ello aunque los procesos se orienten a resaltar el papel de la evaluación para la mejora de la calidad de la docencia, es importante que el profesor perciba la interrelación que existe entre sus actuaciones docentes y su dedicación a las otras funciones académicas. Las políticas, los procesos y los instrumentos evaluativos deberán ayudar al profesorado a percibir la trilogía Docencia - investigación - relación con la sociedad, como una relación que necesita estrechar y consolidar los vínculos

### **3.3.1 La calidad**

"El profesorado es un componente esencial en cualquier institución educativa y también lo es en la universidad. Los análisis sobre la calidad de la educación lo destacan siempre como factor primero en la determinación de aquella, limitador o potenciador de la eficiencia de otros elementos y variables que también la codeterminan.... Así pues, las funciones que cumpla la universidad y la calidad del servicio que preste en cada una de ellas tienen que ver de forma inexorable con la calidad de sus profesores y con las condiciones que facilitan o entorpecen el desarrollo de los mismos" GIMENO (1996.53).

En general encontramos que el concepto de calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa y a cobrar una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. En ese sentido, se puede afirmar que de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX, sobre el final de éste parecen estar dadas las

condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea - fuerza aglutinadora de los consensos sociales y

políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo, TORANZOS, L(1997)

En los últimos años la evaluación de la calidad de los servicios que prestan las instituciones universitarias se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria en todos los países. MORA J.G. (1998); y el fin último de la evaluación sea ésta institucional, de los profesores o de los alumnos es el mejoramiento de la calidad de la educación. Entendiendo la "calidad" de una manera general como la relación entre el acto y la potencia, en el contexto de los objetivos institucionales, "la evaluación viene a promover la identificación y la clarificación de los objetivos, de las líneas estratégicas de actuación, del análisis crítico de los procesos de trabajo y la valoración del grado de adecuación de éstos procesos y sus resultados para finalmente reconocer la calidad existente e identificar las necesidades de mejora" GRAD Y HERNÁNDEZ (1997).

El concepto de calidad aplicado a la educación universitaria reviste una especial complejidad llegando a la imposibilidad de una definición acabada, lo que no está asociado necesariamente a su supuesto carácter abstracto, ambiguo e impreciso, sino, fundamentalmente, a su dimensión de proyecto abierto, inacabado y en continuo movimiento hacia su propia realización. ARENAS Y OTROS (1996). La calidad nos remite a una cualidades que están siempre en construcción y a la espera de una realización más cabal; por tanto no podemos definirla como una entidad con una naturaleza acabada, absoluta e idéntica a sí misma.

No podemos reducirla solamente a sus recursos y a sus productos más visibles y cuantificables: ellos expresan y manifiestan procesos educativos de calidad, más no son la calidad en sí.



El carácter pluralista del concepto de calidad genera diferentes modelos de evaluación que hacen énfasis en diversos aspectos de la realización de tareas en la educación superior: en los insumos, en los procesos y en los resultados. Las evaluaciones ex ante para controlar mínimos de calidad se centran casi exclusivamente en los insumos. Cuando encontramos la noción de calidad enraizada en la noción de cambio cualitativo inscrita no en un marco de control sino de fomento al mejoramiento institucional, es necesario tener en cuenta tanto las características que se refieren a los insumos, como las relacionadas con procesos y con resultados; es necesario que los involucrados participen en la toma de decisiones que afectan su proceso de formación.

Hablar de calidad implica remitirnos a múltiples criterios diferentes entre sí y en ocasiones contradictorios, DE LA ORDEN (1997) como adecuación a normas profesionales y académicas, procesos de comunicación en el aula, disponibilidad de recursos idóneos, producción intelectual de los académicos. Establecer la calidad de una institución exige juzgar sus componentes sociales relacionados con la legitimidad de sus interacciones con el contexto, con la claridad de las normas y valores que rigen la vida institucional, y con la pertinencia de sus aportes a la solución de los problemas de la sociedad. Por último, son imprescindibles los elementos subjetivos, simbólicos y estéticos que dan fuerza formativa a los actos educativos y permiten a los individuos participantes expresar, en múltiples dimensiones, la riqueza de sus posibilidades de realización como personas autónomas.

Al referirnos particularmente a la evaluación de la docencia y antes que todo tenemos que asumir que los procesos educativos son

básicamente procesos comunicativos con una explícita intencionalidad formativa basada en una concepción del desarrollo humano.

Dichos procesos se insertan a su vez en macro procesos socioculturales e históricos determinados con los que interactúan de manera abierta y dinámica, lo cual los hace comprensibles sólo desde la perspectiva de las disciplinas que procuran reconstruir interpretativamente la acción humana. Asumimos, así mismo, que todo juicio sobre la calidad de la educación se da en el marco de un esfuerzo de interpretación del sentido de dichos procesos. ARENAS N. y Otros (1996). Dicha interpretación no se agota en la descripción o comparación de alguna o algunas de las dimensiones de lo educativo. Por el contrario, nos remite al reto de construir intersubjetivamente consensos provisionales que expresen esa interpretación mediante expresiones que busquen dar cuenta de la complejidad de la calidad en situaciones y contextos específicos.

Para lograr la integralidad en los juicios sobre la calidad de la educación superior se deben valorar todos los elementos implicados en el acto educativo: los recursos, procesos, productos, objetivos y las acciones de todos los miembros de la comunidad académica. En efecto, cada uno de estos componentes debe ser recogido y valorado suficientemente, sin pretender que se agote en cada uno de ellos o en la suma de todos la reflexión sobre la calidad.

A partir del establecimiento de la eficacia de los medios y los fines, y del descubrimiento de las claves específicas que puedan indicar que un proyecto educativo está siendo fiel a sí mismo y que puede además, confrontar sus argumentos con éxito frente a otros proyectos y experiencias educativas, podrán construirse, en el interior de la comunidad de expertos, acuerdos que sin ser absolutos, expresen la calidad. MORA J.G. (1998).

El significado de la calidad de la educación superior nos remite entonces a múltiples referencias. La primera es sin duda el Proyecto Institucional. En él se expresan las políticas, las metas y los objetivos que

deben constituirse en puntos de referencia para evaluar la calidad, entendida como la capacidad de hacer reales las propias aspiraciones.

Pero allí no puede agotarse el juicio sobre la calidad, y que éste expresaría una mirada sobre sí mismo que resulta insuficiente a la hora de dar cuenta sobre su validez, ARENAS Y OTROS,(1996). Las necesidades formativas y de desarrollo de la persona, vistas desde una perspectiva universal, se constituyen en otro referente obligado, al igual que las necesidades y expectativas del contexto social específico en el que se enmarca el proyecto institucional.

"La calidad en consecuencia parece oscilar entre la adecuación a necesidades (de los usuarios, de los empleadores o de la sociedad), la conformación a estándares institucionales y la efectividad en las metas preespecificadas", BELTRAN LLAVADOR. (1996).

Un proceso de colaboración para el mejoramiento y autorregulación debe iniciarse con el establecimiento de las características institucionales que hacen posible la calidad y que distinguen a las universidades que efectivamente están movilizando sus potencialidades hacia la realización de su misión. Porque unas prácticas de evaluación que tengan éxito en unas organizaciones pueden ser absolutamente ingobernables en otras, a menos que se den unos cambios substanciales dentro del medio organizativo en el que tienen lugar.

Si bien no podríamos definir de manera universal la calidad de la educación, si podemos lograr consenso sobre las características

institucionales que propician procesos educativos de calidad. Tanto el enunciado de esas características y sus atributos, como el establecimiento de unos indicadores que permitan estimar su presencia, requieren ubicarse en el marco de dos referentes principales: por un lado,

el análisis de la misión, el proyecto educativo y los propósitos institucionales, entendidos como el deber ser desde el cual puede juzgarse la calidad; y, por otro lado, el análisis de las relaciones entre dicho proyecto y los referentes más universales de calidad: un concepto de sociedad, un concepto de persona y un concepto de ciencia que impliquen una postura clara frente al desarrollo del conocimiento.

Cuando hablamos de calidad institucional podemos ponernos de acuerdo en torno a algunas características muy concretas que distingan a una institución de educación superior capaz de desplegar con integridad y coherencia una serie de esfuerzos, gestiones, recursos y procesos hacia el logro efectivo de propósitos pertinentes en lo sociocultural. Por eso, en el marco de un proceso de colaboración para la autoevaluación y la autorregulación dirigido fundamentalmente hacia el mejoramiento de la

educación superior, podemos partir de unas características distintivas de calidad, que expresen un marco común desde el cual podamos identificarnos como instituciones semejantes, ARENAS N. y otros (1996).

La definición y valoración de los aspectos que conforman de hecho la calidad de la universidad están filtradas por la naturaleza de su vinculación social, es decir, por su misión que es expresión, a la vez de la autonomía y del compromiso institucional.

### **3.3.2 Funciones del profesor universitario**

El profesor universitario debe atender a una gran variedad de funciones, donde el reparto de tiempo y esfuerzo en cada una de ellas supone un mundo de conflictos que generalmente se concentran entre la enseñanza y la investigación, MAYOR RUIZ, (1996).

Las funciones de los docentes han sido dramáticamente afectadas por las condiciones cambiantes del ambiente externo: los imperativos de la sociedad del conocimiento; los avances en el mundo de la información; la interacción social, política y económica y los cambios tecnológicos. Los procesos de cambio se están manifestando en la vida universitaria fundamentalmente por dos aspectos: la falta de atención a la enseñanza y el problema de la doble responsabilidad, a la que nosotros añadimos un tercero, la confusa investigación sobre la docencia que ha postergado los estudios sobre la función investigadora del profesor universitario, MAYOR RUIZ, C. (1996).

Se podría decir que el profesor universitario en cuanto a profesor es una persona dedicada a la enseñanza, es un profesional de la educación que tiene como principal función lograr que otras personas aprendan y en razón a esta meta según FORTES (1998) "debe preguntarse básicamente: Qué quiero conseguir?, Cómo voy a intentar conseguirlo? y Con que dificultades me encontraré? . De allí vienen las exigencias en cuanto a su formación como Docente Universitario especialista o al menos conocedor de la Didáctica general y especializada.

Asimismo, debe poseer un "conocimiento profundo de la materia que imparte en clase" (Fortes, 1998), debe ser un especialista al más alto nivel de una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar las fronteras de su conocimiento. Y es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto

específico de pautas, valores y actitud que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad, RAMOS S, (1998).

El profesor universitario ha de poseer una profunda sensibilidad social enmarcada en un amplio conocimiento de la problemática que contextualiza la vida universitaria. Es decir que "tenga un *modelo mental organizador*, que sea ordenado, articulado, enriquecido y flexible, para que pueda cuestionarse con buenos niveles de calidad la realidad que le rodea" Fortes, (1998).

Desde la dimensión individual en cada profesor se conjugan una serie de factores que influyen en su actividad profesional. Entre estos factores los más importantes, además del nivel de carga docente compuesta por: docencia directa, tutorías, asesorías y direcciones de proyecto de grado; la formación pedagógica obtenida, el esfuerzo que realiza en la preparación de las actividades académicas y la participación activa en los procesos de gestión y coordinación de la enseñanza dentro de cada institución o titulación y otras actividades que frecuentemente tornan la misión en un agotador conjunto de tareas que cada día hacen que el profesor se sienta más recompensado en la acción investigativa.

Para hablar a cerca del sentido de la evaluación del profesor universitario es necesario tener una noción clara de sus funciones.

#### 3.3.2.1 Apoyo a la construcción del saber y a la formación del estudiante

Dentro de estos límites se enmarcan acciones formativas como la comunicación, la inmersión en el mundo científico y las acciones encaminadas a la conceptualización y aceptación de la responsabilidad social de cada individuo y en especial de cada egresado del sistema universitario.

La docencia, como una acción de explicación, apoyo y orientación (enseñanza) en el proceso de aprendizaje es susceptible imprescindiblemente de evaluación. El efecto de este conjunto de acciones depende de varios factores como las actitudes, habilidades

intelectuales y destrezas en el aula; la dedicación y la calidad de las relaciones que establece con el estudiante, los procesos de innovación que introduce en las enseñanzas que imparte y los medios que utiliza para su autoevaluación y para la reflexión sobre su práctica educativa De MIGUEL, (1998). Esto significa que la creatividad pedagógica, la innovación didáctica y la habilidad investigativa deben caracterizar las funciones relacionadas con la relación con el alumno.

En la evaluación este apoyo generalmente se valora a través de los resultados de los alumnos. Aunque en los resultados caracterizados en la conducta de los alumnos hay influencia del entorno inmediato, de las directivas institucionales, la familia, de la sociedad y sobre todo del alumno mismo; al profesor se le tienen en cuenta a la hora de evaluarlo.

Otros resultados como la satisfacción con la labor docente dentro y fuera de la institución manifestada por reconocimientos públicos inciden considerablemente en la imagen y valoración del trabajo del docente. La docencia debe ser evaluada de forma integral, es decir, desde diferentes percepciones y con la inclusión de todos los factores incluido el entorno.

Una evaluación global del desarrollo profesional de un profesor implica abordar el conjunto de funciones y tareas docentes en las que se haya implicado en el ámbito institucional. BALLANTINE (1989) sostiene que los profesores universitarios están altamente respetados por su trabajo investigador, no docente, en áreas particulares.

Muchos profesores consideran las acciones docentes como una

interferencia a sus trabajos de investigación y publicaciones, y otros obtienen un alto prestigio a través de un segundo trabajo, toda este conjunto de razones hace que la función de la enseñanza se vea descuidada y que se cree una atmósfera de insatisfacción tanto para los

profesores como para los alumnos que perciben la situación o que son informados a modo de queja en el aula de clase.

En el estudio citado de MAYOR RUIZ, C. (1996) encontramos que para contrarrestar esta situación algunas universidades han adoptado incentivos para los profesores que hacen una buena enseñanza e interaccionan con los alumnos.

Entre las causas más sobresalientes de esta situación se pueden citar al decir de MAYOR RUIZ, C. (1996):

- Los programas de doctorado no preparan a los profesores para las responsabilidades de la enseñanza.
- Los profesores universitarios cuentan con pocos recursos para mejorar su enseñanza, algo que justifica KENT (1992) afirmando que a la universidad, desde el punto de vista financiero, no le interesa que los profesores investiguen sobre su propia práctica, debido a la situación deficitaria en la que está esta institución. Aún cuando los profesores se dedican a ello, los pocos medios con los que cuenta para publicar este tipo de trabajos hace que no se difunda suficientemente, con lo cual no llega al resto de profesores.
- La calidad de la enseñanza de los profesores universitarios es un factor insignificante para la renovación de contratos, promoción, ajustes salariales, etc.
- Los profesores universitarios tienen compromisos con sus propias disciplinas académica que oscurecen sus responsabilidades docentes (congresos, conferencias...).

También se observa frecuentemente que los profesores están más abiertos a recibir formación permanente sobre sus disciplinas académicas que sobre el campo de la docencia. Los profesores universitarios ponen más énfasis en la investigación que en la enseñanza, los profesores se



limitan a imitar a sus profesores, y de esta forma, probablemente han aprendido a enseñar por ensayo y error, MAYOR RUIZ, C, (1996).

### 3.3.2.2 Investigación

Al decir de Paco Beltrán(1996,144): " Los planteamientos en torno a la calidad, relativos unos a la calidad como excelencia académica y referidos otros a la función social de las universidades, abocan a dos propuestas aparentemente divergentes. El primero de ellos conduce, inevitablemente, a abordar los problemas de accesos a las universidades; el segundo al de la financiación y la política científica... Por otra parte la financiación externa de la universidad se justifica en la medida en que ésta cumple alguna función social y esa función no cabe entenderla sólo en términos de formación de los ciudadanos o futuros profesionales, sino, en gran medida vinculada a la generación del conocimiento llevado a cabo a través de la realización de proyectos de investigación"

Aunque la mayor tradición en evaluación está centrada en la enseñanza, pues de hecho el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Enseñanza Superior y el documento europeo sobre Garantía de Calidad en las Instituciones de Enseñanza Superior sobre la materia no contienen explícitamente la evaluación de la investigación.

La evaluación de la actividad investigativa tiene su contexto jurídico en el artículo 45.3 transcrito en el capítulo anterior. Posteriormente, el RD. 1086/1989 de 28 de agosto sobre retribuciones del profesorado establece una dicotomía entre la evaluación de la docencia y de la investigación de un profesor ya que, mientras la primera se reafirma como una competencia exclusiva de cada universidad, la evaluación de la investigación pasa a ser una competencia estatal a realizar a través de una Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora

(CNEAI).Lógicamente esta decisión no ha estado exenta de polémica dado que supone una contradicción expresa en lo establecido en la LRU, De MIGUEL(1997).

Las dos iniciativas de evaluación del Consejo de Universidades el Plan Experimental (1992 - 1994) y Plan Nacional (1996 - 2000) han contemplado la investigación como actividad sujeta a examen y a mejora desde una perspectiva institucional, junto con la enseñanza y el servicio a la comunidad - extensión.

En el Plan Experimental se evaluó la investigación de algunos departamentos mediante una guía; los resultados sirvieron de base para confeccionar el protocolo de investigación de la guía de evaluación del Plan Nacional, VALCÁRCEL CASES (1998).

La investigación básica y aplicada constituye uno de los quehaceres básicos en la mayoría de las instituciones de educación superior. Una parte de la labor de la mayoría del profesorado se dedica a la investigación o al menos se justifica con ella, VALCÁRCEL CASES (1998).

Cada profesor tiene la opción de investigar en el campo de su especialidad profesional o en educación. Las investigaciones más comunes sobre docencia universitaria están centradas fundamentalmente en las características y conductas docentes de los profesores en MAYOR RUIZ, C. (1998) encontramos que los tópicos más frecuentes son:

- Actitudes hacia la enseñanza y los estudiantes
- Modelo del rol que el profesor presenta a los alumnos
- Organización del aprendizaje
- Práctica y evaluación

#### 3.3.2.3 Apoyo a la gestión, extensión y servicio a la comunidad

En las Universidades especialmente en las públicas los profesores ocupan gran parte de los cargos administrativos de importancia: rectoría, vicerrectorías, decanaturas... y por lo tanto son los encargados de velar

por el propósito de brindar una educación de calidad a contingentes sociales cada vez más amplios. Esto implica, necesaria e inevitablemente, asumir el desafío de la organización y la gestión de los sistemas educativos.

Junto con el tema de la calidad, la gestión educativa ha pasado en los últimos años a ocupar un lugar privilegiado en los estudios y esfuerzos por el mejoramiento de la educación.

Existe una conciencia creciente en torno a que la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido con demasiada frecuencia, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario procesar una profunda reestructura en los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos. De no encararse adecuadamente este desafío, difícilmente pueden los sistemas de enseñanza salir de su situación de crisis de larga duración e ingresar en un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad.

Aunque en este campo se investiga poco también sería necesario introducirse en el mundo de la Investigación Acción o al menos la Investigación Evaluativa para tener clara conciencia sobre el hecho de que el entorno cultural, científico y tecnológico se ha transformado también de forma sustancial tornándose altamente dinámico y cambiante, en contraste con la situación imperante algunas décadas atrás, en que los cambios en el conocimiento y la tecnología eran relativamente más pausados.

El conocimiento se torna cada vez más dinámico, vasto e inabarcable, lo cual torna inviable la pretensión típicamente escolar - heredada de la edad media- de establecer un currículum que dé cuenta de la totalidad del conocimiento humano. De lo que se trata es de

promover y desarrollar la capacidad de los para hacerse cargo de los problemas a los que cotidianamente se enfrentan.

### **3.3.3 Características del profesorado universitario.**

"La Universidad posee la calidad que poseen sus docentes". De allí la preocupación por hacer evidentes en las políticas institucionales las características deseables en cada uno y en toda la comunidad.

De acuerdo con De la ORDEN (1990), si aceptamos que el perfil de la universidad refleja contextualmente las características de su profesorado, resulta justificada la preocupación por la evaluación y la selección de los profesores, los cuales aseguran el nivel de calidad de la institución universitaria.

Por otro lado PÉREZ JUSTE Y MARTÍNEZ ARAGÓN (1989), tal y como se lee en De la ORDEN (1990), consideran fundamental, objeto de análisis y evaluación tener en cuenta las siguientes dimensiones del profesorado:

- Sus características personales: el modo de ser del profesor, su confianza y seguridad en sí mismo, el interés, la dedicación y la entrega la tarea, etc., que puede ser de enorme trascendencia y condicionar otras variables del proceso, como el clima en las aulas, los niveles de expectativa y autoexigencia del alumnado, el sistema de disciplina, etc.
- Su dimensión profesional, desde su titulación y especificación profesional a su formación en ejercicio.
- El profesor como parte de un equipo, de un departamento o seminario.

Estas dimensiones se convierten así en características fundamentales que harán distinguir a un profesor universitario de otro, considerándose como se puede apreciar, dos grandes características: las cualidades humanas y la capacidad técnica.

Según ESCUDERO (1991) la evaluación docente debe asegurar al máximo el desarrollo de las destrezas y la preparación de los profesores, puesto que ello es condición necesaria para la propia efectividad docente y se convierten en criterios de valor sobre los que sí tiene control el propio profesor.

Aunque hemos considerado las características que son deseables es importante tener en cuenta que estas tienen que ver necesariamente con el tipo de evaluación llevada a cabo, sumativa o formativa y aún diagnóstica porque los profesores principiantes merecen un período de diagnóstico que les permita reconocer su potencial, fortalezas y debilidades para iniciar su proceso de formación y desarrollo en la práctica. Donde existen problemas de definición es en la evaluación sumativa, pues se trata de determinar qué se evalúa. En este caso son las universidades las que establecen qué evaluar, lo cual se resuelve generalmente a partir del trabajo de una comisión, o un grupo de expertos o a partir de modelos de otras instituciones, y no siempre se ajustan a las características técnicas más adecuadas.

#### **3.3.4 Características, atributos, indicadores y criterios (parámetros).**

Si consideramos la tarea de enjuiciamiento o valoración como una característica esencial de la evaluación, nos tenemos que enfrentar con la necesidad de definir elementos con los cuales proceder a la realización de dichos juicios o valoraciones, pues como afirma ROSALES (1990) para que algo sea evaluado como bueno, es preciso establecer previamente

criterios de bondad y luego constatar que ese algo está de acuerdo o cumple dichos criterios.

Esta concepción proporciona unas bases claras para la evaluación de la calidad universitaria propuestas claro está sobre lo que se considera una concepción de docencia ideal. A juicio de Arturo de la ORDEN H. (1997) permite determinar con cierta precisión indicadores identificados *con criterios y predictores de funcionalidad, eficacia y eficiencia*, susceptibles, en muchos casos, de cuantificación. Asimismo, la constatación de incoherencias entre los componentes básicos de una institución universitaria o de la educación superior en una determinada comunidad, constituye el mejor punto de partida y la guía más precisa para tomar decisiones optimizantes en una dirección específica.

Las características de calidad están referidas al conjunto de cualidades que tiende a poseer un docente universitario en el camino de su desarrollo. Los atributos son propiedades esenciales que denotan dimensiones o aspectos de una característica de calidad.

En general, los indicadores son datos de naturaleza cuantitativa o cualitativa que informan sobre el nivel de logro de un objetivo. El indicador es una señal o signo que indica el nivel de logro de un objetivo y que acompañado o representado en una escala puede permitir cuantificar el alcance de los objetivos. O también como una variable, significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo. En nuestro caso, un indicador de calidad universitaria es una variable creada a partir de una medida de relación entre los componentes del sistema universitario (institución, o conjunto de la educación superior).

Hasta ahora, se han utilizado casi exclusivamente indicadores de eficiencia y eficacia bajo el nombre genérico de *indicadores de rendimiento*, sin una referencia clara a una teoría o modelo de calidad universitaria. Para lograr la transformación que se le atribuye a la

evaluación han de construirse sobre sus bases unas nuevas concepciones sobre docencia o mejor expresar concepciones sobre la docencia ideal a la cual se aspira llegar como consecuencia de la evaluación.

Los criterios o normas se constituirán en puntos de referencia que harían posible la calificación de lo que nos proponemos evaluar. Si nos situamos en la perspectiva del trabajo individual del docente, en su autonomía y hasta trabajo aislado, nos podemos preguntar en que fuentes se obtienen los criterios de evaluación que luego se aplican a todos. Seguramente estos se elaboran en función de las teorías, conceptos, creencias o paradigmas de moda sobre lo que se considera una "buena" docencia.

Desde la perspectiva del proceso, la evaluación implica una recogida de información en función de unos criterios establecidos al respecto. Si la información recogida no es pertinente o adolece de objetividad y fiabilidad, las valoraciones pueden ser consideradas como fundamentadas. Si los criterios de evaluación no están claros los juicios del evaluador pueden ser considerados como gratuitos. Ambos aspectos - la delimitación de criterios y la selección y recogida de información pertinente- constituyen la clave de los problemas teóricos y metodológicos que encierra todo proceso evaluador. Por ello, a la hora de decidir el modelo y los procedimientos que se van a utilizar en la evaluación del profesorado, la primera cuestión a delimitar sea el criterio que vamos a utilizar para juzgar la calidad de sus actuaciones y resultados profesionales, De MIGUEL, (1997).

Desde el punto de vista teórico aunque existe una abundante literatura al respecto, no existe un único modelo o teoría sobre el concepto de 'buen profesor' lo cual implica que tampoco exista consenso sobre los criterios que debemos utilizar en su evaluación HAERTEL (1991), RODRÍGUEZ, (1993).

Para VILLAR ANGULO L. (1987) El análisis de cada una de las áreas induce a reflexionar sobre los criterios que pueden contribuir a dar una visión más clara sobre la investigación, la docencia y los servicios como funciones del profesor universitario.

## **ESQUEMAS DE ALGUNOS MODELOS ESTUDIADOS:**

### **◆ JOAN MATEO et al.**

1. Conocimiento de la materia:
  - a) en las áreas de su competencia
  - b) en materias transversales del currículum.
  
2. Competencias instruccionales
  - a) destrezas comunicativas
  - b) destrezas de gestión
    - gestión del proceso
    - gestión del progreso
    - gestión de las emergencias
  - c) destrezas de programación y desarrollo
    - planificación del curso
    - selección y creación de materiales
    - utilización de los recursos disponibles
    - evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del currículum
  
3. Competencias de evaluación
  - a) conocimientos sobre evaluación de los estudiantes
  - b) destrezas de construcción y administración de pruebas
  - c) clasificación/puntuación/calificación
    - proceso
    - resultado
  - d) registro e informe del rendimiento de los estudiantes:



- conocimiento sobre informes de rendimiento.
- Proceso de información a estudiantes, administradores, padres y otros.

#### 4. Profesionalidad

- a) ética
- b) actitud
- c) mejora
- d) servicio:
  - conocimiento acerca de la profesión
  - ayuda a los profesores noveles y colegas
  - trabajo para organizaciones profesionales
  - investigación sobre la enseñanza
- e) conocimiento de los deberes
- f) conocimiento de la escuela y su contexto

#### 5. Otros deberes con la escuela y la comunidad

##### ◆ **Schalock, M.D.**

Parte del análisis de la productividad y efectividad docente y agrupa la función del profesor en tres dimensiones:

1. Docencia
  - a) dominio sobre las áreas de conocimiento a impartir
  - b) cualidad didáctica empleada en la tarea docente
  - c) uso adecuado de los conocimientos de orden psicopedagógico
2. Profesionalidad
  - a) cumplimiento escrupuloso de sus obligaciones docentes
  - b) cuidado de su formación continua
  - c) reflexión crítica
  - d) investigación e innovación
  - e) respeto a los fundamentos y actitudes éticas en el ejercicio profesional
3. Servicios a la comunidad

◆ **ARBELAEZ et. al.**

En un intento de afectar las concepciones sobre docencia que posee la comunidad universitaria la dimensión de docencia que con la investigación y la extensión a la comunidad definen la misión docente, se han propuesto a la comunidad académica dimensiones características e indicadores para construir un nuevo significado de la función docente:

1. Acción docente. El profesor ejerce, promueve y profesa con excelencia, la función docente, orientada al logro de la misión institucional. Para ello el profesor:
  - a) hace de la docencia un ejercicio de búsqueda de la verdad
  - b) promueve la formación de los estudiantes en los fundamentos científicos y técnicos de la asignatura que enseña y en las actitudes propias de su disciplina y de su profesión
  - c) contribuye a formar mejores ciudadanos
  - d) ofrece al estudiante oportunidades para el desarrollo personal de su dignidad, potencialidades y valores.
  - e) Promueve la formación autónoma de y permanente de los estudiantes
  
2. Formación para la investigación. El profesor hace investigación como parte indisoluble y esencial de la docencia universitaria. Para ello promueve:
  - a) la creación y recreación del saber
  - b) la interpretación crítica de experiencias y teorías
  - c) el desarrollo del espíritu científico
  
3. Formación para el diálogo universidad y sociedad. El profesor contribuye a establecer un diálogo entre la universidad y la sociedad, desde las perspectivas del conocimiento, la crítica y la transformación. Para ello el profesor:
  - a) participa en la interpretación y transformación de la actualidad científica, tecnológica y profesional

- b) participa en la interpretación y transformación de la actualidad social y cultural.

### **3.4 MODELOS DE EVALUACION**

Al revisar la bibliografía y analizar los procedimientos utilizados en la última década se puede deducir que en España se ha ido fortaleciendo la tendencia a diseñar sistemas de evaluación del profesorado especialmente en sus funciones de docencia e investigación.

Las distintas concepciones con respecto al trabajo docente implican el uso de diferentes procesos y medios para la reunión de información y para la emisión de juicios de valor. Así la evaluación no sólo se ve influida por consideraciones de tipo organizativo, sino que también moldea el contexto de éste y las condiciones en las cuales se desenvuelve el trabajo pedagógico. Tanto si es intencionado como si no, un sistema de evaluación de profesorado representa la estructura de incentivos y el modo de responsabilidad adoptado implícitamente.

Dependiendo de cómo se diseñe un proceso de evaluación, y de lo bien que se aplique, puede marcar las pautas del desarrollo profesional y personal e influir sobre la motivación. Si se diseña adecuadamente y se aplica con suficiente atención aún es necesario analizar los resultados y tomar decisiones posteriores para que se pueda conseguir la mejora y alcanzar metas de formación y desarrollo docente.

Es más probable que se logren estos resultados si la evaluación contribuye a formar una nueva cultura que afecte la vida cotidiana en la institución.

La complejidad de los factores implicados en la enseñanza universitaria dificulta el diseño de un modelo de evaluación ideal y, en consecuencia, del diseño de un sistema de evaluación que sea

mayoritariamente aceptado. De ahí que, generalmente, los criterios se establezcan en función de los intereses de las audiencias que promueven las evaluaciones, De MIGUEL,( 1997).

Desde los comienzos de la escuela ha existido alguna forma de control al trabajo de los profesores y de los logros en los centros. Se han utilizado medios como la inspección, las pruebas estandarizadas y el resultado de los exámenes nacionales, WILSON J.(1992).

### **3.4.1 Tendencias sobresalientes.**

Recientemente se han evidenciado dos tendencias. Primero, se han definido de forma más precisa las directrices sobre indicadores cuantitativos que pretenden medir objetivamente la eficiencia de los docentes a partir de los logros de los estudiantes, de su producción intelectual, de la observación utilizando instrumentos de registro de datos que luego son manipulados estadísticamente para obtener resultados "objetivos". Esta tendencia aún tiene seguidores en quienes tienen más interés en la rendición de cuentas que en el desarrollo de los docentes como agentes de cambio y mejoramiento de la calidad de la educación.

Segundo, se ha apoyado a los centros para que se aprovechen de la flexibilidad de la autonomía universitaria y establezcan directrices para

el desarrollo de una respuesta curricular local a la luz de las expectativas y necesidades de la comunidad y, sobre ellas mismas valorar la calidad de los logros.

### **3.4.2 Consideración de las funciones**

En un plano coherente con la misión de la universidad y la importancia que se le atribuye a la responsabilidad del profesorado, su evaluación debe abarcar las tres funciones que configuran esta profesión: las acciones docentes, los trabajos de investigación y la participación en tareas de gestión

y extensión universitaria; y dentro de las acciones docentes debe abarcar los tópicos que conducen a la formación integral del alumno y al desarrollo integral del *docente* universitario. De MIGUEL (1998) argumenta que estas tareas no son independientes unas de otras, por lo que conviene plantear los procesos evaluativos teniendo en cuenta la conexión entre esas funciones, especialmente entre investigación y docencia.

En esa llamada se observa otra falencia porque eso quiere decir que se está entendiendo la extensión simplemente como venta de servicios y no como participación a la comunidad de los logros alcanzados por la universidad. Cuando la universidad está involucrada en la problemática social, la extensión tiene la misma importancia de las otras dos funciones.

### **3. 4.3 Desde el Proyecto Educativo Institucional.**

Los modelos de evaluación docente están condicionados por la propia realidad universitaria y la de cada uno de los países que han adoptado tal

práctica educativa. De aquí la necesidad de adoptar un modelo que se adapte al proyecto Institucional, RODRÍGUEZ ESPINAR (1998). Un pertinente y efectivo modelo de evaluación docente ha de estar diseñado de forma tal que permita recorrer de manera progresiva tres faces progresivas generando en cada una de ellas información y reacciones útiles a los propósitos que justifican su implantación. Cada una de estas faces se convierte en requisito *sine qua nom* para la siguiente:

- Indicadores de logro - datos
- Autoevaluación - Juicios de valor
- Evaluación externa - Reconocimiento

Cada una de estas faces se puede convertir en un estadio de investigación acción. Porque recolectar los datos o sea obtener información representativa sobre la calidad de las acciones docentes requiere de un trabajo cooperativo que se ha logrado con más éxito al interior de la Investigación Acción Colaborativa.

La propia universidad o la comunidad docente asumiendo su responsabilidad institucional para con la sociedad debe asegurar la calidad de sus actividades, ofreciendo claros indicadores de logro de sus objetivos y cumplimiento de su misión.

Dependiendo de cómo se diseñe un proceso de evaluación, y de lo bien que se aplique, puede marcar las pautas del desarrollo profesional y personal e influir sobre la motivación. Si se diseña adecuadamente y se aplica con suficiente atención, la evaluación puede proporcionar datos para una mejor selección de profesores, y de ese modo dar forma a la composición del cuerpo docente. Es más probable que se estructure de esta forma la evaluación si ésta se convierte en una actividad importante; es decir, una actividad que sirve para que el profesor, el evaluador y/o la organización puedan tomar mejores decisiones. No es tanto una cuestión

de intención como de aplicación real. La evaluación útil no se consigue a través de la exhortación, DARLING-HAMMOND y MILLMAN (1997).

Las estrategias tradicionales de evaluación se han modificado y extendido para establecer los logros alcanzados en esta situación más abierta. La profesión docente ha sido presionada para que se responsabilice de la calidad de su trabajo como parte de su exigencia de

un estatus profesional. Darling-Hammond y Millman (1997) informan del consenso internacional sobre un perfil de actividades y tareas establecido en los setenta. Este incluía ajustar, analizar y revisar las metas del currículum, desarrollar y adaptar el currículum en el contexto de la «investigación en la acción» para encontrar las necesidades individuales de aprendizaje, y cooperar con los colegas, los padres y la comunidad. La realización de todos estos fines era algo lejano y dependía de la acción adoptada por la escuela para organizar estructuras de revisión externa y fomentar el desarrollo individual y colectivo de su personal.

La elaboración de un modelo exige tomar una opción entre las diversas alternativas que surgen ante las cuestiones claves implicadas en todo proceso evaluativo: qué queremos evaluar, cómo lo vamos a hacer y para qué. En un modelo debemos integrar tanto los aspectos a evaluar (contenidos), como los métodos (fuentes, agentes y procedimientos) y los fines De MIGUEL (1989):

"Con el fin de ayudar al profesor en esta tarea nos parece oportuno señalar algunos de los procedimientos que le pueden aportar 'fuentes de evidencia' en relación con sus actuaciones docentes y la forma de obtenerlas. En este sentido, procede indicar que las informaciones recabadas tendrán mayor o menor grado de certeza en la medida en que se apoyen sobre indicadores cuantitativos y cualitativos construidos a partir de datos y opiniones sistemáticas debidamente contrastadas, por lo que los procedimientos utilizados para ello deben ser empleados adecuadamente".

#### **3.4.4 Portafolio de evaluación docente**

En la siguiente propuesta De Miguel, (1996), refuerza la idea de elaborar para la evaluación de la acción docente un Portafolio como el que se hace para la investigación:

1. CONTEXTO INSTITUCIONAL	
Características y preocupación por la docencia en el centro y o titulación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tamaño, ratios profesor/alumnos/grupos, etc.</li> <li>- Calificaciones de entrada, servicios de ayuda al estudiante, etc.</li> <li>- Preocupación por la calidad de la enseñanza, estímulos para la docencia, etc.</li> </ul>
2. CONDICIONANTES INICIALES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE	
Volumen y rango de la enseñanza impartida (Carga Docente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumplimiento de la gestión ordinaria</li> <li>- Cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza</li> <li>- Número y complejidad de las materias impartidas</li> <li>- Número y diferencias en el alumnado</li> </ul>
Actividades de formación y perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia a cursos, congresos y eventos sobre formación pedagógicos.</li> <li>- Participación en grupos de trabajo y asociaciones sobre docencia.</li> <li>- Publicaciones sobre aspectos relacionados con la enseñanza.</li> </ul>
Preparación de las clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad y adecuación de las metas y objetivos de cada asignatura.</li> <li>- Actualización de los contenidos.</li> <li>- Preparación de materiales y equipos.</li> </ul>
Coordinación de la enseñanza en el ámbito institucional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de coordinación de la docencia.</li> <li>- Responsabilidades institucionales.</li> <li>- Participación en programas orientados a la mejora de la actividad docente.</li> </ul>
3. DESARROLLO Y DEDICACION A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	
Valoración de la competencia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia sobre la eficacia en las clases</li> <li>- Evidencias sobre la adecuación de los métodos a los objetivos educativos (teóricos, prácticos, etc.)</li> </ul>
Innovación en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovación en los contenidos curriculares.</li> <li>- Innovaciones metodológicas.</li> <li>- Interdisciplinariedad y trabajo en equipo.</li> <li>- Innovaciones relativas a programas nacionales e internacionales.</li> </ul>
Relaciones con los estudiantes y servicios de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad fuera de las clases.</li> <li>- Sistemas de orientación y consulta.</li> </ul>
Procedimientos de evaluación y autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencias sobre los métodos utilizados</li> <li>- Innovación en las técnicas de evaluación.</li> <li>- Sistemas de feedback utilizados.</li> <li>- Reflexión sistemática y regular sobre la práctica docente.</li> <li>- Uso de la evaluación de los alumnos y colegas.</li> <li>- Revisión de la enseñanza en relación con: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) los fines y objetivos de la titulación</li> <li>b) los contenidos curriculares de las materias.</li> </ul> </li> </ul>
4. INDICADORES RELATIVOS A LOS RESULTADOS E IMPACTOS	
Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tasas de éxito, fracaso y abandono</li> </ul>
Reconocimientos dentro de la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de los estudiantes y colegas.</li> <li>- Evaluaciones de los responsables académicos.</li> <li>- Cargos docentes desempeñados por elección.</li> </ul>
Reconocimientos fuera de la institución	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invitaciones para impartir docencia en otros centros: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Conferencias, seminarios, cursos nacionales e internacionales.</li> <li>b) Estancias regulares en otros departamentos universitarios (máster, doctorados, postgrados, etc.</li> </ul> </li> <li>- Servicios profesionales a otras universidades y organizaciones en tanto como evaluador, consultor y experto sobre docencia.</li> <li>- Becas y contratos conseguidos para mejorar la enseñanza.</li> </ul>



Observando la propuesta se puede deducir que en el proceso se deben incluir diferentes fuentes o agentes evaluativos. Lo importante es que sea el propio profesor el más interesado en conseguir las informaciones pertinentes respecto a sus actuaciones docentes para que éstas tengan realmente efectividad. Para que esto sea posible es necesario que previamente asuma que él es el 'primer responsable' de su cualificación docente.

### **3.4.5 La evaluación como investigación acción**

Como se había planteado anteriormente cada etapa del proceso, cada objetivo y cada efecto esperado son susceptibles de investigación durante la acción docente. "Así, la evaluación se convierte en investigación sobre la enseñanza y puede proporcionarle al profesor claves de los sucesos más representativos de la misma y de su contexto. Y todos estos datos le han de servir al Profesor para mejorar su docencia universitaria". CARRERA GONZALO, M.J. (1987)

"La idea consiste en que, si la evaluación se conceptualiza como investigación - acción, la implementación del cambio se convierte en una parte integrante del proceso, en vez de en secuela del mismo James y McCormick (1997, Pág 313)"

Para Rosales, (1990) la evaluación docente como investigación puede presentar un modelo al cual se adscriba fácilmente la comunidad educativa. Esta estrategia puede tener varios puntos de partida: metodología racional positiva, metodología basada en la investigación sobre el pensamiento del alumno y del profesor y metodología basada en la investigación sobre la influencia del contexto. Veamos a continuación un esquema sobre estas ideas:

Evaluación	Metodología	Agente	Efectos
Dimensiones manifiestas de las acciones docentes.	Científico - positivista	Predominantemente exterior al proceso	Posibilidades de generalización Escasa efectividad.
Dimensiones implícitas. Procesos mentales	Auto - observación Autorreflexión	Profesor alumno y otro personal implicado	Mayor conocimiento de las causas y consecuencias de la actuación. Grandes posibilidades de perfeccionamiento. No generalización, si transferencia.
Dimensiones relacionales contextuales de la acción docente	Observación participativa. Descripción minuciosa. Interpretación.	Comunidad académica Y especialistas.	Conocimiento y explicación de las características contextuales. Incremento de la motivación y la eficacia. Mejoramiento de la calidad.

KEMMIS (1986) propone una serie de sugerencias según las cuales debería realizarse la evaluación. A través de ellas insiste en el carácter compartido de la tarea de evaluar. Esta es responsabilidad de una pluralidad de participantes entre los que se encuentran tanto los que patrocinan la enseñanza como quienes la llevan a cabo. Se refiere a los profesores, los alumnos, los directivos y los evaluadores externos como representantes de la sociedad. Para él cada estamento participante posee sus propias perspectivas de valor y sus intereses específicos, lo que da lugar a la propuesta de determinados criterios para el desarrollo y la realización de las tareas de los profesores.

Por lo tanto, la evaluación deberá basarse en un proceso de negociación que dé lugar a un consenso como resultado de la consideración de todos los posibles criterios y perspectivas de un modo equilibrado.

La función informadora de la evaluación ha de proporcionar una base de conocimientos lo suficientemente ilustrativos como para facilitar el debate racional entre todos los participantes en el proceso educativo y por

lo mismo el proceso de llegar aun acuerdo sobre las características, atributos, indicadores y criterios a utilizar como base para producir los juicios en la evaluación.

### **3.5 ¿QUIEN DEBE SER EL EVALUADOR?**

Han surgido diferentes tendencias defensoras sobre el perfil del evaluador ante la multiplicidad de los contenidos implicados en este proceso, fácilmente se acepta que es posible utilizar diversas fuentes para obtener información y diversos evaluadores para valorar la acción docente.

#### **3.5.1 Evaluadores externos**

Una aguda distinción fue hecha por ROSSI,P., FREEMAN H. y WIGHT S. (1982 ) la contribución debe ser hecha por científicos sociales y expertos en evaluación. Los expertos o, como la House los describe, los 'criticos de arte' en este enfoque se confía en el profundo conocimiento y los juicios a menudo intuitivos de aquellos inmersos en el campo de los evaluados. También Rossi hizo una referencia bastante clara, cuando aludió a la " "posible validez " de la estrategia de los expertos para evaluar, porque ellos emiten juicios basados en excéntricas (pero intuitivas) observaciones que juegan papeles importantes.

Los científicos sociales, desde el punto de vista de Rossi, tienen un aspecto débil y es el de lograr que sus análisis sean confiables y válidos.

Una mayor consideración, merece el aplicar sistemáticamente 'procedimientos sociales de investigación en la valoración, conceptualización, diseño, implementación y utilización de programas de intervención social' ROSSI y FREEMAN (1982).

Pero el compromiso o elección de los valores no es parte de sus funciones: esto es un papel político. En otras palabras, es posible decir, ' Nosotros no criticamos sus políticas o metas, pero, nosotros evaluamos la manera como usted formula y operacionaliza los resultados que consigue'.

No todos los especialistas de evaluación estiman que los científicos sociales estén haciendo una contribución importante, ni tampoco ellos han aceptado la proposición de que formular juicios de valor no es parte de la evaluación profesional.

STAKE (1982) teme que los científicos sociales pueden fracasar para dirigir asuntos educativos fundamentales (por su implicación con los valores) en evaluaciones educativas. SCRIVEN (1983 / 1986), como filósofo, es mordaz acerca de los intentos de permanecer liberados de la influencia de los valores. Su posición es compleja y se apoya en argumentos sobre la objetividad en evaluación. Él insiste que la valoración debe estar al centro de la evaluación y que la capacidad para dirigir y resolver los numerosos desafíos que estos presentan en el marco del evaluador profesional.

No es que el conocimiento técnico o el conocimiento del especialista en un campo sea insignificante sino que es inevitablemente enraizado con implicaciones de valor y juicios de valor. Un desafío clave está en hacer tal juicio consciente y explícito.

### **3.5.2 Evaluación por los colegas**

Para algunas de las personas relacionadas con el tema la evaluación de los colegas o de los pares académicos es una opción digna

de tenerse en cuenta como dice De la ORDEN (1990) ya que es el procedimiento más frecuentemente usado por múltiples razones como: la confianza o menor desconfianza, los costos, la contextualización en el medio, el manejo del lenguaje particular del docente, etcétera. En el caso de los pares académicos se les atribuye mayor autoridad por el conocimiento de la asignatura que imparte el docente evaluado, BRASKAMP, L y ORY, J.(1994). Además conceden gran importancia a la evaluación por los colegas fundamentalmente porque cumplen dos requisitos indispensables para conseguir los efectos esperados:

Todo juicio debe basarse en la evaluación y examen cuidadoso de la evidencia, teniendo una base lo suficientemente sólida como para poder comparar estas evaluaciones. Los juicios de los compañeros son insuperables en algunos aspectos como el conocimiento de la asignatura, la eficacia de las estrategias, la vigencia de lo enseñado, la pertinencia de las comunicaciones y los elementos que construyen la atmósfera de clase entre otros.

Según CENTRA (1979) cabría escoger a colegas mayores o con mayor experiencia, y por tanto no competidores, principalmente en el caso de que la finalidad de la evaluación sea la promoción y el empleo.

Para MURRAY (1980) estas evaluaciones demuestran ser menos válidas, fiables y sensibles al ser comparadas con las de los estudiantes, porque pueden estar afectadas por muchos factores afectivos y profesionales.

Esta opción es mejorable planificando las acciones con una decidida participación de los mismos docentes en las mesas de trabajo donde se definan las Dimensiones, Características, Indicadores y Parámetros con los que serán construidos los instrumentos para obtener la información y sobre los que se emitirán los juicios de valor.

La revisión entre iguales tiene que contar con «el principiante poco dispuesto», el profesor que no acepta que necesite cambiar su práctica, y, en consecuencia, no desea cooperar. También ha de contar con recursos para convencer a los profesores de que el proceso lleva a un desarrollo significativo de oportunidades. El punto clave de todos estos modelos es la calidad de su ejecución, el efecto latente de cada uno de ellos en la motivación del profesor y, en última instancia, en su capacidad —como uno de los muchos factores concurrentes— para ayudar a los profesores a aumentar la calidad de su trabajo. WILSON J. (1997).

Al respecto expresa RAMOS S. G. (1998) la evaluación por parte de los colegas debe regularse pautarse y sistematizarse a modo de evitar sesgos o desviaciones y para garantizar un mínimo de fiabilidad.

En resumen, la evaluación por los colegas se puede convertir en una fuente de información muy valiosa para el profesor especialmente cuando los resultados se manejan en un diálogo entre colegas, sin intenciones económicas o de promoción, solamente buscando el desarrollo docente.

### **3.5.3 Evaluación por los estudiantes.**

Desde comienzos de este siglo en las universidades americanas y con mayor énfasis en los demás niveles de la educación, se inició el uso de cuestionarios que debían

ser respondidos por los estudiantes para evaluar a los profesores y en este momento nadie discute que son una fuente indispensable de evaluación. La discusión está en que no deben ser la única fuente y que los resultados deben tomarse con cautela por la cantidad de factores que pueden influir en sus puntuaciones.

Aunque la mayoría de los instrumentos no cumplen los requisitos mínimos para cumplir la función formativa, el mayor argumento a favor de la evaluación de los estudiantes es precisamente el efecto sobre la construcción de una cultura de la calidad de la docencia. En GILLMORE (1984) se leen al menos tres razones para justificarla:

- Porque permite a los estudiantes que opinen sobre sus profesores, que les hace adquirir un rol legítimo y satisfactorio dentro de la evaluación.
- Porque son los observadores más cercanos de la docencia y por tanto están en una posición única para juzgar la calidad del curso y la preparación del profesor. Además a efectos económicos la evaluación por los estudiantes es relativamente barata en tiempo y dinero
- Por la confiabilidad que se ha hallado en las respuestas de los estudiantes, demostrada en la consistencia que se demuestra a la hora de valorar la clase o al profesor.

Para De MIGUEL (1998) esta estrategia aunque mayoritariamente utilizada no ha tenido el éxito esperado, sin duda porque el profesor, al permanecer al margen del proceso evaluador no ha asumido e integrado los datos que se le facilitan como un indicador de su competencia docente y, por tanto menos aún de su desarrollo profesional.

Sin embargo según ROSALES C. (1990) las calificaciones que proporcionan los alumnos de su profesor pueden presentar interesantes correlaciones con las que hacen sus colegas o hasta el mismo profesor. Es una estrategia que tiene el interés de recoger las opiniones de personas directamente interesadas y afectadas por la actividad del profesor. Su aplicación requiere la existencia de un clima relacional libre de tensiones, apropiado para la colaboración. Una de las acciones más frecuentes consiste en la obtención de datos mediante un cuestionario. La principal debilidad se manifiesta en problemas de validez (acuerdo en torno a las características de un modelo de profesor) y fiabilidad (factores

condicionantes de los resultados derivados del tamaño del grupo, de la naturaleza de la asignatura, del momento y circunstancias de la aplicación, etc.).

"Lo que no deja lugar a dudas es que la evaluación realizada por los estudiantes refleja la percepción de la situación real para el alumno, cómo siente su relación con el docente y cómo procesa los significados de su relación a través del desarrollo de la enseñanza, las actividades de aprendizaje y los resultados obtenidos. Conocer el conjunto de los sucesos descriptivos que el alumno hace de la tarea docente puede ser útil para que el profesor reoriente su quehacer y le ayude a desarrollarse profesionalmente", CARRERA GONZALO, M.J. (1987).

#### **3.5.4 La Autoevaluación**

Ante la ineficacia de las evaluaciones por los Otros, cada día se considera más necesario efectuar un fuerte giro en la metodología de evaluación del profesor con el fin de lograr su implicación, dado que constituye una condición necesaria para que el proceso pueda tener una finalidad formativa.

En lugar de entregarle al profesor resultados y juicios sobre sus acciones deben ser él quien busque la información, contraste, elabore sus propios juicios y tome las decisiones necesarias para su mejoramiento docente.

El evaluador es un educador y un educando. Su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprendan de su trabajo y por lo que él mismo aprenda, CROMBACH (1989). La evaluación de la calidad de la docencia debe ser liderada por los profesores, que podemos situarla en una lógica de legitimación personal en ese sentido los cambios se producirán desde



dentro. Más argumentos al respecto se exponen en el numeral 3.2.3 de este escrito.

### **3.6. REFLEXIONES A MODO DE PRIMERAS CONCLUSIONES**

En este capítulo poco usual cuando apenas se finaliza la visión teórica, quiero adelantar, los elementos de juicio, los juicios y las preocupaciones que han surgido de la revisión de diversas fuentes, especialmente aquellas que hacen referencia al tema en el contexto de la Educación Superior.

La lectura no ha sido exhaustiva sin embargo, considero necesario, organizar las ideas y los juicios construidos como referencia para entrar a observar la vivencia del proceso en la Universidad de Valencia.

#### **3.6.1 La evaluación de la docencia: un punto sensible**

Un aspecto muy sensible en la educación superior que ha generado un mayor número de polémicas, comentarios, conflictos durante las últimas décadas ha sido la Evaluación del Profesorado y especialmente la Evaluación de la Docencia.

En primer lugar porque cuando se habla de Calidad de la Educación Superior se hace referencia obligada a la Calidad de la Enseñanza (conceptos que son tomadas en muchos casos como sinónimos) y esta responsabilidad es atribuida casi totalmente a los profesores, poniendo en sus manos el prestigio de la institución.

Otra causa de esta situación se genera en el hecho de que la mayoría de las Universidades han caído en la tentación de potenciar notablemente la calidad de la actividad investigadora, sometiendo la función docente a una progresiva devaluación tanto desde el punto de

vista profesional como social. Las Universidades quieren ser centros de investigación más que centros de *educación superior*.

La situación es bien confusa porque mientras se hace recaer la responsabilidad de la enseñanza universitaria sobre el profesorado, constatamos que de las tres funciones básicas: Docencia, Investigación y el Servicio a la comunidad, se potencia primordialmente la función investigadora, que no se realiza sobre la enseñanza, en detrimento de la función docente con la cual se cumple la misión de formación que la sociedad le ha encomendado a la Universidad y por la cual los contribuyentes sienten gran satisfacción ante la inversión presupuestal. Las mismas directivas académicas apoyados por algunos docentes que quieren eludir la acción docente tienen a sobrevalorar el prestigio de la investigación subvalorando el de la docencia directa.

A pesar de la nueva normativa la evaluación del profesorado en su función docente puede ser una actividad rutinaria de poca utilidad para dar forma a lo que ocurre en la escuela, porque las concepciones sobre docencia de buena calidad se ven empobrecidas por la simplicidad de los indicadores y porque después de informar los resultados no-pasa nada más.

Según De MIGUEL (1998) lamentablemente, la mayoría de los equipos de gobierno de nuestras Universidades no asumen como criterio prioritario establecer políticas orientadas a fomentar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia. Esta limitación de los procesos evaluativos en las Universidades tiene, desde nuestro punto de vista, dos problemas que consideramos graves dadas las repercusiones. De una parte, plantea la evaluación de la docencia como 'una cuestión individual de cada profesor' sin tener en cuenta que la calidad de esta función en el ámbito institucional depende de la coordinación y la actuación conjunta de todo el equipo de profesores

que coinciden en una determinada titulación. De otra parte establece procedimientos diferentes - duro blando - para evaluar investigación y docencia lo que implícitamente conlleva una lectura de que oficialmente se reconocen como más importantes para evaluar al profesorado criterios basados en sus contribuciones científicas que en sus actuaciones pedagógicas.

Ya ha analizado De MIGUEL (1996) como tanto el Real Decreto 1086/1989 del 28 de agosto, como la resolución del 20 de junio de 1990 (BOE del 30 de Junio) - donde se propone el modelo y los criterios para esta evaluación- no han tenido ningún tipo de consecuencias a efectos de la 'continuidad y promoción del profesorado' tal como establece el artículo 45.3 de la LRU. El hecho de que hasta la fecha no se hayan tomado decisiones al respecto ha determinado que las estrategias de evaluación utilizadas no tengan 'credibilidad' por lo que consideramos urgente revisar esta situación.

Desde una perspectiva educativa esta situación es preocupante ya que cuestiona uno de los propósitos fundamentales que deben orientar toda estrategia educativa "promover la mejora". En la medida en que los

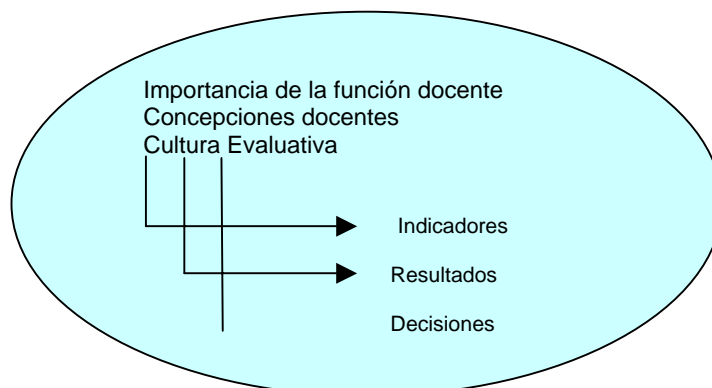
procedimientos regulados para evaluar la función docente del profesorado no son percibidos como estrategias que contribuyen a la mejora de sus actuaciones deberemos cuestionar el sistema establecido y promover su revisión. Y esto es lo que sucede actualmente: la mayoría de los profesores, de los alumnos e, incluso las mismas autoridades académicas no consideran los procedimientos actuales como un sistema útil que pueda incidir significativamente en la mejora de la calidad de la enseñanza.

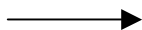
Aunque es innegable que se logran algunos resultados el problema del sistema actual establecido para evaluar la calidad de la docencia

universitaria, es que su utilidad es juzgada de distinta forma por profesores, alumnos y autoridades académicas. Al ver que "no-pasa nada" la mayoría de los alumnos no la consideran útil y sólo una minoría de profesores reconoce alguna ventaja en su aplicación. La opinión más generalizada es que solamente es útil para las autoridades ya que disponen de una información 'privada' que pueden utilizar según sus intereses y porque además pueden demostrar a los entes gubernamentales que se preocupan por la calidad.

"Así pues, los sistemas establecidos más que ventajas suponen desventajas, lo que incrementa las actitudes de rechazo. De alguna forma se podría decir que la escasa utilidad de los procesos que se vienen realizando para evaluar la función docente del profesorado ha tenido efectos perversos al incrementar el desencanto y negatividad hacia los mismos", De MIGUEL (1997).

### 3.6.2 Agujeros negros en la evaluación de la docencia universitaria





La evaluación en sus orígenes tuvo sus raíces en el campo administrativo y estratégico de allí que en forma velada o explícita siempre esté intencionada en los principios del control externo, la calificación, el premio y el castigo. Estos factores han dejado una profunda huella de la que después de haber vivido un largo período escolar, los profesores no podemos sustraernos. Allí y en el temor a quedar mal delante de los demás se apoyan nuestros "miedos" a la evaluación, los que disfrazamos de rechazo por su ineficiencia.

Al igual que todo el proceso educativo, la docencia ha sido fragmentada y reducida a la asimilación con la acción informativa dentro del aula de clase. De allí que uno de los más profundos agujeros estén en las concepciones sobre docencia, lo que implica que también los indicadores sean reduccionistas. El desconocer al momento de evaluar la importancia del desarrollo docente, de su proceso continuo de formación y de su producción intelectual hace que los instrumentos de evaluación solamente incluyan indicadores ajenos a la personalidad del docente,

permitiendo que el docente indiferente justifique sus resultados eludiendo toda responsabilidad.

La mayoría de las investigaciones están referidas al proceso operativo y sus instrumentos y muy pocas a las concepciones e indicadores de una docencia de calidad, porque es mucho más sencillo recoger los datos y producir los informes acordes con la función administrativa, olvidando que en la filosofía de la evaluación se ha expresado que setienen intenciones formativas por encima de las sumativas.

El profesor realiza muchas tareas de docencia por fuera del aula de clase que son de vital importancia, por ejemplo, la asistencia a cursos, seminarios o como ponente a congresos con temas relacionados con su acción docente, son un indicador de la responsabilidad con la cual el docente asume su propio proceso formativo, a favor de un estado de actualización, habilidades, actitudes científicas y profesionales y un profundo dominio de su disciplina.

Los indicadores por tanto deben estar referido a muchos aspectos sin olvidar los aspectos personales favorecedores de: la comunicación con la Comunidad Académica, los conocimientos y habilidades facilitadoras de la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la preocupación por la formación integral de sus alumnos y la identidad con el Proyecto Educativo Institucional.

Las competencias son otro punto débil porque no existe un pleno reconocimiento sobre los diferentes niveles y su responsabilidad con la evaluación de los profesores y de la docencia en especial. Las directivas académicas deben asumir en mayor grado la responsabilidad sobre la calidad de la docencia porque a ello se compromete cada uno cuando

toma posesión de su cargo. En las unidades los Jefes de Departamento que por ser un profesor en comisión y con una bonificación por su cargo no quiere comprometerse "porque cada uno de ellos está pensando en el control y no en el desarrollo de la docencia. Los profesores como jefes no queremos sembrar posibles enemistades, para cosechar cuando volvamos a nuestro sitio de profesores.

En el ámbito individual la responsabilidad lógicamente recae sobre el profesor que se hay comprometido a ser un "modelo" siempre vigente, un "ultimo modelo" pensando que las máquinas las deprecian en diez o

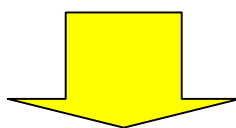
quince años, pero nosotros somos seres inteligentes, estudiosos y hábidos de saber, una de las razones por las cuales decidimos ser profesores universitarios. Cada profesor puede ejercer su docencia con mayor o menor dedicación e interés, más o menos preparación y mayor o menor grado de habilidad para comunicarse significativamente con sus alumnos, pero siempre será responsable de la calidad de su docencia.

Si calidad es la relación entre el acto y la potencia, en las universidades se produce un nuevo conflicto porque la potencia es muy alta y los actos difícilmente están cerca de ella, a veces ni siquiera hay plena conciencia de ello y de la responsabilidad que implica estar "gastando" numerosos recursos entre ellos períodos de la vida de otros. Los indicadores y los parámetros deben alcanzar un punto de coherencia que facilite el análisis comparativo.

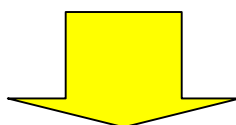
## II PARTE: ETAPA ANALÍTICA



- ◆ Qué elementos reveladores se encuentran?
- ◆Cuál es la situación encontrada?



- ◆ Estudios ex post facto
- ◆ Estudio de casos
- ◆ Observación
- ◆ Deducción
- ◆ Análisis
- ◆ Síntesis



- ◆ Elementos de Juicio
- ◆ Juicios
- ◆ Nuevos interrogantes



## **4. ESTUDIO PARCIAL DE UN CASO: UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

Como anotábamos en el primer capítulo, desde 1984 la Universidad de Valencia con la responsabilidad de la coordinación delegada en el Gabinete de Evaluación - GADE, ha venido desarrollando y enriqueciendo un proceso de evaluación del profesorado, hasta el momento actual en el cual se han introducido además de las encuestas a estudiantes, los Autoinformes y los Informes de Departamento.

El proceso pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- ◆ Llegar a un diagnóstico de la calidad de la docencia.
- ◆ Utilizar la información individual para la promoción del profesorado.
- ◆ Comprobar el necesario cumplimiento de las obligaciones docentes.

### **4.1 LAS VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES**

El Cuestionario de opinión de los estudiantes está compuesto de apartados por parte del profesor y del alumno.

Por parte del profesor:

- ◆ Cumplimiento de obligaciones
- ◆ Desarrollo de la clase - diferente para la práctica
- ◆ Materiales y programas - diferente para la práctica
- ◆ Actitud hacia los estudiantes
- ◆ Evaluación
- ◆ Global

Autoevaluación del alumno

Para ilustrar sobre los resultados obtenidos con esta encuesta veamos a continuación los puntajes promedio obtenidos en los cursos teóricos durante los años. 1995, 1996 y 1997, que a decir del GADE han sido contestados por algo más de 150.000 estudiantes:

<b>Variables e indicadores</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>
<b>POR PARTE DEL PROFESOR</b>			
<b>Cumplimiento de obligaciones</b>	4.13	3.95	3.97
1. Asiste a clase y si falta lo justifica	4.31	4.25	4.26
2. Es puntual a la entrada y salida de clase	4.05	3.94	3.97
3. Cumple el horario de atención a los estudiantes	4.01	3.67	3.66
<b>Desarrollo de la clase</b>	3.63	3.57	3.60
4. Cuando introduce conceptos nuevos, los relaciona, si es posible, con los ya conocidos.	3.92	3.86	3.87
5. Explica con claridad los conceptos que incluye cada lección.	3.68	3.62	3.64
6. La estructura de la clase es clara, lógica y organizativa, subrayándose los aspectos más relevantes.	3.62	3.58	3.60
7. El tiempo dedicado a cada tema está bien equilibrado y el ritmo es adecuado.	3.35	3.30	3.32
8. Responde con precisión las preguntas que le hacemos.	3.75	3.69	3.72
9. Nos motiva a participar activamente en el desarrollo de la clase.	3.46	3.39	3.42
<b>Materiales y programa</b>	3.76	3.81	3.54
10. El material de estudio (libros, apuntes, textos...) es adecuado para el aprendizaje	3.63	3.46	3.46
11. Razona y explica los contenidos del programa	3.79	3.70	3.71
12. El programa impartido hasta la fecha hace prever que se desarrollará al completo.	4.01	3.47	3.46
<b>Actitud hacia los estudiantes</b>	3.88	3.95	3.92
13. Es respetuoso hacia los estudiantes	4.12	4.09	4.13
14. Es accesible y está dispuesto a ayudarnos	3.99	3.97	4.01
15. La comunicación profesor - estudiante es fluída y espontánea.	3.73	3.70	3.74
<b>Evaluación</b>	3.58	3.61	3.56
16. Explica la calificación y la revisa si considera que puede haber un error.	3.65	3.55	3.55
17. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	3.68	3.65	3.65
18. El nivel que se exige en la evaluación se corresponde con el que se imparte en la clase.	3.50	3.48	3.49
<b>GLOBAL</b>			
19. Recomendaría esta asignatura a otro estudiante.	3.62	3.66	3.63
20. Recomendaría este profesor a otro estudiante	3.65	3.63	3.67
21. La iluminación del aula y la visión de la pizarra son buenas.	3.13	3.10	3.12
22. La acústica del aula es buena	2.92	2.90	2.99
23. Para esta asignatura la disponibilidad de los			

materiales en las bibliotecas es buena?	2.81	3.09	3.05
<b>AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO</b>			
24. He ganado en conocimientos en este tema	3.99	3.89	3.90
25. Promedio de horas que dedico semanalmente a la preparación y estudio de la asignatura (excluir las horas de clase).	6.36	4.95	4.64
26. Promedio de estudiantes que asiste a clase		72	73

Fuente: GADE. Evaluación en la Universidad de Valencia, estudio general. 1998. Pág. 97

No se puede caer en la tentación de hacer análisis a partir de estos promedios porque estaríamos diciendo por ejemplo, que los estudiantes opinan que "la calidad de la docencia está ubicada en un rango que se podría denominar aceptable (de acuerdo con la vieja escala de 0 a 5, donde el rango entre 3 y 3.9 era justamente aceptable), o que en 1997 la media de 3.42 con respecto a la motivación de la participación en clase es baja, cuando el 30% marcó en *neutral*".

En este tipo de trabajo solamente haremos algunas preguntas de las muchas que se ocurren cuando de modo *expostfacto* se observa el proceso:

### Preguntas:

- ◆ ¿De acuerdo con los efectos esperados (Por favor ver objetivos en la página anterior) esas son las variables o apartados adecuados?
- ◆ ¿Pueden estos indicadores contribuir a cambiar las concepciones hacia una docencia de alta calidad?
- ◆ ¿No existe otra forma de comprobar lo que se denomina cumplimiento de obligaciones, a favor de tiempo y espacio para otros indicadores más significativos?
- ◆ ¿No existe personal de mantenimiento que pueda comprobar lo relacionado con iluminación y acústica del aula y con la visión de la pizarra?
- ◆ ¿Si la intención es formativa por qué se da la opción de ser "neutral" o "indiferente"?
- ◆ ¿Cuáles son las razones para que los indicadores no sean un poco más descriptivos?

- ◆ ¿Qué validez tienen las opiniones de "cafetería" sobre que los estudiantes creen que la evaluación de los profesores "no sirve para nada" y de ahí la tendencia a marcar indiferente o a no asistir el día programado para la evaluación?

### **Algunos aspectos olvidados**

- ◆ La formación del espíritu científico
- ◆ La formación de la responsabilidad social

## **4.2 LOS AUTOINFORMES**

En su proceso de formación escolar y en el que ocurre a lo largo de la vida de profesor universitario el docente ha de ha de formarse como un ser reflexivo y crítico, que lo convierta en un profesional autónomo y responsable de sus propias decisiones. Según RIVAS FLORES (1998, 79) "esto supone ser capaz de producir un análisis de las condiciones profesionales en que desarrolla su actividad y las características que impone a su trabajo".

A partir de este ejercicio el profesor es consciente de su hacer docente y tiene el punto de partida para desarrollar modelos docentes distintos y con mayor capacidad de innovación y mejora de su quehacer educativo.

Para dar una idea más clara sobre lo que significa este concepto en el contexto de la Universidad de Valencia presentemos algunas de las ideas expresadas al respecto por ALFREDO PÉREZ Y OTROS (1998, pág 120):

" El profesorado tiene derecho de completar la opinión que han dado sus alumnos sobre su actuación docente con otros indicadores objetivos de su docencia y de la estructura organizativa en la que está inserto. Esta tarea no puede ser esporádica o reducirse a los casos en los que la evaluación de un determinado

profesor haya sido negativa. Una autoevaluación en estos términos se convierte en justificación de una actuación pasada y, lógicamente, ni engancha a la generalidad del profesorado en su propia evaluación formativa, ni pueden ponerse los mecanismos oportunos de cambio al tratarse de períodos temporales pasados, lo que hace que las posibles sanciones tengan una dudosa legalidad en cuanto a su justificación documental. El sistema de evaluación tiene que asegurar a los profesores que tiene una finalidad renovadora y no sancionadora.

La autoevaluación del profesor supone completar su evaluación al menos con dos autoinformes de su docencia en cada tramo de cinco años, con datos e indicadores objetivos...

Probablemente una estrategia normativa para que cada profesor envíe al GADE su autoinforme sea simplemente recordarles que este requisito es indispensable para la percepción económica del "tramo" correspondiente. Es una forma menos agresiva de buscar su colaboración, que además les recuerda que la calidad de la docencia no está determinada por los resultados de las encuestas cumplimentadas por los estudiantes.

Por otra parte, la cumplimentación del Autoinforme, a la par de la encuesta de los estudiantes, obliga al sistema a que cuando un profesor no reúne los requisitos mínimos se puedan poner los mecanismos correctores oportunos en el momento temporal en el que ocurren, y no como se desprende de la actual normativa, en donde si esto ocurre, hay que justificar "a agua pasada" la docencia de los cinco años anteriores.

Los datos relacionados con el Autoinforme pueden incidir sobre los siguientes aspectos: responsabilidad docente durante el curso, rendimiento académico de sus estudiantes, condiciones metodológicas de su materia, datos sobre coordinación departamental de su docencia, opinión sobre sus alumnos, etc...

La idea de la participación del profesorado en su propia evaluación de acuerdo con el GADE de la Universidad de Valencia la hemos defendido como la única forma viable para que el profesorado reflexione sobre la calidad de su docencia y exprese sus concepciones con respecto a las características de una "Buena docencia".

En 1994 el GADE (antes de la inclusión del Autoinforme) en estudio

presentado para discusión expresaba que " podemos afirmar que nuestro profesorado no se siente suficientemente implicado en este proceso evaluador, es un sujeto pasivo de un sistema que se ha transformado en sancionador" (GADE 1998, pág. 119).

En el estudio de 1995 mencionado anteriormente el 74% de los profesores respondió Muy en desacuerdo, En desacuerdo o Indiferente a la afirmación "la encuesta diferencia al profesorado por su nivel de calidad", y en los tres últimos años los Autoinformes no sobrepasan el 25%.

#### 4.2.1 Un ejemplo de la información contenida en el informe

##### A. SOBRE LA OPINIÓN EMITIDA POR LOS ESTUDIANTES.

##### Acuerdo con las valoraciones de los estudiantes

<b>Grado de acuerdo con la valoración realizada por los estudiantes sobre mi docencia.</b>		
	1994-95	1995-96
Muy en desacuerdo	3,7%	3,1%
En desacuerdo	10,5%	12,0%
Indiferente	20,7%	21,8%
De acuerdo	55,9%	53,9%
Muy de acuerdo	9,1%	9,3%
<b>Media</b>	<b>3,56</b>	<b>3,56</b>

Como podemos comprobar los profesores están de acuerdo (53,9%) con la valoración que han dado sus estudiantes sobre su docencia, aunque hay un nº destacable (21,8%) que se muestran indiferentes.

Las anotaciones realizadas por los profesores en este ítem las podemos indicar teniendo en cuenta el grado de satisfacción:

## 2.- Los profesores que están **insatisfechos** lo están por:

- *Problemas estructurales/organizativos:* como son la extensión de la materia, el elevado número de estudiantes, malos horarios, complejidad de la asignatura, la corta duración del módulo, novedad de la asignatura, tipo de asignatura (optativa/obligatoria), etc.
- *Respuestas relacionadas con el contenido de ítemes:* En bastantes casos se argumenta sobre la discrepancia o sobre los datos discordantes en las contestaciones dadas por los estudiantes en cuanto al apartado "cumplimiento de obligaciones". En otros se denuncia que los estudiantes contestan a los ítemes de evaluación cuando en el momento del pase de la encuesta no habían sido evaluados, al igual que hay quien manifiesta que las carencias de material bibliográfico, falta de iluminación y acústica no tienen el porqué computarse al profesor.
- *Reflexiones globales sobre el sistema de evaluación:* En algunos casos se apunta una falta de "rigor" de la evaluación efectuada por motivos de poca representatividad de encuestados respecto al número total de estudiantes del grupo, o por el argumento de que cómo pueden haber diferencias entre los resultados de un grupo u otro, cuando se trata de una misma materia y profesor.
- *Actitud de los estudiantes:* Son muchos los profesores que manifiestan la inadecuada actitud del estudiante a la hora de impartir su asignatura: la preparación previa es deficitaria, dedican poco tiempo a estudiar, no están motivados, no tienen interés, no se adaptan a la metodología del profesor... Estos hechos hacen que la valoración de la docencia del profesor no sea todo lo deseable que se quisiera. A parte de estos aspectos hay profesores que señalan que muchos alumnos contestan a la encuesta según la buena o mala relación que tienen con el profesor siendo incapaces de valorar cuestiones de forma aislada

### 4.2.2 Consideraciones sobre el Autoinforme del curso 1997 - 1998.

Numeral 13: ¿podría mejorar la docencia en un próximo curso? Indique posibles mejoras (programas, estructura de la clase, material de estudio...)"

Para realizar un juego ilustrativo sobre la riqueza de esta información para las políticas de transformación cultural y formación y perfeccionamiento docente realicemos algunas asociaciones con los datos amablemente cedidos por Javier Cortés, estudiante de doctorado y Auxiliar de Investigación del GADE quien pacientemente ha transcrito todas las ideas con las que 468 profesores (de los 768 que respondieron el Autoinforme del último curso) explicaron sus selecciones con respecto a su docencia.

El apartado sobre Valoración Global que hace referencia a "**En lo que depende de usted ¿podría mejorar la docencia en un próximo curso? Indique posibles mejoras (programas, estructura de la clase, material de estudio...)**" merece especial atención por su importancia en las acciones que han de dar continuación al proceso después de informar sobre los resultados obtenidos con las Encuestas aplicadas a los estudiantes, los Autoinformes y los Informes departamentales.

Aunque en el ANEXO 4 Están todas las respuestas de los profesores solamente consideraremos las del numeral sugerido porque el significado que podemos darle a las anteriores respuestas implicaría saber que respondieron los alumnos y para ello ha de seguirse un proceso administrativo antes del procesamiento de los resultados.

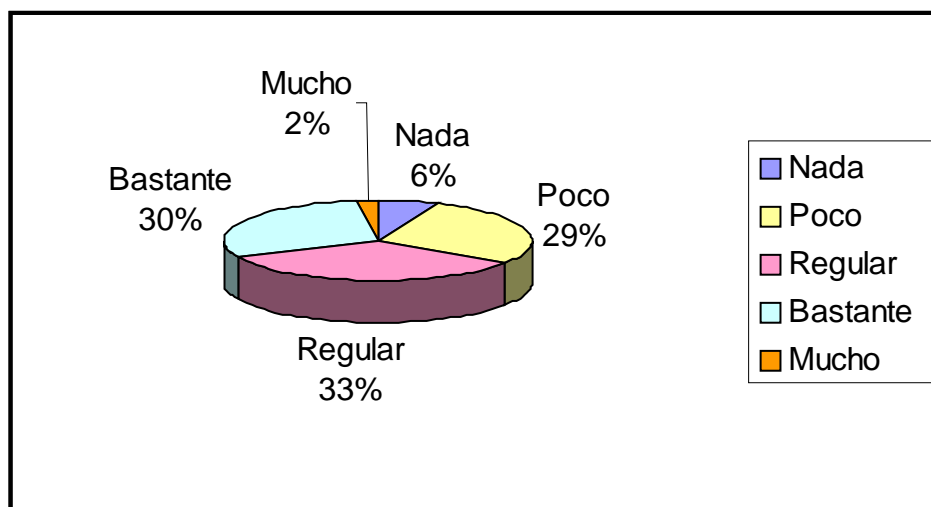


#### 4.2.2.1 Frecuencias - G. Valoración Global

"En lo que depende de usted ¿podría mejorar la docencia en un próximo curso? Indique posibles mejoras (programas, estructura de la clase, material de estudio...)"

<b>Conceptos</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Regular</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
<b>Selecciones por categoría</b>	<b>48</b>	<b>219</b>	<b>256</b>	<b>228</b>	<b>17</b>	<b>768</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>% De los enviados</b>
<b>Porcentajes</b>	<b>6,25</b>	<b>28,52</b>	<b>33,33</b>	<b>29,69</b>	<b>2,21</b>	<b>25</b>
<b>Unidades con explicaciones Por categoría</b>	<b>16</b>	<b>77</b>	<b>177</b>	<b>145</b>	<b>12</b>	<b>487</b>

Con la Tabla anterior podemos verificar que aún entre los profesores que creen en la importancia del Autoinforme hay muchos que no desean participar en la discusión sobre lo que se puede hacer para mejorar.



**4.2.2.2 Categorización de las transcripciones de las sugerencias dadas por los profesores. Transcripciones realizadas por Javier Cortés.**

**DNA** Disminuir el número de alumnos

**AMM** Aumentar y mejorar el material para el curso

**CNM** Es correcta no puede mejora

**ETC** Equilibrar temas, tiempo y créditos

**MPC** Mejorar el proceso de comunicación en el aula

**EPC** Estructurar el programa y la clase

**CMA** Cambio de mentalidad en los alumnos

**G. Valoración global**

Indique posibles mejoras (programas, estructura de la clase, material de estudio,...)

Respuestas emitidas por encuesta	Categoría
Más de 30-35 alumnos por 2 grupos de duración anual convierte mi actividad en un fraude frustrante	<b>DNA</b>
Más de 30-35 alumnos por 2 grupos de duración anual convierte todo intento de docencia útil en una frustración constante	<b>DNA</b>
La docencia ahora impartida es correcta	<b>CNM</b>
En tan sols 40 hores resulta difícil acostar l'alumnat al gaudi de la pràctica artística	<b>CNM</b>
No ha lugar, pues se ha es..... la asignatura	<b>CNM</b>
Pendiente de la n-ésima reforma	<b>EPC</b>
Comunicació al nivel que entendan los alumnos	<b>MPC</b>
Eso siempre se intenta si se consigue o no, pero se debe dar por supuesto como obligación del docente	-
No pienso impartir esta materia en próximos cursos	-
No soy el coordinador de la asignatura pero voy a limitar la bibliografía a cuatro temas y comentarios de prensa relacionados con la asignatura	<b>AMM</b>
Més medis i professorat	<b>AMM</b>
El proper curs els resultats probablement seràn pitjors, doncs la docència serà en un grup de 125 estudiants. Però farem les coses el millor possible, com sempre	<b>DNA</b>
No voy a impartir esta asignatura	-
Falta de aparatos y material de laboratorio	<b>AMM</b>
La asignatura está optimizada tras bastantes años de impartirse	<b>CNM</b>
<b>Nota:</b> El resto de las transcripciones se encuentra en la primera parte del ANEXO 4	

#### 4.2.2.3 Frecuencias y porcentajes en las categorías

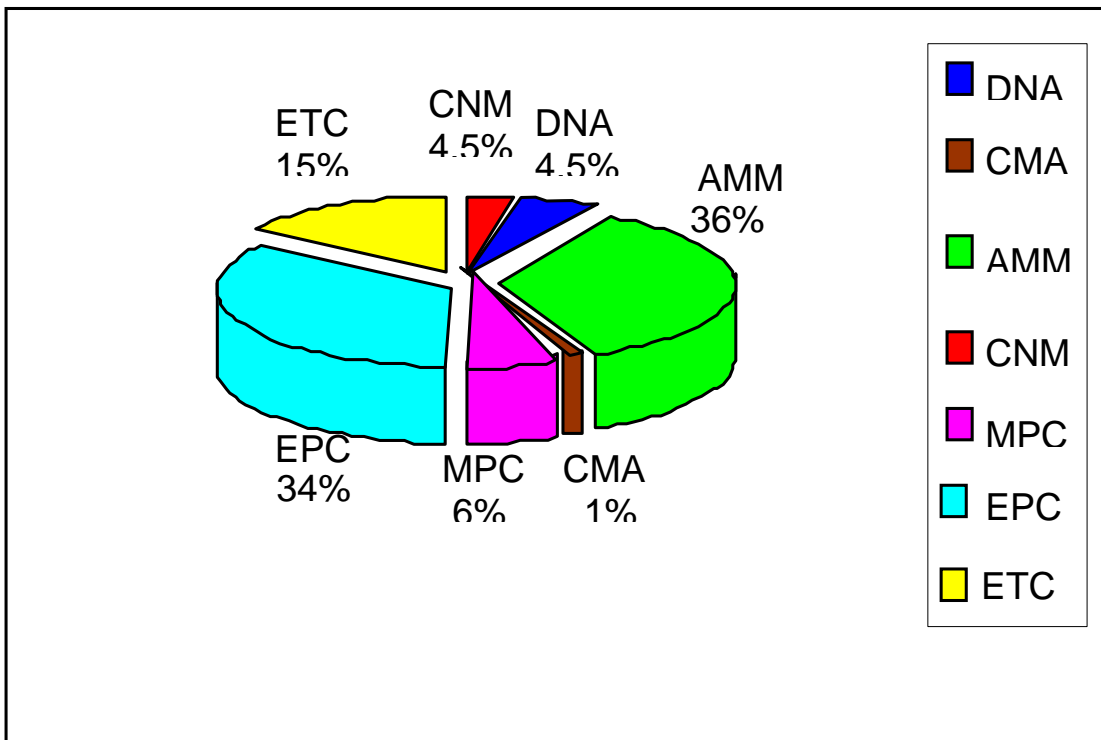
CATEGORIA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
1. Estrategias sugeridas por el GADE		
<b>EPC</b>	165	34 %
Subtotales	335	69%
2. Aspectos relacionados con los alumnos		
<b>CMA</b>	5	1.0 %
<b>DNA</b>	22	4.5 %
Subtotales	27	5.5%
3. Aspectos responsabilidad del profesor		
<b>MPC</b>	30	6 %
<b>CNM</b>	23	- 4.5 %
Subtotales	53	10.5%
4. Aspectos de responsabilidad administrativa (AMM) en parte sugerida por el GADE		
<b>AMM</b>	170	35 %
<b>ETC</b>	72	15 %
Subtotales	242	50%

Esta estrategia de los Autoinformes que es el paso más importante para consolidar la autonomía de los profesores y para asegurar el camino hacia el mejoramiento docente, no es fácil de consolidar porque aún no cuenta con un decidido apoyo de los profesores y porque muchos de los que aparentemente la aceptan no están dispuestos a aportar sus ideas a la discusión sobre las posibles salidas de mejoramiento.

Cuando un reducido número de docentes piensa en la importancia de mejorar el proceso de comunicación en el aula y algunos de ellos se

preocupan por la forma en que se pueden establecer procesos comunicativos con grupos tan numerosos como los que la mayoría de ellos tienen que manejar, nos encontramos con una necesidad que urgentemente el SERVEI debe atender.

### DISTRIBUCIÓN DE ACUERDO CON LA OPCIÓN DE MEJORAMIENTO SELECCIONADA



Cuando se adopta el sistema de Clases Magistrales con la mitad de la traducción (falta aplicar la segunda parte de trabajo en grupos pequeños - de 30 o 40 alumnos) los diseños curriculares, el sistema tradicional de estructurar la clase, los materiales tradicionales, la relación teoría práctica, la relación tiempo - espacio - contenido, pierden su eficiencia, para convertirse en obstáculos.

Cuando el espacio para sugerir estrategias se aprovecha para *justificarse o quejarse* se observa también que los profesores que por primera vez orientan un curso reclaman un poco de apoyo o asesoría y también es significativo el hecho de que algunos respondan no voy a dictar más este curso, claro que esto se puede deber a razones de orden administrativo, pero también puede ser que se deba a razones directamente relacionadas con el profesor.

Aunque solamente un profesor habló de ello vale la pena resaltar el hecho de que las sillas estén fijadas al suelo dificultando cualquier intento de formar pequeños grupos entre los alumnos en el momento de la clase.

Los pocos profesores muy satisfechos y conformes que declaran que no se puede mejorar nada, llaman la atención y se constituyen en un grupo de información muy interesante y digno de atención.

Las numerosas respuestas con respecto a los materiales de clase, a los laboratorios, a los materiales de apoyo extraclase unen al GADE con el SERVEI y otros organismos administrativos que pueden realizar acciones que dan continuidad al proceso en pro del mejoramiento de la calidad de la vida universitaria.

En general para el SERVEI esta información puede proporcionar información que sería mucho más valiosa si las invitaciones fueran dirigidas a los profesores que expresaron las necesidades.

### **Preguntas**

- ◆ ¿Será que los profesores que permanentemente hablamos de la necesidad de cambio poco creemos en él?

- ◆ Si uno de los objetivos es **Comprobar el necesario cumplimiento de las obligaciones docentes** ¿por qué reflexionar sobre sus acciones no forma parte de las obligaciones docentes?
- ◆ ¿Por qué los profesores en el ámbito informal expresan que los autoinformes no sirven para nada?
- ◆ ¿Por qué los profesores prefirieron seleccionar las estrategias sugeridas en el cuestionario que se envía para el Autoinforme?
- ◆ ¿Cómo lograr el compromiso de los docentes con la Autoevaluación?

### **4.3 INFORME DEL DEPARTAMENTO**

Al igual que el Autoinforme fue introducido en forma experimental desde 1995 y al igual que el Autoinforme diligenciar el formulario y remitirlo al GADE es una acción "voluntaria" por parte del Director de Departamento.

#### **4.3.1 Razones para su utilización**

El Departamento es el colectivo de pensamiento primario al cual pertenece cada profesor universitario, de allí la necesidad de abrir en él, espacios de discusión sobre la calidad de la docencia que los caracteriza. Al pedir la aprobación del Consejo del Departamento la Universidad quiere propiciar esta situación.

En el roce e intercambio ocurren muchas de las acciones que posibilitan el desarrollo docente tal como lo expresa María José Carrera G. (1991)": En relación con la necesidad de que la formación esté ligada al centro escolar, hay que crear en él mismo un espacio para la indagación y la reflexión permanente a través de un aprendizaje de carácter colaborativo y deliberativo, capaz de transformar la cultura del

centro y de sus prácticas educativas. El siguiente principio nos introduce en este espacio de y para la innovación educativa: **Cuando queremos**

**realmente una cosa, todos los esfuerzos hacen que podamos conseguirla: Acción Colaborativa.**

Múltiples preguntas surgen ante este proceso de mejora, que pueden centrarse en tres dimensiones básicas:

1. Cómo crear un clima de y para el cambio educativo?
2. Cómo clarificar la cultura de nuestro centro?
3. Cómo impulsar proyectos de cambio y mejora en línea con la investigación acción?

El desarrollo del profesor universitario ha de estar en primera instancia contextualizado en la institución, en su proyecto educativo y luego en el grupo colaborativo, que forma el colectivo de pensamiento más importante, al cual pertenece cada uno de los docentes. Sin la comunicación con este y otros colectivos el docente estará haciendo seguramente una docencia muy creativa pero puede ser mucho más rica y contribuir en mayor grado a lograr los propósitos los propósitos institucionales.

El Departamento se convierte en un medio de suave coerción que sostiene y alienta al profesor, dando asistencia de excelente calidad. Las visitas al aula, las reuniones, intercambio de libros, revistas y materiales, pueden facilitar el trabajo cuando el docente no encuentra salida en una determinada situación problemática. Los efectos de los esfuerzos colectivos no se verán solamente sobre el desarrollo de los docentes, sino que, por extensión el centro vera innovadas sus estructuras y políticas, porque un colectivo bien organizado, relacionado e intercomunicado,

supera en mucho la capacidad de cualquier individuo y la del mismo grupo.

Las consideraciones sobre la evaluación de la Docencia Universitaria en el interior del Departamento pueden convertirse en la instancia donde el profesor aprenda a Autoevaluarse, porque este es un saber que se construye sobre la práctica ya que la mayoría de los profesores han recibido poca formación sobre evaluación y menos sobre Autoevaluación vivencia que muy pocos han vivido en su período de formación universitaria.

La sana discusión en el grupo aporta una conciencia de las ventajas que ofrece la autoevaluación, así como sobre los riesgos más que desventajas.

Un colectivo de pensamiento existe siempre que dos personas intercambian ideas. Se crea un estado de ánimo especial que no surgiría si los participantes estuvieran solos, pero que se presenta cada vez que emprenden una conversación. Si se integra un tercero al colectivo, surge un nuevo colectivo, pues desaparece el mencionado estado de ánimo y con él la especial fuerza creadora.

La inutilidad del trabajo individual aislado, se ilustra claramente con el caso de "Leonardo de Vinci, el gran precursor de ideas magníficas, pero que no dejó, sin embargo, ningún logro positivo en la ciencia tras de sí". Con esto no se quiere decir que no se tenga en cuenta al individuo como factor

epistemológico. Su fisiología sensorial y su psicología son, ciertamente, muy importantes, pero sólo el análisis de la comunidad de pensamiento da a la concepción epistemológica una base firme. Veamos aquí una



explicación dada en una de esas discusiones de clase por un aficionado al football: "Si comparamos al individuo con un futbolista, al colectivo de pensamiento con el equipo entrenado para el trabajo común y al conocer con el desarrollo del juego, ¿podría una crónica correcta del partido analizar este desarrollo sólo desde la perspectiva de los disparos a la portería? Si así se hiciera, se hubiese perdido todo el sentido del juego.

#### **4.3.2 Normativa**

"El modelo aprobado por la Comisión de Evaluación, tiene un carácter orientador ". Las valoraciones departamentales tienen que ser aprobadas por el Consejo de Departamento. Cuando se envía desde el GADE el modelo de informe se le acompaña de las evaluaciones individuales de los profesores así como de datos globales del departamento en relación con el conjunto de departamentos de la Universidad.

Se pretende con este informe que los departamentos a través de sus comisiones de docencia y del Consejo revisen todas las iniciativas conjuntas que han llevado sobre la docencia e identifiquen puntos débiles y fuertes en la docencia global e individual, ya sea a nivel de ciclo, materias o grupos, y, en consecuencia, plantea planes conjuntos de mejora.

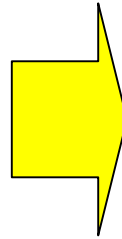
#### **4.3.3 Experiencia**

Este Informe y la comunicación sobre el Colectivo constituido en cada Departamento como espacio de desarrollo y enriquecimiento del docente, siguen siendo una asignatura pendiente, de los 82 departamentos apenas unos pocos responden.

### III PARTE: ETAPA EVALUATIVA



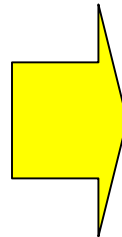
- ◆ Eficacia
- ◆ Eficacia
- ◆ Efectividad



Datos  
Indicadores



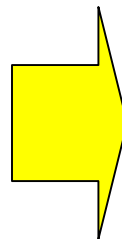
- ◆ Interpretación
- ◆ Observación
- ◆ Deducción
- ◆ Análisis
- ◆ Síntesis



Elementos de  
Juicio



- ◆ Visiones
- ◆ Relaciones
- ◆ Conclusiones
- ◆ Retos



Líneas de  
Investigación

## **5. REFLEXIONES EVALUATIVAS**

Una visión sobre las múltiples percepciones de la experiencia vivida en estas últimas décadas y en especial el período de evolución del Plan Nacional ya ha puesto en evidencia actores facilitadores y factores de dificultad que permiten ir haciendo un balance para proceder a los consiguientes rediseños.

Esta relación de aspectos positivos y negativos no pretende ser exhaustiva ni mucho menos objetiva porque los elementos de juicio han sido producto de la lectura de las publicaciones y del análisis de los modelos también publicados. Cuando se hace referencia a las "universidades" debe entenderse que son aquellas que están participando en el proceso. Fundamentalmente se ha basado en los documentos de APODACA y GRAU (1997), RODRÍGUEZ ESPINAR (1997) y De MIGUEL (1998) y en la lectura de muchos documentos que hablan sobre las mismas experiencias con visiones muy similares a las seleccionadas.

### ***5.1 ELEMENTOS FACILITADORES***

- El número de investigaciones, publicaciones y lo que es más importante de Universidades que se han ido sumando al proceso evaluativo demuestra la creación de una nueva cultura evaluadora, así como la creciente importancia que se le da a conceptos como la necesidad de la evaluación y las múltiples posibilidades de la Eficacia - Eficiencia - Efectividad aplicadas a la educación superior. Se evidencian por su presencia como conceptos en los documentos que contienen nuevas políticas, por su manejo en los medios de comunicación, en las intervenciones de las directivas universitarias y los políticos del campo educativo.

Claro que los cambios aún están más en el plano de las intenciones que en el de las realidades, pero tiene la forma y está en la etapa que han vivido los grandes cambios: la adopción por una pequeña minoría.

- Interés por la calidad de la enseñanza. Se puede decir que a lo largo de la historia de la Universidad se ha dado por sentado que la calidad es buena o por lo menos no era un tema en discusión, porque también se daba por sentado que "no aprender" era de exclusiva responsabilidad de los aprendices. Seguramente el ingreso casi masivo de jóvenes a la educación universitaria ha llamado a la reflexión sobre mejores sistemas de enseñanza para satisfacer las necesidades de estas nuevas poblaciones.
- La necesidad de optimizar los cada vez más reducidos recursos que el Estado asigna a las Universidades públicas. Esto obliga a adoptar procesos evaluativos para en contra elementos que hagan más eficiente, eficaz y efectiva la gestión universitaria. En términos generales y por lo menos desde los marcos directivos se ha pasado de considerar a la evaluación como conveniente a considerarla como urgente y necesaria.
- El reconocimiento de la importancia de la evaluación institucional en general y de la docencia en particular por parte de las directivas universitarias ha conducido a un decidido apoyo y a la asignación de recursos humanos y materiales. En este caso la falta de experiencia se ha convertido en un elemento positivo al obligar a la conformación de equipos que a su vez han tenido que recurrir a realizar juiciosos estudios.
- En mayor o menor grado las universidades contaban con experiencia previa a la LRU y han partido de un análisis de sus resultados que se

ha combinado con las directrices del Consejo Nacional para obtener unas pautas de trabajo con un relativo sello institucional.

- El apoyo del Consejo de Universidades no sólo ha sido valioso en sí mismo sino que ha permitido crear una red de comunicaciones entre las universidades partiendo de las que participaron en el experimento nacional y en el europeo.

## **5.2 ELEMENTOS DE DIFICULTAD**

### **5.2.1 Rodríguez Espinar (1997) en la experiencia posterior a la L.R.U. y como aplicación del Artículo 45.3 y sus corolarios pone de manifiesto:**

- Ausencia de un modelo global de evaluación del profesor.
- Atención prioritaria a la fuente de opinión de los alumnos, vía cuestionario, y a la dimensión de docencia en el aula.
- Escasa o nula vinculación de la evaluación anterior con acciones institucionales de carácter formativo; dándose la circunstancia de la *separación de competencias* en ambos aspectos dentro de una misma universidad.
- Nula repercusión de las acciones individuales realizadas (se entienden en el ámbito docente) tanto a efectos de promoción (concursos) como de incentivos a la productividad (quinquenios).
- Excesiva preocupación por la indagación y perfeccionamiento técnico de la encuesta de opinión de los alumnos.
- Los indicios de la reacción ante los resultados de la evaluación de la investigación del profesorado (en donde si se produce discriminación) ponen de manifiesto un serio peligro sobre la futura preocupación del profesorado en la mejora de su docencia.

### **5.2.2 Otras percepciones de elementos de dificultad**

- La cultura existente en el momento de intensificar las acciones ha producido cierta incoherencia entre la filosofía expresada desde el Ministerio y específicamente del Consejo de Universidades y las acciones de desarrollo en cada institución. "El desarrollo del PEXEC en cada Universidad debiera ser un proceso interno, autogestionado, adaptado y definido por la propia universidad. Sin embargo, el propio Programa en su desarrollo impone la necesidad de disponer de información homogénea de todas las universidades participantes. De esta manera una evaluación que se plantea como interna ocurre en un proceso excesivamente definido, impulsado y guiado externamente, APODACA y GRAU (1997).
  
- El programa se ha centrado excesivamente en el cumplimiento de los protocolos. Para poder valorar desde el grupo asesor, se ha requerido como se anotaba anteriormente una información muy uniforme y con una alta exigencia de objetividad y cumplimiento en los plazos, lo que ha obstaculizado la reflexión al interior de la universidad.

El auto estudio en cada universidad ha quedado un poco relegado y en algunas instituciones incluso no se ha realizado porque estas acciones requieren de más tiempo para un desarrollo más pausado y reflexivo. Sobre el tiempo se puede decir que ha faltado realismo en la asignación de los rangos deseados.

- La comunidad universitaria requiere de documentos escritos explicativos para construir un saber y proceder a hacer y los protocolos carecen de una fundamentación teórica disponible.

A pesar del gran valor de los protocolos para estructurar y desarrollar los Programas no se ha logrado un gran impacto cultural por la razón anteriormente expresada. "Hubiera sido conveniente que el documento que explicaba la filosofía y líneas generales del programa hubiera tenido

también una explicación de las dimensiones que se iban a tener en cuenta, de los indicadores y diversos criterios para valorar a cada una de ellas. El protocolo contiene una amplia gama de indicadores sin estructura que les dé sentido" APODACA y GRAU, 1997).

- El apoyo por parte del grupo asesor del Consejo no ha sido el esperado dada la inexperiencia de los grupos de las universidades. El desarrollo del programa parece haber sobrepasado las expectativas iniciales por ello la supervisión y orientación han sido escasas.
- La participación de los alumnos ha sido muy limitada. A pesar de ser la razón de la existencia de la universidad es el estamento menos informado y sensibilizado con respecto a la necesidad de reconocerse y cambiar para mejorar la calidad del servicio que reciben. Los alumnos no tienen muchas expectativas con respecto al proceso de evaluación, ellos diligencian los cuestionarios sabiendo que luego no se enterarán de los resultados y que sean cuales fueren estos, nada pasará.
- El compromiso de los profesores también es bajo a pesar de estar más involucrados que los alumnos. "Una gran parte del profesorado parece que está fundamentalmente preocupado por sus propios méritos académicos (publicaciones, proyectos de investigación...). En este contexto los procesos de evaluación cuentan con un escaso nivel de participación y corresponsabilidad por parte del profesorado".
- Dificultades para construir un sistema de indicadores de rendimiento. A pesar de que esta observación se puede generalizar a todo el sistema veamos para ilustrar lo que ocurre en la evaluación de los profesores. Las experiencias anteriores proporcionan muy poca información por la pobreza en la elaboración de una estructura de características, atributos e indicadores que evidencien la existencia de una buena docencia.

Aparentemente las evaluaciones han requerido una información más relacionada con la gestión que con los objetivos de investigación, formación y mejoramiento.

### **5. 3 ASPECTOS PUNTUALES**

El proceso de evaluación se encuentra en la vía de la institucionalización, es seguro que al reconocer sus bondades internas dentro de poco tiempo todas las Universidades se habrán implicado en él.

Después de los proyectos experimentales Apodaca y Grao (1998), han reconocido que " Nos encontramos en el principio del camino. Hemos dado un importante paso adelante, pero el desafío es aprender de la experiencia para orientar adecuadamente el desarrollo de los programas de evaluación y mejora".

La globalización de la economía, de la educación y de la cultura en general obligan a las universidades a salir de su aislamiento, el reto está en conservar su individualidad en el sello de las políticas institucionales y en optimizar los recursos que cada vez son menos ante la masificación del ingreso de nuevos alumnos, la calidad exigida por los estamentos externos y el control gubernamental en la imposición de nuevos indicadores de eficiencia y efectividad.

Para lograr incrementar el presupuesto la Universidad debe necesariamente aumentar la eficacia, eficiencia y efectividad para sus requerimientos ante el Estado o debe buscar otras alternativas de financiación. En cualquiera de estas dos vías se hace necesario un exitoso proceso de evaluación que permita demostrar "cuan virtuosos somos", que tan buena es la calidad de nuestros servicios.



Pero sobre todo se hace necesario que la Universidad retome su lugar de poder centrada en el liderazgo que le otorga la calidad de su misión. Para ello será necesario que a corto y mediano plazo se:

- Logre el reconocimiento y el compromiso con la necesidad de cambio.
- Incluya en los objetivos institucionales el propósito de renovar la cultura respecto de la evaluación.
- Haga realidad en torno a la toma de decisiones con respecto a los resultados de la evaluación.
- Renueve las concepciones sobre el rol de los profesores y los alumnos.
- Realicen trabajos de investigación y construcción de una estructura de dimensiones, características, atributos e indicadores de rendimiento.
- Logren experiencia en los procesos de autoevaluación.
- Fomente la investigación en la temática de la evaluación.

#### **5.4 RETOS**

Es razonable suponer que después de escribir sobre las conclusiones el trabajo haya terminado. Sin embargo podría decir que aquí comienza el trabajo con la presentación de lo que podrían ser algunos nuevos

caminos de investigación, aprovechando los caminos "andados" por los investigadores tomados como fuente para el trabajo descriptivo y el estudio ex post facto.

Aunque durante toda la búsqueda se dejó la mente abierta a los descubrimientos, también se llevaba el secreto deseo de encontrar elementos reveladores de las concepciones que pueden conducir a lograr los efectos esperados como producto de las acciones evaluativas de los profesores universitarios, porque el propósito inicial era encontrar ese

punto de partida para realizar un más profundo y cuidadoso proceso de investigación que nos permita contribuir a abrir nuevos horizontes en este campo.

#### **5.4.1 QUÉ APRENDEN LOS PROFESORES A PARTIR DE LA EVALUACIÓN?**

Según JAMES M. y McCORMICK R.(1997,308) "después de todo sólo en el acto de aprendizaje se garantiza el valor de la evaluación. El problema está en que todavía sabemos relativamente poco acerca de cómo y cambian las personas, sobre todo las adultas. Por lo tanto un importante reto está en indagar cómo podemos prever que la evaluación contribuya al perfeccionamiento y desarrollo profesional".

Es frecuente encontrar que el profesor carece de conocimientos acerca de cómo orientar sus acciones docentes, sobre qué debe hacer, cómo debe hacerlo y cuáles serán las consecuencias de sus actos. No siempre le resulta claro por qué fracasa con algunos alumnos, como debe orientar el proceso de formación para orientar el proceso formativo de acuerdo con las expectativas de los padres y la sociedad en general "que le han confiado a los jóvenes para que oriente su proceso de formación integral".

A lo largo de la etapa descriptiva hemos encontrado que se asume en todos los textos e investigaciones que la evaluación de los profesores trata de contribuir a la comprensión de los modelos, procesos y resultados de las acciones de los profesores y a promover el cambio, si hay necesidad de ello. En un sentido más preciso trata de obtener y

proporcionar diversos tipos de información necesarios para diversos grupos responsables de las decisiones: los profesores, los directivos, los padres, los entes gubernamentales y la sociedad en general.

El supuesto de partida habitual es que el impacto de la decisión se manifestará en alguna forma de cambio conductual: por ejemplo, un cambio en la Política Universitaria o en la práctica de clase, aunque el uso de la información difícilmente es tan tangible. Así apreciar que se ha producido un aprendizaje es muy difícil. "En primer lugar se requiere de una ciencia social interpretativa, en vez de positivista ya que es probable que los significados que adscriben las personas a su experiencia de evaluación sean tan importantes como los cambios visibles que puedan producirse a consecuencia de ello. En segundo lugar como los cambios de actitud o de clima tienden a ser graduables y acumulativos, también será difícil aislar la influencia de una única evaluación después de que se realice" JAMES M. y McCORMICK R (1997- 309).

El proceso evaluativo necesariamente ha de incluir después del análisis de la información obtenida una etapa individual de reflexión y planeamiento de las acciones que permitan al profesor un *aprendizaje significativo*.

#### **5.4.2 ¿QUÉ APRENDEN LOS ALUMNOS A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES?**

En su participación en el proceso de Evaluación del profesorado los estudiantes encuentran quizá la única oportunidad de reflexionar sobre la docencia y su calidad. A fuerza de participar año tras año va

comprendiendo el significado de los indicadores y lógicamente va emprendiendo un proceso de observación más comprometido e ilustrado.

A medida que "dialoga" con el profesor así sea a través de un cuestionario va reconociéndose así mismo y al otro como responsables de dos procesos que se unen, se integran, se interpelan: el aprendizaje y la enseñanza.

Sus acciones comunicativas van cambiando: los gestos de aprobación o aburrimiento tienen que ver con la ocurrencia de lo que los estudiantes van llamando "una buena docencia", van descubriendo que el preocuparse por la comprensión en los alumnos, no es una "rareza" del profesor X sino una obligación de todos los profesores, que las teorías se pueden asociar con acciones en la vida cotidiana o más bien que las explican. Van "leyendo" que la solidaridad, la cooperación y en general su formación como ciudadano es un proyecto donde el profesor es un guía muy importante.

#### **5.4.3 CÓMO ES EL MODELO IDEAL PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA?**

Se reconoce como Modelo al conjunto formado por la filosofía, proceso operativo, las dimensiones, características e indicadores sobre las cuales puede ser valorada la calidad de la Docencia Universitaria. Esta calidad de la docencia es un concepto pluridimensional. Su análisis debe hacerse en forma integral y por lo tanto relativo a la persona a los procesos sociales y políticos en el que interaccionan los objetivos y los actores Por ello no es fácil definir el modelo que se ajuste a toda una

comunidad universitaria. No es fácil que esta comunidad lo acepte especialmente cuando en la cultura no se poseen normas objetivas que orienten el proceso de evaluación. Se debe producir un modelo que exprese cualidades ideales y no lo que se sabe que se hace, para que sea observable por los evaluadores inmediatamente.

El modelo de evaluación debe representar la docencia ideal para que sirva de guía y perfeccionamiento.

#### **5.4.4 CÓMO INFLUYEN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EN LAS DECISIONES Y ACCIONES POSTERIORES?**

"Según Patton (1978) citado por JAMES M. y McCORMICK R (1997,284), la evaluación sólo puede esperar influir en la política o en la práctica si se actúa a partir de dos consideraciones fundamentales:

Primera: Los responsables de las decisiones y los usuarios de la información deben ser identificados y organizados: seres humanos reales, visibles, específicos y dignos de preocupación, y no "públicos", organizaciones u organismos efímeros, generales y abstractos. Segunda: los trabajadores deben trabajar activa, reactiva y adaptativamente con estos responsables de decisiones y usuarios de la información identificados para tomar el resto de las decisiones sobre la evaluación: sobre el centro de atención, el diseño, los métodos, análisis, interpretación y divulgación.

#### **5.4.5 CUALES SON LAS CONCEPCIONES DE DOCENCIA QUE SE LEEN EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN?**

Las teorías, las concepciones y las tendencias se van transformando en la cultura profesional apoyada en la colegialidad, en un paradigma siempre nuevo, gracias a la interacción, intercomunicación, al desarrollo personal y sobre todo al desarrollo institucional. En el proyecto educativo institucional se "lee" la razón de la existencia institucional, el espíritu que da y mantiene la vida académica. De allí que los cambios esperados como consecuencia de la evaluación del profesorado y en particular de la docencia han de pasar por la ruptura de valores culturales de profundas raíces en la institución, que han perdido su vigencia material y académica.

Los profesores hemos de poder leer en los resultados o en las pausas del proceso las razones y desventajas del aislamiento en el aula, las posibilidades de cambio de las ineficaces acciones pedagógicas, la ineficiencia de rigorismos pedagógicos. Así como el profesorado ha de comprender por qué hace las cosas la institución en la voz de las directivas académicas comprenderan si han tomado el camino que conduce a los efectos esperados.

## BIBLIOGRAFIA

AIRASIAN Peter W. y GULLICKSON Arlen R(1998). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero.

ALFARO ROCHER, Ignacio, MORALES OLIVAS Francisco, PEREZ BOULLOSA, Alfredo, y SENDRA PINA Mario. (1998). La evaluación en la Universitat de Valencia, estudi general. Valencia.

ALFARO ROCHER, Ignacio y PEREZ B. Alfredo. (1998). La evaluación Institucional en el Sistema Educativo. *II Jornadas de Perfeccionamiento para inspectores*. Cheste. [25]

ALFARO ROCHER, Ignacio y PEREZ BOULLOSA. Alfredo. Evaluación de la docencia. *Revista de investigación educativa* - Vol 14, núm.2. Pp. 73 -93

ALEAMONI, L.M. (1978): The Usefulness Of Student Evaluations In Improving College Teaching. *Instructional Science*. [11]

ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel, (1995),. Valor social y académico de la evaluación. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata pp.171 - 193..

ALVAREZ Manuel y LÓPEZ Juan. (1999) .La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Madrid: Síntesis.

ANGULO RASCO, Felix (1995,)). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata. 194 - 219.

ANGULO RASCO Felix. La evaluación del profesorado universitario de servicio público a ejercicio de autocomplacencia. EN QUINTÁS, (1996.165-188). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia.

APODACA Pedro. Autoevaluación: el caso de la Universidad del país Vasco/ Euskal, Herriko Univetsitatea. *Revista de educación*. Núm. 316 (1998), pp. 307 -318.

APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

APODACA Pedro y GRAU Julio. Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

APODACA Pedro y GRAU Julio. Análisis crítico de las experiencias de evaluación institucional. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

ARBELAEZ L. Ruby y otros. Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias. Colombia: Akros, 1997. [89].

ARENAS Nidia y Otros. Características de calidad. Hacia una Universidad autorregulada. Colombia: Universidad de Antioquia, 1996. [74, 75, 76, 77].

AIRASIAN Peter W. y GULLICKSON Arlen R. Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero,1998.

ASTIN, A.(1991) Assesement of excelence. New York: Mc Millan.

AUTORES VARIOS. De la evaluación como finesse. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 232.55-60.

AUTORES VARIOS (1990). Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Número Monográfico de la *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186).

BALLANTINE, J. (1989). University Teaching around the world. *Teaching sociology*, 17,291-296.

BASSIS M.S. (1986). The quality of Undergraduate Education: Toward an agenda for inquiry and action. *Teaching Sociology*. 14, 1-11.

BACHARACH SAMUEL B, CONELY Sharon y SHEDD Joseph B. (1997)Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla,. [40, 50].

BARBER Larry W. Autoevaluación. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.300-315.

BELTRAN LLAVADOR Francisco. La calidad más allá de criterios y estándares. EN QUINTÁS, (1996.133-164). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia. [30, 76].

BELTRAN LLAVADOR Francisco y SAN MARTIN ALONSO Angel (1996). ¿Autoevaluación institucional?. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 244. 80-85.

BIEBER,J. y BLACKBURN,( 1993). Faculty research productivity 1972 - 1988: Development and application of constant units of measure. *Research in Higher Education*, 34 (5),pp 551-556.

BIRD Tom. El portafolios del profesorado: Un ensayo sobre las posibilidades. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.332-351

BOJACA Blanca y PINILLA Raquel. Niveles e indicadores de logro: herramienta para analizar la competencia comunicativa. *Revista colombiana sobre procesos evaluativos*, núms.. 3 -4. 1997. Pp. 17 - 34

BRASKAMP y ORY, J.(1994). Assesing faculty work. San francisco: Jossey- Bass Publishers. [96].

BRIDGES Edwin M. Evaluación de profesorado para su permanencia o despido. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.

CALVO DE MORA M. Javier. Evaluación formativa de proyecto de centro. *Revista de ciencias de la educación*. No. 164. Octubre - Septiembre. 1995. pp. 469 - 483.

CANO GARCIA Elena. Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La muralla. 1998.

CARDA ROS, Rosa María, CASTEJON COSTA, Juan L. Y VERA MUÑOZ, Ma. ISABEL. Enseñanza universitaria: diseño y evaluación. Alicante: Universidad de Alicante. 1991.



CARRERA G. María José. El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional. Congreso sobre pensamientos del profesor y desarrollo profesional. Sevilla. 1991. [48, 96, 101].

CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987.

CARRERA GONZALO, M. J. (1980), *El profesor y la tarea docente*. Valencia. Nau-Llibres.

CAVANAGH, R. (1996). Formative and sumative evaluation in thy faculty peer review of teaching. *Innovative Higher Education*. Núm. 20 (4), pp235-241. [29].

CENTRA, J.A. (1980): Determining Faculty Performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

CENTRA, J.A. (1979a): Determining Faculty Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass. [99]

CENTRA, J.A. (1979b): Uses And Limitations Of Student Ratings. En Determining Faculty Effectiveness, 17-46. San Francisco: JosseyBass.

CENTRA, J.A. (1973a): Self-Ratings Of College Teachers: A Comparison With Student Ratings. *Journal Of Educational Measurement*, 10 (4), 287-295.

CENTRA, J.A. (1973b): The Effectiveness Of Student Feed-Back In Modifying College Instruction. *Journal Of Educational Psychology*~ 65, 395-401.

CONTRERAS DOMINGO José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO José (1994). Enseñanza, currículo y profesorado. Madrid: Akal.

CONTRERAS, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*. Núm 277. Págs 5-29.

DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.

DEBESSE, M. y MIALARET, G. La función docente. Barcelona: Oikos-Tau. 1980.

De la ORDEN H. Arturo, (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*. Volumen 3, núm 12. [30, 33,36].

De la ORDEN H. Arturo (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de investigación educativa*. 8(16), 61-76. [98].

De la ORDEN H. Arturo(1988). Calidad de los centros educativos. Asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2).

DE MIGUEL D. Mario. Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. Universidad de Oviedo

DE MIGUEL D. Mario, (1989). Criterios para la evaluación del profesorado universitario. Oviedo: KRK.

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

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

DE MIGUEL D. M. (1997a). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. Mario de Miguel Díaz. *Revista de investigación educativa*, Vol.15,núm 2, pp. 145 - 178 [29].

DUNKIN, M.(1995). Concepts of teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*,14 (1), pp21-33.

DWEYER, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assesments. *Journal of Personal Evaluation in Education*. 8(2),pp 135-150. [33]

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

DUKE Daniel L, STIGGINS Richard J. Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jasón. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.

ECHEVERRIA María José y Otros. La evaluación de la investigación: Experiencia de la Universidad de Salamanca. *Revista de educación*, núm. 316(1997), pp. 297 - 305.

ELTON, L.(1996). Criteria for teaching compewtwncw and teacging excellence in higher education. En AYLLET, R y GREGORY, K. Evaluating teacher quality in Higher Education. London: Falmer Press. PP.33-41

ESCUADERO ESCORZA Tomás. Experiencias evaluativas en la Universidad de Saragoza. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación1 evaluativa. núm.1. (1987). Valencia: Universidad de Valencia. [89].

ESCOTET M.A. (1984). Técnicas de evaluación institucional en la educación superior. Servicio de publicaciones. MEC, Madrid.

EISNER Elliot W(1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

FERNANDEZ S. J., LILLO B. Y MARTINEZ ARIAS M.R. Proyecto de evaluación de la educación superior española. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. [51].

FORTES DEL VALLE M. C.(1998). Proyecto docente a cátedra de escuela universitaria. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. 1998. (Por cortesía de la autora).

GIL-BERMEJO BETHENCOURT, Ignacio ( ).Estructura y organización de los órganos para la evaluación del sistema educativo en Andalucía.

- GILLMORE, (;.M. (1984): Student Ratings As A Pactor In Faculty Employment Decisions And Periodic Reviews. *Journal Of Co~ege And University Law*, 10, (4), 557-576.[114]
- GILIMORE, G.M.; KANE, M.T. Y NACCARATO, R.W. (1978): The generalizability of student ratings of instruction: Estimating the teaclier and course components. *Journal of Educational Measurement*, 15, 1-13.
- GIMENO S. José. La profesionalidad escindida de los profesores de la universidad. EN QUINTÁS, (1996). Guillermo. Editor. *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia : Universidad de Valencia. 53-85
- GIMENO S. José (1994). El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control. *Cuadernos de pedagogía*. Num. 219.226
- GIMENO S. José (1994a). La evaluación en la enseñanza. EN GIMENO SACRISTAN J., y PÉREZ GÓMEZ A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 234-297.
- GONZÁLEZ SUCH, J. (1997) Estudio De Un Instrumento De Evaluación Del Profesorado Universitario. Tesis Doctoral. Fac. Filosofía I Ciencias De La Educación. [12].
- GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M. Y PÉREZ CARBONEIL, A. (1995): Análisis De Un Cuestionario De Evaluación De Clases Prácticas Expermientales. En A. (Comp) (Eds.), *Estudios De Investigación Educativa En Intervención Psicopedagógica*, 296-300. Valencia: Aidipe.
- GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y BELLOCH, C. (1990a): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales Sucesivas En Centros De las áreas De Ciencias Psicopedagógicas De La Universitat De Valencia. *Revista De Investigación Educativa*, 8(16), 689-696.
- GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ CARBONEIL, A. (199ab): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales Sucesivas En Centros De las áreas De CienciasHumanas.
- GONZÁLEZ SUCH, J.; SUÁREZ, J.M.; JORNET, J.M. Y FERRÁNDEZ, M.R. (1990c): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales Sucesivas En Centros De las áreas De Ciencias De La Salud De La Universitat De Vallncia. *Revista De Investigación Educativa*, 8 (16), 643-650.
- GRAD F. Héctor, (1998). Experiencia de evaluación externa de las Universidades. *Revista de educación*, núm 316, pp. 319 - 328.
- GRAD Héctor y HERNÁNDEZ José Manuel. Prospectiva de la evaluación institucional y de los planes de calidad. EN APODACA Pedro y LOBATO C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. [50]
- GREDLER Margaret. Implications of portafolio assessment for program evaluation. EN *Studies in educational evaluation*. Vol 21,.,núm. 4. (1995). pp. 431-437.
- HAMILTON D y PARLETT M. La evaluación como iluminación. EN GIMENO S. José y PEREZ G.Angel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1989. 450-466.
- HARGREAVES (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. [51]

HENKEL Mary. Evaluación En Educación Superior: Fundamentos Epistemológicos Y Conceptuales *European Journal of Education*, Vol 33, núm.3, (1998), pp285-295. [56].

HOUSE, E. R. Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata. 1994.

IWANICKI Edward F. Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997. 222- 239.

JAMES M y McCORMICK R. Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid: Morata, 1997.

JATO SEIJAS E., MINHUEZ RODRIGUEZ C. Y TEJEDOR TEJEDOR F.J. Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. p. 133.

JOFRE Lluís y VILALTA Josep M, (1998). El plan de evaluación de la calidad de las Universidades, los objetivos del plan: Evaluación para mejorar. *Revista de educación*, núm. 315 pp.97 - 108. [37].

JORNET J.M., SUAREZ JU.M., GONZÁLEZ J., y PÉREZ A. Evaluación de la actividad universitaria. EN QUINTÁS, (1996.189-244). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia.

KELLS, H.R. An analysis of the nature and recent development of performance in higher education. Medellín (Colombia) Material de trabajo. 1996.

KENT,D.(1992). Teacher education on a tight-rope. Ponencia presentada al Congreso " Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago de Compostela. [92]

IMBERNON, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Grao. 1998. 3ed.

IWNICKI Edward F. (1997) Evaluación de profesorado para mejora de escuelas. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla,.

LECOMPTE Margaret D. Un Matrimonio Conveniente: Diseño De Investigación Cualitativa Y Estándares Para La Evaluación De Programas. EN Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa. Volumen 3, núm 12. 1995.

LEON Orfelio y MONTERO Ignacio. Diseño de investigaciones. Madrid: McGraw - Hill. 1998.

LOPEZ RODRÍGUEZ Natividad. El aula como marco de gestión. Algunos modelos. pp93-111.

LUXAN MELENDEZ José María. La evaluación de la Universidad en España. EN *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 11 -28. [15].

LUXAN MELENDEZ José María. Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. EN *Gestión y análisis de políticas públicas*. Núm.3, mayo-agosto, 1995.

LLANADOSA Manuel y PORTA Jaume. La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza. 1998.

McCORMICK, R. JAMES M. Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid: Morata. 1997. 2ed.

MacDONALD Barry. La evaluación y el control de la educación. EN GIMENO S. José y PEREZ G. Angel. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal. 1989. pp. 467-478.

MARTÍNEZ Francese, RODRIGUEZ Sebastián y ROTGER Josep M. (1996). Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Barcelona: Cedecs.

MATEO ANDRES Juan. La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. EN CARRERA G. María José y Otros (1987). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. pp 13-30

MARCHESI, Alvaro y MARTÍN Elena. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza. 1998.

MARTINEZ BONAFE Jaume (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, núm 211.62-65.

MARTINEZ SANCHEZ, Amparo. La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria. EN *Ciencias de la educación*. Núm 169. 1997. Pág 59-86.

MARTINEZ SANCHEZ, Amparo y Ulizarna G. José Luis. El clima de las instituciones educativas: La satisfacción laboral. EN *Revista de Ciencias de la educación*. Núm. 176. 1998. Pág. 419.

MARTINEZ SANCHEZ, Amparo. El profesor y la reflexión sobre la práctica. EN *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 1. Núm. 2. 1997. Pág. 9.

MATEO Joan, et. Al. La evaluación del profesorado. Un tema de debate. *Revista de investigación educativa* - Vol. 14, nº 2. Pp. 73 - 93

MAYOR Ruiz Cristina. Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. 1996. Vol.2 Núm.1. [78, 80, 81, 82]

MEADE Daniel. El profesor de calidad. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 1997.

MEDLEY, D.M. (1982): *Tecaher Effectivennes*. En H.E. Mitzel (Eds.), *Encyclopedia Of Educational Research*. New York: Free Press.

MILLMAN Jason. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 1997.

MILLMAN Jason. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 1997.

MORA José G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Madrid: Pedro Cid. [13].

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

MURRAY, H.G. (1980a): A Comprehensive Plan For The Evaluation Of Teaching At The University Of Queensland. St. Lucia: Tertiary Education Institute

MURRAY, H.G. (1980b): Evaluating University Teaching: A Review Of Research. Toronto: Ontario Confederation Of University Faculty Association. [104]

MURRAY, H.G. (1984): The Impact Of Formative And Summative Evaluation Of Teaching In North American Universities. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 9, (2), 117-132.

NATRIELLO Gary. Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason, (1997.49-64). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. [38, 54,55]

NEVO David. Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Mensajero. 1997.

NIETO GIL, Jesús María. La autoevaluación del profesor. Madrid: Escuela Española. 1994.

PEREZ G. Angel. Modelos contemporáneos de evaluación. EN GIMENO S. José y PEREZ G. Angel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1989. Pág. 426.

PEREZ GARCÍA Francisco. Causas y consecuencias de la evaluación de las Universidades: para qué debe servir. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 109 - 1024.[28].

PETERSON Kenneth D. Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 1997. [53].

QUINTANILLA Miguel A. En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 85 - 95.

QUINTÁS, Guillermo. Editor. *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia : Universidad de Valencia. 1996.

RAMOS S. Genoveva. Estudio de las dimensiones de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria en las áreas de ciencias experimentales, ciencias psicopedagógicas y ciencias humanas en un período de tres años. Valencia, 1998. [12, 33,100].

RIVAS FLORES José Ignacio. El equipo docente como modelo de autoformación. *Investigación en la escuela*, No.34, 1998. Pp. 79 -89.

RODRIGUEZ Espinar Sebastian, (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, núm. 2, pp 179-214. [11, 13,15, 71].

RODRIGUEZ Espinar Sebastian. El proceso de evaluación institucional. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp.45 -64. [11]

RODRIGUEZ ESPINAR Sebastian. La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona. EN CARRERA G. María José y Otros. *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. Pág. 211.

ROSALES Carlos. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.[52, 85, 96, 101].

ROSSI P. FREEMAN H. ,y WIGHT S. (1982). *Evaluation: A systematic approach*, sage Publications. Beberly Hills. [96].

SALINAS FERNANDEZ Dino (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de pedagogía*. Num. 226. 81-87.

SALINAS FERNANDEZ Dino. (1993). El oficio de maestro: de la reflexión a la vocación. *Signos*. 10,pp4-13

SANTOS GUERRA Miguel A. *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe, 1995.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995), "Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado". *Guix*. Núm 213. Págs. 81-84.

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

SANTOS GUERRA, M. A. (1993), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.

SARRAMONA, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 257-275. SCHWANDT, T.A.

SCHALOCK Y OTROS, (1993).Teacher productivity revised: Definition the measurement and aplication. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 8. 196.[37]

SIMONS Helen. (1995, 220 - 242) Autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: el apoyo a las escuelas democráticas. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.

SCRIVEN Michael. Selección del profesorado. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 107-164.

SCRIVEN Michael, (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. EN *Studies in educational evaluation*. Vol 21. Núm 2.. Pags. 111 - 129. [13, 65, 98].

SCRIVEN Michael.(1994). Duties of the teacher. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 8,2,151-154.

SCRIVEN Michael.(1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 1,4,319-334.

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

STAKE, R. E y THEOBALD, P. (1991), "Teachers'views of testing's impact on classroom". En: STAKE, R. E. (Ed), *Advances in program Evaluation*. Greenwich. Jai Press.

STAKE, R. E. (1991), *The teacher standardized tests and propects of revolution*. AERA. Conference. Washington. DC. June, 5.

STAKE, R. E. (1983), "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica". En: HAMILTON , D y DOCKRELL, W. B. (Eds), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

STAKE, R. E. (1972), "An approach to the evaluation of instructional programs". En: HAMILTON, D. (Ed), *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. London. McMillan.

STRIKE Kennet A. Aspectos éticos de la evaluación educativa. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.

STODOLSKY Susan S. Observación en el aula. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997. 243-264.

STUFFLEBEAN D L y SANDERS James R. Cómo utilizar los estándares de evaluación de personal para la evaluación del profesorado. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.561-579.

UNIVERSIDAD DE MURCIA. Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Autoinforme: facultad de informática. 1997

TORANZOS, Lilia (1997) Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de educación* No. 10. [78].

VALCARCEL Cases Miguel. La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 125 -139.

VILAR A. Luis Miguel. Evaluación de la conducta docente y del clima social de clase. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987, pp 31-50.

VILAR A. Luis Miguel. "Evaluación del ambiente de la enseñanza universitaria por los estudiantes". Enseñanza. *Anuario interuniversitario de didáctica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 263 - 297.

VILAR A. Luis Miguel. "Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria " *Revista de Innovación e Investigación educativas*, 2,53 - 67.

WILSON, JOHN. Como Valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós. 1992.[45]

WITTRUCK, Merlin. La investigación de la enseñanza I, II, III. Barcelona: Paidós. 1989.

ZUÑIGA Ricardo. La evaluación en la acción docente. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente(1997). Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes,. [47, 60, 64, 70]



## ANEXOS

---

### **ANEXO 1: Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades**

---

(B.O.E. de 9 de diciembre de 1995, pp. 35.473-35.474)

**26579** REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

La incorporación de políticas de calidad en los objetivos y la evaluación de los programas de planificación estratégica constituyen parte de los principios informadores de la actividad de las organizaciones administrativas, y dentro de ellas, las universitarias, ya que por su propia naturaleza las Universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica que conduce a una mejora continua de la calidad de sus servicios.

---

La evaluación de la calidad universitaria responde desde la autonomía de las instituciones, a las exigencias internas de mejorar la calidad, proporciona elementos para la adopción de decisiones en políticas universitarias, da cuenta del rendimiento de la institución en relación con los recursos que la sociedad pone a su disposición y facilita la cooperación y movilidad entre las diferentes Universidades.

En este contexto, tanto en la Unión Europea como en España, se han venido desarrollando programas de evaluación de la calidad de las Universidades, experiencias que han fundamentado el programa adoptado por el Pleno del Consejo de Universidades en su sesión de 25 de septiembre de 1995 y que constituye el objeto de este Real Decreto.

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, en su exposición de motivos reseña la calidad como un deber de la Universidad ante la sociedad, calidad extensible a las dos actividades -docente e investigadora-esenciales de las instituciones universitarias.

Para ello, ya en septiembre de 1992, el Pleno de Consejo de Universidades aprobó un «Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario», que con participación de diecisiete Universidades se llevó a cabo en el período 1992-94. Este programa engarzó con el «Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, patrocinado y desarrollado por la Unión Europea.

Todos estos programas han servido para conformar actitudes favorables a la evaluación institucional como elemento de impulso de políticas de calidad, para desarrollar y poner a punto metodologías de actuación y para, muy principalmente, coincidir en el papel protagonista de las propias instituciones universitarias y sus órganos rectores en el proceso de evaluación institucional.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia por iniciativa del Consejo de Universidades y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 1 de diciembre de 1995.

DISPONGO:

*Artículo 1. Establecimiento y objetivos del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.*

Se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, que tendrá los siguientes objetivos:

1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades.
2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
3. Proporcionar información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia.

*Artículo 2. Ejecución del Plan Nacional.*

El Plan tendrá una duración de cinco años, revisable anualmente, y se ejecutará a través de convocatorias anuales de proyectos de evaluación institucional en los que podrán participar las Universidades públicas y privadas.

*Artículo 3. Convocatorias de proyectos de evaluación.*

Las convocatorias anuales de proyectos de evaluación serán realizadas por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Consejo de Universidades.

En las convocatorias se especificarán las modalidades de proyectos de evaluación, los requisitos para participar en ellas y la financiación de los mismos. La financiación se hará con cargo a los presupuestos del Ministerio de Educación y Ciencia y deberá cubrir una parte significativa de los gastos del proyecto presentado por cada Universidad, además de la totalidad de los gastos de coordinación del programa.

El Consejo de Universidades, a través de su Comisión de Coordinación y Planificación, establecerá los mecanismos de inclusión de las propuestas de las Comunidades Autónomas en el Plan Nacional de Evaluación.

*Artículo 4. Contenido de /os proyectos de evaluación.*

1. Los proyectos de evaluación institucional podrán ser temáticos o globales. En ambos supuestos la evaluación tendrá por objeto de forma integrada, la enseñanza, la investigación y la gestión de los servicios universitarios.

2. Los proyectos temáticos se referirán a una titulación o a un conjunto de titulaciones del mismo campo científico-docente en una o varias Universidades.

Los proyectos globales abarcarán una o varias Universidades consideradas en su conjunto.

3. Los proyectos de evaluación, presentados por las Universidades, seguirán una metodología mixta, de autoevaluación y evaluación externa, considerando siempre la titulación la unidad mínima evaluable.

4. La duración de un proyecto de evaluación será de un año, sin perjuicio de que, para proyectos globales, pueda establecerse una duración superior en fases anuales.

*Artículo 5. Atribuciones de/ Consejo de Universidades.*

El Consejo de Universidades efectuará propuesta vinculante al Ministro de Educación y Ciencia para el establecimiento de las modalidades, condiciones y requisitos de las convocatorias anuales de los proyectos de evaluación así como de los mecanismos de gestión de éstos. Igualmente, establecerá la metodología necesaria para la evaluación, realizará el seguimiento de cada proyecto y elaborará un informe final sobre la calidad de las Universidades.

Las resoluciones de las convocatorias anuales se efectuarán por el Ministro de Educación y Ciencia, previa propuesta vinculante del Consejo de Universidades.

*Artículo 6. Estructura organizativa.*

El Pleno del Consejo de Universidades establecerá las comisiones y estructura organizativa necesaria para la ejecución del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

*Artículo 7. Coordinación del Plan Nacional.*

La Secretaría General del Consejo de Universidades coordinará e impulsará la gestión del Plan y propondrá al Pleno el informe anual previsto en el artículo 5 del presente Real Decreto.

Disposición final primera. Desarrollo normativo.

El Ministro de Educación y Ciencia dictará cuantas disposiciones sean necesarias para el desarrollo del presente Real Decreto.

Disposición final segunda. Medios personales y materiales.

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 5 de Real Decreto 552/1985, de 2 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Consejo de Universidades, el Gobierno a iniciativa del Ministro de Educación y Ciencia, proporcionará al Consejo de Universidades los medios personales y materiales necesarios para el desarrollo del Plan Nacional de Evaluación.

Disposición final tercera. Entrada en vigor.

El presente Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el “Boletín Oficial del Estado”.

Dado en Madrid a 1 de diciembre de 1995.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia JERONIMO SAAVEDRA  
ACEVEDO

---

## **ANEXO 2: PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES. GUÍA DE EVALUACIÓN CONSEJO DE UNIVERSIDADES.**

SECRETARIA GENERAL.

---

### *PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA*

#### 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL.

(Utilícese en este apartado los datos de la tabla 1)

Analícese el contexto socioeconómico de la Universidad y de la titulación.

¿En que medida contribuye a la calidad de la titulación?.

Señálense las grandes etapas o momentos de evolución de la titulación.

Valórese su paralelismo con el propio desarrollo de la Universidad.

¿Cual es la percepción de la comunidad de la titulación de su posición en el contexto general de la universidad.

#### 2. METAS Y OBJETIVOS.

***2.1 Explicitar y analizar los objetivos generales propuestos para la titulación en relación a la enseñanza. Específicamente se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:***

¿En qué clase de documentos están recogidos (declaraciones de Juntas de Facultad, reglamentos, programas del equipo decanal actual, reuniones del Consejo de Departamento, etc.)?

¿Estos objetivos están de acuerdo con los de la universidad en su conjunto tiene marcados como prioritarios?

¿ Son conocidos y compartidos por profesores, alumnos y, en un sentido amplio, todos los usuarios?

¿Han cambiado últimamente? ¿Cómo se revisan?

¿Qué dificultades existen para la consecución de los objetivos?

¿Existen o se prevén mecanismos para evaluar la consecución de estos objetivos?

***2.2 ¿Qué razones justificaron la implantación de esta titulación en esa Universidad?***

***2.3 ¿Se ha realizado algún tipo estudio para la planificación de la titulación? Analícese los resultados.***

¿Cuál es el perfil de la formación que ofrece la titulación a los alumnos (desde un punto de vista, generalista, especializado, teórico, práctico, etc.)?

## **2.4 ¿Se conoce el perfil de formación demandado por el mercado laboral? ¿Se adecúa al establecido por el Plan de Estudios de la titulación?**

Hágase una valoración general de la importancia de las actividades investigadoras por parte del profesorado que imparte la docencia en esa titulación y su posible influencia tanto en la dedicación como en la calidad docente

Hágase una valoración general de la importancia de otras actividades profesionales por parte del profesorado que imparte la docencia en esa titulación y su posible influencia tanto en la dedicación como en la calidad docente.

## **3. EL PROGRAMA DE FORMACIÓN**

### **3.1 Estructura del Plan de Estudios.**

Apórtese información sobre el plan(es) de estudio actual(es). Indíquese la fecha de aprobación publicación en el BOE y su estructura por asignaturas obligatorias y optativas, por teóricas y prácticas, señalando el valor en horas y créditos de cada una de ellas.

Analícese la distribución del número total de créditos del Plan(es) de Estudios con especial referencia al volumen de Créditos obligatorios (teóricos y prácticos), Créditos optativos (a cursar por el alumno) y créditos de libre configuración

### **3.2 Sobre los programas de las asignaturas:**

A la luz de la información recogida sobre los programas de las asignaturas (utilícese el tabla 2 para recoger la información básica sobre estos programas), ¿qué comentarios realizaría sobre el proceso de elaboración y aceptación del programa, su variabilidad, etc.?

El contenido de los programas ¿refleja los objetivos de la titulación? La demanda de trabajo para los alumnos que se refleja en los programas ¿es razonable y está de acuerdo con esos objetivos?

¿Cuál es la valoración sobre el nivel de actualización científica del contenido y fuentes del programa?

¿Cómo da a conocer el departamento a los alumnos los programas de las asignaturas (documento escrito por asignatura: publicación conjunta de los programas por curso, especialidad, información oral de los alumnos, etc.)?

### **3.3 Organización de la enseñanza.**

Analícese la idoneidad de la estructura de los periodos de docencia, del tiempo dedicado a los exámenes y de la duración del tiempo de docencia.

Analícese, si es el caso, la situación diferenciada del primer curso. Ténganse en cuenta los Períodos de “parada técnica”, las Fiestas/acontec. locales (días/fechas), la Semana “blanca” y otros periodos no lectivos.

A la vista de las hojas de planificación de los horarios de clases, analícese, para los distintos turnos y grupos, la idoneidad de los horarios por cursos y ciclos.

Analícese la estructura de las prácticas dentro del Plan de Estudios. En especial, analícese los rasgos básicos de las clases prácticas, de las sesiones en laboratorios y de otras clases de prácticas. Si se desea, puede utilizarse la tabla 3 para recoger y resumir los datos básicos de la información que se debe analizar.

Analícese la distribución de alumnos por grupos para las asignaturas de la titulación: Hágase especial referencia a los problemas originados por los distintos tamaños de los grupos y su distribución. Analícese si existen casos extremos de desequilibrio, especialmente en lo referente al primer curso. Estúdiense el posible peso de un excesivo número de repetidores en estos desequilibrios. Utilícese la tabla 4 para recoger resumidamente esta información.

Si existe la posibilidad de especializaciones (itinerarios) dentro de la titulación ¿Qué razones las justifican?

## **4. SOBRE EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA**

### *4.1 Atención tutorial.*

¿Existe normativa expresa sobre el número de horas de tutoría/visita del profesor?

¿Está suficientemente explicitada la normas sobre las funciones del profesorado de atención tutorial?

¿Cuál es el número de horas que dedica cada profesor a este fin, según su categoría profesional?

¿Cuál es la valoración sobre el nivel de cumplimiento formal del profesorado de las funciones de atención tutorial?

¿Puede hablarse de una “cultura o práctica” de atención individualizada a los alumnos?

¿Se han dado o se dan experiencias singulares de organización y desarrollo de esta función?

¿Se da publicidad del horario de tutorías de cada profesor (dónde y cuándo)?

En lo relativo a las actividades tutoriales, ¿cuál es la opinión del Comité de Evaluación con respecto a la eficacia y la utilidad de las mismas y las dificultades para llevarlas a cabo?

#### 4.2 Metodología docente.

En el conjunto de la titulación, ¿se consideran pertinentes los métodos de enseñanza utilizados? ¿Existe una preocupación extendida por la innovación didáctica?

Las estrategias didácticas utilizadas en las distintas asignaturas ¿son las más adecuadas para el tipo de formación que se persigue? Analícese si la combinación entre clases magistrales y participación de los alumnos es adecuada. Así mismo, valórese la utilización de técnicas didácticas innovadoras (audiovisuales, ordenadores en clase, etc.). Utilícese, si se desea, la tabla 5 para recoger la información básica sobre las estrategias didácticas en cada asignatura.

¿En qué medida el número de alumnos, medios didácticos, tipos de aulas, etc. condicionan el método de enseñanza utilizado?

¿Cuál es la valoración del Comité sobre el uso de los recursos multimedia en la enseñanza?

¿Se considera adecuado el nivel de cumplimiento de los programas en las distintas asignaturas? (Utilícese si se desea, la tabla 2)

¿Existe una razonable correspondencia entre el posible incumplimiento del programa y lo que finalmente se les exige a los alumnos?

¿Qué consecuencia tiene la falta de cumplimiento de parte del programa sobre otras asignaturas posteriores y en la formación final del alumno?

¿En qué medida se dan actividades más allá de las clases? Tómanse en consideración ciclos de conferencias, comentarios de libros, grupos de investigación, publicaciones, etc..

¿Qué actividades se realizan más allá de las clases dedicadas a la formación del estudiante en técnicas de estudio, de aprendizaje de actitudes, de búsqueda de empleo, etc.?

¿Existen acuerdos y convenios específicos con empresas, organismos y entidades en relación con esta titulación?

¿Existe una especial atención a la dimensión europea en el curriculum que se le ofrece al alumno?

#### 4.3 Trabajo de los alumnos:(Tabla 2)

¿De qué manera se fomenta el aprendizaje independiente del alumnado y su propia responsabilidad en el trabajo?

¿Se conoce la demanda de trabajo personal que ha de realizar el alumno individualmente?

¿Cuál es la valoración del Comité sobre el nivel real de exigencias en la titulación?

¿Cuál es la valoración sobre la factibilidad del Plan de Estudios desde la perspectiva del alumno (demanda de horas de clase, trabajo personal, número de años para finalizar la carrera, etc.)?

En relación a las cifras de matrícula, ¿cuál es el porcentaje medio de asistencia a clase? Estímese en el período central de desarrollo de la asignatura, y analícese la información desagregada por ciclos,



asignaturas obligatorias y optativas, primer año, distintos turnos si los hubiere, etc..

#### 4.4 Evaluación de los aprendizajes

- ¿En qué momento y lugar se hace pública la convocatoria de los exámenes finales?
- Analícese y valórese la práctica mayoritaria en relación con los siguientes aspectos:
  - El tipo y contenido de los exámenes.
  - Los mecanismos para su corrección.
  - Los criterios que se utilizan para la evaluación.
  - La periodicidad de la evaluación (finales, parciales, continuos, etc.).
  
- ¿Existe algún criterio para compensar o promediar notas en las diferentes asignaturas de un semestre o curso?
- ¿Cómo y cuándo se informa a los alumnos de los resultados de los exámenes parciales y finales?
- ¿Existe normativa específica respecto a la revisión de exámenes?

#### 4.5 Resultados de la enseñanza.

Analícese por asignaturas, los resultados académicos en primera y segunda convocatoria considerando los presentados y los aptos en relación con los matriculados. La cumplimentación de las tablas 6 y 7 permitirá al Comité disponer de la información para su valoración. Respecto al rendimiento académico global de la titulación, calcúlense y valórense los siguiente **indicadores de graduación** para el último curso académico:

- **Tasa de éxito.**(Alumnos que han terminado sus estudios en el último curso sobre la cohorte de alumnos de nuevo ingreso que, para ciclo largo, iniciaron sus estudios cuatro o cinco años antes o, en su caso, seis y para ciclo corto, tres años antes)
- **Tasa de retraso.** (Alumnos que continúan matriculados en el curso último sobre la cohorte de alumnos de nuevo ingreso que, para ciclo largo, iniciaron sus estudios cuatro o cinco años antes o en su caso, seis y para ciclo corto, tres años antes)
- **Tasa de abandono.** (Diferencia entre la cohorte de alumnos de nuevo ingreso (de cuatro o cinco años antes o en su caso, seis para alumnos de ciclo largo y de tres años antes para los de ciclo corto) y la suma de los alumnos que han terminado con éxito y los que continúan matriculados que comenzaron sus estudios en los años de referencia.)
- **Duración media de los estudios.** (Años medios que tardan los alumnos en obtener la titulación. Diferenciar si es oportuno, entre la

finalización de las asignaturas del plan de estudios y del proyecto fin de carrera).

- Respecto al rendimiento en el transcurso de los estudios, cacúlense y valórense los
- siguientes **indicadores de rendimiento** para el último curso académico:
- **Tasa de abandono en el primer año.** (Diferencia entre los alumnos de nuevo ingreso en la titulación en primer curso o equivalente y los alumnos de la misma cohorte que no se matriculan al cabo de un año)
- **Tasa de abandono en los dos primeros años** ( Diferencia entre los alumnos de nuevo ingreso en la titulación en primer curso o equivalente y los alumnos de la misma cohorte que no se matriculan durante dos años consecutivos).
- **Tasa de presentados.** ( Proporción de alumnos que se presentan en las convocatorias de exámenes oficiales sobre el total de la matrícula)
- **Tasa de éxito.** (Proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos que se presentan)
- **Tasa de rendimiento.** (Proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados.

Respecto al rendimiento diferido analícense, si se dispone de información pertinente, los siguientes aspectos:

- El empleo y la demanda de los graduados de esa titulación.
- La proporción de titulados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con los estudios realizado.
- Las opiniones de los titulados respecto a su formación, a la hora de buscar y/o encontrar empleo.
- Las opiniones de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.

## 5. ALUMNOS.

(Utlícese la información de las tablas 8 y 9)

5.1 Con relación al alumnado, ¿existen objetivos a corto o medio plazo en lo que se refiere al aumento, reducción y mantenimiento de su número?

5.2 Respecto a la atención a los alumnos:

¿Cómo está organizada la atención a los alumnos? (órganos, recursos humanos, dependencia administrativa, etc.).

¿Qué tipo de ayuda se facilita a los alumnos con dificultades académicas o de otro tipo? ¿Quién se encarga de ello?

¿Qué tipo de orientación e información se facilita a los alumnos de nuevo ingreso? ¿Quién se encarga de ello?

¿Se realizan esfuerzos especiales de atención a algún grupo de alumnos (compensación de posibles lagunas formativas, grupos o programas especiales, etc.)?

¿Qué tipo de orientación se facilita a los alumnos en relación con su entrada al mercado de trabajo? ¿Quién se encarga de ello?

¿Qué servicios existen para información y ayuda de carácter general a los estudiantes?

¿Qué procedimientos tiene el alumno para plantear sus problemas?

¿Existe el tutor de alumno? ¿Existe el Defensor del Alumno?

¿Cuál es el nivel de participación de los alumnos en las elecciones a los órganos de representación universitaria? ¿Qué valoración merece al Comité de Evaluación la participación de los alumnos en estos órganos?

¿Qué cauces tienen los alumnos para expresar sus opiniones sobre la calidad de sus estudios?

## **6. PROFESORADO**

(Utilícese la información de las tablas 10 y 11. En caso necesario cumplimentese por separado la tabla 10, también, para clases prácticas).

¿El perfil de formación del profesorado es adecuado a los objetivos de la titulación?

¿La estructura de la plantilla del profesorado implicado en la titulación es la idónea para asegurar una enseñanza de calidad?

¿Es correcta la asignación de profesores al primer año del Plan de estudios?

¿El perfil de actividad docente del profesorado que resulta de la asignación departamental (materias obligatorias, optativas, de primer ciclo, de segundo ciclo, teoría, prácticas) aprovecha al máximo el potencial de calidad del profesorado?

Valórese la proporción de doctores y profesores ordinarios de los departamentos implicados en la titulación en relación con el marco global de la titulación

## **7. INSTALACIONES Y RECURSOS**

(Utilícese la tabla 12).

¿Cuál es la valoración del Comité sobre los recursos didácticos relativos a esta titulación (hágase especial hincapié en el nivel de equipamiento, mobiliarios, etc.)? Valórese específicamente los siguientes aspectos:

- Dotación y funcionamiento de la biblioteca.
- Dotación y utilización de medios audiovisuales.
- Dotación y funcionamiento de los laboratorios.
- Dotación de otros sistemas de ayuda a la docencia (medios telemáticos, etc.).

Valórense las instalaciones de que dispone esta titulación. Analícese específicamente la cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios y aulas

Valórense otras dotaciones complementarias para la formación de los alumnos, como:

- Culturales
- Restaurantes, cafeterías, etc.
- Residencias
- Servicios de reprografía, etc.
- Deportivas.

Analícese las carencias más relevantes referidas a las instalaciones y a las dotaciones de que dispone la titulación.

Analícese, en la medida de lo posible, los recursos financieros de los que dispone la titulación: presupuesto por partidas más relevantes, inversiones en material docente, en laboratorios, en libros, etc.

## **8. RELACIONES EXTERNAS**

Valorar las relaciones que esta titulación tiene con las organizaciones empresariales y profesionales de su entorno.

Valorar qué importancia tienen estos estudios en el desarrollo económico y social del entorno. Se deberá tener en cuenta si existe algún apoyo específico de la administración o de organismos públicos o privados

¿Cuál es la opinión del Comité de Evaluación sobre la titulación en comparación con otras titulaciones similares o próximas? Se debería tener en cuenta el marco español e internacional.

Analizar si el profesorado que imparte esta titulación mantiene relaciones regulares con otras universidades extranjeras.

Analizar si la titulación evaluada mantiene algún tipo de relación especial con titulaciones semejantes en España o en el extranjero. Se deberá tener en cuenta si existen programas de cooperación en cuanto a la enseñanza y si existen mecanismos de convalidaciones

Valorar cuál es el nivel de participación de la titulación en los programas ERASMUS o en otros programas de intercambio europeos ¿Qué opinión merecen tales intercambios?

Si existen valorar los convenios o acuerdos con instituciones o empresas relacionadas con la enseñanza de la titulación evaluada

Si se han relacionados estudios acerca de la imagen de la titulación y de los graduados en la titulación, analizar los resultados de dichos estudios.

## **9. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES.**

Analícese aquellos aspectos más positivos de la titulación en relación con cada uno de los grandes apartados anteriores.

Analícense aquellos aspectos más negativos de la titulación en relación con cada uno de los grandes apartados anteriores y los planes que se han emprendido o se van a emprender para corregirlos.

¿En qué medida este autoinforme ha ayudado a los responsables de esta titulación a tomar conciencia de los problemas de esta titulación?

¿Se ha generado alguna política para el cambio en relación con el futuro inmediato? ¿Cuáles son los objetivos inmediatos para mejorar la calidad de la enseñanza?

Coméntense cuestiones adicionales que se consideren oportunas sobre el informe de autoevaluación.

---

## **ANEXO 3: NORMATIVA DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

**(Traducción en borrador)**

---

### **Preámbulo**

La evaluación de la docencia establecida en los Estatutos de nuestra Universidad fue una iniciativa adelantada en el ámbito universitario español dirigida a la mejora de la calidad de la actividad docente. Desde la iniciativa estatutaria final hasta nuestros días, han existido diversas disposiciones de diferente rango aparecidas para la consecución del fin mencionado y ha sido importante la experiencia práctica en este ámbito de la evaluación. Se ha avanzado progresivamente en el perfeccionamiento de los instrumentos, en la extensión de éstos, en una mejor regulación de las condiciones de su aplicación, como también en la incidencia de dicha evaluación en la toma de decisiones académicas. Todo ha estado unido de la necesaria cobertura normativa mediante la aprobación de las correspondientes disposiciones. Ahora parece conveniente elaborar un texto de referencia de toda la normativa sobre evaluación docente en la cual se regulen las nuevas propuestas que se considera que vienen a mejorar lo que se ha regulado anteriormente. Con este texto de referencia atendemos así mismo, el compromiso establecido en la Disposición Adicional Primera de la Normativa de garantías para la evaluación docente del profesorado mediante encuestas, aprobada por la Junta de Gobierno el 26.4.1994.

El texto regula los objetivos y el ámbito de la evaluación de la docencia, en el contexto de lo que sanciona el Claustro de nuestra Universidad, procurando la mejora de la calidad de la docencia así como proporcionar información a los diferentes estamentos sobre esta.

Los efectos de la evaluación son otra de las grandes cuestiones que preocupan a profesores y estudiantes. En este sentido el texto delimita las consecuencias que se pueden derivar de la evaluación docente.

Finalmente se aborda el procedimiento de la evaluación docente por medio de las encuestas a los estudiantes por el hecho de ser el principal instrumento utilizado en este proceso evaluador, en el cual interviene el conjunto de la comunidad académica, especialmente profesores y estudiantes, movilizand o gran cantidad de tiempo y esfuerzos de distinta índole. Todo esto tiende a garantizar unas condiciones comunes donde impere la transparencia y la objetividad del proceso.

Con la finalidad de propiciar todo lo que se ha expuesto anteriormente se acuerda la aprobación del siguiente articulado:

## **OBJETIVOS Y AMBITO DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**

### **Artículo 1**

Cualquier procedimiento de evaluación habrá de definir en sus objetivos teniendo en cuenta el marco legal en que se inscribe y la propia dinámica de la Universidad en que es aplicado. En el caso de la evaluación de la docencia de la Universidad de Valencia, hará falta conseguir los objetivos básicos siguientes:

a) Alcanzar un diagnóstico de la calidad de la docencia y a la delimitación de las deficiencias para mejorar la situación actual y poner a disposición de los profesores los medios necesarios para mejorar sus recursos y métodos docentes.

b) Utilización de la información individual para la promoción del profesorado (concursos, becas, años sabáticos...) y de los premios que establecen las disposiciones legales vigentes.

c) Comprobar el necesario cumplimiento de las obligaciones docentes del profesorado y demandar las responsabilidades que deriven del incumplimiento.

### **Artículo 2**

De acuerdo con los Estatutos, la evaluación de la docencia será anual y corresponde a la Comisión de Evaluación proponer a la Junta de Gobierno, para su aprobación, los procedimientos de evaluación pertinentes, los cuales se basarán en los juicios normalizados y sistemáticos de los estudiantes, profesores y departamentos o centros.

### **Artículo 3**

La evaluación de la actividad docente podrá abarcar los siguientes aspectos:

a) Cumplimiento material de las obligaciones docentes.

b) Desarrollo de las clases

c) Programación docente y comportamiento en su relación con los estudiantes.

d) Procedimientos de evaluación de los estudiantes.

### **Artículo 4**

La Comisión de Evaluación dispondrá del asesoramiento técnico de expertos en evaluación de la docencia y medida de estándares que estime convenientes a más de la colaboración de los servicios que correspondan.

Se procederá a la evaluación de un modelo de cuestionario que tenga las necesarias garantías de fiabilidad de los resultados. Se harán al menos dos encuestas, la una destinada a recoger la opinión de los estudiantes y la otra de los profesores.

## **DE LOS EFECTOS DE LA EVALUACIÓN**

### **Artículo 5**

1. La evaluación individual de la docencia obtenida será determinante para el reconocimiento de los quinquenios de docencia.
2. Los informes individualizados de evaluación de la docencia abarcarán períodos de cinco años. Ante posibles ausencias o falta de evaluación justificadas, deberá dispones de un mínimo de tres años de evaluación, no necesariamente consecutivos, para hacer uso de los datos y emitir los informes docentes. En casos necesariamente excepcionales que puedan presentarse en este punto, con evaluación de al menos dos años, serán objeto de estudio por parte de la Comisión de Evaluación.
3. Para proceder a una evaluación anual, se tendrá en cuenta:
  - a) Los resultados de la encuesta de la evaluación de la docencia en los mínimos que se señalan en el artículo 21.
  - b) El autoinforme del profesor.
  - c) El informe docente del departamento.
  - d) El informe que eventualmente podrán emitir las CATs (Comisión académica de títulos) y los centros.
4. Una evaluación anual es considerada no satisfactoria i, en consecuencia, constituirá un índice de baja calidad de la docencia, cuando la media total (considerado el conjunto de los diferentes grupos y encuestas) de cuatro bloques de la encuesta de los estudiantes de los que afectan directamente al profesor siga inferior o igual a 2.5. la Comisión de evaluación podrá variar el sentido de la evaluación cuando de acuerdo con el autoinforme y el informe del departamento se aprecien circunstancias graves que eximan o atenúen los resultados obtenidos.
5. Una evaluación quinquenal es considerada negativa cuando siga no satisfactoria en almenos tres años.

## **DEL PROCEDIMIENTO DE LA EVALUACION DOCENTE MEDIANTE ENCUESTAS A LOS ESTUDIANTES**

### **Artículo 6.**

La Comisión de Evaluación de la Universidad se constituirá como



permanente, al completo o mediante una subcomisión al seu si, durante el término que ella mantenga fixe en el ámbito universitario y por la aplicación de las encuestas, con la finalidad de coordinar, vigilar i, finds i tot, tomará decisiones y resoluciones, de cualquier problema que surja sobre la aplicación de las encuestas o su proceso. Para conseguir estos objetivos, el gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo centralizará las comunicaciones tanto escritas como telefónicas y dará difusión a su dirección, teléfono y fax.

## **De la Comisión de Encuestas**

### **Artículo 7.**

La Comisión de Evaluación de la Universidad encargará la constitución de una Comisión de Encuestas a cada departamento de la Universidad. Verificará además, la efectiva constitución de la encuesta y su coordinación con las CATs de los títulos en que imparte docencia el departamento, realizando un seguimiento de su dinámica. Su nominación corresponde al Consejo del departamento.

### **Artículo 8.**

La Comisión de Encuestas del Departamento estará formada por un mínimo de cuatro personas y un máximo de 12. El 50% son elegidos por y entre los estudiantes y el otro 50% por y entre el PDI (personal docente investigador). La Comisión será elegida anualmente y presidida por el director/a del departamento o por la persona en que delegue, que habrá de firmar las convocatorias y tendrá conocimiento de los documentos de entrada y salida de la Comisión. El voto de la presidencia, llegado el caso, será cualitativo.

### **Artículo 9.**

Los estudiantes miembros de la Comisión de encuestas del Departamento serán propuestos por los Representantes de los Estudiantes del departamento subsidiariamente por la ADR del centro donde se tenga adscrito el departamento y las ADRs de todos los centros donde tenga docencia el departamento.

### **Artículo 10.**

La Comisión de Encuestas del Departamento habrá de ser constituida durante el mes de octubre de cada curso escolar y su función principal será coordinar la aplicación de las encuestas de su Departamento.

El Departamento comunicará al Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo la composición de esta Comisión antes del primero de noviembre y también siempre que se modifique la composición.

El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo asegurará así mismo la fecha de disponibilidad del material de encuestas: hojas de preguntas, hojas de respuestas y actas, en forma bilingüe y en la cantidad adecuada al número de encuestas que se realizarán. Estas serán distribuidas por correo interno.

### **Artículo 11**

La Comisión de Encuestas del Departamento discutirá en coordinación con la CAT de cada titulación el calendario específico de departamento y/o grupo, así

como el procedimiento para la aplicación de las encuestas, teniendo presentes las recomendaciones de las CATs y de los centros implicados, y enviará a la Comisión de Evaluación de la Universidad un resumen impreso de los acuerdos de su puesta en práctica.

El calendario de aplicación tratará de evitar al máximo la coincidencia del proceso con períodos de exámenes o vacaciones, así la aplicación de una encuesta no podrá realizarse a un grupo determinado si faltan menos de tres días para la realización de un examen para el grupo. Así mismo se escuchará la opinión del profesor sobre la idoneidad del momento.

### **Artículo 12**

La Comisión de Encuestas del Departamento convocará todos los responsables de grupo para informarles por escrito de todos los acuerdos para la aplicación de las encuestas, y sobre los procedimientos a seguir (entre otros, los aquí expuestos). También se le hará entrega de los formularios tipificados, sobres, actas para llenar, etc, y se les comunicará la fecha y la hora para la realización de la aplicación de la encuesta (ja sea conjunta o particularmente).

### **Artículo 13**

La Comisión de Encuestas del Departamento velará porque todo su profesorado sea evaluado por los estudiantes.

Será la responsable de entregar al Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo todos los materiales relacionados con la evaluación de su profesorado (sobres con los cuestionarios y actas), incluyendo una relación con todos los profesores y materias evaluados.

### **Artículo 14**

La Comisión de Evaluación de la Universidad valorará cada proceso de

información tanto el que va al departamento como el que va al grupo.

A.- No es considerado válido el proceso de aplicación de encuestas si no existe una Comisión de Encuestas constituida o no se ha procedido según lo estipula esta normativa.

B.- Tanto si es antes de iniciarse el proceso como si ya se ha iniciado al departamento, en caso de no poderse cumplir (ya sea a nivel de centro, ya sea a nivel de grupo) alguno de los requisitos establecidos en esta normativa, por falta de colaboración de algún estamento o parte implicada en el proceso, o bien por dificultades técnicas, organizativas o de términos, la Comisión de encuestas del Departamento decidirá si la aplicación efectiva se podrá llevar a término con las suficientes garantías.

c.- De ser así, organizará el proceso según las condiciones existentes, tratando en la medida que sea posible, de ceñirse a esta normativa y el pondrá en funcionamiento enviando a la Comisión de Evaluación de la Universidad una síntesis, tal como se especifica en el artículo 16 de esta normativa. De ser así no iniciará o detendrá el proceso y se pondrá en contacto en aquel momento con la Comisión de Evaluación de la Universidad.

## **Artículo 16**

El Gabinete de Evaluación y Diagnóstico Educativo elaborará un informe con las actas recibidas de cada una de las aplicaciones específicas. La Comisión de Evaluación de la Universidad valorará este informe junto con la documentación recibida de cada Comisión de Encuestas de Departamento y podrá rechazar justificadamente aplicaciones irregulares. En este caso si fuera necesario, podrá solicitar la rectificación de las irregularidades y encargar la repetición de la aplicación o hasta toda la suspensión.

## **DE LA ENCUESTA**

### **Artículo 17**

Mediante las instancias apropiadas, se nombrará para cada grupo del Departamento tres Responsables de Encuesta dos de los cuales serán estudiantes del grupo y el tercer miembro del PDI que no sea profesor del grupo, los cuales informarán la clase y durante un término la aplicación efectiva de las encuestas, así como su recogida en un sobre membreteado que será perfectamente identificado y sellado en el mismo momento.

Los responsables de Encuestas de cada grupo habrán de:

- A.- Vigilar el cumplimiento de las disposiciones reglamentadas para la evaluación de la docencia en el proceso de aplicación de las encuestas.
- B.- Formalizar y escribir un acta según el modelo que se establezca.
- C.- Hacer pública una copia del acta formalizada y firmada a la aula más habitual de asignación de las clases por el profesor evaluado o al lugar que la Comisión de Encuestas estime más oportuno.
- D.- Llevar los sobres bien identificados y sellados, que contengan las encuestas y las actas debidamente formalizadas, a la Comisión de Encuestas del Departamento.
- e. Informar al profesor evaluado que en ningún caso podrá permanecer en el aula en el momento de la aplicación de la encuesta sobre la docencia. No obstante, el profesor podrá tomar las medidas oportunas para garantizar que el número de encuestas contestado no exceda el número de estudiantes presentes en el aula.

### **Artículo 18**

Una vez aplicada la encuesta, el término para plantear objeciones será de cinco días hábiles contados desde el día de la realización de la encuesta. La Comisión de Encuestas del Departamento resolverá estas objeciones.

### **Artículo 19**

Las encuestas han de realizarse con el tiempo suficiente para que si es necesario sea posible repetirlas durante el mismo curso una vez estudiadas las objeciones que se puedan haber planteado a su ejecución. En todo caso, los módulos o asignaturas teóricos no podrán ser evaluados antes de que se haya impartido el 70% de la materia.

### **Artículo 20**

Para que las encuestas sean representativas, habrán de cumplirse en la hora habitual de docencia de cada profesor.

### **Artículo 21**

1. Anualmente se evaluará todo el profesorado de tiempo completo, al menos en 8 créditos, y en 6 cuando la dedicación sea menor. Si se imparte docencia teórica y práctica, se evaluarán ambas modalidades.
2. Para que el profesor pueda ser evaluado en una asignatura y grupo, se han de cumplir las siguientes condiciones:
  - A. Las encuestas han de ser contestadas por, al menos, un 20% de los estudiantes del grupo y siempre que allí haya un mínimo de cinco estudiantes.
  - B. En los módulos o asignaturas teóricas impartir al menos dos créditos (20 horas)

- C. En los módulos o asignaturas prácticos el mínimo de créditos a impartir será de 1.
3. Los grupos que evaluarán al profesor serán seleccionados con el siguiente orden:
- 1) El grupo donde imparta el mayor número de créditos teóricos.
  - 2) El grupo de prácticas donde se imparta una docencia mayor.
  - 3) El grupo donde se imparta mayor número de créditos teóricos en una titulación diferente a la considerada en el primer punto.
  - 4) Se continuará seleccionando grupos siguiendo el criterio de elegir los grupos donde la docencia sea mayor y cubrir diferentes titulaciones.

### **Artículo 22**

No más se podrán valorar las preguntas de la encuesta en que está determinada su fiabilidad mediante indicadores estadísticos objetivos y previamente fijados por la Comisión de Evaluación a propuesta del GADE.

### **DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS**

### **Artículo 23**

1. Los resultados de las encuestas se presentarán a los departamentos en un término no superior a cinco meses posteriores a la entrega de las encuestas al GADE, con el conocimiento de la Comisión de Evaluación. A este respecto el mes de agosto no es hábil.
2. Se elabora un informe de titulación que se presentará en el centro responsable.

### **Artículo 24**

Los profesores dispondrán anualmente de un informe del resultado de la encuesta, de manera que se cumpla el objetivo que tienen las encuestas en cuanto a la mejora de la calidad docente.

El informe de la evaluación de la actividad docente de cada profesor será incluido en su expediente personal y se le comunicará individualmente. Una vez revisado el informe, el profesor evaluado podrá demandar, dentro de un término de 15 días a la Comisión de evaluación que agregue a su informe las alegaciones que considere necesarias.

### **Artículo 25**

Los datos de la evaluación anual de aquellos bloque que se seleccionaron para la evaluación se publicarán en un tablero de anuncios del Centro del cual depende la titulación, durante al menos un mes del período lectivo.

## **Artículo 26**

Una vez finalizado el proceso en el ámbito universitario, y después de las valoraciones finales de la Comisión de Evaluación de la Universidad, esta elaborará un informe de índole general, el cual será remitido a la junta de gobierno, para su conocimiento y aprobación, si aprueba, pasará después a la Comisión del Profesorado.

### **DISPOSICION TRANSITORIA**

El Autoinforme y el Informe Docente del departamento que se indican en los apartados b) y c) respectivamente del punto 3 del artículo 5, no serán obligatorios mientras la Comisión de Evaluación de la Universidad no establezca los correspondientes modelos normalizados.

### **DISPOSICION DEROGATORIA**

A la entrada en vigor de la presente normativa, se derogan las siguientes disposiciones:

- ◆ Procedimiento para la evaluación de la docencia de la Universidad de Valencia. (Junta de gobierno 24.4.1998).
- ◆ Procedimiento de Información sobre los resultados de Evaluación de la Docencia (Junta de Gobierno(17.5.1998).
- ◆ Calendario para la elaboración definitiva de los informes de evaluación docente de los profesores (Comisión de Evaluación 13.7.1989).
- ◆ Normativa del paso de Encuestas para la Evaluación del profesorado mediante encuestas a los estudiantes(Junta de Gobierno 28.12.1992).
- ◆ Normativa de garantías para la evaluación docente del profesorado mediante encuestas unta de Gobierno 26.4.1994).

Aprobado por la Junta de Gobierno el 31.10.1995

---

## ANEXO 4: AUTOINFORMES. ULTIMO CURSO

---

### CONTINUACION DE LA PÁGINA 134

"En lo que depende de usted ¿podría mejorar la docencia en un próximo curso? Indique posibles mejoras (programas, estructura de la clase, material de estudio...)"

#### G. VALORACION GLOBAL

Esta es una asignatura con un alto nivel de contenidos prácticos pues se desarrolla en condiciones inadecuadas: grupos numerosos, condiciones del aula deficientes, falta de material... Como profesor me resulta imposible soslayar problemas estructurales que repercuten en mi docencia	AMM
Les possibles millores són impracticables mentre es perpetue el nivell de sobre-explotació a que estem sotmesos els professors de la nostra secció	ETC
Se da un programa coherente en poco tiempo, pero tienen muchos exámenes juntos y ello repercute negativamente	CNM
Falta de material de laboratorio y de condiciones del laboratorio adecuadas para impartir las clases	AMM
Les condicions del laboratori són deficientes, en allò que respecte a l'acústica i al mobiliari	AMM
El factor decisivo es el nº de alumnos	DNA
Adequar el programa de la asignatura a las horas de docencia	ETC
Todo está en función del nº de alumnos: mejor docencia en grupos reducidos	DNA
He intentado adaptar un poco el programa y las clases a su nivel. Se enlentece mucho la docencia	AMM
Estructura de la clase	EPC
Estructura de la clase	EPC
Aumento del número de créditos	ETC
Edición de materiales	AMM
Edición de materiales	AMM
Mejora el aula	EPC
Quizá se podrían concentrar en menos sesiones de más horas, pero eso está condicionado por el resto de prácticas	ETC
Resulta difícil porque el número de estudiantes es excesivo y eso imposibilita otro tipo de docencia	DNA
Posiblemente intentaría incitar más a los alumnos para que acudan regularmente a tutorías	MPC
Se introducen cada año mejoras en el laboratorio	AMM

Motivaría más a los estudiantes a que asistieran regularmente a las tutorías	<b>MPC</b>
Mejoras en la infraestructura de los laboratorios y menor densidad de alumnos son más importantes	<b>DNA</b>
Programes i estructura de la classe	<b>EPC</b>
Tener un laboratorio	<b>AMM</b>
Es muy amplia la materia, tal vez reducir el programa	<b>ETC</b>
La estructura de la clase y el material	<b>EPC</b>
La estructura de la clase y el material	<b>EPC</b>
Actualizar la bibliografía para el material de estudio	<b>AMM</b>
Actualizar la bibliografía	<b>AMM</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Fer les classes encara més participatives, però em trobe que els estudiants no asimilan la teoria al dia	<b>MPC</b>
Haría falta menos alumnos por profesor y más horas (créditos) para la mañana	<b>DNA</b>
Más horas para la docencia y menos alumnos (en el teórico)	<b>DNA</b>
Se debe valorar la asistencia de estudiantes a las consultas del Hospital	<b>MPC</b>
Los alumnos de teoría recomendarían esta asignatura 4,35 sobre 5. Esto creo que debe tenerse en cuenta para la oferta de optatividad de la UVEG	<b>ETC</b>
Poco si no se aumentan los medios	<b>AMM</b>
No hay textos modernos en español (ni catalán). Hay buenos textos modernos en inglés	<b>AMM</b>
Poco en lo referente a planes actuales, bastante con la reestructuración del programa para nuevos planes	<b>EPC</b>
Si la facultad de Filología dispusiera de un retroproyector podría pasar películas (15 min), facilitados por la filmoteca de Madrid	<b>AMM</b>
Material de nueva legislación contable	<b>AMM</b>
Fundamentalmente el local que se le asigna al grupo es deficiente, p.e.: posibilidad de oscurecer el aula, etc	<b>AMM</b>
Es correcta	<b>CNM</b>
Considero que actualmente es bastante correcta	<b>CNM</b>
Las mejoras afectan a cuestiones de detalle	<b>CNM</b>
Reducció del temari	<b>ETC</b>
Reducció del temari	<b>ETC</b>
Se puede mejorar la docencia: a) que figuren en los horarios todas las horas de clase que corresponden a los créditos de cada módulo; b) que se articulen los horarios de manera que los alumnos puedan cambiarse de aula sin pérdidas de tiempo de clase, pero ambas cosas no dependen de mí...	<b>ETC</b>
No se puede mejorar mucho con el actual nº de alumnos por grupo y la infraestructura que hay	<b>DNA</b>
Potser quan es tornarà a obrir la biblioteca de Centre (o la dels Departaments o la del Campus) les coses milloraran	<b>AMM</b>
Potser quan les biblioteques tornaran a funcionar normalment disposaren de més material a l'abast de tots	<b>AMM</b>
Les biblioteques han de tornar a funcionar normalment el més aviat possible	<b>AMM</b>



Tan sólo la Bibliografía: no existen libros en castellano y los alumnos no consultan textos en otros idiomas	<b>AMM</b>
Programa més ample	<b>EPC</b>
Es una asignatura que he impartido varios años, por lo que las mejoras serían pocas (aunque siempre se realizan algunas)	<b>CNM</b>
Nou Manual de la Matèria publicat pels professors del Departament	<b>AMM</b>
Transparències	<b>AMM</b>
Completar colecció de suports	<b>AMM</b>
Adecuación del aula de informática y estado de los alumnos	<b>AMM</b>
Elaborando nuevos materiales para la materia. En la actualidad hay que remitir al estudiante a ambas partes	<b>AMM</b>
Reducción del tamaño de los grupos	<b>DNA</b>
Valoración mayor del trabajo práctico	<b>ETC</b>
Esta asignatura la vengo impartiendo 3 años desde su creación y creo que la tengo muy ajustada	<b>CNM</b>
Es el tercer año que imparto la asignatura y creo que el nivel alcanzado dentro de las limitaciones de tiempo y conocimientos y objetivos es adecuado	<b>CNM</b>
Debido a la escasez de tiempo para explicar el programa	<b>ETC</b>
Motivado por la duración de las clases, que son pocas para el programa que hay que explicar	<b>ETC</b>
Enseñanza individualizada dirigiendo la formación del estudiante. No dictando las clases. El estudiante debería trabajar sobre el material dado, proporcionado, y discutir dudas con el profesor	<b>EPC</b>
Ampliació amb nova bibliografia	<b>AMM</b>
El nº de créditos asignados es bajo para el contenido del temario	<b>ETC</b>
Se podría mejorar si disminuyese el nº de alumnos y se pudiesen realizar de forma individual las prácticas	<b>ETC</b>
El bajo número de créditos asignados a la asignatura junto con la saturación de horarios hacen difícil las mejoras	<b>ETC</b>
Sólo unos exámenes de selectividad más específicos que permitieran asegurar unos niveles mínimos en la asignatura podrían realmente mejorar la docencia: Por otra parte, el programa, en mi opinión, es demasiado extenso para la dedicación de 4h/semana. Sería conveniente, además, una coordinación adecuada con los profesores que impartan asignaturas relacionadas dependientes de la I. general en los cursos siguientes	<b>AMM</b>
Controlar que los alumnos que se matriculen en una asignatura optativa tengan aprobadas las asignaturas troncales que sean necesarias para lograr una comprensión adecuada	<b>MPC</b>
Estructuración de los bloques temáticos	<b>EPC</b>
La mejora se centra en una continuidad durante todo el cuatrimestre, lo que facilita la comunicación con el estudiante y una mayor relajación	<b>MPC</b>
Mayor motivación y participación de los estudiantes	<b>MPC</b>
Material disponible en el laboratorio	<b>AMM</b>
Material de laboratorio	<b>AMM</b>
	<b>ETC</b>
Programa más real con el tiempo disponible	
Insistir en dotación biblioteca. Dar conjuntamente la teoría y la práctica	<b>AMM</b>

Acoplar mejor el calendario con las sesiones	<b>ETC</b>
Adecuando mejor el caledario con las sesiones prácticas	<b>ETC</b>
Un factor limitante es el número de estudiantes por grupo	<b>DNA</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Debería haber una dotación presupuestaria suficiente para que la biblioteca tuviese los libros adecuados	<b>AMM</b>
Las aulas carecen de una acústica adecuada. El nuevo horario (lunes de 8 a 10 h) es excesivo para mantener la atención. Era más correcta en días alternos	<b>AMM</b>
Menor número de alumnos y mayor número de horas lectivas	<b>DNA</b>
Podrían mejorarse los resultados finales globales estimando por algún medio la participación activa del alumnado en clase	<b>MPC</b>
Habría que estimar la asistencia a clase mediante algún tipo de control efectivo; p.e. una valoración que se refleje en la calificación final	<b>MPC</b>
Ir adaptando el programa a la situación real. Puesto que es una asignatura nueva, la experiencia es imprescindible	<b>ETC</b>
Major experiència: era el primer any que s'impartia el mòdul	-
Poc es pot fer en la millora de la docència si la matrícula és al voltant de 100 alumnes	<b>DNA</b>
Resulta difícil mejorar la docencia si el programa informàtico necesario para su desarrollo no funciona en óptimas condiciones	<b>AMM</b>
Millorar la qualitat del quadernet de pràctiques	<b>EPC</b>
Mayor utilización de medios visuales para la realización de experiencias de cátedra	<b>AMM</b>
El actual sistema de cuatrimestres para asignaturas troncales imposibilita cualquier intento de mejora por falta de tiempo	<b>CNM</b>
Programa, material d'estudi	<b>AMM</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Estructura de la classe	<b>EPC</b>
Mayor material de estudio y más fácil acceso al existente	<b>AMM</b>
En cuanto a la estructura de la clase, incidiría más en los temas que más cuesta asimilar	<b>EPC</b>
Espere millorar ja que tindria el mòdul més rodat	-
Anem a fer una millor adequació del programa als objectius del mòdul	<b>EPC</b>
Compatibilizar el horario de los grupos de prácticas con el de teoría	<b>ETC</b>
Incorporar conceptos básicos	<b>EPC</b>
Incorporar conceptos básicos de otras materias	<b>ETC</b>
Podría bajar el nivel, dictarles los apuntes ¿es eso lo que hay que hacer?	<b>CMA</b>
Mejora material	<b>AMM</b>
Programes, material d'estudi	<b>AMM</b>
Siempre es posible mejorar algo	-
Siempre se puede mejorar algo	-
El objetivo sería aumentar la participación del alumno en clase mejorando el material de estudio que se les entrega	<b>AMM</b>
Si el grupo fuese más reducido se podria plantear de forma más participativa la clase	<b>MPC</b>
Mayor dotación de material en los laboratorios de prácticas	<b>AMM</b>
Cambiar algunas de las lecturas obligatorias, rectificar algunos puntos del programa para la mayor comprensión del estudiante	<b>AMM</b>

Material de estudio	<b>AMM</b>
Estructura de la clase	<b>EPC</b>
Renovación del programa y mejor adecuación a los conocimientos de los alumnos	<b>EPC</b>
Se ajusta el programa al nuevo plan de estudio	<b>EPC</b>
En este grupo la metodología no fue mal, de hecho un 80% aprobaron	<b>CNM</b>
Quizá modificando la estructura de la clase de manera que perciben la diferencia con respecto al año anterior los repetidores opten por venir a clase y así pueda enseñarles	<b>EPC</b>
El programa se desarrolla bien, tal vez la estructura de las clases, pierdo mucho tiempo contestando preguntas	<b>EPC</b>
Elaboración de materiales audio-visuales, con ara col·leccions de diapositivas	<b>AMM</b>
Elaborar materiales audio-visuales (col·leccions de diapositivas, etc)	<b>AMM</b>
Desdoblamiento del grupo en al menos dos subgrupos	<b>DNA</b>
Ajustar algunos temas y sobre todo algunas prácticas	<b>EPC</b>
Tractar les explicacions a nivell del estudiant, sense donar més explicación que la necesaria	<b>AMM</b>
Básicamente respecte al plantejament dels debtes dels alumnes en el moment de contestarlos, el que passa que el contingut de pes sí són complexes	<b>CMA</b>
Programas	<b>EPC</b>
Adecuar más los contenidos de la práctica al tiempo disponible	<b>ETC</b>
Intentan que participen más y se programa estudiar antes	<b>MPC</b>
Las posibilidades de mejorar la docencia recaen fundamentalmente en una organización y estructuración diferentes	<b>EPC</b>
Reestructuración de las fotocopias (de que disponen para seguir la clase) en un tema especialmente complicado para los estudiantes	<b>AMM</b>
No darles todo el proceso con todo detalle. Tienen suficiente base e información para decidir en muchos casos (IMPORTANTE para su formación)	<b>AMM</b>
Reajustando el tamaño de algún tema	<b>ETC</b>
Renovación de algunos ejercicios e introducción de una práctica con ordenador	<b>AMM</b>
Acercando la práctica a la teoría, pero, sobre todo, disminuyendo el número de alumnos por grupo	<b>ETC</b>
Estructura de la clase, material de estudio	<b>AMM</b>
Estructura de la clase, motivación al estudiante	<b>MPC</b>
La nueva coordinadora de la asignatura ha realizado algún cambio en el programa	<b>EPC</b>
Posiblemente, mejora en los materiales y en la presentación de unos ejemplos más accesibles	<b>AMM</b>
Adecuación prevista nuevos planes de estudio	<b>EPC</b>
Major fluidessa a les classes	<b>MPC</b>
Me parece que los estudiantes van muy agobiados	-
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Un millor i més actualitzat equip de gravació i muntatge seria fonamental	-
L'ajustat horari condiona moltíssim la progressió de l'ensenyament, cal	-

més temps	
Intentar una mayor participación	<b>MPC</b>
Intentar una mayor participación de los estudiantes	<b>MPC</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Siempre se pueden actualizar los contenidos del programa, así como eliminar ciertas partes del mismo	<b>EPC</b>
Ajustando mejor el tiempo necesario para cada sesión	<b>ETC</b>
Millor selecció dels problemes més interessants des del punt de vista didàctic	<b>EPC</b>
Siempre se puede mejorar siendo necesario en un número menor de alumnos las clases prácticas	<b>EPC</b>
Estrucutra de las aulas y medios audiovisuales	<b>EPC</b>
Reduir el programa i més treballs en grup	<b>ETC</b>
Treballs per grups i seminaris	<b>EPC</b>
Materials per als treballs	<b>AMM</b>
Estructura de la classe	<b>EPC</b>
Idioma	<b>EPC</b>
Es difícil impartir esta asignatura de 15 horas a alumnos que no siempre vienen bien preparados por estudios previos	<b>ETC</b>
Es el primer año que la impartí y es posible hacer pequeñas mejoras en el programa	-
Anem a editar un manual docent en valencià que permetrà a l'alumne disposar d'una guia del mòdul	<b>AMM</b>
Les millores les he posat en marxa ja enguany ampliant el material de pràctiques i motivant més la participació a classe	<b>AMM</b>
Ampliando el material de prácticas y motivándolos a participar más en las clases	<b>AMM</b>
Se puede ampliar el material que les ofrecemos de problemas y motivarlos a participar más, aunque a veces esto repercute negativamente en su valoración	<b>MPC</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Meys alumnes per aula, infraestructura més adequada	<b>DNA</b>
Aules més adequades	-
Quizá un programa menos ambicioso ayudaría a una mayor profundización aunque al tratarse de una asignatura de introducción se buscaba dar una visión amplia	<b>EPC</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Difícilmente. Esta asignatura requiere trabajo de campo, excursiones prácticamente imposibles dado los créditos	<b>CNM</b>
Estructura de la clase	<b>EPC</b>
Las mejoras naturales de la experiencia y de la preocupación por corregir y mejorar aspectos de la didáctica	<b>EPC</b>
Mejoras relacionadas con la evolución de la didáctica	<b>EPC</b>
La asignatura puede impartirse en un aula de informática (solicitada pero no disponible)	<b>AMM</b>
Actualización de los temas, estructura de los temas	<b>ETC</b>
La matèria és molt complexa. Cada any deprenc més i puc millorar molt la docència, els aspectes didàctics,...	<b>AMM</b>
Es la manera de enfocar el trabajo	<b>EPC</b>

Algunos cambios en el programa y en el material de estudio	<b>EPC</b>
Material nueva legislación contable	-
La estructura cuatrimestral del curso y el número excesivo de fiestas y puentes obliga a un continuo ajuste a la baja del programa por los escasos días de docencia	<b>EPC</b>
Comunicación al nivel que entiendan los alumnos	<b>MPC</b>
Reestructuración del programa	<b>EPC</b>
Clases más participativas	<b>MPC</b>
Estructura de la clase y material de estudio	<b>EPC</b>
Seleccióanant temes per aprofundir-los millor, presentar-los més adequadament en relació al nivell mitjà dels estudiants	<b>AMM</b>
Millorar el material de treball	<b>AMM</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Se podrían utilizar herramientas informáticas más modernas si hubiese ordenadores actuales	<b>AMM</b>
Material de laboratorio	<b>AMM</b>
Mejor adecuación de tiempo, conocimiento de las partes del programa que resultan más complicadas de captar, más dominio de la asignatura	<b>EPC</b>
Aquisición de material de estudio	<b>AMM</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Material d'estudi i estructura de la classe	<b>AMM</b>
Sempre es pot millorar tot, res en especial	-
Sempre es pot millorar tot; res en especial	-
Millors: estructura clase	<b>EPC</b>
Este curso ha introducido mejoras para motivar la participación y seguimiento: Preguntas y cuestiones para pensar	<b>CNM</b>
Disponibilidad de manuales y libros de consulta; Posible "aligeración" de los contenidos del programa	<b>AMM</b>
Adaptar todavía más los contenidos jurídicos al vocabulario del neófito;	<b>EPC</b>
Reducir programa y exigencia durante el curso	
Siempre se puede mejorar conocimientos, metodología y didáctica	<b>EPC</b>
Desde que se implantaron los nuevos planes he adecuado cada vez más el programa a la docencia	<b>EPC</b>
El programa és molt limitant donada la seua extensió però podria intentar-se organitzar les classes per tal d"conseguir una major participació dels estudiants	<b>EPC</b>
Programa	<b>EPC</b>
Programes, material d'estudi	<b>AMM</b>
Sempre es pot millorar, però resulta difícil que s'incremente el rendiment acadèmic dels estudiants sense baixar el nivell dels continguts, ¿és això el que volem?	-
Estructura de la clase	<b>EPC</b>
Perfilar algo más el programa	<b>EPC</b>
Desenvolupar materials en Power Point	<b>AMM</b>
Major adequació al nivell amb que arriba l'estudiant en la Universitat.	<b>AMM</b>
Incorporació nova bibliografia	
Profundizar en unos temas	<b>EPC</b>
Complementar la formación previa amb més material d'estudi	<b>EPC</b>
Controles sobre la dedicación a la asignatura	<b>EPC</b>

Es una asignatura compartida, lo que tiende a engrosar demasiado el programa	<b>EPC</b>
Material de estudio más reducido	<b>AMM</b>
Estructura de la clase. No creo conveniente darles un material de estudio confeccionado previamente, quiero que consulten material bibliográfico	<b>EPC</b>
Quizá variar el tiempo que se dedica a cada tema que, en algunos casos, no está bien equilibrado	<b>EPC</b>
Se necesita un plan de estudios mejor, Para el cambio hecho era mejor el plan viejo	<b>CMA</b>
Introduir més pràctica i alleugeriment dels continguts teòrics	<b>EPC</b>
Ajustar el programa al nivell i els interessos dels estudiants	<b>EPC</b>
Millorar la estructura del programa i els aspectes teòrics	<b>EPC</b>
Un programa més ajustat al temps real de la matèria	<b>ETC</b>
Aumento del material obligatorio y reestructurar los informes de las prácticas	<b>AMM</b>
Más práctica para ejemplificar la teoría	<b>EPC</b>
Internet i projectors per a ordinadors i aula	<b>EPC</b>
Internet i projectors per a ordinadors a l'aula	<b>EPC</b>
Programa cerrado y directivo	<b>EPC</b>
Interrelacionar teoría-práctica y métodos de estudio	<b>EPC</b>
Aproximación de algunos temas del programa a casos reales que les afecten	<b>EPC</b>
El material de prácticas es siempre mejorable	<b>AMM</b>
Programes	<b>EPC</b>
Estructura de la classe i una millor organització a l'hora de fer les explicacions	<b>EPC</b>
Modificar un poco el programa y, por supuesto, más material para el alumno	<b>EPC</b>
Variar un poco el programa actual	<b>EPC</b>
El programa debería incluir mayor especialización en erchivística y documentación	<b>EPC</b>
Estructura de la clase/Motivación de grupos dentro de la clase	<b>MPC</b>
Material d'estudi	<b>AMM</b>
Mejor estructuración de la clase haciendo la asignatura más amena y participativa	<b>MPC</b>
Las clases podrían tener una orientación mucho más práctica, con menos teoría	<b>EPC</b>
Adecuando un poco más el programa hacia la vertiente más práctica de la asignatura	<b>EPC</b>
Introduciendo material de mejor calidad y reduciendo el número de alumnos por grupo de prácticas se mejoraría bastante	<b>DNA</b>
La experiencia permite ir mejorando la estructura de la clase en el material de apoyo necesario para mejorar la docencia	<b>AMM</b>
Implicar a los estudiantes en la docencia, aumentar prácticas y vídeos	<b>EPC</b>
Incrementando el número de horas para impartir en docencia	<b>ETC</b>
Incrementando el número de horas	<b>ETC</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Siempre es posible y deseable mejorar en función de los resultados de los alumnos	<b>-</b>

Material de estudio (se ha cambiado de texto) y las condiciones del aula han mejorado en el 98-99	<b>AMM</b>
Cada año se mejoran las prácticas	<b>CNM</b>
La propuesta sería, la CAT de Óptica y Optometría ha accedido a cambiar el módulo de cuatrimestre a anual	-
	<b>AMM</b>
Material d'estudi	
El programa y sus objetivos están muy condensados en pocas horas de docencia lo que hace que los estudiantes recurran a las tutorías	<b>ETC</b>
Dedicaría más tiempo a los temas más complicados e incidiría en el trabajo personal suyo	<b>ETC</b>
Estructura de la classe amb més participació dels estudiants	<b>MPC</b>
Material d'estudi nou i més participació dels estudiants	<b>AMM</b>
Todo se puede mejorar	-
Todo se puede mejorar	-
Todo se puede mejorar	-
Todo puede mejorarse	-
Sí, junto con otros compañeros buscamos aportaciones didácticas a la comprensión de conceptos estadísticos para ello posiblemente organizaremos un seminario y quizá os pidamos vuestra colaboración o la del SFP	<b>EPC</b>
Se podría mejorar si el próximo curso pudiera impartir de nuevo la misma materia	<b>ETC</b>
Reducció del programa	<b>ETC</b>
Mejora del programa	<b>EPC</b>
Ajuts en el programa desenvolupat	<b>ETC</b>
Los profesores de la asignatura estamos modificando el programa	<b>EPC</b>
Incremento de prácticas. Reucción del número de alumnos por grupo.	<b>EPC</b>
Cambio de aula. Los ..... del aulario III son inadecuados	
Material de prácticas. Ampliación de la biblioteca	<b>AMM</b>
Una mejora del programa con mayor coordinación entre asignaturas y mejor diálogo dentro de la clase	<b>EPC</b>
Indudablemente que para tener .... estudios dignos de farmacia actualmente hay que introducir nuevas materias necesarias para la comprensión	<b>EPC</b>
Adequació del programa al curs, material d'estudi	<b>AMM</b>
programa, material	<b>AMM</b>
Cambiaría el programa y debería extenderme menos en los temas más básicos, pero entonces no te siguen y no aprenden. Aspiro a que les queden claros los conceptos básicos y que los puedan aplicar a lo largo de su vida	<b>EPC</b>
Mejorando, fundamentalmente el laboratorio y el material de prácticas	<b>AMM</b>
Por supuesto siempre se debe tender a mejorar en todo y más por parte de un profesor	
Casos prácticos diferentes a los actuales	<b>EPC</b>
Adquisición de material y disminución de estudiantes/grupo	<b>AMM</b>
Mejores en métodos audiovisuales	<b>AMM</b>
La información es muy variada y no está recopilada en un solo libro. Una reestructuración de las transparencias lo mejorará	<b>AMM</b>

Es satisfactoria, però podrien ampliar-se les sessions i canviar alguns continguts	-
Estructura de la classe, material d'estudi	<b>AMM</b>
Seguro, dado que era el primer año que daba este módulo y se gana en experiencia	-
Sistema de evaluación	-
Materiales de estudio. Depuración del programa	<b>AMM</b>
La temática de las prácticas debería estar más ligada a las otras asignaturas de contenido	<b>EPC</b>
Mejorar el material de estudio. Comentar más el programa	<b>AMM</b>
Estructuració de la docència	<b>EPC</b>
Aumentando notablemente la carga lectiva. Vamos siempre contrarreloj	<b>EPC</b>
Programes y material d'estudi	<b>AMM</b>
Estructura del programa, estructura de las clases, referencias bibliográficas	<b>AMM</b>
Reducir los objetivos, originalmente demasiado ambiciosos, evitar al máximo recurrir a modelar	<b>ETC</b>
Mejorar la calidad del material biológico con que se hace la segunda parte de las prácticas	<b>AMM</b>
Con proyectores de transparencias que funcionen	<b>AMM</b>
Aulas y material docente adecuado a la asignatura	<b>AMM</b>
Siempre es posible mejorar lo que uno hace	-
Si dejaran libertad de cátedra para poder impartir la docencia y para poder poner el programa, los exámenes, la evaluación del propio profesor, sin imponerlo el coordinador, la docencia mejoraría mucho	<b>EPC</b>
Ajuste del programa a tiempo real	<b>ETC</b>
Preparación, exposición y motivación	<b>EPC</b>
Reducir el número de alumnos por grupo: Hacer grupos, impartir la materia a lo largo de todo el curso, en lugar de concentrarla en cuatrimestres	<b>AMM</b>
Necesidad de una mayor adaptación de los contenidos a alumnos que estudian criminología	<b>EPC</b>
Mayor número de créditos a impartir	<b>ETC</b>
Mejor material (informático, retroproyectores,...)	<b>AMM</b>
Reformulación del programa	<b>EPC</b>
Programa y cambio de ciclo de la materia	<b>EPC</b>
Necesidad de una mayor cantidad de número de ejemplares de instrumentos de evaluación para poder hacer las clases más dinámicas	<b>AMM</b>
Siempre se puede mejorar. Intentaré adecuar mejor el tiempo dedicado a cada tema	<b>ETC</b>
Debido a la baja puntuación (en la que estoy totalmente de acuerdo) en el tiempo dedicado a cada práctica, cambiaremos el tamaño de cada práctica	<b>EPC</b>
Asignando más créditos a la asignatura y estableciendo incompatibilidades	<b>ETC</b>
Posiblemente ajustando mejor el temario a la bibliografía existente en castellano	<b>AMM</b>
Reduciendo el programa y simplificándolo	<b>EPC</b>
Disponer de mayor material audiovisual y medios audiovisuales en el	<b>AMM</b>



aula. Libros para estudiantes	
Disponer de mayor material audiovisual y medios audiovisuales en el aula. Libros para estudiantes	<b>AMM</b>
Ampliación programas, prácticas más aplicativas, seminarios, faltan horas para la asignatura	<b>EPC</b>
Nuevas técnicas de motivación y presentación del programa práctica y los casos a resolver	<b>MPC</b>
Introducción de nuevas técnicas sobre motivación y desarrollo de aspectos teóricos por parte del alumnado, y más...	<b>MPC</b>
Material d'estudi, aules, bibliografia	<b>AMM</b>
Sala d'autopsies, microscopía, material pràctiques, coordinació amb altres assignatures pràctiques	<b>AMM</b>
Extensión de los programas, motivar más la participación del alumno en las clases	<b>EPC</b>
	<b>AMM</b>
Adecuación del aula, disponibilidad de material bibliográfico de los estudiantes (diccionarios, manuales, etc)	
Mismo profesor para dar teoría y práctica	<b>EPC</b>
Actualización del programa, nº de prácticas	<b>EPC</b>
Programas más reducidos (sacrificar contenidos) y elaborar materiales bibliográficos más adecuados	<b>EPC</b>
Estructura de la clase. Tiempo de preparación	<b>ETC</b>
Renovación del programa	<b>EPC</b>
Conenctando mejor las prácticas con la teoría	<b>EPC</b>
Programa y material	<b>EPC</b>
Mejoras del programa y material de estudio	<b>AMM</b>
Programa i material d'estudi	<b>AMM</b>
Además el horario	<b>ETT</b>
Adecuar el nivel de explicación	<b>ETT</b>
Dedicando más tiempo y reflexión al sujeto de aprendizaje y sin necesidades	<b>MPC</b>
Disminuyendo el número de alumnos por profesor y por aula, para una mayor dedicación al alumnado y un menor ajuste al material disponible	<b>DNA</b>
Las mejoras dependen exclusivamente de poder disponer de más días de clase (= menos fiestas)	<b>ETT</b>

Más material de laboratorio	<b>AMM</b>
Material de estudio	<b>AMM</b>
Mejoras en la adecuación de los conocimientos al tiempo real de clase.	<b>ETT</b>
Más dominio de la asignatura	
Ha sido el primer año en que se ha impartido esta asignatura por ello creo que habrá que mejorar tanto el programa como el material	<b>AMM</b>
Mejorar la coordinación con otras asignaturas del curso	<b>EPC</b>
Este era el primer año que impartía la asignatura, lo que implica preparar nuevo material. Impartirla otro año me permitiría planificarla con más preparación y anticipando en base a la experiencia de este año	<b>EPC</b>
Mejorando el funcionamiento de los laboratorios y disminuyendo el nº de alumnos por grupo	<b>AMM</b>
Disminuyendo nº de alumnos por grupos (en el caso del EA) y facilitando otros materiales adicionales para preparar el módulo	<b>DNA</b>
Referencias de libros con ejercicios prácticos	<b>AMM</b>
Ajuste del programa, estructura más asequible	<b>EPC</b>
Adecuar más el programa a un estudiante de primero. Es teoría cuando debería ser al menos teórico-práctico	<b>EPC</b>
Limitación del número de estudiantes del grupo, incremento y mejora del equipamiento informático, reestructuración del programa (ya se ha hecho este curso)	<b>DNA</b>
Dispongo este año, de un manual de la asignatura escrito por mí que será muy útil	<b>AMM</b>
El primer año siempre es un poco costoso	<b>EPC</b>
Menor número de alumnos	<b>DNA</b>
Canvis al temari (que ja estem fent), canvis en el software; un text en valencià o castellà pels alumnes; millora de la coordinació entre professors	<b>EPC</b>
Sería conveniente que los alumnos de Relaciones Laborales recibieran una formación jurídica más intensa antes de elegir mi asignatura	<b>AMM</b>
Material de estudio para clases prácticas	<b>AMM</b>
Podría mejorar con la asignatura de material más interesante	<b>AMM</b>
Aportando materia didáctica más entretenida	<b>AMM</b>
Eliminar parte del programa con mayor formulación	<b>EPC</b>
Programas y estructura de la clase	<b>EPC</b>
Provocar una mayor motivación	<b>MPC</b>
Cambiando la estructura de las clases, para ello sería necesario un cambio de mentalidad de los alumnos	<b>EPC</b>
La docencia siempre es mejorable	-
Habría que intentar transmitir mejor las razones por las que la estructura de la clase es distinta a la que acostumbran	
Modificación y actualización del programa, mejora de la infraestructura y de los medios, salidas de campo con mayor frecuencia, profesor sin despacho	<b>EPC</b>
Modificació i actualització del programa, millora de la infraestructura i els medis a l'abast del professor i estudiant. Professor sense despatx	<b>EPC</b>
Más prácticas y reestructuración de la parte introductoria	<b>EPC</b>
Material de estudio más accesible para el alumno, a.....miento de temas	<b>EPC</b>

introdutorios	
Programes i estructura de la classe	<b>EPC</b>
A pesar de la positiva valoración de los estudiantes es posible mejoraría introduciendo cambios de desarrollo de las sesiones en sí, reforzando la relevancia dada a las cuestiones previas y post-Lab	<b>EPC</b>
Introduir més materials, fonts diverses d'informació, canvis en l'estructura de la classe	<b>EPC</b>
Mejor adecuación a una titulación nueva como es el caso (Psicopedagogía)	<b>EPC</b>
Si los estudiantes acudieran a la Universidad con mejor formación y si los laboratorios no fueran tan malos	<b>EPC</b>
Adecuarse al nº de estudiantes, y mayor experiencia en clases numerosas	<b>DNA</b>
Sin poder juntar docencia teórica-práctica hay que realizar programas independientes	<b>EPC</b>
Se puede mejorar el material de estudio y la coordinación entre teoría y práctica	<b>ETC</b>
Se vuelve a las prácticas más generalistas con discusión en clase en lugar de la exposición del trabajo de investigación específico	<b>EPC</b>
Infraestructuras	-
Infraestructuras i ..... als estudiants per l'assignatura a classe	-
Amb dedicació exclusiva, a temps complet	<b>ETC</b>
Amb dedicació exclusiva, a temps complet	<b>ETC</b>
Escribir un libro y así no tendrían ni que tomar apuntes ni consultar varios libros. Como enseñanza media	<b>AMM</b>
La infraestructura de la E.U. Fisioterapia es muy mala (pésima). Ello se refleja en las contestaciones a las preguntas 21 y 22. Obsérvese que están 0.5 puntos por debajo de la media de la Universitat	<b>AMM</b>
Teniendo movilidad de las sillas en el aula, teniendo micrófono o mejor acústica	<b>AMM</b>
Mejora de materiales entregados a los alumnos (guías, etc)	<b>AMM</b>
En todo lo que ustedes señalan y algunas cosas más	<b>AMM</b>
Mejorando y adecuando el material práctico, reparto a medios audiovisuales ..... condiciones	<b>AMM</b>
Hace falta laboratorio prácticas propias odontología y material práctico adecuado	<b>AMM</b>
Material docente/interrelación con otros departamentos (geología, ing. puertos, cartografía), salidas al campo	<b>EPC</b>
Material informático insuficiente	<b>AMM</b>
Parece evidente por los resultados de la encuesta. Deberé modificar, y así lograré el próximo cuatrimestre el desarrollo de la materia en todos sus aspectos: programa real, estructura de la clase, material	<b>AMM</b>
Cambio calendario	<b>ETC</b>
Claredat en classe	<b>ETC</b>
Es correcto como está, el problema sigue siendo la actitud de un porcentaje de alumnos sin motivación alguna	<b>CNM</b>
Quizá sólo en lo referente a mejor material de preparación de clase.	<b>AMM</b>
Respecto al programa, no tengo capacidad de decisión de efectuar mejoras	

Creo que el programa práctico se ajusta bastante bien a los objetivos de esta asignatura y a la disponibilidad de laboratorios y material (espacio/tiempo)	<b>AMM</b>
El programa acaba de ser revisado. Creo que algo podría mejorarse: si se dieran las horas de teoría juntas sería más eficiente	<b>EPC</b>
Estructura de la clase: dictando menos y editando más para mejorar la comprensión y obligar a consultar la bibliografía para preparar los temas	<b>EPC</b>
Siempre se puede mejorar, ceñirme más a los textos para que no se pierdan. Estructurar con más claridad los contenidos abordados en cada sesión, hacer un esquema al inicio de la clase para que se situen	<b>AMM</b>
L'actual sistema és el resultat d'un procés llarg de selecció natural rpgressiu. Sols admet xicotets canvis interessants al procés	<b>AMM</b>
L'actual sistema és el resultat d'un procés llarg de selecció natural que admet sols variacions puntuals	<b>AMM</b>
Ajustar mejor el programa al número de horas reales	<b>ETC</b>
Tal y como se deduce de mis anteriores comentarios tratamos de ir perfeccionando los programas año tras año, con la experiencia docente adquirida. Personalmente suelo estructurar las clases de acuerdo a un guión que se da a conocer al alumno y actualizo todo el material didáctico que el tiempo disponible permite: transparencias, esquemas, supuestos prácticos	<b>AMM</b>
Formación previa, redacción de texto base	<b>AMM</b>
Ampliar la disponibilidad de material para individualizar más el trabajo del estudiante. Estimular al estudiante para que utilice las tutorías	<b>AMM</b>
Requiere un cambio de calendario	<b>ETC</b>
Programa, material d'estudi	<b>AMM</b>
Mejorar: ejemplos, problemas para resolver por el alumno	<b>EPC</b>
Estructura de la clase	<b>EPC</b>
No tanto la docencia pero sí el rendimiento, reduciendo el nivel de exigencia	<b>EPC</b>
Estructura de la clase	<b>EPC</b>
El material objeto de estudio, está basado en parte en recolecciones del curso anterior	<b>AMM</b>
Estructura més rígida de les classes. Donant parts molt clares i contundents	<b>AMM</b>
Programa material de estudios	<b>AMM</b>
Programa, material d'estudi	<b>AMM</b>
Pràctiques i programa més ajustat als crèdits reals (4,50)	<b>EPC</b>
Material docent (bibliografía, didáctica, pràctiques) i ampliació de l'horari (més crèdits)	<b>AMM</b>
Canviaria el material d'estudi (llibres)	<b>AMM</b>
Horario no tan concentrado, materiales que no se averíen con tanta frecuencia	<b>AMM</b>
Formación previa, dedicación del estudiante, supresión de materia innecesaria centrandó la docencia en puntos clave. Utilizan texto de base	<b>MPC</b>
Deberé constatar que realmente el estudiante se entera de lo expuesto y está de acuerdo en cuanto al grado de claridad, fluidez y la ayuda prestada	<b>-</b>

Trataré de aumentar la comunicación y constataré si el estudiante realmente entiende lo expuesto	<b>MPC</b>
Reducción del programa por un lado/por otro una mejora sustancial en los recursos bibliográficos	<b>EPC</b>
Ya se ha mejorado este curso 98/99 utilizando gran cantidad de mini casos con problemas de Dirección de Ventas en las Prácticas	<b>CNM</b>
Ya se ha mejorado este curso 98/99 utilizando otro manual para ampliar la parte del programa dedicada a Estrategias y Técnicas de Venta	<b>CNM</b>
Podría mejorar si ampliaran el nº de créditos y si la asignatura se trasladara a 2º o 3er curso	<b>ETC</b>
Podría mejorar si ampliaran el nº de créditos y si la asignatura se trasladara a 2º o 3er curso	<b>ETC</b>
Sobre todo en la estructura de la clase y en el material para las prácticas a realizar en clase, puesto que tengo la valoración de los estudiantes sobre aquellas prácticas que han considerado más interesantes y útiles para su aprendizaje y las que no lo han sido tanto	<b>AMM</b>
La estructura de la clase puede mejorar bastante, puesto que al haber impartido ya esta asignatura, soy más consciente de los problemas y cuestiones en lo que hay que incidir más y dedicarles más tiempo. También podré seleccionar mejor el material, sobre todo, en cuanto a los ejercicios de tipo práctico	<b>EPC</b>

### **A. SOBRE LA OPINION EMITIDA POR LOS ESTUDIANTES**

1. Grado de acuerdo con la valoración realizada por los estudiantes sobre mi docencia.

Causas de posibles resultados positivos de cada grupo o del conjunto.

Respuestas emitidas por encuesta	G
No estoy nada de acuerdo con los resultados de los apartados 2 (siempre fui puntual), 4-7 (eran preguntas no se ajustan a una sesiones de laboratorio), 8 en ningún momento me ha dado la impresión que mis respuestas no hayan aclarado las preguntas que me han hecho los alumnos, al contrario), 9 no tiene sentido en el laboratorio, 11 en todas las sesiones se explica el contenido del programa previsto para cada sesión práctica	1

Manifiesto mi completo desacuerdo respecto al conjunto y cada uno de los siguientes apartados: A) compliment d'obligacions: soy habitualmente puntual en la entrada de clase y también en la salida. Cumpro rigurosamente mi horario de atención. Se observa en la respuesta de los estudiantes un gran número de indiferentes, ya que bastantes no acuden al seminario. Obsérvese, así mismo, el diferente resultado en el grupo de Didáctica tratándose del mismo horario de atención; desenvolupament de la classe: estoy completamente en desacuerdo. La claridad y la estructura de las clases es lógica y organizada y responde a una programación temática apoyadas en guías de trabajo muy estructuradas en apartados y subapartados. La diferente extensión en los temas que unos requieran más tiempo que otros. Constantemente se invita a participar a los alumnos mediante preguntas sobre lo expuesto, comentarios de texto y experiencias o realización de actividades; materials i programa: este apartado como en los anteriores se observa un gran número de indiferentes. Este grupo de Ed. Infantil contaba con un gran número de repetidores y era bastante irregular la asistencia. El nivel de conocimientos de los alumnos, algunos repetidores y otros del módulo de FP, no era demasiado alto. Tampoco mostraban, en general, gran interés por realizar trabajos opcionales de la asignatura; actitud amb els estudiants: estoy absolutamente en desacuerdo con la accesibilidad y la ayuda. En clase, el clima era fluido, el diálogo diario y aparentemente existía una sintonía. He quedado tan sorprendida por las respuestas que pensaría que se trata de otro grupo, pues hay aspectos manifiestamente discordantes; global: entiendo que la calificación indiferente tanto en este como en otros apartados, lleva al alumno que no asiste habitualmente a no participar a decantarse por el indiferente, lo que redundaría en la calificación negativa del profesor; autoevaluación del alumno: se manifiesta contradicción con todo lo expuesto, los alumnos muy mayoritariamente reconocen que han ganado conocimientos en la asignatura; no aparecen en la encuesta las notas de los estudiantes: sólo aparece un examinado con notable	1
Desorientación y falta de ajuste al ser el 1er curso de los estudios. Bajo nivel para comprensión de contenidos epistemológicos	1
Els criteris, el procediment i la forma, el moment no son els més salients, però inapropiats	1
Els criteris, el procediment i les formes, el moment nos son els més adequats, sino inapropiats	1
Tal vez, que el nivel de exigencia de la Universidad contrasta con el del Instituto, ya que son alumnos de 1º	2
La distinción entre módulos prácticos y teóricos es posible que explique el que algunos alumnos no se hayan sentido partícipes en el desarrollo de la asignatura. Al respecto hay que señalar que sólo un 50% del alumnado desarrolló el módulo práctico. Felizmente, esta incoherencia conceptual parece que se va a resolver en los nuevos planes. Otro factor a tener en cuenta es la clara insuficiencia de los recursos bibliográficos disponibles. Además de escasos, están en inglés y eso provoca en parte un efecto desmotivador en cierta fracción del alumnado, al necesitar una mayor cantidad de tiempo y energía en el estudio. Tanto la formación conceptual básica, como el dominio de lenguas extranjeras (p.e. inglés) es notoriamente deficiente en nuestro alumnado. A ello se une un cierto grado de cansancio intelectual derivado de la multiplicación de asignaturas a las que tienen que hacer frente	2
Es de suponer que los que rellenaron las encuestas, asistieron a todas las prácticas	2
Manca d'implicació en els treballs pràctics d'aula. Desmotivats	2
Hay cierta discrepancia en las opiniones entre los dos grupos de la asignatura debido, probablemente a que cada profesora de las que compartimos la docencia en ambos grupos nos hicimos responsables de uno de ellos, y esto probablemente no ha sido considerado por los estudiantes. Además las prácticas son totalmente participativas, las hacen los estudiantes no los profesores	3
Encuentro cierta discrepancia en el conjunto entre los dos grupos, probablemente debido a que, al ser la docencia compartida con otra profesora y hacernos más responsables cada una de un grupo, esto no ha sido considerado por los estudiantes	3
Con motivo de una intervención quirúrgica estuve de baja durante mes y medio, lo cual repercutió en los estudiantes al tener varios profesores distintos	3
La motivación en clase resulta difícil por el nº excesivo de matriculados	3
Parte de los resultados negativos sobre mi docencia indicados por algunos alumnos, personalmente creo que se podrían atribuir a una falta de formación de los estudiantes en materias básicas (análisis instrumental, química analítica) cuando acceden a esta licenciatura de segundo grado, que como venimos constatando, les impide seguir las clases. Puntualizar que los alumnos que cursan esta materia pueden tener pendientes de realizar estas asignaturas (complementos de formación). Aclarar, que tengo por costumbre comenzar un tema explicando el objetivo u objetivos docentes que personalmente me planteo, conceptos nuevos a tratar, guión que se va a seguir durante la clase o clases	3
Falté una semana por enfermedad y las clases fueron recuperadas	3
Ausencia por enfermedad, las clases fueron recuperadas	3
Compiment d'obligacions: la calificación de indiferente responde, en ocasiones, al alumno que no existe o que ha tenido una calificación baja o negativa en el examen o que habitualmente no acude al seminario para solicitar libros u orientaciones sobre los trabajos (sigue comentando sobre desenvolupament de la classe: respuestas subjetivas y contradictorias; materials i programa; actitud amb els estudiants; avaluació; global)	3
La opción indiferente es confundida a veces con el no sabe por eso cuando no han recurrido a las tutorías en el item 3 en lugar de poner no sabe muchos ponen indiferente	3
La opción indiferente es confundida a veces con el no sabe por eso cuando no han recurrido a las tutorías en el item 3 en lugar de poner no sabe muchos ponen indiferente	3
La opción indiferente es confundida a veces con el no sabe por eso cuando no han recurrido a las tutorías en el item 3 en lugar de poner no sabe muchos ponen indiferente	3
Temari molt extens, amb problemes historiogràfics difícils d'abordar amb 6 crèdits. Manca material d'estudi	3
La cifra de alumnos por grupo es disparatada. La enseñanza mínimamente personalizada, es IMPOSIBLE	4
La cifra de alumnos por grupos es disparatada. La enseñanza mínimamente personalizada es IMPOSIBLE	4
Al ser unas prácticas de campo se favorece la comunicación entre el profesor y el estudiante, lo que redundaría en una mayor eficacia de la docencia	4
Llama la atención las diferencias que hay entre grupo B y los otros dos (A,C) respecto al 3er bloque (El material docente es el mismo)	4
Motivació dels estudiants per la matèria	4

Preparació de les classes. Tenim molt clar que el més important és l'aprenentatge dels alumnes	4
Se intenta hacer lo mejor posible, pero nunca llueve a gusto de todos	5
El grupo de prácticas corresponde con el grupo de teoría; he podido hacer más hincapié en lo tratado en las clases teóricas	5

## **B.SOBRE EL RENDIMIENTO OBTENIDO POR LOS ESTUDIANTES**

2. grado de satisfacción personal con los resultados académicos obtenidos por los estudiantes...

Causa de posibles resultados positivos o negativos (preparación previa, interés, motivación de los estudiantes, horas de estudio personal, extensión del programa, pruebas de evaluación,...)

<b>Respuestas emitidas por encuesta</b>	<b>G</b>
Estudian poco creen que es fácil y luego les desborda, se asustan y no se presentan	1
El problema más grave es la no asistencia a clase	1
Escasísima preparación y motivación (en contraste con un grupo A, por ejemplo)	1
Falta de dedicación de horas de estudio, exceso de asignaturas en las que los estudiantes se encuentran matriculados	1
Més d'un 43% de suspesos no sé si s'explica per l'actitud generalment passiva dels estudiants en vers una matèria que, per altra banda, és troncal. Un cop més, massificació	1
Demasiadas asignaturas y demasiadas horas teóricas	1
El programa de estudios y las fechas de evaluación (último examen en las 2 convocatorias) han hecho que no se presenten a examen	1
No preparan las clases de problemas. No leen la materia explicada en clase, no es posible relacionar conceptos, etc	1
Falta de asistencia y de trabajo. Carga excesiva en 2ª matrícula, 2º cuatrimestre	1
En mi opinión, falta de preparación previa, escasa motivación y demasiados exámenes de los estudiantes que impide su adecuado rendimiento	2
Preparació dels estudiants molt dolenta: la major part tenen suspenses o no s'han presentat a assignatures bàsiques prèvies imprescindibles per abordar l'estudi de la Bioquímica	2
La intervención de un pequeño grupo ha desequilibrado la clase	2
La massificació	2
La massificació	2
Falta de base previa y poco tiempo invertido en la preparación de la asignatura	2
Mala planificación global del programa Medicina	2
Motivación y extensión del programa	2
La asignatura parece resultarles difícil; viendo además que muchos de ellos trabajan y le dediquen menos tiempo	2
Negativos: falta de base previa; Incapacidad de abstraer las herramientas utilizadas.	2
Positivos: muestran interés, horas de estudio adecuadas, si tienen la base sólida	2
Positivos: preparación previa y horas de estudio, tutorías. Negativos: interés, motivación, falta de horas de estudio	2
La asignatura precisa de conocimientos previos que los alumnos no poseen	2
Les hores d'estudi personal son insuficients, la motivació i assistència a classe és baixa	2
Preparación previa deficiente sobretudo en Matemáticas	2
La falta de base teórica de Fisiopatología, Anatomía, Biología Celular dificulta la comprensión y hace que los estudiantes empollen sin entender	2
Motivación personal y horas de estudio	2
Falta de preparación previa e interés y motivación de los estudiantes. Programa extenso	2
Me veo obligado a bajar el nivel de calificación por los escasos conocimientos. A pesar de mi accesibilidad no asisten a tutorías	2
Horas de estudio deficiente, poca preparación de la materia	2
Falta de horas de estudio, preparación al llegar a la universidad deficiente, etc	2
Falta de preparació prèvia, falta de motivació, poques hores de estudi	2

Preparación previa, motivación estudiantes	2
Poca motivación. Poco estudio (horas)	2
Poco aprovechamiento de las prácticas	2
Horarios agobiantes y muchos exámenes para los alumnos. Pocos créditos para esta asignatura muy demandada por el estudiante	2
Preparación previa insuficiente	2
La mayoría tienen muchas asignaturas pendientes de cursos anteriores. Asistencia a clase irregular	2
Falta de preparación previa y pocas horas de estudio o estudio ineficiente	2
Agrupar alumnos repetidores en un mismo grupo	2
La asignatura tiene pocos créditos. Debería duplicarse y en 2 cuatrimestres	2
Poco interés y motivación por parte de los estudiantes. Dedicación de pocas horas de estudio por los estudiantes	2
Pienso que con los nuevos planes no tienen suficiente tiempo para estudiar	2
La dificultad de la materia en relación al número de clases prevista en el Plan de Estudios	2
Interés, motivación y preparación previa	2
No hay notas más altas de aprobado por que no preparan la asignatura para examen (aprobado son las prácticas obligatorias)	2
Los aprobados son básicamente los que asistían a clase. El resto no asistía (falta de motivación, de preparación de la asignatura,...)	2
Grupo desmotivado	2
Las calificaciones podrían haber sido mejores pues la asignatura no es difícil	2
Me quedo corto por no poder incluir cosas de gestión o teoría de gestión ya que excedeía al objetivo de formación de la asignatura	2
Grado de transmisión de la importancia de la asignatura en la gestión de las empresas (el grado de abstracción me desagrada)	2
Probablemente afecten muchos factores como ara l'extensió del programa, la motivació dels estudiants i les hores d'estudi	2
La preparación con la que arriben és fluixa, haurien de dedicar més hores d'estudi, cosa que –en general- no fan	2
Creo que el nuevo plan de estudios es defectuoso en extensión y contenidos	2
Motivación alumnado	2
Creo que muchos estudiantes estudien Farmacia no como a primera opción y por tanto no están motivados	2
Creo que muchos estudiantes estudien farmacia no como a primera elección y por tanto no están motivados	2
Satisfacción personal: deficiente; el principal problema es la bajísima preparación y la falta de dedicación. En mi opinión, hay una serie de conceptos mínimos que deberían ser rigurosamente exigidos a un estudiante matriculado en Q. General de 1º de Farmacia	2
Poca asistencia y falta de motivación en la materia	2
Es una asignatura complicada, por lo que pienso que deberían preparársela mejor.	3
Estudio más profundo	3
El número de alumnos que asisten regularmente a clase es bastante escaso. Elevado porcentaje de alumno con bajo nivel en la asignatura	3
La preparación y motivación de los estudiantes es deprimida	3
Falta de una materia teórica relacionada con la materia. Exceso de materias distintas en un cuatrimestre, dispersión en el alumnado	3
Falta de preparación en algunos casos ya que determinadas materias previas a la Zoología, eminentemente necesarias, son optativas para el alumno	3
Falta de preparación previa. A más a más, el estudio de la materia al realizar sólo los días d'abans de l'examen	3
No suelen prepararse previamente, sólo estudian unos días antes del examen	3
Programa extenso a impartir en poco tiempo, les cuesta de asimilarlo	3
Preparación previa de los estudiantes muy diferente, es difícil mantenerse a un nivel	3
Los alumnos que realmente han seguido el módulo lo han hecho bien. Me preocupan los no presentados	3
Falta de estudio personal	3
El alumnado debería ..... previamente conceptos, básicos	3
La consideran una asignatura difícil, que necesita bastante esfuerzo. Pero es obligatoria	3



Por ser una asignatura difícil pero obligatoria	3
50% de los estudiantes – gran motivación e interés personal	3
En tener massa mòduls pràctics acumulats i pense que dells s'exigeix massa per un sol crèdit	3
El resultado hubiera sido mejor si estuvieran motivados. Grupo muy numeroso difícilmente controlable	3
Uso prácticamente nulo de las tutorías durante el curso	3
Su especialidad no es ed. especial sino primaria, la mayoría no han cursado la asignatura con otro profesor y lo que quieren son estrategias para aprobar	3
Los estudiantes tienen demasiadas horas lectivas en general y, en concreto, esta materia tiene muy pocas para ser troncal	3
En alguns alumnes he vist desinterés o falta de motivació que s'ha traduït, fins i tot, en no assistència	3
Plan de estudios muy recargado, fragmentación, excesivas materias, masificación (120 alumnos/clase)	3
Creo que se debe más a falta de preparación previa y a las horas de estudio	3
Falta de criterio de los alumnos de este módulo por esta asignatura	3
Concentración de elevado número de exámenes en la fecha de la evaluación de la materia	3
Son de primer curso y vienen mal preparados	3
Preparación previa, motivación estudiantes	3
Preparación previa, motivación estudiantes	3
Tipo de examen y fórmula de corrección demasiado fácil. Los alumnos del grupo C participaron masivamente en la preparación y presentación del trabajo voluntario	3
A pesar de los buenos alumnos la sensación es que no profundizan ni reflexionan sobre la materia. Tampoco suelen preguntar	3
Exceso de trabajo acumulado por el resto de materias; preparación previa; exceso de alumnos por grupo	3
Estudian poco	3
Preparación previa insuficiente	3
Menor preparación (1º licenciatura), más jóvenes que Medicina (2ª licenciatura) biología no necesariamente aprobada (no son incompatibles) demasiada carga lectiva	3
Pocas horas de estudio; no siguen las asignaturas (lo estudian todo en unos días)	3
Alto porcentaje de alumnos matriculados que no se presentan	3
Falta de asistencia a las clases. Alto porcentaje de alumnos matriculados que no se presentan	3
Escasa motivación	3
Els estudiants no disposen de bastantes hores per l'estudi i assimilació personals	3
Els estudiants no disposen de prou hores per a l'estudi i assimilació de la matèria	3
Manca d'interés per part dels alumnes per ser aquesta una asignatura que no els sol agradar	3
Falta de interés, falta de cultura general, sólo les interesan los exámenes de respuesta múltiple	3
Falta reestructurar la asignatura	3
Caldria més hores d'estudis personal	3
Poques hores d'estudi personal	3
Este grupo suele estar poco motivado. La asignatura es la única de terapia y se desaniman al ver que el material es mucho y su práctica	3
La preparación previa es baja, pero los horarios son infames y el alumno llega cansado y agobiado. Es difícil motivarlos, aunque creo con seguirlo	3
Mejorable con mayor número de créditos a impartir	3
Preparació prèvia i hores d'estudi	3
Poc interés per l'assignatura, poques hores d'estudi al menys continu que és necessari en Estadística II	3
Bajo interés, poca motivación, eran poco puntuales a clase. Especialmente indisciplinados (grupo Erasmus) y contagiaban al resto de compañeros	3
La falta de dominio del inglés, lengua en que se imparte la asignatura, elemento que dificulta enormemente la capacidad para relacionar conceptos (en lo que se basaba el examen)	3

La acumulación de asignaturas y la falta de tiempo para preparar los exámenes son factores muy negativos	3
Los estudiantes que asisten a clase han sido motivados y los resultados son aceptables, pero la asignatura es elegida por motivos extracurriculares	3
Esta asignatura se impartió en un horario inoportuno y la asistencia a clase fue irregular (horario 20-21.15 h)	3
Los estudiantes eligen en su mayoría esta optativa por motivos extracurriculares lo que dificulta su motivación	3
No tienen tiempo. Los planes nuevos sólo pueden llevarse a cabo con muchos más profesores y aulas	3
No tienen tiempo. Los ejercicios de la asignatura requieren un entrenamiento que los estudiantes no pueden realizar	3
Se trataba de un grupo de estudiantes con muchas materias pendientes del curso anterior, con una preparación muy escasa	3
Muchos estudiantes desmotivados por causa de que su elección es de 2ª o 3ª opción	3
Son estudiantes por lo general de 1er. año, no tienen hábito de estudio. Son demasiados alumnos por grupo	3
Preparación previa nula o escasa, no cubierta por otras troncales. Se quejaron de la evaluación (modo) a última hora por el estrés en general debido al plan de estudios (75 créditos anuales, 300 en total es demencial)	3
El carácter optativo del módulo y mala fechas de exámenes inciden negativamente sobre los resultados finales y el número de presentados	3
Falta de interés y motivación de los estudiantes. Poco tiempo (horas de estudio) dedicado por los estudiantes	3
Falta de interés y motivación por parte del estudiante. Pocas horas de estudio dedicadas por los estudiantes	3
Falta preparación previa	3
Preparación previa. Horas de trabajo	3
Preparación previa. Horas de trabajo	3
Neg.: la existencia de muchos estudiantes era intermitente por incompatibilidad, Pos.: se le pedía participación al estudiante	3
Un porcentaje muy elevado de los estudiantes cursan la licenciatura de filosofía como un mal menor, porque no pueden optar a otras licenciaturas	3
Falta interés per part dels estudiants	3
Falta interés per part dels estudiants	3
Al ser una asignatura optativa le dedican menos tiempo del que deberían a su preparación	3
Preparació prèvia i motivació	3
Interés, motivació i hores d'estudi	3
Es una asignatura con fama de dura y debemos realizar un esfuerzo especial para que no se dejen la asignatura	3
Asignaturas de 2º ciclo en 1er. ciclo. Mucha carga de asignaturas troncales. Poca motivación previa (no ven el interés futuro tan pronto)	3
Alumno heterogéneo. Diferencias de interés, motivación y preparación	3
Podrían tener mejor rendimiento con mayor número de créditos. Demasiados no presentados	3
Demasiado número de no presentados. Escaso interés de los estudiantes en esta materia	3
Asistencia a clase baja. En relación con los alumnos que acuden regularmente a clase, los resultados obtenidos son satisfactorios	3
Es la primera asignatura de la "especialidad o rama" y supone un cierto cambio de enfoque	3
Aunque todos han aprendido, la división de la laguna instrumental en teoría y práctica es absurda y contraproducente	3
El Plan Nuevo no deja tiempo a los estudiantes para profundizar en ninguna asignatura	3
El Plan Nuevo es un desastre, organización escasa en los horarios	3
Insuficient preparació prèvia	3
El programa puede resultar demasiado extenso	3
Preparación previa, relación programa/créditos, no asistencia a clase	3
Principal causa: falta de asistencia de un elevado número de estudiantes. Los asistentes	3

obtienen buenas calificaciones en general	
Escasa preparació prèvia i un programa molt teòric	3
Esta es una asignatura optativa y los horarios de examen se solaparon con los de las asignaturas troncales de forma que no se rindió	3
Muchos alumnos se prepararon los exámenes exclusivamente por los apuntes de clase	3
En época de exámenes, coincidencia de días con asignaturas troncales	3
Por el trato con los estudiantes, parece que la opción por esta materia no responde a motivaciones “intelectuales” sino fundamentalmente de cómputo y/o horario	3
En los resultados tienen gran relevancia: preparación previa (inhomogeneidad y/o nivel, contacto o no con el LAB.); excesiva dispersión de módulos	3
Estar matriculados a la vez de otros 20 módulos y tener todo el día ocupado en clases teóricas + prácticas	3
El estudiante está excesivamente acostumbrado a la clase magistral sin participación	3
Motivación, horas de estudio	4
Pocos alumnos e interés por la asignatura, ya que es optativa creo que son causas de los buenos resultados	4
Los resultados mejorarían bastante si los estudiantes dedicaran más horas semanales al estudio de la asignatura	4
Los alumnos asisten a las clases prácticas prácticamente en su totalidad y aprovechan bastante bien el tiempo	4
El porcentaje de suspensos es bastante elevado al considerarlo sobre el total de alumnos matriculados, pero no así sobre los alumnos presentados. Con ello quiero decir que hay muchos alumnos matriculados que no asisten a clase y no se presentan a los exámenes, y que por lo tanto el porcentaje de aprobados sobre el total de alumnos presentados a los exámenes es bastante más elevado	4
L'excés de matèries i la manca d'hores del mòdul	4
Motivación estudiantes	4
L'excés de matèries i la manca d'hores del mòdul	4
A l'igual que en la teoria, falta preparació prèvia per la mateixa raó esmentada abans en l'altre autoinforme i per l'herència rebuda es de la secundaria	4
Bastantes estudiantes opinan que esta materia es innecesaria para la Licenciatura	4
Motivación y horas de estudio	4
Interés por ambas partes. La nota final más frecuente es la de “Notable”	4
El interés es mayor cuanto más próximos están materia y teoría y su correspondiente manejo práctico	4
Interés i motivació; Extensió del programa	4
No estudian cuando deben hacerlo	4
Positivos: Muestran interés y ven que el esfuerzo realizado da sus frutos. Negativos: falta de madurez y baja calidad de conocimientos	4
Resultats positius obtinguts per la preparació prèvia i les hores d'estudi. Negatiu, per l'interés i la motivació	4
Interés, motivación por la materia	4
Interés del alumnado	4
Un elevado número de estudiantes superaron la asignatura en junio	4
La preparación se orientó al tipo de prueba evaluativa. La extensión del programa era adecuada	4
Los estudiantes han trabajado mucho y el nivel de motivación fue bastante elevado	4
Se trata de un grupo muy motivado del que he llevado un seguimiento estrecho en atención de alumnos. En general han trabajado mucho	4
La materia les gusta y están motivados pero algunos tienen muy poca base y les cuesta más	4
En general, satisfactorio en todos los grupos	4
Encara que podríen haver tret millors resultats d'haver anat a tutories	4
Interés y motivación	4
Interés y motivación	4
Interés, horas de estudio	4
El examen está adecuado al nivel y contenidos importantes. Los alumnos pueden consultar exámenes anteriores que facilitan el trabajo	4
Falta preparación previa y una actitud adecuada para el trabajo experimental pero los	4

alumnos entendieron cuáles eran los objetivos	
Actitud pasiva, pero si se les impulsa pueden mejorar, aunque prefieren una rutina sin implicarse	4
Los alumnos no desean participar. Tienen la opción de aportar preguntas para el examen pero sólo 3 alumnos lo hicieron	4
La motivación es baja y la base también. El grupo F(industrial) valora mejor, obtiene mejores resultados y su interés es mayor	4
Varen sosprendre només dos, perquè no varen estudiar gens	4
Positivos: están motivados hacia la materia	4
Positivos: están motivados hacia la materia; Negativos: la falta de preparación previa de algunos	4
Positivos: los estudiantes se sienten muy motivados hacia la materia; Negativos: los que no tienen preparación previa asisten hasta el final y no se presentan a examen	4
Les pràctiques audiovisuals per a futurs mestres hauries de disposar d'un major temps	4
Los resultados positivos se deben, en parte, a que son alumnos de 2º ciclo	4
Interés se motiva la participación en clase	4
Las causas de los resultados negativos pueden ser: demasiados módulos, separación del módulo teórico del módulo práctico, distintos profesores	4
Caldria més hores d'estudis personal	4
Falta reestructurar la asignatura	4
Buenos resultados en relación a los que se presentan a exámenes	4
Donada la densitat del programa i el fet de rebre sis hores setmanals, els estudiants estan un poc agobiats	4
En general se trataba de un grupo bastante preparado	4
S'han esforçat i han treballat la matèria	4
La parte de la asignatura que yo explico (a los 3 grupos) es muy concreta. La explico yo sólo y la estructuro de modo sencillo, pragmático y con abundante iconografía. El problema es que la preparación previa en las diferentes materias es deficiente más del 50% de los alumnos y, además, la mitad de ellos tienen que hacer las prácticas antes de la teoría (que se desarrolla en el 2º trimestre)	4
Aprecio bastante interés en los alumnos (que, concretamente, no se plasma a la hora de mi evaluación)	4
Falta preparación previa, programa demasiado extenso	4
La motivación general de los estudiantes es buena al tratarse de una materia optativa	4
El bajo número de estudiantes y la selección de acceso a la licenciatura facilita los buenos resultados académicos	4
Era un grup molt motivat	4
El método utilizado en las prácticas y su sistema de evaluación hacen que aproximadamente el 90% de los estudiantes que asisten a las clases superen la materia	4
Causas de resultados negativos: interés, etc	4
Escàs interès per part d'alguns estudiants	4
Existe un error en los datos sobre el grupo evaluado ya que aparecen tan sólo 7 alumnos matriculados cuando el número era superior a 50	4
Los resultados indicados en la evaluación son de 11 alumnos cuando el grupo es de más de 130 personas	4
Reconeixen que han guanyat coneixements	4
Falta motivación de los estudiantes	4
El programa es muy extenso. A nivel de prácticas los grupos que los hacen al principio de curso tienen poca base teórica	4
En este curso ha habido un pequeño grupo de alumnos sin ningún interés por la materia, pese a ser una optativa. Esta situación, que no me había pasado hasta ahora, la detecté a principio de curso y al final se ha traducido en un ligero aumento en el número de suspensos en relación con el curso anterior (1996-1997)	4
Tal y como indiqué en el apartado de teoría la existencia de un pequeño grupo de alumnos claramente desinteresados por la asignatura ha dado lugar a resultados muy desequilibrados de algún grupo de prácticas (vg grupo BC) en relación con el resto de los grupos	4
Era un grup no massa nombrós d'estudiants que, a més a més, s'ha mostrat atent a les explicacions	4

Grup d'estudiants interessats no massa nombrós	4
Se estudia exclusivamente los días previos al examen	4
El % de aprobados ha sido superior a años anteriores y los estudiantes manifiestan haber aprendido	4
Cuando fueron negativos se debía al solapamiento de algunos temas con otras asignaturas	4
Preparació prèvia, hores d'estudi personal	4
Negatiu: preparació prèvia. Positiu: interès i motivació dels estudiants	4
Aunque el grupo D (tarde) recoge a una gran mayoría de repetidores, los alumnos que asistieron normalmente aprobaron	4
Aunque estoy de acuerdo con el rendimiento de los estudiantes creo que la causa ha sido fundamentalmente la "apatía" presentada	4
Se observa cierto desinterés de los alumnos, reflejado en un gran número que no asisten a clase y que no se presentan al examen. Respecto a los que asisten a clase, el resultado es satisfactorio	4
Resultatas negatiu: manca d'una bona base estadística	4
En esta asignatura las diferencias de nivel son excesivamente marcadas	4
En general el alumno reconoce haber ganado conocimientos, lo que realmente importa	4
Preparación previa y motivación insuficientes. La actitud de los estudiantes era negativa por los problemas de cambio de horario y aulas	4
Un tercio de los alumnos matriculados muestran escasa motivación (preparación para la docencia)	4
La motivació dels estudiants va augmentar a mesura que ens introduiem en el curs	4
Mejorarían estos resultados sí el material bibliográfico de biblioteca fuera más adecuado en número de libros/alumno	4
Hay carencia de libros de consulta en la biblioteca	4
Interés por la asignatura	4
Interés i motivació i programa molt raonable per al seu nivell	4
Interés, bona comunicació i classes molt pràctiques	4
Preparació prèvia i motivació dels estudiants	4
El Trabajo en el Aula ha sido una experiencia muy positiva	4
Los alumnos estaban muy motivados y participaban	4
El programa es bastante reducido	4
Massa hores de classe (en global respecte a totes les assignatures) impedeixen dedicació a l'estudi	4
Escaso interés y falta de asistencia a clase	4
Los estudiantes han trabajado la asignatura realmente	4
Los conceptos explicados he procurado que quedasen claros y aclararlos juntos	5
Los estudiantes que asistían regularmente a clase eran, en su mayoría, brillantes y trabajadores	5
En general muy satisfactorio en todos los grupos aunque unos más que otros	5
La preparación de los alumnos y el tipo de actividad docente desarrollara	5
Interés dels alumnes, extensió del programa, grup reduït	5
Interés dels estudiants, temàtica de l'assignatura	5
La motivación de los estudiantes	5
Los estudiantes están motivados por la experimentación de la carrera de Químicas	5

#### **D. SOBRE LA PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE LA DOCENCIA**

Observaciones y circunstancias a destacar en este apartado D

##### **Respuestas emitidas por encuesta**

*Grupos muy numerosos. Organización docente del área mejorable  
 Conocer y evaluar en un curso a más de 400 alumnos me parece absolutamente imposible  
 Conocer y evaluar a más de 400 alumnos por curso es imposible. La valoración de su trabajo*

*no puede ser más que aproximada*

*El punt més feble és la comunicació: l'estudiant mitjà reflecteix escàs interès per augmentar els seus coneixements i per recollir propostes de treball i debat. Només vol l'aprovat*

*Poco participativos (comunicación)*

*Normalmente los estudiantes sólo estudian cuando están cerca de los exámenes por lo que no te siguen en clase*

*Poca comunicació; un pequeño grupo ha roto la marcha y participación de los demás*

*Falta de coordinació entre los profesores que impartíamos la parte teórica y práctica*

*En las prácticas al ser grupos reducidos el nivel de comunicación con los estudiantes es mucho mayor*

*La llengua de les classes*

*Necesidad de disminuir teoría y aumentar práctica*

*Con este exceso de alumnos, muchas de las aulas tienen escasa preparación en informática, es difícil hacer más*

*No hay tiempo suficiente dada la extensión del temario*

*El aula no reúne condiciones físicas para el visionado de películas (no puede oscurecerse), esta queja ha sido repetida durante varios cursos académicos sin resolverse*

*Als estudiants els costa participar en classe, sempre són els mateixos els que intervenen*

*Los alumnos son propensos a adoptar una posición pasiva y llegan a rechazar la idea de una clase más activa*

*Impartimos clases en: Medicina, Odontología (2º, 5º), Óptica y similar en prácticas. Los créditos se dispersan*

*Era la primera vez que impartía un programa de Psicología de la Personalidad en*

*Psicopedagogía*

*En la meua condició de becària predoctoral no tinc cap accés ni decisió pel que fa als temaris i programació de les materies*

*Con algunas excepciones, los estudiantes no colaboran en las clases, cuando se realizaba o proponía algún tema de debate o preguntas generales no respondía ninguno*

*Varía mucho de unos grupos a otros*

*Varía mucho de unos grupos a otros*

*En un grupo masificado se dificulta la calidad de la docencia*

*He dit abans que als estudiants els costa molt participar activament a les classes especialment a les pràctiques*

*Escasa intervención durante la fase teórica. Motivación adecuada en la fase práctica, con buena comunicación*

*Excepto cinco o seis alumnos muy participativos el resto apenas intervino en clase*

*No hay preparación previa en las clases, enunciados y programadas de antemano; no hay más comunicación que resolver dudas*

*La comunicación está dificultada por la falta de base teórica necesaria para la comprensión de numerosos conceptos*

*El escaso nivel previo hizo que tuviera que detenerme más en los primeros temas y esto retrasó el desarrollo de la programación que tenía previsto*

*Siempre me falta tiempo, el programa es excesivamente largo, preguntan mucho y no llego*

*Sólo somos 2 profesores y no tenemos problemas, además nos extendemos más en lo que más nos interesa de los alumnos*

*Se trata de grupos reducidos, se consiguen muy buenos resultados, el programa está muy ajustado ya varios años*

*El programa se ha reducido de acuerdo con las horas disponibles, pero no abarca toda la materia que se debería impartir*

*Constatar de nuevo las dificultades asociadas a grupos tan numerosos: 120 alumnos*

*Dado que hay más prácticas disponibles que sesiones para realizarlos cada profesor decidió qué prácticas se realizarían a lo largo del curso. Por lo general, un 90% de las prácticas que seleccionaron todos los profesores que imparten la materia son las mismas. Se llega a un 100% de acuerdo cuando los profesores comparten sesión de laboratorio (en cada sesión hay dos grupos de 16 estudiantes, cada uno con su profesor correspondiente)*

*Esta pregunta de nivel de comunicación deberían dejarla sólo para grupos reducidos (menos de 20)*

*Aunque hecho de menos mayor participación por parte de los alumnos*

*Mi impresión es que estudian con apuntes y su anotación les dificulta seguir la introducción de*

*conceptos complejos*

*La materia se presta a que exista mucha interacción y posibilidades de participación*

*Los grupos con más de 50 estudiantes son muy poco participativos, sólo les interesa tomar bien los apuntes*

*Les cuesta participar en las clases, se mantienen al margen. Tienen un miedo aterrador a salir a la pizarra, etc*

*Alumnes molt nombrosos per a que es pugui assolir un nivell de comunicació fluid*

*La gran mayoría ni preguntan en clase ni asisten a tutorías. Estudian fundamentalmente para examen por lo que les dificulta el seguimiento*

*Tienen miedo de hablar o preguntar por si se equivocan. Le dan más importancia a esto que a aprender a razonar*

*Reducen los objetivos a una mecánica en la que se les dice en cada momento qué y cómo hacerlo. No pregunto = no me equivoco*

*Sólo los alumnos más interesados (pocos) participan en la discusión de trabajos y aportan ideas y preguntas a la clase*

*Debido a la pérdida no esperada de un día lectivo, tuvimos que reajustar el temario sobre la marcha. De ahí la puntuación pregunta 12*

*Debido al reducido número de clases es muy difícil proponer una clase más participativa*

*Depende, la comunicación, de los grupos*

*El nombre d'estudiants permet una bona interacció*

*La participación fue de hecho alta*

*La extensión de la materia a impartir limita enormemente la capacidad para hacer la clase más participativa*

*En mi opinión la formación previa no era la suficiente lo que siempre es un problema*

*En ciertos casos, cabe hablar de una actitud poco activa a la hora de efectuar las prácticas en cierto número de estudiantes*

*Pese al esfuerzo de motivación, les cuesta mucho participar, opinar, preguntar, razonar,... no lo preparan*

*Pese al esfuerzo de motivación, les cuesta mucho participar, opinar, preguntar, razonar,..., no lo preparan*

*Sería interesante intercambiar experiencias con los profesores del Departamento*

*Sería deseable no sólo consensuar el programa en el área, sino la posibilidad de intercambiar experiencias*

*Están desbordados por el número de módulos, y consecuentemene desmotivados*

*Para dar esta materia faltan horas de clase. Hemos ido apretados, como estaba previsto*

*Aquestes matèries amb una forta component pràctica i experimental deuen de ser per a grups reduïts*

*Les matèries artístiques demostren que l'alumnat respon magníficament a les propostes, claus més temps*

*L'alumnat tendeix a cohibir-se davant de matèries que no havien tractat mai*

*Escasa participación. Falta de preparación previa de la materia*

*Adecuada, una participación sistemática de algunos estudiantes*

*He intentat que els alumnes pensaren els problemes d'abans a casa o durant la classe per tal de no acabar donant una classe de teoria, però no sempre funciona*

*La docencia práctica desarrollada en estos grupos es totalmente disintta a la habitual*

*En cada subgrupo de prácticas el nivel de comunicación de los alumnos es totalmente distinto siendo idéntico el contenido*

*Falta introducir cambios en la dinámica del curso*

*Demasiados alumnos por clase*

*En matèria i grup úics, optativa, però amb molta acceptació la temàtica*

*Un quadrimestre és molt poc de temps per la mateixa programada*

*Els grups tenen programacions diferents*

*Son pocas horas para enseñar Psicoterapia, lo que creó un conflicto entre lo que se puede explicar y lo que el alumno debería saber*

*La pregunta sobre equilibrio de los temas es inadecuada en mi materia, pues hay temas centrales y (largos de explicar) y otros más periféricos (exigen menor explicación)*

*Vienen desmotivados y, aunque la asignatura es atractiva, no participan mucho en clase*

*Falta introducir cambios en la dinámica del curso*

*El desarrollo de las prácticas de esta asignatura en el curso 97/98 ha sido efectuado*

negativamente por un cambio en la planificación y organización de horario. En cursos anteriores, el módulo tenía 4 sesiones de 3 horas, lo que hacía que en la práctica el tiempo disponible fuera de 12 horas (1 crédito). Sin embargo, en el presente se redujo a 3 sesiones sin un aviso previo, lo que hizo que sólo fuera de 9 horas. Esto ha producido problemas para llevar a cabo las actividades planificadas en el tiempo y en las condiciones deseables.

En mi opinión, el nivel de comunicación estudiante/profesor era elevado en general aunque la barrera del idioma actuaba como elemento en discordia en algunos casos

No se puede comunicar bien con grupos tan numerosos. Sobre todo en 1er. ciclo donde muchos no están interesados

La materia que abarca esta asignatura no se puede impartir mínimamente en un semestre

En el departamento no hay materias similares por lo que la coordinación se realiza con el dep. de Biología Vegetal

Cada año tengo más estudiantes en la materia. Cada año las posibilidades de comunicación personal decrecen proporcionalmente

Los grupos de prácticas eran de 1/2 de grupos de teoría. Ahora son igual de grandes.

Comunicación personalizada imposible

No participan en clase en general, aunque se les motive

No se consigue alcanzar los mínimos niveles de comunicación en todos los grupos por las características de cada uno de ellos

Demasiada cantidad de estudiantes por grupo

Demasiada cantidad de estudiantes como para que la comunicación sea "fluída y espontánea"

Circunstancias personales (malaltia) imposibilitaron la docencia durante algunos días

Estudiantes de primer curso, muy desmotivados, nada interesados y poco participativos

Estudiantes de primer curso, sin interés ni motivación, con poca participación en las clases

Los programas están anquilosados y la coordinación de tacto resulta difícil por la inercia del sistema

L'avaluació no es correspon amb el fet que tot el material bibliogràfic de suport (llevat manuals) el tenen com a dossier a la fotocopiadora

En el punto 9, no hay otro profesor dando la misma asignatura así que me refiero a la coordinación con la teoría

Sólo he impartido en Módulo Teórico de esta asignatura y creo que se ha marmado una mayor relación con los estudiantes

Portava jo únicament aquesta matèria

Hubo algún pequeño problema para poder impartir el temario completo debido a que no figuraban en los horarios un número importante de horas de clase que hubo que completar a otras horas con problemas de superposición de horarios de clases para algunos alumnos, etc

El programa previst s'ha desenvolupat completament, per mitjà de les explicacions en classe i amb la lectura del manual obligatori

A nivel de 9. la matèria es impartida por el que suscribe todo el año. Muy poco acostumbrados a participar en clase y a hablar en público

En el curso 97-98 hubo demasiadas fiestas y días sin clase que afectaron a mi materia

Unidad docente en proceso de formación y adaptación

Un grup reduït afavoreix la comunicació amb els estudiants

La escasa duración del módulo (10 horas), y la necesidad de impartir todo el programa en clase, minimiza las posibilidades de interacción y comunicación alumnos-profesor

Hay un conjunto de profesores, pero no todos, que elaboramos el programa conjuntamente

La comunicación con grupos de unos cien alumnos es prácticamente imposible

En asignaturas de prácticas el estudiante participa

Los alumnos son reacios a hablar frente a sus compañeros

Resulta extraño el contraste entre la valoración por debajo de la media de este grupo y el resultado muy positivo del grupo práctico, así mismo se trata de un módulo en el que se me ha valorado por encima de la media los últimos años. Probablemente una de las causas sea que no he dado los grupos prácticos del módulo, por lo que la coordinación de Teoría y Práctica puede haber sido insuficiente

Demasiados alumnos (y de 1º) para conseguir participación activa

Demasiados alumnos para conseguir participación

La asignatura cambió de horario (de tarde a mañana) respecto al curso anterior y esto modificó el número, tipo y motivaciones del alumnado, por lo que el programa (su estructura) resultó inadecuado



El nivel de comunicación es bajo porque el desarrollo de la misma es previa a una aplicación práctica donde la comunicación es más fluida  
 La teoría se utiliza para un grupo en la práctica con lo que la comunicación es, en ocasiones, muy densa, pero en ocasiones  
 És el primer any que he fet aquesta assignatura. No obstant això el nivell 5 regular perquè hem fonamentava en un llibre meu  
 Dado el planteamiento docente como "lección magistral la enseñanza tiende a ser dirigida pasiva, poco comunicativo o dialogada. Más informativa (datos) que pensante  
 Debido a la masificación de alumnos en el aula  
 Coordinación en total puesto que toda la docencia T/P es desarrollada en cada módulo T/P deforma coordinar las 2 Prof. ¿??  
 Existe una coordinación completa entre los dos profesores que imparten el módulo  
 Pel que fa al nivell de comunicació assolit, hi va haver una gran diferència entre els dos grups. Un d'ells semblava molt més comunicatiu  
 Excés d'estudiants provoca absentisme i dificulta el seguiment de l'estudiant  
 L'excés d'estudiants impedeix un requeriment més a prop i incideix en la manca d'assistència  
 La comunicación es difícil con tantos alumnos  
 Es difícil tener una comunicación real con los estudiantes cuando hay tantos  
 Esta materia, si se aprueba, psará a tener 10 cr. Ahora es prácticamente imposible ver todo el temario  
 En la reforma de los NPE se duplican los créditos de esta matéria 4 cr a 10 cr  
 Existe entre los estudiantes una tendencia a no participar, a veces reivindicando el derecho al silencio  
 El temario es extenso pero resulta difícil acabarlo por la baja formación de los estudiantes en aspectos relacionados con síntesis  
 No existe comunicación con los estudiantes en las clases porque sólo estudian en vísperas de exámenes  
 El problema no es de coordinación de profesores, sino del propio plan de estudios  
 El programa inicial era excessiu. Era el primer any que s'impartia  
 En general el estudiante en esta disciplina es muy poco participativo  
 Buena comunicación y participación del alumnado  
 Muy interesados en los aparatos prácticos de la asignatura  
 El programa es demasiado extenso, sobre todo considerando que durante las clases hay que ir "recordando" ideas básicas que los estudiantes deberían tener ya asimiladas y que en la mayoría de las veces se desconocen  
 No se contesta el punto 9 en cuanto a la materia en sí, si no con respecto a otras relacionadas: la coordinación es muy escasa. El ajuste del programa sigue siendo una tarea difícil: la formación previa de los estudiantes en lo que se refiere a fundamentos básicos es extraordinariamente desigual. Sin duda influye (también) en lo que los estudiantes señalan como poco satisfactorio desarrollo de la materia. La comunicación se intenta (ver bloque 4), pero la respuesta de los estudiantes es muy poco satisfactoria en su conjunto). No dudo que existan razones (más allá de las de comunicación, ver bloque 4 o punto 20) que dificulten la relación en una clase teórica de este módulo optativo  
 Los estudiantes se muestran muy receptivos, con independencia de problemas reales de horario, tiempo disponible de preparación de acuerdo con las sugerencias efectuadas, posibilidades de lecturas adicionales, etc. La coordinación entre profesores (cuestiones/objetivos estratégicos) es, en mi opinión, manifiestamente mejorable  
 1er. año cambio materia a 2ª matrícula, exceso de carga en 2º cuatrimestre. Poca participación estudiantes  
 Se impartía por primera vez separadamente teoría práctica y nadie aceptaba nueva titulación  
 Fue el 1er. curso que se realizó la docencia separadamente del módulo teórico y el práctico  
 Cursos intensivos a razón de 2 horas diarias no da tiempo a asimilar nada, a no realizar lecturas y actividades complementarias  
 Los estudiantes son muy reacios (salvo raras excepciones) a participar esperan m´s bien la clase magistral  
 No existe coordinación de ninguna clase entre el profesor de esta asignatura. Además esta compartida por tres departamentos  
 El elevado número de estudiantes dificulta la comunicación en clase  
 Al ser el número de estudiantes en prácticas de 16 la comunicación puede ser más fluida

*La coordinación no es posible con la totalidad del profesorado, la comunicación con los estudiantes queda perjudicada por su número*

*El trato hacia los alumnos fue siempre respetuoso, buena comunicación con ellos y buena disposición a aclarar las dudas que tuvieran en la realización de las prácticas así como en el manejo de los instrumentos que debían utilizar. Son difíciles de comprender los resultados de los apartados 12, 14 y 15 de la encuesta. Los alumnos al ser de 1º llegan con una formación teórica deficiente en algunos aspectos importando para esta asignatura (manejo suficiente de los números complejos. Es necesario conocerlos bien para abordar el estudio de la corriente alterna.*

*El ajuste de los programas prácticos y la comunicación y participación de los estudiantes en prácticas es más satisfactorio en comparación a la obtenida en las clases teóricas.*

*Personalmente creo que puede atribuirse al hecho de tratarse de grupos muy reducidos (16 alumnos por grupo)*

*Este es un módulo que impartimos cuatro profesores del área, con un grado de coordinación excelente ya que cada año académico nos planteamos las posibles mejoras del programa, en cuanto a extensión, orden y dedicación temporal por temas, así como los criterios de evaluación utilizados hasta el momento, modificando cualquiera de estos aspectos si así lo creemos oportuno. Además impartimos otro módulo que es la química y la bioquímica de los alimentos, el cual programados y evaluados e paralelo a la Bormatología, tratando de evitar repetición de conceptos y consiguiendo un buen grado de complementariedad entre ambas materias, muy relacionadas entre sí.*

*Sería conveniente poder ampliar el programa si se dispusiera de un mayor número de créditos*

*En general el grupo era poco participativo (el horario puede influir, 8.30) el otro grupo 13.30*

*Número excesivo de estudiantes en los grupos de prácticas*

*La comunicación resulta difícil con 173 matriculados en el mismo grupo*

*El programa actual está sobredimensionado. Con el nº vigente de créditos (3) es imposible finalizarlo*

*El talent comprensiu del professor favoreix la manca de respecte i la insolència per part dels estudiants*

*Posibilitaba y permitía la participación de los estudiantes tanto en la actitud de la profesora como su metodología didáctica, la estructura de las aulas, la timidez o pasividad de los estudiantes han dado como resultado una deficiente participación y comunicación en el aula*

*Para que coincidieran bien en esta materia serían necesarias más horas de clase*

*Para que coincidieran bien en esta materia serían necesarias más horas de clase*

*La comunicació és facilitada i incentivada per la meua part. La deixadesa de la major part dels estudiants es redueix a un xicotet percentatge*

*Jo facilite i incentive la comunicació. La deixadesa de la majoria ho redueix a un mínim percentatge*

*Es difícil atender bien a los alumnos cuando hay tres grupos simultáneamente trabajando en un módulo práctico en el mismo laboratorio, aun con tres profesores*

*Resulta difícil la atención adecuada a los alumnos cuando tres grupos comparten al tiempo un laboratorio en un módulo práctico, aun con tres profesores*

*Mostren més interès pels problemes de la segona part del temari (segle XX) que no pas de la primera (segle XIX)*

*Cal animar-los a participar i a perdre la por a manifestar públicament dubtes i opinions*

## **F. INCIDENCIAS SOBRE ASISTENCIA (AUSENCIAS, BAJAS, SUSTITUCIONES, ETC)**

- *No han existido bajas por I.T. ni sustituciones*
- *Comienzan las prácticas y los alumnos (algunos) no están matriculados; no saben a qué grupo irán*
- *No estic d'acord respecte de la puntualitat de les classes, ja que entrava a l'aula 10-15 minuts abans de l'inici per acondicionar-la*
- *En el caso de haberse producido alguna sustitución se ha programado previamente con Profesores Ayudantes*

- Todas las clases que no pueden impartirse fueron sustituidas con previa programación por un Profesor Ayudante (causas: oposiciones, ctt,...)
- En el caso de haberse producido alguna sustitución se ha programado previamente con Profesores Ayudantes
- Ninguna, salvo mi ausencia por estancia en U. Nottingham en el 2º examen (2ª convocatoria), sin problemas pues envié los exámenes
- Per ser degà a vegades falte a classe, pero sempre va un professor del departament per substituirme
- No he faltado a clase ni tutorías, la docencia de prácticas de biología la realicé en muchos grupos con pocas horas por grupo, por ello no me evalué de la misma
- Una semana de baja por enfermedad
- Una semana de baja por enfermedad
- No existe disfunción por períodos o días de baja
- Causé baja maternal dos semanas antes de que acabara el cuatrimestre. Es posible que las ausencias en atención de alumnos que algunos señalan se deban a este evento
- Causé baja maternal por dos semanas de que se acabara el cuatrimestre. Es posible que las ausencias en atención de alumnos que algunos señalan se deban a esto
- Se realizan sin problemas entre nosotros y los alumnos parecen comprenderlo
- Existen por asistencias a congresos, etc, pero lo solucionamos entre nosotras. El alumnado es comprensivo
- No ha habido incidencias se han impartido todas las clases
- No ha habido incidencias se han impartido todas las clases
- Menos del 10% sobre el nº de créditos
- Ha habido alguna sustitución (aproximadamente 5-10% de los créditos impartidos)
- Se impartieron las clases según el calendario y horario indicado por la facultad. Sólo 1 ausencia de la que se avisó antes
- Se cubrieron todas las horas lectivas con un cumplimiento del horario
- Se dieron todas las horas lectivas con un cumplimiento estricto del horario
- La docencia se impartió según el calendario y horario indicado por la Facultad. Sólo una ausencia de 1 día por enfermedad
- Creo que se ha penalizado de alguna manera el cumplimiento de las obligaciones porque me sustituyó otro profesor de la materia 2 veces (y no les gustó el profesor)
- Estoy involucrado en proyectos internacionales, y en dos ocasiones fui sustituido. No entiendo el 3.83 en asistencia a tutorías es bajo: NO fallo nunca
- Ausencias por viajes dentro de proyectos internacionales (sólo 1)
- Viajes por proyectos internacionales (1)
- Esta asignatura fue impartida durante las primeras semanas por la otra profesora ya que me hallaba en el extranjero
- Los estudiantes carecían completamente de interés. Su comportamiento fue pésimo
- Suelo prolongar la finalización de las clases para no dejar apartados a medias
- Asistencia baja por parte de los alumnos de Tecnología de Alimentos
- No ha habido incidencias salvo algún cambio de fecha de clase por encontrarse de viaje el profesor.
- Donat el nivell del curs, alguns estudiants abandonen al principi. Potser pensen que el punt de vista no es el que esperaven es normal
- Estuve de baja dos meses y me sustituyeron
- Aunque le curso académico 1997/98 fue el primer curso en el que se abrió el C.H. Rector Pesset del que soy director la puesta en marcha del Colegio supuso un gran esfuerzo en trabajo y tiempo, con el consiguiente desarreglo de horarios, etc. También mi dedicación a los proyectos de la conmemoración "Cinc Segles"
- No participan en clase en general aunque se les motive
- 15 días de permiso por cambio en mi estado civil
- 15 días de permiso por cambio en mi estado civil
- Baja laboral (20 días durante Noviembre-Diciembre) Pienso que esto puede ser el motivo del rendimiento del punto 1
- Las clases que no pude impartir por enfermedad familiar grave (fueron solamente 4) fueron sustituidas

- Resulta excesivo el número de cambios de grupo que solicitan los estudiantes. Refleja una inadecuación en el proceso de matriculación
- Durante el uno de noviembre de 1997 estuve de baja por operación
- En mi evaluación sobre un grupo de prácticas, pone en las incidencias que no llega al 20% el nº de encuestas. En los grupos de prácticas tenemos un máximo de 20-25 alumnos por grupo. En ese grupo de prácticas yo tuve 23 alumnos y me evaluaron los 23. Ruego revisen dichos resultados por haber algún error en las incidencias
- Es tracta de un mòdul compartit amb un altre professor
- La introducción de tres semanas sin clase para exámenes en febrero y la coincidencia de fiestas en días de clase
- Asistí con regularidad a todas las clases aunque en las encuestas del grupo BC sólo tengo un 3,97
- Asistí con regularidad a todas las clases aunque en la encuesta no obtengo un 5 (grupo B, valoración 4,20)
- Baja maternal en el mes de enero. Imposible finalizar el curso aunque si realicé la evaluación
- En el mes de enero ausente por baja maternal, no pude finalizar el curso aunque realicé el examen
- Baja 11 durante las últimas 11 semanas del semestre fui sustituida por otro profesor
- Baja durante las últimas 11 semanas de curso y sustitución por otra persona
- Algunas contestaciones no las entiendo pero ya me he acostumbrado
- Es difícil que deje de cumplir el horario y no entiendo algunas calificaciones
- Vaig deixar d'assistir s'net substituït per un company durant els 3 dies reglamentaris com a conseqüència del naixement de la meua filla
- Sustituciones con otros profesores de la asignatura cuando tenía que atender otras obligaciones
- Hay un cambio a mitad de curso, pues la asignatura se divide en dos partes: Integración real y monetaria
- Resulta complejo ponerse enfermo ¿quién sustituye al profesor?
- Dificultad de encontrar sustituto por enfermedad (gripe, etc).
- En el curso 97/98 estuve de baja por maternidad del 24-11-97 al 26-1-98 por lo que impartí docencia sólo a partir de febrero
- Las no asistencias eran debidas a tener Prácticas de Laboratorio al mismo tiempo
- La Universidad comunicó mi nombramiento con casi un mes de retraso con respecto al inicio de las clases
- Retard (tres setmanes) en el nomenament com a professor responsable de la assignatura
- Desde el inicio de las clases nunca (ni el 1er día) asistió más allá de un 50% de los estudiantes matriculados
- Inicié la docencia con una baja por enfermedad (2 semanas) que influyó en el curso
- Ausencia justificada, asistencia a congreso (10 días)
- Una ausencia justificada de diez días por viaje extranjero asistencia a jornadas
- Baja por intervención quirúrgica
- Personalmente no tuve ausencias, ni faltas, ni necesidad de ser sustituida por lo que no comprendo la contestación dado por tres alumnos
- Algún cambio por enfermedad
- Ausencia 1 semana por enfermedad
- Estuve de baja por enfermedad hasta el 10 de diciembre. Los alumnos tuvieron unos profesores sustitutos del 2 de nov. hasta mi incorporación
- Estuve de baja por enfermedad hasta el 10 de diciembre. Los alumnos tuvieron unos profesores sustitutos del 2 de nov. hasta mi incorporación
- Los últimos 15 días de docencia estuve de baja por rotura de un hueso del pie
- Cap absència per part de la professora
- La profesora no ha faltado ni una sola vez a clase, su puntualidad es rigurosa
- No he tenido ninguna ausencia ni baja ni ha habido ningún cambio
- No he tenido ninguna ausencia ni baja ni ha habido ningún cambio
- El compliment d'obligacions s'ha satisfet el 100% (es pot comprovar) així doncs l'avaluació està baixada
- Compliment d'obligacions satisfet al 100% l'avaluació, en general, està baixada

- *Dificultat d'acomplir l'horari de tutoria per dedicació al càrrec de Vice-degà*
- *Dificultat d'acomplir l'horari de tutoria per dedicació al càrrec de Vice-degà*

## **ANEXO 3. ESCALA DE ACTITUD WEB**

# BIENVENIDO A NUESTRA PÁGINA:

## ESPACIO DE DISCUSIÓN SOBRE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

<p><i>María del Carmen Fortes del Valle</i> <i>Catedrática de Escuela Universitaria</i> <i>Departament de Psicologia Evolutiva i de</i> <i>l'Educació</i> <i>Universitat de València</i> <i>Avgda Ausiàs March. Valencia</i> <a href="#">Maria Carmen Fortes</a> Tel. 963 863 267</p>	<p><i>Ruby Arbeláez López</i> <i>Profesora Titular de Universidad</i> <i>Centro para el desarrollo de la docencia</i> <i>Universidad Industrial de Santander</i> <i>Bucamaranga. <a href="#">Colombia</a></i> <a href="#">Ruby Arbeláez</a> Tel. 963 322 334</p>
---	--

Le agradecemos su disposición a colaborarnos en la discusión sobre las Concepciones de Calidad que se leen en los Modelos de Evaluación de la Docencia Universitaria.

Abrimos este espacio porque consideramos que para construir conceptos sobre la calidad de la docencia es muy importante dar la palabra a los profesores para que den a conocer sus concepciones al respecto.

En primera instancia les solicitamos manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con los indicadores que hemos extraído "leyendo" en los modelos y escuchando a algunos docentes, para lo cual les invitamos a responder el formulario e inscribir sus particulares ideas en los espacios al final.

Si está interesado en participar en una posterior discusión -electrónica- sobre sus ideas le rogamos que lo haga constar en el apartado de observaciones al final del cuestionario.

## CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR

Apreciado profesor: Atentamente nos permitimos solicitar su colaboración para leer cuidadosamente las siguientes afirmaciones y luego clasificarlas según sea su grado de acuerdo o desacuerdo con la expresión, que pretende recoger las concepciones de los profesores universitarios sobre la importancia que pueden tener algunas dimensiones y categorías en la Calidad de la Docencia Universitaria. Algunas de estas afirmaciones que aparecen entre comillas han sido tomadas textualmente de lo expresado por profesores universitarios entrevistados de España y Colombia.

La información obtenida de las respuestas de profesores será confidencial y los datos analizados de forma global serán objeto estudio en una tesis doctoral. Su experiencia docente es importante para nosotras. Por favor marque el intervalo que incluya su caso.

- Menos de 5 años   
  De 5 a 9   
  De 10 a 14   
  15 o más

Para responder el cuestionario le solicitamos calificar con la siguiente escala según su grado de acuerdo o desacuerdo con lo que afirmamos.


Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
TA	DA	ED	TD

## AQUÍ COMIENZA LA ENCUESTA


### ACCIÓN COMUNICATIVA

 La calidad de la comunicación de la comunidad universitaria incide significativamente en la calidad de la docencia.


- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 El diálogo entre el profesor y el alumnado sobre los problemas de enseñanza y aprendizaje en clase es indispensable.


- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 La participación en todos los proyectos de gestión y organización de la vida universitaria enriquece a los docentes.


- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 Lograr la participación de los alumnos en clase o en las actividades y trabajos del curso es un requisito indispensable para el aprendizaje.

- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 Los profesores del departamento deben preocuparse por el ambiente académico e intentar mejorar los puntos débiles para lograr una mejor comunicación entre ellos.

- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 "Hay gente que fracasará inevitablemente porque les falta motivación, debido a que hay muchos chicos que vienen porque los padres les mandan, verdaderamente a ellos no les nace".

- TA   
  DA   
  ED   
  TD

 "El docente universitario desde su disciplina debe pensar sobre lo que ocurre, o lo que se prevé que puede ocurrir en la sociedad y en ese sentido dar respuestas




intelectuales".


- TA    DA    ED    TD

 En todas las asignaturas es posible contribuir a la formación de una conciencia de responsabilidad social de los alumnos.

- TA    DA    ED    TD

 "Es frecuente observar que a nivel humano no se fomenta mucho el desarrollo de las relaciones, cada profesor va, da su clase y se va sin tener ningún contacto o acercamiento con el alumnado".

- TA    DA    ED    TD

 "Yo conozco a profesores que tienen poco éxito en su actividad docente y sin embargo pocas veces les he visto pedir apoyo a los que tienen más éxito en su comunicación para ver cómo ocurren o cómo se hacen las cosas, se da muy poco, hay mucho orgullo en ese sentido".

- TA    DA    ED    TD
- 

## ACCIONES PEDAGÓGICAS

 La asistencia de los alumnos a las tutorías es indispensable para atender a la diversidad y conseguir una buena calidad de la educación.

- TA    DA    ED    TD

 "Innovar significa tiempo y como nadie te lo pide tú tienes que tener mucha vocación para hacerlo".


- TA    DA    ED    TD

 El conocimiento en la disciplina debe ser actualizado, eso ni se discute, pero también debe serlo el conocimiento pedagógico.

- TA    DA    ED    TD

 La variedad y adecuación de las ayudas didácticas empleadas en el aula incide en la calidad del aprendizaje.

- TA    DA    ED    TD

 La búsqueda de estrategias metodológicas que permitan una mejor orientación del aprendizaje es una tarea muy importante para el docente.

- TA    DA    ED    TD

 Es frecuente encontrar que la metodología docente es tradicional y poco diversificada.

- TA    DA    ED    TD

👤 La evaluación de los estudiantes puede mejorar si en reuniones de departamento se abren espacios de discusión al respecto.

- TA    DA    ED    TD

👤 "Yo creo que cada profesor en su clase puede mover a la participación, a la responsabilidad ciudadana y al concepto de lo público inherentes al espíritu democrático".

- TA    DA    ED    TD

👤 En la contratación del profesorado y en la oposición a titularidad debe contar más el perfil como docente que el perfil como investigador.

- TA    DA    ED    TD

👤 "No creo que se pueda hablar de buenos docentes sin que haya buenos investigadores en el sentido de tener gentes capacitadas en el dominio de las tecnologías, de las técnicas, de las metodologías y de los conocimientos de las distintas ramas".

- TA    DA    ED    TD
- 

## AMBIENTE ACADÉMICO

👤 La universidad debe poner en práctica un modelo de gestión que potencie la responsabilidad individual y colectiva en el logro de la calidad.

- TA    DA    ED    TD

👤 Los alumnos deben evaluar al profesor y los resultados deben conducir al uso de nuevas estrategias para mejorar la docencia.

- TA    DA    ED    TD

👤 La Universidad debe establecer procedimientos de control que garanticen el cumplimiento de las funciones docentes.

- TA    DA    ED    TD

👤 Un Diseño Curricular que tenga como objetivo mejorar la calidad de la docencia debe integrar las exigencias emanadas de los agentes involucrados en el proceso educativo.

- TA    DA    ED    TD

👤 "Los cambios metodológicos en el nivel universitario requieren de una revolución cultural que involucre fundamentalmente a los estudiantes que son los más reacios a cualquier actividad que implique más esfuerzo".

- TA    DA    ED    TD

👤 "La universidad tiene pendiente estructurar un sistema de reconocimiento para los méritos docentes, porque está muy claro lo que se hace con la investigación pero en la docencia da igual si te esfuerzas o si eres mediocre".

TA    DA    ED    TD

👤 "Así como la evaluación de la investigación ha cuajado y con problemas se va implantando progresivamente, la de la docencia está por descubrir. Y las encuestas para estudiantes no son operativas porque no se deducen consecuencias de ellas y dejan mucho que desear".

TA    DA    ED    TD

👤 La universidad debe conceder más importancia a la acción docente apoyando acciones como: innovaciones pedagógicas, investigación en el aula, publicación de libros sobre didácticas especiales, realización de congresos sobre docencia, etc.

TA    DA    ED    TD

👤 "El sentido de la evaluación de los profesores debe ser contribuir a conocer mejor una realidad para adoptar políticas, macropolíticas o micropolíticas y enmendar los defectos de esa realidad"

TA    DA    ED    TD

👤 La metodología actual de la clase magistral para grupos numerosos, afecta negativamente la calidad de la docencia.

TA    DA    ED    TD

---

## PROFESIONALIDAD DOCENTE

El docente universitario debe:

👤 Poseer un profundo dominio de su disciplina..

TA    DA    ED    TD

👤 Reflexionar e indagar sobre su práctica docente.

TA    DA    ED    TD

👤 Ser un gran comunicador.

TA    DA    ED    TD

👤 Demostrar una sincera preocupación por los alumnos.

TA    DA    ED    TD

👤 Realizar procesos de investigación en el aula que le ayuden a encontrar soluciones para los problemas de aprendizaje.

TA    DA    ED    TD

👤 Asumir su proyecto docente como un proceso de mejora continuo.

TA    DA    ED    TD

La Universidad debe:

 Potenciar en el seno de los departamentos la constitución de equipos docentes que desarrollen estrategias de formación.

- TA    DA    ED    TD

 Ofrecer espacios de formación pedagógica permanente.

- TA    DA    ED    TD

 Ofrecer tutorías y apoyo permanente a los profesores noveles.

- TA    DA    ED    TD

 Valorar las características de los buenos docentes.

- TA    DA    ED    TD
- 

## RECURSOS IMPORTANTES PARA LA CALIDAD DE LA DOCENCIA

(Por favor asigne una nota de 1 a 5 según la importancia que le otorgue)

 Equipamiento tecnológico: ordenadores, proyectores, televisores, retroproyectores.

- 1    2    3    4    5

 Mobiliario (sillas que se puedan mover) y su ergonomía.

- 1    2    3    4    5

 Apoyo de la Biblioteca (Horario, espacio, ejemplares)

- 1    2    3    4    5

 Condiciones físicas del aula (iluminación, temperatura, tamaño).

- 1    2    3    4    5

 Distribución horaria de las clases.

- 1    2    3    4    5
- 

## OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

 ¿Qué contenidos añadirías? (Por favor, indícalo brevemente)

 ¿Qué contenidos quitarías? (Por favor, indícalo brevemente)

 Por favor, indica las observaciones que estimes oportunas.

---

**¡GRACIAS POR SU AMABLE COLABORACIÓN**

---

Última actualización: 2/12/2000

## **ANEXO 4. CALIDAD DE LA DOCENCIA**

## BIBLIOGRAFIA

1. AIRASIAN Peter W. y GULLICKSON Arlen R(1998). Herramientas de autoevaluación del profesorado. Bilbao: Mensajero.
2. ÁLVAREZ Méndez Juan Manuel (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
3. ALVAREZ Manuel y LÓPEZ Juan. (1999) .La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Madrid: Síntesis.
4. ALFARO ROCHER, Ignacio, MORALES OLIVAS Francisco, PEREZ BOULLOSA, Alfredo, y SENDRA PINA Mario. (1998). La evaluación en la Universitat de Valencia, estudi general. Valencia.
5. ALFARO ROCHER, Ignacio y PEREZ B. Alfredo. (1998). La evaluación Institucional en el Sistema Educativo. *II Jornadas de Perfeccionamiento para inspectores*. Cheste. [25]
6. ALFARO ROCHER, Ignacio y PEREZ BOULLOSA. Alfredo. Evaluación de la docencia. *Revista de investigación educativa* – Vol. 14, núm.2. Pp. 73 -93
7. ALEAMONI, L.M. (1978): The Usefulness Of Student Evaluations In Improving College Teaching. *Instructional Science*. [11]
8. ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel, (1995),. Valor social y académico de la evaluación. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata pp.171 - 193..
9. ALVAREZ Manuel y LÓPEZ Juan. (1999). La evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Madrid: Síntesis.
10. ANGULO RASCO, Felix (1995,). La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata. 194 - 219.
11. ANGULO RASCO Felix. La evaluación del profesorado universitario de servicio público a ejercicio de autocomplacencia. EN QUINTÁS, (1996.165-188). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia.
12. ANGULO MORENO, F., Fernández Sanchez,J. ,y Martínez Arias, M.R. La evaluación de la enseñanza universitaria. Madrid: Universidad Complutense. (Fotocopia).
13. APODACA Pedro. Autoevaluación: el caso de la Universidad del país Vasco/ Euskal, Herriko Univetsitatea. *Revista de educación*. Núm. 316 (1998), pp. 307 -318.
14. APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.
15. APODACA Pedro y GRAU Julio. Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.
16. APODACA Pedro y GRAU Julio. Análisis crítico de las experiencias de evaluación institucional. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente.

Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

17. ARBELAEZ L. Ruby y otros. Autoevaluación para la autorregulación. Modelos y experiencias. Colombia: Akros, 1997. [89].
18. ARENAS Nidia y Otros. Características de calidad. Hacia una Universidad autorregulada. Colombia: Universidad de Antioquia, 1996. [74, 75, 76, 77].
19. ASTIN, A.(1991) Assesement of excelence. New York: Mc Millan.
20. AUTORES VARIOS. De la evaluación como finesse. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 232.55-60.
21. AUTORES VARIOS (1990). Evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Número Monográfico de la *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186).
22. BALL S. Y GREEN E.J. Aprendizaje, enseñanza y tecnología educacional. Buenos Aires. Paidós. 1984.
23. BALLANTINE, J. (1989). University Teaching around the world. *Teaching sociology*, 17,291-296.
24. BARBIER Jean Marie. La evaluación de los procesos de formación. Madrid: Paidós. 1993.
25. BASSIS M.S. (1986). The quality of Undergraduate Education: Toward an agenda for inquiry and action. *Teaching Sociology*. 14, 1-11.
26. BACHARACH SAMUEL B, CONELY Sharon y SHEDD Joseph B. (1997)Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla,. [40, 50].
27. BARBER Larry W. Autoevaluación. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.300-315.
28. BELAIR Louise M. (2000). La evaluación en la acción. Sevilla: Díada.
29. BELTRAN LLAVADOR Francisco. La calidad más allá de criterios y estándares. EN QUINTÁS, (1996.133-164). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia. [30, 76].
30. BELTRAN LLAVADOR Francisco y SAN MARTIN ALONSO Angel (1996). ¿Autoevaluación institucional?. *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 244. 80-85.



31. BIEBER, J. y BLACKBURN, ( 1993). Faculty research productivity 1972 - 1988: Development and application of constant units of measure. *Research in Higher Education*, 34 (5), pp 551-556.
32. BIRD Tom. El portafolios del profesorado: Un ensayo sobre las posibilidades. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.332-351
33. BOJACA Blanca y PINILLA Raquel. Niveles e indicadores de logro: herramienta para analizar la competencia comunicativa. *Revista colombiana sobre procesos evaluativos.*, núms.. 3 -4. 1997. Pp. 17 - 34
34. BRASKAMP y ORY, J.(1994). *Assesing faculty work*. San francisco: Jossey-Bass Publishers. [96].
35. BRIDGES Edwin M. Evaluación de profesorado para su permanencia o despido. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.
36. CALVO DE MORA M. Javier. Evaluación formativa de proyecto de centro. *Revista de ciencias de la educación*. No. 164. Octubre - Septiembre. 1995. pp. 469 - 483.
37. CAMILLONI Alicia A.W., CELMAN Susana, LITWIN Edith y PALOU DE MATE Maria del Carmen. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Barcelona: Paidós1998. (fotocopia).
38. CANO GARCIA Elena. Evaluación de la calidad educativa. Madrid: La muralla. 1998.
39. CARDA ROS, Rosa María, CASTEJON COSTA, Juan L. Y VERA MUÑOZ, Ma. ISABEL. Enseñanza universitaria: diseño y evaluación. Alicante: Universidad de Alicante. 1991.
40. CARRERA G. María José. El desarrollo personal y profesional del docente en el proceso de cambio institucional. Congreso sobre pensamientos del profesor y desarrollo profesional. Sevilla. 1991. [48, 96, 101].
41. CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987.
42. CARRERA GONZALO, M. J. (1980), *El profesor y la tarea docente*. Valencia. Nau-Llibres.
43. CAVANAGH, R. (1996). Formative and sumative evaluation in thy faculty peer review of teaching. *Innovative Higher Education*. Núm. 20 (4), pp235-241. [29].

44. CENTRA, J.A. (1980): Determining Faculty Performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers [99]
45. CENTRA, J.A. (1979b): Uses And Limitations Of Student Ratings. En Determining Faculty Effectiveness, 17-46. San Francisco: JosseyBass.
46. CENTRA, J.A. (1973a): Self-Ratings Of College Teachers: A Comparison With Student Ratings. *Journal Of Educational Measurement*, 10 (4), 287-295.
47. CENTRA, J.A. (1973b): The Effectiveness Of Student Feed-Back In Modifying College Instruction. *Journal Of Educational Psychology*~ 65, 395-401.
48. CONTRERAS DOMINGO José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
49. CONTRERAS DOMINGO José (1994). Enseñanza, currículo y profesorado. Madrid: Akal.
50. CONTRERAS, J. (1985), "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*. Núm 277. Págs 5-29.
51. DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.
52. DEBESSE, M. y MIALARET, G. La función docente. Barcelona: Oikos-Tau. 1980.
53. De la ORDEN H. Arturo, (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa*. Volumen 3, núm 12. [30, 33,36].
54. De la ORDEN H. Arturo (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de investigación educativa*. 8(16), 61-76. [98].
55. De la ORDEN H. Arturo(1988). Calidad de los centros educativos. Asunto para un congreso. *Bordón*, 40 (2).
56. DE MIGUEL D. Mario. Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. Universidad de Oviedo
57. DE MIGUEL D. Mario, (1989). Criterios para la evaluación del profesorado universitario. Oviedo: KRK.

58. DE MIGUEL D. Mario. (1998), La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, núm. 315 pp. 67 - 83.
59. DE MIGUEL D. Mario. (1997). La evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario en el ámbito de las ciencias de la educación. *Revista de investigación educativa*, , Vol. 15, núm. 1, pp. 171-186.
60. DE MIGUEL D. M. (1997a). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. Mario de Miguel Díaz. *Revista de investigación educativa*, ,Vol.15,núm 2, pp. 145 - 178 [29].
61. DUNKIN, M.(1995). Concepts of teaching excellence in Higher Education. *Higher Education Research and Development*,14 (1), pp21-33.
62. DWEYER, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assesments. *Journal of Personal Evaluation in Education*. 8(2),pp 135-150. [33]
63. DOMINGO SEGOVIA J. Procesos de autoevaluación en un centro escolar. *Revista de ciencias de la educación*. No. 163. Julio- Septiembre. (1995), Pp. 317 -333.
64. DUKE Daniel L, STIGGINS Richard J. Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jasón. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.
65. ECHEVERRIA María José y Otros. La evaluación de la investigación: Experiencia de la Universidad de Salamanca. *Revista de educación*, núm. 316(1997), pp. 297 - 305.
66. ELTON, L.(1996). Criteria for teaching compewtwncw and teacging excellence in higher education. En AYLLET, R y GREGORY, K. Evaluating teacher quality in Higher Education. London: Falmer Press. PP.33-41
67. ESCOTET M.A. (1984). Técnicas de evaluación institucional en la educación superior. Servicio de publicaciones. MEC, Madrid. (pero no lo encuentro)
68. ESCUDERO ESCORZA Tomás. Experiencias evaluativas en la Universidad de Saragoza. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación1 evaluativa. núm.1. (1987). Valencia: Universidad de Valencia. [89].
69. ESTEFANÍA LERA José Luis y LÓPEZ MARTÍNEZ Juan. Evaluación interna del centro y calidad educativa. Madrid: CCS

70. FERNANDEZ S. J., LILLO B. Y MARTINEZ ARIAS M.R. Proyecto de evaluación de la educación superior española. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. [51].
71. FERNÁNDEZ Pérez M. Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar. Madrid: Morata. 4ed. 1995.
72. FERNÁNDEZ Sierra, Juan y Santos Guerra, Miguel Angel.(1992). Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Málaga: Aljibe.
73. FLOREZ Ochoa Rafael (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Bogotá: McGraw Hill.
74. FORTES DEL VALLE M. C.(1998). Proyecto docente a cátedra de escuela universitaria. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. 1998. (Por cortesía de la autora).
75. GIL-BERMEJO BETHENCOURT, Ignacio ( ).Estructura y organización de los órganos para la evaluación del sistema educativo en Andalucía.
76. GILLMORE, (;.M. (1984): Student Ratings As A Pactor In Faculty. Employment Decisions And Periodic Reviews. Journal Of Co~ege And University Law, 10, (4), 557-576.[114]
77. GILIMORE, G.M.; KANE, M.T. Y NACCARATO, R.W. (1978): The generalizability of student ratings of instruction: Estimating the teacher and course components. Journal of Educational Measurement, 15, 1-13.
78. GONZÁLEZ SUCH, J. (1997) Estudio De Un Instrumento De Evaluación Del Profesorado Universitario. Tesis Doctoral. Fac. Filosofía I Ciencias De La Educación. [12].
79. GONZÁLEZ RAMÍREZ Teresa (coord.)(2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Málaga: Aljibe
80. GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M. Y PÉREZ CARBONEIL, A. (1995): Análisis De Un Cuestionario De Evaluación De Clases Prácticas Experimentales. En A. (Comp) (Eds.), Estudios De Investigación Educativa En Intervención Psicopedagógica, 296-300. Valencia: Aidipe.
81. GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y BELLOCH, C. (1990a): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales sucesivas En Centros De las áreas De Ciencias Psicopedagógicas De La Universitat De Valencia. Revista De Investigación Educativa, 8(16), 689-696.
82. GONZÁLEZ SUCH, J.; JORNET, J.M.; SUÁREZ, J.M. Y PÉREZ CARBONEIL, A. (199ab): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y

Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales Sucesivas En Centros De las áreas De Ciencias Humanas.

83. GONZÁLEZ SUCH, J.; SUÁREZ, J.M.; JORNET, J.M. Y FERRÁNDEZ, M.R. (1990c): Análisis De La Estabilidad De Niveles Y Dimensiones Observadas En El Cuestionario De Evaluación De La Docencia A Partir De Las Opiniones De Estudiantes En Dos Aplicaciones Anuales Sucesivas En Centros De las áreas De Ciencias De La Salud De La Universitat De Vallncia. *Revista De Investigación Educativa*, 8 (16), 643-650.
84. GRAD F. Héctor, (1998). Experiencia de evaluación externa de las Universidades. *Revista de educación*, núm 316, pp. 319 - 328.
85. GRAD Héctor y HERNÁNDEZ José Manuel. Prospectiva de la evaluación institucional y de los planes de calidad. EN APODACA Pedro y LOBATO C. (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes. [50]
86. GREDLER Margaret. Implications of portafolio assessment for program evaluation. EN *Studies in educational evaluation*. Vol 21, núm. 4. (1995). pp. 431-437.
87. HAMILTON D y PARLETT M. La evaluación como iluminación. EN GIMENO S. José y PEREZ G. Angel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1989. 450-466.
88. HARGREAVES (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. [51]
89. HENKEL Mary. Evaluación En Educación Superior: Fundamentos Epistemológicos Y Conceptuales *European Journal of Education*, Vol 33, núm.3, (1998), pp285-295. [56].
90. HOUSE, E. R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. 1994.
91. ICE- DEUSTO.(1996). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: Dusto.
92. IWANICKI Edward F. Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 1997. 222- 239.
93. JAMES M y McCORMICK R. *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata, 1997.
94. JATO SEIJAS E., MINHUEZ RODRIGUEZ C. Y TEJEDOR TEJEDOR F.J. *Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad*

de Santiago. CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. p. 133.

95. JOFRE Lluís y VILALTA Josep M, (1998). El plan de evaluación de la calidad de las Universidades, los objetivos del plan: Evaluación para mejorar. *Revista de educación*, núm. 315 pp.97 - 108. [37].
96. JORNET J.M., SUAREZ JU.M., GONZÁLEZ J., y PÉREZ A. Evaluación de la actividad universitaria. EN QUINTÁS, (1996.189-244). Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia.
97. KELLS, H.R. An analysis of the nature and recent development of performance in higher education. Medellín (Colombia) Material de trabajo. 1996.
98. KENT, D. (1992). Teacher education on a tight-rope. Ponencia presentada al Congreso " Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago de Compostela. [92]
99. IMBERNON, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Grao. 1998. 3ed.
100. IWNIKI Edward F. (1997) Evaluación de profesorado para mejora de escuelas. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla,.
101. LECOMPTE Margaret D. Un Matrimonio Conveniente: Diseño De Investigación Cualitativa Y Estándares Para La Evaluación De Programas. EN Revista electrónica de Investigación y evaluación educativa. Volumen 3, núm 12. 1995.
102. LOPEZ RODRÍGUEZ Natividad. El aula como marco de gestión. Algunos modelos. pp93-111.
103. LOPEZ Mojarro Miguel (199). A la calidad por la evaluación. España: Editorial Escuela Española
104. LUXAN MELENDEZ José María. La evaluación de la Universidad en España. EN *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 11 -28. [15].
105. LUXAN MELENDEZ José María. Programa experimental de evaluación de la calidad del sistema universitario. EN *Gestión y análisis de políticas públicas*. Núm.3, mayo-agosto, 1995.
106. LLANADOSA Manuel y PORTA Jaume. La Universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza. 1998.

107. McCORMICK, R. JAMES M. Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid: Morata.1997. 2ed.
108. MacDONALD Barry. La evaluación y el control de la educación. EN GIMENO S. José y PEREZ G. Angel. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal. 1989. pp. 467-478.
109. MARTÍNEZ Francese, RODRIGUEZ Sebastián y ROTGER Josep M. (1996). Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria. Barcelona: Cedecs.
110. MARTINEZ Bonafé Jaume .Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mestral 1995.
111. MATEO ANDRES Juan. La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. EN CARRERA G. María José y Otros (1987). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia.pp 13-30
112. MARCHESI, Alvaro y MARTÍN Elena. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza. 1998.
113. MARTINEZ BONAFE Jaume (1993). Tecnocracia y control sobre el profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, núm 211.62-65.
114. MARTINEZ SANCHEZ, Amparo. La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria. EN *Ciencias de la educación*. Núm 169. 19Pág 59-86.
115. MARTINEZ SANCHEZ, Amparo y Ulizarna G. José Luis. El clima de las instituciones educativas: La satisfacción laboral. EN *Revista de Ciencias de la educación*. Núm. 176. 1998. Pág. 419.
116. MARTINEZ SANCHEZ, Amparo. El profesor y la reflexión sobre la práctica. EN *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 1. Núm. 2. 1997. Pág. 9.
117. MATEO Joan, et. Al. La evaluación del profesorado. Un tema de debate. *Revista de investigación educativa* - Vol. 14,nº 2. Pp. 73 - 93
118. MAYOR Ruiz Cristina. Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. En *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. 1996. Vol.2 Núm.1. [78, 80, 81, 82]
119. MEADE Daniel. El profesor de calidad. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente. Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes, 1997.

120. MEDLEY, D.M. (1982): *Tecaher Effectivennes*. En H.E. Mitzel (Eds.), *Encyclopedia Of Educational Research*. New York: Free Press.
121. MICHAVILA, Francisco (Editor).(1998) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
122. MILLMAN Jason. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla, 1997.
123. MONEDERO Moya Juan José (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe
124. MORA José G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Madrid: Pedro Cid. [13].
125. MORA José G. *La evaluación institucional de la Universidad*. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 29 -44.
126. MURRAY, H.G. (1980a): *A Comprehensive Plan For The Evaluation Of Teaching At The University Of Queensland*. St. Lucia: Tertiary Education Institute
127. MURRAY, H.G. (1980b): *Evaluating University Teaching: A Review Of Research*. Toronto: Ontario Confederation Of University Faculty Association. [104]
128. MURRAY, H.G. (1984): *The Impact Of Formative And Summative Evaluation Of Teaching In North American Universities*. *Assessment And Evaluation In Higher Education*, 9, (2), 117-132.
129. NATRIELLO Gary. *Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado*. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason, ( 1997.49-64). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: muralla. [38, 54,55]
130. NEVO David. *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero. 1997.
131. NIETO GIL, Jesús María. *La autoevaluación del profesor*.Madrid: Escuela Española. 1994.
132. NIRENBERG Olga, BRAWERMAN Josette y RUIZ Violeta (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós
133. PEREZ G. Angel. *Modelos contemporáneos de evaluación*. EN GIMENO S. José y PEREZ G.Angel. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1989. Pág. 426.



134. PEREZ GARCÍA Francisco. Causas y consecuencias de la evaluación de las Universidades: para qué debe servir. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 109 -1024.[28].
135. PERRENOUD Philippe. La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid Morata. 1990.
136. PETERSON Kenneth D. Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997. [53].
137. QUINTANILLA Miguel A. En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 85 - 95.
138. QUINTÁS, Guillermo. Editor. Reforma y evaluación de la universidad. Valencia : Universidad de Valencia. 1996.
139. RAMOS S. Genoveva. Estudio de las dimensiones de un cuestionario de evaluación de la docencia universitaria en las áreas de ciencias experimentales, ciencias psicopedagógicas y ciencias humanas en un período de tres años. Valencia, 1998. [12, 33,100].
140. RIVAS FLORES José Ignacio. El equipo docente como modelo de autoformación. *Investigación en la escuela*, No.34, 1998. Pp. 79 -89.
141. RODRIGUEZ Espinar Sebastian, (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, núm. 2, pp 179-214. [11, 13,15, 71].
142. RODRIGUEZ Espinar Sebastian. El proceso de evaluación institucional. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp.45 -64. [11]
143. RODRIGUEZ ESPINAR Sebastian. La evaluación del profesorado universitario. Análisis de la opinión del profesorado de la Universidad de Barcelona. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987. Pág. 211.
144. ROSALES Carlos. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.[52, 85, 96, 101].
145. ROSSI P. FREEMAN H. ,y WIGHT S. (1982). Evaluation: A systematic approach, sage Publications. Beberly Hills. [96].
146. RUEDA Mario(2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Paidós

147. SALINAS FERNANDEZ Dino (1994). Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio. *Cuadernos de pedagogía*. Num. 226. 81-87.
148. SALINAS FERNANDEZ Dino. (1993). El oficio de maestro: de la reflexión a la vocación. *Signos*. 10,pp4-13
149. SANTOS GUERRA Miguel A. La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada: Aljibe, 1995.
150. SANTOS GUERRA, M. A. (1995), "Evaluación del sistema y aprendizaje del profesorado". *Guix*. Núm 213. Págs. 81-84.
151. SANTOS GUERRA, M. (1996). Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*. Núm. 30. Págs. 3-5.
152. SANTOS GUERRA, M. A. (1993), La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga. Aljibe.
153. SARRAMONA, J. (1988). Formación, selección y perfeccionamiento del profesorado y calidad de los centros educativos. *Bordón*, 40 (2), 257-275. SCHWANDT, T.A.
154. SCHALOCK Y OTROS, (1993).Teacher productivity revised: Definition the measurement and aplication. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 8. 196.[37]
155. SIMONS Helen. (1995, 220 - 242) Autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: el apoyo a las escuelas democráticas. EN *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
156. SCRIVEN Michael. Selección del profesorado. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 107-164.
157. SCRIVEN Michael, (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. EN *Studies in educational evaluation*. Vol 21. Núm 2.. Pags. 111 - 129. [13, 65, 98].
158. SCRIVEN Michael.(1994). Duties of the teacher. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 8,2,151-154.
159. SCRIVEN Michael.(1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personel Evaluation in Education*. 1,4,319-334.

160. STAKE, R. E. (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.[98].
161. STAKE, R. E y THEOBALD, P. (1991), "Teachers'views of testing's impact on classroom". En: STAKE, R. E. (Ed), *Advances in program Evaluation*. Greenwich. Jai Press.
162. STAKE, R. E. (1991), *The teacher standardized tests and prospects of revolution*. AERA. Conference. Washington. DC. June, 5.
163. STAKE, R. E. (1983), "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica". En: HAMILTON , D y DOCKRELL, W. B. (Eds),
164. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
165. STAKE, R. E. (1972), "An approach to the evaluation of instructional programs". En: HAMILTON, D. (Ed), *Beyond the numbers game: A Reader in Educational Evaluation*. London. McMillan.
166. STRIKE Kennet A. Aspectos éticos de la evaluación educativa. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.
167. STODOLSKY Susan S. Observación en el aula. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997. 243-264.
168. STUFFLEBEAN D L y SANDERS James R. Cómo utilizar los estándares de evaluación de personal para la evaluación del profesorado. EN DARLING-HAMMOND Linda y MILLMAN Jason. Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: muralla, 1997.561-579.
169. STUFFLEBEAN Daniel L. (Director) (1986). Estándares de evaluación de personal. Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores. Bilbao: Mensajero.
170. UNIVERSIDAD DE MURCIA. Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Autoinforme: facultad de informática. 1997.
171. TORANZOS, Lilia (1997) Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de educación* No. 10. [78].
172. TORRES Z. Guillermo. Otra evaluación, otra educación. Conferencias de clase., Autoevaluación y autonomía.Evaluación, educación y cultura
173. VALCARCEL Cases Miguel. La evaluación institucional de la investigación y del tercer ciclo. *Revista de educación*, núm. 315 (1998), pp. 125 -139.

174. VILAR A. Luis Miguel. Evaluación de la conducta docente y del clima social de clase. EN CARRERA G. María José y Otros. Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria. Informes de investigación evaluativa. No.1. Valencia: Universidad de Valencia. 1987, pp 31-50.
175. VILAR A. Luis Miguel. "Evaluación del ambiente de la enseñanza universitaria por los estudiantes". Enseñanza. *Anuario interuniversitario de didáctica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 263 - 297.
176. VILAR A. Luis Miguel. "Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria " *Revista de Innovación e Investigación educativas*, 2,53 - 67.
177. WILSON, JOHN. Cómo Valorar la calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós. 1992.[45]
178. ZUÑIGA Ricardo. La evaluación en la acción docente. EN APODACA Pedro y LOBATO Clemente(1997). Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación. Barcelona: Laertes,. [47, 60, 64, 70]
179. ZUFIAURRE Goikoetxea Benjamín (2000). Evaluación escolar y coparticipación educativa: responsabilidad social y democrática. Valencia: Nau Llibres

Monografias.com

Recomendar este trabajo  
a un amigo

Principal Buscar Registrarse Grátis Bajar Trabajo

## CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y LOS RETOS DEL SIGLO XXI

### RESUMEN

Comprender el término calidad en la educación superior universitaria requiere una explicación de las diferentes dimensiones y los ejes fundamentales, desde donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo. Esto implica reconocer que en lugar de un problema teórico, uno se enfrenta con el paradigma de distinguir que la calidad es parte de un ineludible compromiso profesional académico, de poner a disposición de los tomadores de decisiones un marco de acción para lograr la excelencia del proceso educativo. La ponencia tiene como objetivo explicitar con claridad la serie de opciones ideológicas y pedagógicas que enfrenta un tomador de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación, para enfrentar los retos del siglo XXI.

### ABSTRACT

Understanding the term quality when talking about higher education requires knowing the different dimensions and key roles from which one can recognize the quality of an educational system. To recognize that, rather than a theoretical problem, we are facing the paradigm of recognizing that quality is an inescapable academic and professional commitment that gives decision makers an action framework to optimize the educational process. The objective of this paper is to reveal a series of ideological and pedagogical options that a decision-maker faces in improving the quality of education to face the challenges of the twenty-first century.

### JUSTIFICACIÓN

La referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales. Todas estas

actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la calidad, porque obviamente nadie puede objetar la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción. Todos desean una Educación Universitaria de calidad, nadie quiere una Universidad mediocre. La búsqueda de la excelencia, grado máximo de la calidad, es un argumento inatacable. Sin embargo, se torna en problema cuando intentamos precisar en qué consiste la calidad en la educación universitaria, puesto que el concepto en general representa ambiguo y equívoco.

El énfasis actual en la calidad, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario donde se

proyectan, además, las tendencias que apuntan al control de las empresas económicas. En efecto, durante la última década, la preocupación por la evaluación de la calidad de la educación universitaria, constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados. En Europa, la

evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad

científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en América Latina, en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el

tema.

Se está en un mundo cambiante vertiginosamente y los dinámicos tienen enormes impactos sobre la misión de las universidades públicas. La corriente de cambio, para enfrentar los retos del Siglo XXI, ha chocado con el muro de la autonomía; las universidades no son instituciones que usualmente reaccionen con rapidez a cambios en su medio, sobre todo si recibe presiones externas (gobierno u organismos internacionales). Inducir al consenso entre los diferentes actores, parece ser el mecanismo que generará el cambio, por lo tanto, se hace necesaria una comprensión clara del ámbito de la calidad de la educación universitaria.

Paradigma tradicional > mejorar la calidad de la educación para satisfacer la demanda de mercado

Nueva visión > mejorar la calidad de la educación para crear nueva oferta de mercado (innovación, ciencia y tecnología)

## LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El movimiento actual en pro de la elevación de los niveles de calidad de la Educación superior propone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto de calidad y sus implicaciones. La primera aproximación específica a la calidad educativa, además de la permanente y tradicional referencia a una "buena educación", a un "buen plan de estudios" o a una "buena Universidad", corresponde históricamente al periodo de euforia planificadora y desarrollista, centrado en la década de los años sesenta y el concepto es utilizado sin claras connotaciones teóricas.

La calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir, aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente, o presentan serias dificultades a la cuantificación. Estos elementos están relacionados fundamentalmente con los procesos que determinan la llamada Eficacia Interna del Sistema o Calidad de la Educación (Diez Hochleitner, 1969; Beeby, 1970).

Recientemente, y en relación con este tema, la calidad como eficacia interna de los sistemas e instituciones de educación universitaria aparece como reacción a la insuficiencia de los indicadores cuantitativos de eficacia y productividad, y se vincula con las características, consideradas cualitativas, de los procesos y productos de la Universidad. Sin embargo, actualmente la educación superior no sólo preocupa a los participantes en el proceso educativo (profesores, alumnos, investigadores y rectores universitarios) y, a los gobiernos y sus agencias, sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimiento y tecnología esenciales para mantener el ritmo de desarrollo económico. Por esto, se ponen de manifiesto nuevas vinculaciones de la calidad universitaria con factores de costo-efectividad y costo-beneficio.

A pesar de la gran masa de literatura sobre calidad de la educación en la perspectiva de la gestión (control de calidad, auditoría, valoración, políticas y asignación de fondos, públicos, entre otros.), el concepto de calidad ha quedado en la penumbra. 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.
- transformación (cambio cualitativo).

#### 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, es excelente y producirá graduados de alta calidad. El énfasis de esta concepción en los "niveles" de entrada y salida constituye una medida absoluta de la calidad y la noción de "centros de excelencia" se apoya en esta concepción.

Alexander Astin (1990) señala que la excelencia, en este sentido, a menudo 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 que ésta 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" donde el nivel de la salida es función del nivel de la entrada. De modo que, cuando se habla de "centros de excelencia" se está utilizando esta noción de calidad excepcional.

La calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos se identifica, generalmente, con la de los productos que superan el "control de calidad". Los contrastes se basan en criterios alcanzables destinados a "rechazar" los productos defectuosos, es el resultado del "control científico de calidad", pues supone la conformación de acuerdo con unos estándares, la cual implica que 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, a la luz de cambios en las circunstancias. 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 punto de preocupación en diversos países, por cuanto 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 universal es 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 (Crawford, 1992).

Sin embargo, la introducción de estándares relativos versus 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 de la calidad un producto, aun cuando esté conforme con ciertos estándares. Es posible que esto se deba al hecho de que calidad, según estándares relativos, parece subestimar la noción de que ésta 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

Esta segunda aproximación 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 concepto de excelencia involucrado en este enfoque también implica una filosofía de prevención, en vez de inspección. El énfasis está en asegurarse de que en cada etapa del proceso productivo no ocurran faltas, aun más que en esperar la inspección del producto final para identificar defectos. El enfoque "cero defectos" está, en opinión de Peters y Waterman (1982), intrínsecamente ligado con la noción de "cultura de calidad", la cual se da en la organización donde la responsabilidad recae sobre todo y no solamente en los controladores de calidad (Crosby, 1986). El hacer las cosas bien la primera vez implica que, en cada etapa del proceso, las personas involucradas se aseguran de 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 las agencias que aportan recursos; los empleadores 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 relación costo-valor

Esta posición es mantenida por algunos gobiernos, cuando exigen a las universidades que justifiquen los costos (inversiones y de operación). La idea de eficiencia económica está en la base de esta noción, pues incluye como eje central el mecanismo de "accountability" (rendición de cuentas) al público contribuyente de los sistemas públicos.

La efectividad, desde esta perspectiva, es considerada en términos de mecanismos de control (auditorías de calidad), resultados cuantificables (indicadores de desempeño) y evaluaciones de la enseñanza y de la investigación. La idea no es utilizar los recursos para mejorar una calidad mediocre, sino que retirar los recursos del desempeño mediocre y estimular la búsqueda de lo mejor.

El individualismo económico, bajo la forma de fuerzas de mercado y la competencia, apuntalan este enfoque, puesto que en una situación de competitividad la misión de las instituciones determinadas por el "nicho" en el mercado conduce, inevitablemente, a la noción de "valor por dinero". Aquellos que creen en esta idea esperan enrolar a más gente en educación superior con una mínima inversión disminuyendo así el costo - efectividad y aumentando la competencia por recursos y buenos estudiantes.

#### 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 a la educación superior (Elton, 1992), 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. Esta noción de "valor agregado" otorga un sentido sumativo a este enriquecimiento (Astin, 1985), pues el "valor agregado" es una medida de cualidad en tanto la experiencia educacional enriquezca el conocimiento, las habilidades y destrezas de los estudiantes (HM Government, 1991). Por lo tanto, una institución de alta calidad es aquella que en gran medida, enriquece a sus estudiantes (Astin, 1990). 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", por ejemplo en términos de la formación o conocimientos a la entrada y salida del proceso, 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 (Harvey y Burrows, 1992), lo cual implica otorgar poder a los estudiantes para influir en su propia transformación. Ello permite, por una parte se involucra al estudiante en el proceso de toma de decisiones que afecta su propia transformación. Tal como señala Müller y Funnell (1992), "en cierta medida 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 (Roper, 1992).

El trabajo de Arthur Chickering sobre el impacto que tiene la educación universitaria en jóvenes adultos, avala también esta afirmación (Chickering, 1978). 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, lo cual conlleva un grado de amenaza para el docente, puesto que, como señalan Harley y Burrows (1992), provoca no sólo la pérdida de control sobre la organización estructural de la actividad académica, sino de los procesos intelectuales. El investir de 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 la estudiantes (Astin, 1990).

#### Síntesis sobre calidad en educación superior

Al final, calidad es un concepto filosófico, sus definiciones varían y, en cierta forma reflejan, diferentes perspectivas del individuo y la sociedad. En una sociedad democrática, donde debe existir espacio para que mucha gente piense distinto, no hay una única y correcta definición de calidad y, como es un concepto relativo que depende del individuo que lo utilice. Por eso, es posible que sea definido según un abanico de cualidades. No obstante, se podría tratar de definir los criterios que cada actor interesado utiliza cuando juzga la calidad de una institución. Este enfoque pragmático llama a establecer un conjunto de criterios que reflejen aspectos de calidad de sentido común y busque formas convenientes para cuantificar dicha calidad (sin que estas formas se conviertan en fines).

Disponer de un conjunto de criterios desde la perspectiva de distintos grupos y no sustentar una definición unívoca de calidad puede ofrecer una solución práctica a un asunto filosófico altamente complejo, no porque se carezca de una teoría subyacente, sino porque diferentes grupos tienen el derecho de ostentar distintas perspectivas. Es decir que, es perfectamente legítimo que las agencias gubernamentales demanden eficiencia en los recursos invertidos, que los padres y estudiantes exijan excelencia, que los empleadores esperen un producto con aptitud para un propósito y que la comunidad en general considere que en la educación superior debe haber calidad total. Por consiguiente este enfoque involucra las cinco concepciones analizadas.

## Los retos a futuro

La caracterización del concepto de "calidad universitaria" requiere superar la tendencia a considerar en sí mismas las características específicas de acuerdo con el contexto, entrada, proceso, producto y propósito de la educación en cada institución y tratar de identificar los rasgos comunes en todas. Parece evidente

que si se consideran de alta calidad dos o más instituciones universitarias con culturas y valores diferentes, no es posible vincular la calidad de la educación

con los valores, metas y objetivos, programas, formación del profesorado, entre otros, específicos de cada institución. La calidad debe radicar, más allá de estos elementos en que difieren, en alguna característica común a todos ellos. En consecuencia, para conceptualizar la calidad de la educación es preciso superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos elementos o componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos.

El esfuerzo de mejoramiento se debe dar en busca de una educación integral como proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante universitario concebirse como inmerso en una realidad social de la que es parte activa y, frente a la cual se desempeña no sólo como experto del conocimiento en un ámbito específico, sino como ciudadano competente.

Es decir, se debe entender como calidad de la educación la interrelación entre planes de estudio actualizados y contenidos curriculares orientados a la metodología participativa.

La tendencia a nivel mundial a fomentar los mecanismos de acreditación dada la globalización de mercados, pasa de ser "voluntaria" a ser indispensable para la subsistencia de la universidad, por lo tanto, este tema debe ser de especial interés para la comunidad académica.

El proyecto de una nueva universidad se está gestando en el marco de las políticas y sociales en el país, tiene como sus ejes la "calidad" y la "excelencia académica", muy ligado con el debate tanto al interior de la sociedad costarricense como en el ámbito de los organismos internacionales.

Es necesario determinar cuáles son los temas relevantes sobre la calidad en la educación superior, que se discuten actualmente en los organismos internacionales. En enero de 1996, en París se celebró la reunión del "Grupo Asesor en Educación Superior de UNESCO", y allí se identificaron grandes temas para el debate internacional, tales como los siguientes:

- La educación superior y sus objetivos en el umbral del siglo XXI
- La integración entre docencia e investigación
- Medidas para asegurar la democratización y a la vez promover la calidad de la educación superior
- La diversificación de los sistemas de educación superior y su vinculación con el sector productivo
- El impacto de la globalización en los planes y programas de estudio de las instituciones de educación superior

El documento del Banco Mundial "La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia" (Washington, D.C., junio 1995), examina la situación actual y

las perspectivas de la educación, haciendo énfasis en su calidad, pertinencia y financiamiento.

Este documento tiene impacto sobre el objeto de estudio de esta investigación, dado que las tesis formuladas por el Banco Mundial influyen directamente en las políticas gubernamentales, y se convierten en requisito exigido para el otorgamiento de créditos. Algunos temas de interés son los siguientes:

reconocer la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y social

estimular una mayor diversificación de las instituciones públicas de educación superior, e incluir el desarrollo de instituciones privadas proporcionar incentivos a las instituciones públicas, con la finalidad de que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, incluyendo el cobro de aranceles a los estudiantes y la vinculación del financiamiento del Estado a

la mejora del rendimiento académico e institucional introducir políticas explícitamente diseñadas para dar prioridad al mejoramiento de la calidad y al fomento de la equidad establecer sistemas de competencia o concursos sobre la base de la calidad y

eficiencia, tanto en universidades públicas como privadas, para el financiamiento de la investigación establecer como objetivos prioritarios en la reforma de la educación superior: a). incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación; b).

mejorar la respuesta de la educación superior a las demandas del mercado laboral y a las cambiantes demandas económicas; c). incrementar la equidad dirigir el financiamiento del Banco a apoyar los esfuerzos para hacer la educación superior más eficiente a menor costo orientar los préstamos a la reforma de los sistemas de educación superior, el desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad

Otro documento de la UNESCO "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior" (París, febrero, 1995), pretende poner en un lugar prioritario de la agenda nacional el tema de la educación y suscitar una renovación del apoyo a la educación superior, a nivel mundial, como el instrumento por excelencia para alcanzar el desarrollo humano sustentable.

El documento es explícito en solicitar a las instituciones de educación superior que elaboren, en consulta y coordinación con todos los sectores que tienen que ver con ella, "una nueva visión" de sus objetivos, tareas y funcionamiento, de cara al nuevo siglo. Los temas de interés para el objeto de estudio son:

una de las tendencias que debe ser apoyada por todos los medios disponibles es la diversificación, pero para obtener el apoyo se debe garantizar la calidad de las instituciones y programas se deben reexaminar las relaciones entre la educación superior y la sociedad

civil y, de manera particular, entre la educación superior, el universo de trabajo y el sector productivo el sistema de educación superior debe ser suficientemente flexible para hacerle frente a los retos de un mercado de trabajo rápidamente cambiante las instituciones de educación superior deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados

deben existir relaciones constructivas entre Estado y Universidad, como requisito para el proceso de transformación de la educación superior, estas relaciones se fundamentan en el respeto a la libertad académica y a la autonomía institucional como tarea relevante se destaca el esfuerzo especial para renovar los

métodos de enseñanza - aprendizaje y destacar el lugar de la docencia. La universidad debe ser un lugar donde se imparta una formación de alta calidad, que prepare a los estudiantes para desenvolverse de manera eficiente y efectiva en una amplia gama de funciones y actividades cívicas y

profesionales

un ámbito de aprendizaje fundamentado solo en la calidad y conocimiento, que

le inculque a los futuros graduados el compromiso de seguir buscando el conocimiento y el sentido de responsabilidad para poner su formación al servicio del desarrollo social

Los aportes documentales enfocan tres elementos comunes:

**La diversificación:** La universidad deberá flexibilizar sus estructuras académicas y métodos de enseñanza, además, evolucionar hacia la integración de un sistema nacional de educación superior universitaria. La educación superior como sistema debe ser un centro de educación permanente para la formación, actualización y el reentrenamiento.

**Innovación:** el paradigma de la educación superior actual responde a la sociedad industrial, que está en proceso de profunda mutación, pero que aún no da paso a la sociedad postmoderna, que Alvin Toffler (1994), denomina "la

sociedad del conocimiento", otros autores se refieren en este sentido a "la sociedad de la información". La innovación implica un sistema de educación superior al servicio de la imaginación y de la creatividad, lo cual representa promover la transformación curricular y en los métodos de enseñanza - aprendizaje.

**Demanda de mercado:** respecto de la relevancia y competitividad de los graduados. La relación con el mercado de trabajo se basa en la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución. Se requiere un sistema de educación superior lo suficientemente flexible para hacer frente a un mercado de trabajo rápidamente cambiante. El documento de UNESCO sostiene, "nos encontramos en una época en que ya no se puede aplicar más la ecuación 'título = trabajo', se espera que la educación superior produzca egresados que no sólo puedan ser buscadores de trabajo, sino también empresarios de éxito y creadores de empleo".

Esta relación Universidad - Empresa, debe ser tratada bajo un nuevo paradigma, encontrar fórmulas de entendimiento recíproco para beneficio de los futuros graduados. Valdés (1996) señala: "La brecha entre los sistemas educativos y las necesidades de las empresas es cada vez mayor. Nuevas formas de aprendizaje y educación. ....

Durante todo este tiempo, las empresas y las escuelas le han dado peces a la

gente, pero no los han enseñado a pescar.

Se ha enseñado todo tipo de conocimientos, pero no se ha enseñado cómo generar nuevos conocimientos.

Se ha enseñado inclusive dónde y cómo encontrar todo tipo de conocimientos, pero no a combinarlos para obtener nuevos conocimientos.

Se han enseñado las reglas de cómo pensar lógicamente, pero no se ha enseñado a producir pensamientos nuevos.

Se ha enseñado todo tipo de pensamientos, pero no el proceso y la mecánica para llegar a ellos.

Se ha enseñado a creer ciegamente en un paradigma, pero no se ha enseñado a romper con él y a crear nuevos.

La enseñanza ha creado conformes, pero el mundo actual es y será de los eternos inconformes." (p. 372)

Finalmente como conclusión de esta ponencia es representativo citar el párrafo del libro "La educación superior en el umbral del siglo XXI" del Dr. Carlos Tünnermann (1996): "La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de la sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto del ambiente. Philip Coombs llega a sostener que las universidades

no tienen otra opción real sino atender estas nuevas necesidades porque, si "dejan de hacerlo, se hallarán otras maneras de atender estas demandas y las universidades que funcionen mal y no respondan a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo". No olvidemos que hoy en día las universidades no tienen el monopolio de la enseñanza superior ni de la investigación". (p. 115)

## BIBLIOGRAFÍA

Astin, A. (1990). Assessment as a tool for institution renewal and reform. En AAHE Assessment Forum, Assessment, Accreditation and Renewal. Washington DC.

-----, (1985). Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices in higher education. San Francisco, Jossey Bass.  
Beeby, C.E. (1970). Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation.

Institute International de Planification de l'Éducation. UNESCO, París.  
Burrows, A. y Harvey, L. (1992). Defining quality in higher education: the stakeholder approach. Ponencia presentada en AETT Conference on Quality in Education University of York, 6-8 Abril.

Consejo de Universidades (1989). Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad. Madrid: M. E. C. Fundación Universidad Empresa.

Chickering, A. (1978). Education and identity. San Francisco, Jossey Bass.

Crawford, F. W. (1992). Total quality management. CVCP Occasional Paper. Londres, CVCP.

Crosby, P. B. (1986). Running things. The art of making things happen. Milwaukee, American Society for Quality Control.

Diez Hochleitner, R. (1969). Rendimiento social en la educación.

En la educación actual: Problemas y técnicas. Madrid: C. S. I. C.

Elton, L. (1992). University teaching: a professional model for quality and excellence.

Ponencia en la Conferencia Quality by Degrees, efectuada en Aston University.

Harvey, L. y Burrows, A. (1992). Empowering students. New Academic, vol 1. No 3.

M. Government. (1991). Higher education: a new framework. White Paper Londres, HMSO.

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. Assessement and evaluation in higher education. Vol. 18, N°1, Bath, UK.

Müller, D. y Funnell, P. (1992). Exploring learners perceptions of quality. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.

Oficina de Planificación de la Educación Superior. (1995). Procesos de evaluación para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica. A. 17/7/95/v.1 San José, Costa Rica.

Peters, T. J., y Waterman, R. H. (1982). In search of excellence: lessons from americas. Best Run Companies. New York, Harper and Row.

Toffler, A. (1995). La creación de la nueva civilización. La política de la tercera ola. Plaza & Janes Editores, S.A, Barcelona, España.

Tünnermann, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. CRESALC/ UNESCO. Caracas, Venezuela.

Valdés, B. L. (1996). Conocimiento es futuro. Hacia la sexta generación de los procesos de calidad. Sexta edición. CONCAMIN, México, D. F.

Trabajo realizado por Alexander Vega Miranda  
Candidato a Doctorado en Educación, Magister en Administración de Negocios,  
Profesor de la Escuela de Administración de Negocios, U. C. R.

This banner was supplied by SAFE Audit  
www.monografias.com

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN:  
ENTRE LA SEDUCCIÓN Y LAS SOSPECHAS.

Juan M. Escudero.  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Universidad de Murcia.  
jumaes@fcu.um.es

Trabajo solicitado por HEURESIS  
©HEURESIS 1999. Vol 2, nº5  
ISSN: 1137-8573  
D.L.: CA 378/97

Este artículo ha sido consultado veces desde el mes de Diciembre de 1999

1. Introducción.
  2. Lo primero que llama la atención es la ubicuidad de la calidad.
  3. Algunas expresiones más recientes de la calidad.
    - 3.1. La caída del telón: la aparición de la calidad en nuestra escena de reformas.
    - 3.2. El desarrollo de un primer acto: la gestión de la calidad total.
  4. La comedia infunde desconfianza: algunas de las razones que justifican la sospecha.
  5. Bibliografía.
1. Introducción.

La calidad es, seguramente, uno de los emblemas más propagados por doquier en los noventa. Desde las vallas publicitarias a los prolegómenos de planes estratégicos, desde las transacciones comerciales a las relaciones personales y sociales, desde la justa aspiración a una vida de calidad en tiempos de tanta ocupación y estrés hasta su impronta sobre las corporaciones que requieren esta marca de identidad y distinción para sobrevivir en la fuerte competitividad, el término puebla el ancho y variado universo en el que se desenvuelve el ciudadano de la sociedad del bienestar y la opulencia.

Superados estadios que garantizaron la abundancia de bienes y servicios, condiciones de vida, de trabajo - bien es cierto que sólo para poco más de una cuarta parte de la humanidad - la calidad condensa, quizás, el núcleo de expectativas, aspiraciones y posibilidades más loables en lo que afecta a la mejora social y humana. Se nos ofrece, así, como un gran paraguas sobreprotector cargado de promisiones. La pasión por la calidad, también el derecho ciudadano a la calidad, parece la conquista definitiva de un nuevo estadio de desarrollo y progreso al que nadie, por su benevolencia, puede negarse, al que todos (no se olvide que, en realidad, sólo algunos) tenemos derecho y posibilidades de realización. Es, de esta suerte, una especie de filosofía más implícita que bien elaborada, difusa y general, que reclama para sí el don de la ubicuidad. Por eso

mismo, lo que en realidad constituye su entramado no es tanto un cuerpo de credenciales teóricas altamente elaboradas, no hace gala de un entramado de ideas y argumentos eminentemente racionales. Es mucho más simple en su contextura, gusta más de la lógica de los sentimientos y sensaciones, de estrategias y procedimientos, de pragmática más que de semántica, de formas y apariencias como sustitución o camuflaje de sustancias y realidades. Cuida con atención eslóganes y guiños hacia los ciudadanos, sobre todo en su condición de consumidores.

Por todo ello, no es sorprendente que las frases lapidarias, el lenguaje de la publicidad, propaganda o marketing ocupen el lugar de los supuestos bien justificados y razonados: el consumidor tiene siempre la razón, el coste de la calidad es la pérdida del cliente, el camino de la calidad es el proceso continuo de innovación, los líderes de la calidad son sujetos emprendedores y visionarios. Y parece, a todas luces, prendida de pragmatismos totalizadores. La calidad total y cómo lograrla puede ser, tal vez, uno de los más ilustrativos.



En su frontispicio figura el lema seductor de la satisfacción de los clientes. El actual movimiento por la calidad tiene una lúcida conciencia de una máxima como esta. Y, ya que las sensaciones y sentimientos de satisfacción se mueven por terrenos de arenas movedizas, no puede pasarse por alto la puesta a punto de

las técnicas oportunas, primero, para construir las necesidades a satisfacer, después, para establecer los vehículos más eficaces para captar usuarios y cubrir expectativas, luego, para conservarlos. Hace poco leía en un medio impreso el anuncio de un curso de formación; su título no podía ser más prometedor: cómo mantener la fidelidad de los clientes.

La ubicuidad de la calidad, la calidad de los noventa, también proyecta sus rayos de salvación sobre la educación. Naturalmente, también como definitivo paraguas de garantía y promesas de mejor educación, una educación de calidad. Según los casos, puede hablarse de calidad total, lo que es más popular, o calidad para todos, lo que puede parecer demasiado ambicioso, y por ello menos usual. Y, para no mermar ninguna de las ventajas y extensiones que su condición de halo permite albergar, la calidad educativa aspira a circular y penetrar todos los entresijos de los sistemas escolares y los servicios sociales que les competen, satisfaciendo, a su vez, propósitos y funciones muy diferentes. La calidad, por ejemplo, acompaña y presuntamente legitima medidas y decisiones de reformas educativas a gran escala, así como sus proyecciones específicas sobre unas u otras facetas y dimensiones particulares de la educación (la enseñanza, el currículum, los profesores, los centros...). Y, al hacerlo, goza de tal predicamento y adhesiones que resulta improbable encontrar a alguien que, de

entrada, se pronuncie en contra de la calidad. Pues de ella, como astro rey, penden otros muchos significados satélites que disfrutan de gran eco y deseabilidad en los tiempos corrientes que la han hecho nacer. Eficacia, eficiencia, mejora, innovación, rentabilidad, productividad, satisfacción, participación, éxito y excelencia, competitividad, currículum enriquecido, enseñanza y profesores de calidad, centros eficaces, son algunos de ellos. De este modo, la calidad reclama para sí una condición de lema tan inexcusable que resulta desaconsejable, al menos en ese plano de las generalidades, cualquier pretensión de contravenirla. Como se plantea algún autor, Reid (1997), ¿quién puede declararse a favor de la ineficacia, o quién en contra de unos contenidos,

metas, experiencias y resultados educativos de calidad?

En muchos países occidentales, que lograron cotas más que apreciables en cantidad de escolarización en las últimas décadas, la calidad educativa opera al

tiempo como diagnóstico, no en pocos casos catastrofista, del actual estado de cosas y como identificación de un estadio superior de desarrollo. Integra además

de una función de diagnóstico y determinación de horizontes, de tierra prometida, otra no menos importante: ofrece, por fin, una vía estratégica e integradora de todos los elementos del sistema para marcar la dirección y el modo de verificar logros obtenidos. Este es el hilo argumental más esgrimido por

quienes se han convertido, sea en las políticas o en los discursos, en los más firmes y creyentes paladines de la calidad. Han urdido lenguajes que emulan los que circulan por dominios no estrictamente educativos; de ellos han tomado, seducidos, algunas de las estrategias que, según parece, están demostrando su eficacia.

No todos, sin embargo, contemplan pasivos y admirados este concierto ubicuo por la calidad que ha hecho escala recientemente en la educación. Proclamas ampulosas y polivalentes, o apelaciones tan emblemáticas y borrosas al mismo tiempo como las que urden las apuestas por la calidad, dilapidan sus relativamente fáciles consensos iniciales a poco que se hacen intentos de explorar sus significados menos aparentes y sus consecuencias. Aquellos, entonces, se tornan más imprecisos que lo que aparece a primera vista; estas, no

siempre tan benevolentes, a veces más sutilmente perversas.

De modo que algunos espectadores del movimiento de la calidad de los noventa se han planteado algunos interrogantes teñidos de sospecha, que no suelen caer muy bien entre determinadas audiencias: de qué calidad estamos hablando y respecto a

qué, calidad de qué manera y en qué condiciones, calidad para qué y al servicio de qué intereses y sujetos. Así, al tiempo que un clima de seducción y fiebre

por la calidad, también existe otro diferente, repleto de interrogantes, sospechas, muchas dudas y hasta temores. El benevolente paraguas de la calidad ha ido recogiendo bajo su cobertura no ya consensos y promesas de un estadio de desarrollo superior en educación, sino conflictos y denuncias de palabras no dichas, voces no oídas o implicaciones excluyentes de los más.

Algunos, como Chapman (1994), al analizar el fenómeno, han advertido que, a menos que vayamos más allá de las declaraciones formales y discurremos por los dominios sustantivos de la calidad (qué hay detrás, cuáles son las formas y contenidos de los sistemas de valores subyacentes, cuáles los parámetros de acción y las implicaciones políticas y prácticas que trasladan las aspiraciones de calidad a relaciones sociales y prácticas...) el término resulta simplemente hueco o, tal vez, poco más que una fórmula publicitaria y propagandística. Bensimon (1995), por su parte, entiende que la calidad, al igual que otras grandes palabras que pueblan una parte importante de los discursos educativos corrientes (autonomía, participación, satisfacción de los consumidores, etc.), son términos de significados inestables y moldeables según la impronta que dejan

sobre los mismos factores sociales y políticos determinados, contextos históricos y tradiciones culturales, marcos ideológicos de unos u otros signos. Hace unos años, Lerena (1989) denunció el estandarte de la calidad como el pretexto edulcorado que trata de camuflar términos políticamente menos correctos

(excelencia, élites, minorías) y funciones perennes de la educación (selección, clasificación, distinción académica y redistribución social), disimuladas ahora bajo los imperativos de la calidad.

Merezca o no toda propuesta de calidad ser mirada bajo el prisma de la sospecha,

lo que sí parece claro es que un término tan emblemático y elástico como este, tan abstracto y por ello polivalente, requiere debate social, ponderada reflexión educativa, y valoraciones certeras acerca de qué hay detrás o delante de unas u otras políticas autoproclamadas hoy a favor de la calidad. No creo, por tanto, que sea procedente sumarse sin más a tanta manifestación de calidad, ni hacerlo sin una mínima perspectiva histórica, o sin una mirada atenta al conjunto de condiciones de toda suerte que han hecho emerger este asunto de la manera que lo están haciendo en este final de siglo. En realidad, la calidad de la educación, que es lo mismo que hablar de un determinado modelo social y pedagógico nutrido de valores y criterios que ha de satisfacer la socialización de las nuevas generaciones en las instituciones escolares, es una preocupación que hunde sus raíces en la historia más remota. Sus versiones, o modelos particulares, se han ido conformando de una u otra manera al socaire de buen número de fuerzas sociales, políticas, económicas e ideológicas, en unos y otros

momentos de la historia de la humanidad, de la educación en particular. La calidad ha presidido de uno u otro modo los discursos educativos que la han asociado a significados y valores particulares, también las agendas de investigación, así como determinadas políticas sociales y educativas. Y, generalmente, ni unos ni otras, como bien ha advertido Reid (1997), han sido independientes de las condiciones sociales y políticas que en cada momento histórico las han configurado a través de mecanismos más o menos sutiles. Lerena

(1989) ha documentado sus equivalencias, en la Grecia clásica, con la areté, y su reserva para los aristos, los mejores. También podría rastrearse en la historia su inclusión y pertenencia a un universo semántico muy particular, compartido por otros significados como excelencia, valía, dignidad, nobleza. Reid (1997), por su parte, ha realizado una sugerente ilustración de los contenidos cambiantes de la calidad en las décadas más recientes. En los cincuenta y sesenta, apunta esta autor, la calidad equivalía a inversión en capital humano y a sus contribuciones esperadas al desarrollo económico en forma

de pluses de productividad. En los sesenta y setenta adquirió relieve una idea de calidad de la educación claramente vinculada a la compensación social y a la igualdad de oportunidades. Ahora, heredera y partícipe de cambios importantes en

la sociedad del último cuarto de siglo, está conformándose una versión de la calidad educativa en la que, entre una constelación sofisticada de términos, gozan de especial relieve las ortodoxias de la eficacia y eficiencia. Sobre este trasfondo general que acabo de esbozar, entiendo que la calidad es un

tema insoslayable, aunque no por eso incontrovertible. Lo primero, en última instancia, se debe a que no podemos pensar en la educación como una práctica de transformación social y humana sin dilucidar y debatir acerca de un modelo educativo, ineludiblemente cargado de valores y tomas de posición sobre todos y cada uno de sus componentes, configuraciones, condiciones, procesos y resultados. Pero, dicho esto, la construcción de ese modelo es una tarea esencialmente conflictiva, controvertida, socialmente moldeada por circunstancias históricas concretas, tributaria de ideologías sociales, políticas y educativas que marcan los valores y criterios desde los que se establece qué se entienda por calidad, de quién es la calidad, al servicio de qué opciones de cultura, sociedad y socialización, y, en esas coordenadas, también de escolarización.

Por todo ello, el debate, las políticas y las prácticas relacionadas con la calidad presentan muchos frentes. No pretendo abordarlos aquí ni siquiera de forma representativa. Mi propósito, mucho más modesto, quiere centrarse en una alerta, a saber: una parte muy importante de los discursos y políticas de la calidad de los tiempos actuales representan una opción particular, reducida, secuestrada por una ideología particular. Es necesario desvelarla y cuestionarla. Aunque, como decía más arriba, eso no supone negar ni soslayar la calidad como un eje constitutivo de cualquier reflexión y práctica educativa. Pero, para razonar unas u otras posiciones, es necesario abordar algunos análisis más concretos.

2. Lo primero que llama la atención es la ubicuidad de la calidad.

La calidad, desde luego, ha logrado convocar una enorme manifestación en los últimos años. A tal convocatoria se han sumado muchos, seguramente por razones dispares, aunque muchos seducidos por lo atractivo de sus proclamas. Estos, por lo demás, son diversos y altisonantes. Algunas de los más vociferadas rezan como

más eficacia, racionalización, optimización, eficiencia, productividad, competitividad. Otras, de resonancias desconcertantes debido a sus raíces históricas, aparecen ahora bajo lemas de nuevo cuño: autonomía, valoración de contextos locales, responsabilidad, potenciación de la sociedad civil, reconocimiento profesional de los docentes, participación e implicación, apropiación, innovación y mejora institucional.

Tomadas por separado, las dos familias de pancartas que discurren por la manifestación actual de la calidad no ofrecerían a un supuesto observador demasiadas dificultades para asociarlas con tradiciones e ideologías históricamente bien distintas. No le resultaría arduo emparentar a la primera, que, para entendernos, se alinea en el flanco derecho de la manifestación, con una ideología nutricia bien conocida y también ubicua: razón instrumental, tecnocracia, mentalidad corporativa y mercantil, gerencialismo, productividad y competitividad. La participación en la manifestación de la segunda familia de lemas, hasta hace bien poco alineados con ideologías sociales y políticas de progreso, puede desconcertar a más de uno. La autonomía de los individuos y por extensión de las instituciones, la participación y corresponsabilidad, la potenciación de los sujetos y profesionales en el ejercicio de sus cometidos, o el reconocimiento de las diferencias, son expresiones repletas de aspiraciones y

conquistas sociales de progreso en el discurrir de los últimos siglos de la humanidad y de la educación. De ahí su presencia desconcertante, aunque bien podríamos situarla en el flanco izquierdo, sin bien participe de la misma manifestación.

Una de las curiosidades del evento a que me refiero es que, tal como se nos presenta hoy, ha logrado recoger bajo su paraguas de consenso tanto a manifestantes de la derecha conservadora como a aquellos que podría ser adscritos, o se autodesignan, en una opción de izquierda y progreso. Quizás, una

cultura tan plural y flexible, abierta y móvil, como la que intenta presidir los

horizontes, creencias y aspiraciones de este final de siglo, ha contribuido decisivamente a hacer de la calidad una especie de punto de encuentro superior y

atenuante de las otrora aristas difícilmente conciliables. Parecería como si la calidad, ahora, hubiera limado las aristas de términos, los primeros, cuyas connotaciones y secuelas están asociadas a una visión poco humana de la educación. Y también como si, a su vez, hubiera contribuido a calmar las radicalizaciones, reverberaciones revolucionarias, de los segundos. La mixtura

resultante, por tanto, ofrece todas las tentaciones de considerar zanjadas antiguas divergencias, extremismos viscerales, utopías sociales y educativas. Procedería más bien, ahora bajo el estandarte de la calidad, pensar en un trayecto intermedio, sin radicalismos de ningún signo, donde pueda coexistir la eficacia con la responsabilidad, la racionalización con la autonomía, la productividad con la potenciación de los sujetos y las instituciones. El potencial integrador y el horizonte prometedor representado de ese modo por la perspectiva de la calidad parece tan atractivo, e imperioso, que no es de extrañar entonces una manifestación tan concurrida, tan acogedora de voces y supuestas sensibilidades tan diferentes.

Para ser más precisos, sin embargo, hay que advertir que no todos los manifestantes vociferan con la misma intensidad todos los lemas que figuran en las pancartas, ni éstas son sostenidas por todos por igual. Hay voces distintas,

portavoces también diferentes. Están, por cierto, los promotores, los convocantes, que son los que más vociferan, y además gozan de posiciones privilegiadas para hacerlo y incluso anular con sus voces hegemónicas otras que pudieran ser discordantes. Hay voces de corifeos, aunque sólo hacen de eco, y que hasta hace poco hablaban de otras cosas, seguramente también promovidas por otros patrocinadores. Y, como suele ocurrir en toda manifestación, hay espectadores en las aceras que contemplan con actitudes distintas el discurrir del acontecimiento. Unos, pasivos y expectantes, se preguntan por, lo bajo, de qué va la historia, aunque seguramente les suenan bastante bien algunas de sus pancartas, y sobre todos sus promesas: una educación de más nivel, más rigor, más orden y disciplina, más desarrollo de habilidades y competencias prácticas y

útiles para el mundo del trabajo. Y, un largo etcétera.

Otros, más avisados y escépticos, se interrogan, no sin desconcierto, acerca de

a qué viene y a dónde se dirige finalmente la manifestación. Y, cómo no, hay muchos, quizás los más, que no están en la manifestación; ni como participantes ni como espectadores. Están en otros sitios; preocupados por asuntos muchos más lacerantes, de primera necesidad, todavía situados en el estado de unos mínimos de cantidad. Son los excluidos de tantos tipos como los que la cultura de la abundancia y calidad total ha creado, o nunca recuperado de sus localizaciones más allá de las alambradas (Forrester, 1997). Para estos, los excluidos en unos u otros dominios, la manifestación es desconocida. De conocerla, seguramente les

resultaría hasta provocativa e insultante. La calidad, desde su imprevisible interés en entrar en distingos, aunque total, ciertamente no sería para todos. Esto, en términos más académicos, es lo mismo que hablar del carácter marcadamente eurocéntrico y de clase (Fielディング, 1997) que aqueja en no escasa medida a una parte importante de la manifestación en su vertiente más internacional: los bien conocidos estudios sobre la eficacia docente y de centros.

Esta crónica, en clave de metáfora, sólo pretende, como puede suponerse, un relato sucinto de algunas de las claves que permiten hablar de la calidad como un movimiento tan ubicuo que, por lo que aparenta, cruza las fronteras tradicionales de izquierda y derecha, progresismo y conservadurismo. Pero, para señalar con trazos más finos algunas de sus expresiones más visibles, es preciso

completar este lenguaje alusivo con otro más explícito y concreto. Veámoslo.

3. Algunas expresiones más recientes de la calidad.

Al contemplar algunas de las decisiones y propuestas de las reformas escolares que pretenden promoverse en los actuales sistemas educativos, no es difícil encontrarse con proclamas, medidas, propuestas y análisis amparados bajo el paraguas de la calidad. Sucede así en la práctica totalidad de países occidentales. Un hecho que no puede pasarse por alto es, por añadidura, el relativo a que la cultura y apuestas por la calidad no sólo prima en aquellos que han logrado cotas de desarrollo educativo más ambiciosas. También en otros, en los que todavía está pendiente la satisfacción de mínimos de democratización en lo que se refiere al acceso y estancia en el sistema escolar, de inversión, así como de condiciones dignas de trabajo para los docentes o de existencia y funcionamiento de centros, la llama de la calidad de los noventa ha prendido con

fuerza. Lo que digo es otra muestra de su ubicuidad: trasciende no sólo configuraciones políticas todavía al uso sino también espacios geográficos

dispares, cuando se contemplan las condiciones materiales y estructurales elementales en sus respectivos sistemas educativos.

Desborda mis propósitos una incursión comparativa del fenómeno actual de la calidad en distintos países o contextos geográficos. Para documentar e ilustrar algunas de sus expresiones más cercanas, describiré, a grandes rasgos, su emergencia en nuestro propio contexto, y su evolución más reciente hasta llegar a estos momentos.

3.1. La caída del telón: la aparición de la calidad en nuestra escena de reformas.

Me parece que podríamos convenir en que la inauguración de la manifestación más reciente por la calidad en nuestro contexto nacional tuvo lugar con las setenta y siete medidas, posteriormente sistematizadas y argumentadas en el famoso documento de la última etapa socialista, Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza (MEC, 1994). La propuesta, elaborada por un gobierno socialista como digo, podría ser interpretada como una versión socialdemócrata de la calidad; al

menos en el plano discursivo, los valores, aspiraciones y propuestas formuladas daban fe de ello. En el mismo prólogo del texto citado se declaran con claridad algunas posiciones en este sentido. Así se advierte que, una vez en marcha medidas importantes para mejorar la calidad de la enseñanza, representadas por el currículum LOGSE, era necesario elaborar un plan de trabajo más ambicioso e integrado, centrado en temas referidos a la calidad del sistema en su conjunto, y que diera respuesta a problemas sentidos por la comunidad educativa desde hacía tiempo.

El documento publicado entonces dio a conocer un programa de actuación compuesto

por distintas medidas específicas, justificadas, según se dice en sus primeras páginas, por la necesidad de incorporar sensibilidades propias del presente momento social, reafirmar la confianza en el sistema y conferir un nuevo impulso

a la reforma. No podemos entrar aquí en un análisis pormenorizado del plan. De una mirada somera a cada uno de sus capítulos permite ya apreciar un doble eje constitutivo: de un lado, el centrado en compromisos con la igualdad de oportunidades y la compensación de las desigualdades, así como la educación en valores, de otro, la autonomía y organización de los centros, la dirección escolar, la evaluación e inspección, el profesorado, su evaluación y formación. En líneas generales, y tal como apunté en la crónica anterior de la manifestación a favor de la calidad, allí se trataba de una apuesta más bien escorada hacia el flanco de la izquierda. Así puede sostenerse, en efecto, ya que un núcleo importante de la apuesta en cuestión quería asumir el compromiso histórico de progreso en el que la calidad de la educación se entendía esencialmente vertebrado en torno a la persecución de la igualdad mediante la compensación social y la discriminación positiva hacia los más desfavorecidos. Bien es cierto, sin embargo, que el grueso del documento discurría por la segunda de las familias de lemas a que más arriba hice mención: la autonomía, los proyectos de centros, la participación y profesionalización docente. También

se hizo eco esta primera versión de nuestra calidad de otros asuntos de calado y

repercusiones potenciales distintas. Entre ellos, una nueva definición de la dirección de centros, una vez levantada acta del relativo fracaso de modelo LODE, el papel decisivo a desempeñar en la mejora de la calidad del sistema por la inspección y evaluación, y también algunos guiños a los márgenes de discrecionalidad en ciertas actuaciones destinadas a generar sus propios recursos adicionales por parte de los centros. Tal vez, de ese modo, se pretendía recoger algunas de las sensibilidades del momento social, especialmente atentas al control de ciertas responsabilidades y rendiciones de cuentas.

Sin menoscabo de análisis más finos del documento y sus diversos planteamientos (1), vale la pena dejar constancia breve de su coyuntura, algunas reacciones e implicaciones posteriores. Se trató, en efecto, de un manifiesto promovido desde

voces particulares, y localizadas claramente en la administración. El momento de

su gestación y divulgación fue muy peculiar: sobre el ambiente social y político

sobrevolaban tiempos turbulentos. Era la última etapa del gobierno socialista,

aquejada de vías de agua por doquier, diversas, aunque todas coincidentes en la conformación de un caldo poco o nada propicio para medidas y propuestas como las

anunciadas. Los ecos sociales del documentos, así como las reacciones en la comunidad educativa, fueron dispares, desde la tal vez indiferencia de la mayoría hasta críticas ácidas por parte de unos pocos. Los no excesivamente maliciosos, se sintieron un tanto desconcertados, cuando no inquietos, fuera por

su improvisación y escasísima concertación social, fuera por las amenazas percibidas en algunas de las medidas en relación con el gobierno de los centros.

Otros, más críticos y desencantados con el discurrir de la reforma, que habían perdido a estas alturas una parte considerable del capital personal y profesional invertido en la misma, llegaron a denunciar que se trataba no tanto de medidas para la calidad cuanto de una salida de emergencia, quizás distracción, en una etapa en la que el proceso LOGSE estaba presentando demasiadas fracturas.

En líneas generales, las reacciones de la comunidad educativa fueron escasas, y una parte de las mismas tuvieron más un carácter de contestación que de valoración positiva. De modo que esta primera aparición del movimiento de calidad dio poco más de sí. La situación política del país, que presagiaba un cambio de rumbo más o menos inminente, contribuyó a dejar como legado más apreciable la proliferación de nuevos cursos para la acreditación a la función directiva, así como algunos tímidos y protocolarios esquemas de evaluación docente, más de contenido y orientación administrativa que realmente vinculados al desarrollo profesional prometido (MEC, 1997).

### 3.2. El desarrollo de un primer acto: la gestión de la calidad total.

Con el cambio en la escena política tras las elecciones legislativas de Marzo de

1996, el Partido Popular accedió al gobierno. Desde los primeros momentos, el lema de la calidad, incoado por los socialistas, empezó a colorearse con nuevos matices. Tras las primeras manifestaciones episódicas, entre las que destacó el compromiso de la administración con facilitar la elección de centros por parte de las familias y se hicieron los primeros guiños a la enseñanza privada (2), el

tema de la calidad ha ido adquiriendo un relieve todavía más notable, más ambicioso, más totalizador. Se ha ido convirtiendo en los dos últimos años en un

tema central, particularmente definido y propagado desde los entresijos de la nueva administración educativa (López Rupérez, 1994). Sus traducciones más apreciables pueden comprobarse en la organización creciente de actividades de formación en torno a la Gestión de Calidad Total. Como una muestra del énfasis que se ha ido poniendo en la empresa, la remisión del curso pasado a un gran número de centros de educación infantil, primaria y secundaria, de un conjunto de materiales diseñados para promover en los mismos Planes Anuales de Mejora inspirados en el denominado modelo europeo de calidad.

El modelo de calidad ahora propagado cada vez muestra con mayor nitidez sus señas de identidad cercanas a la gestión corporativa. Algunos de los términos, que más arriba localicé en el flanco derecho de la manifestación, han empezado a

proliferar, dando muestra así de sus señas de identidad, proponiéndonos, a la postre, una nueva versión de calidad. Esta ha ido desprendiéndose de ciertos lastres históricos, particularmente igualdad, compensación, que han sido sustituidos, así proclama el modelo europeo que se utiliza como aval, por otros más actuales. El nuevo modelo de calidad acota sus pretensiones democratizadoras

en la satisfacción de las familias, que son ahora entendidas como clientes de los centros. Sus simpatías son manifestadas con la determinación y aplicación de criterios más finos y rigurosos, objetivos y medibles, de eficacia y racionalización. Ofrece muchos atractivos la idea de recuperar para la empresa educativa modelos de gestión considerados de calidad en el mundo empresarial (3). A su vez, la revalorización de la función del director, inspección y direcciones provinciales como líderes de los planes de calidad, y la proclamación de esquemas formales para la mejora, inspirados en el descubrimiento del famoso Círculo de Deming, son algunos de los aditamentos con que ha ido concretándose esta nueva apuesta por la calidad.

Otros movimientos laterales que han completado el clima por la calidad se han manifestado en la polvareda creada en torno al Proyecto de Humanidades, fundamentado en un diagnóstico alarmista y a todas luces parcial sobre la lamentable enseñanza de la Historia (4), aunque tuvo gran eco entre afamados escritores y ensayistas, así como en algún programa de debate en la TV pública. Algunos de ellos no desaprovecharon la oportunidad de hacer explícitos sus modelos de educación humanística, al tiempo que nos ilustraron de lo fácil que resulta prender el fuego de la demagogia con cuatro tópicos bien armados y no pocos juicios temerarios sobre las pretensiones descabelladas de la LOGSE, o incluso de la Ley General de Educación de los setenta. Su modelo de calidad, con el que se declaraban a favor de la denuncia y remedio pretendido por parte de la

administración, prevalecía más la historia única que la historia común, la cantidad de la historia que se tiene que aprender que los modos de aprenderla y el tipo de capacidades que habría de desarrollar con los estudiantes. A su manera, las historias montadas en torno a la Historia fueron un reflejo -quizás también un test no intencionado de la cultura educativa de periodistas y famosos

- de esa calidad que funciona como válvula diagnóstica para denunciar por doquier el descenso alarmante de los niveles de conocimiento de nuestros estudiantes y proponer para ello las medidas adecuadas en orden a subirlos. Poco

o nada se dijo de otros posibles factores de calidad, así como tampoco de otras expresiones y dimensiones de la misma.

Otros elementos han ido apareciendo en estos dos últimos años, desde algún que otro globo sonda acerca de la liberalización de los precios de los textos escolares hasta, mucho más relevante y ciertamente necesario, el representado por diversos estudios evaluativos de la educación secundaria. Entrar en ellos con detalle desborda claramente mis pretensiones en este momento. Todo ello, quizás con matices propios pero participando de un clima de fondo, parece estar configurando una nueva etapa de nuestra política educativa, especialmente marcada por una cierta fiebre de calidad, de una calidad entendida

desde unos parámetros de valor determinados y seguramente con diversos tipos de implicaciones que sería prolijo detallar aquí. El telón de fondo, al igual que está ocurriendo en otros contextos (Bensimón, 1995), viene dibujado por una versión de la calidad improcedentemente marcada por modelos propios del ámbito de la gestión corporativa. La pretendida liberación de la educación de la bota pesada de la burocracia estatal termina abocando a su aprisionamiento por las necesidades de los clientes. La adopción de perspectivas organizativas, escaladas de antiguas fiebres de horizontalidades colegiadas, pretenden acreditar de nuevo viejos modelos de gestión y dirección jerárquica, desde la cúspide de los centros y del sistema. Eso sí, ahora adornados con las máximas y principios del moderno gerencialismo que procura la convivencia entre el papel directivo de líderes visionarios con la captación del compromiso, apropiación y creatividad de los trabajadores, en nuestro caso profesores (West-Burnham, 1992).

El descubrimiento en nuestro contexto de los imperativos de la calidad de los noventa no ha quedado reducido a los niveles de la educación primaria y secundaria; también en la Universidad ha tenido su correspondiente eco y versiones particulares. Prácticamente todas las Universidades del Estado se han implicado en diversas medidas y actuaciones, todas ellas legítimas bajo el paraguas de la búsqueda e incremento de la calidad. La elaboración de planes estratégicos y la autoevaluación institucional han sido, quizás, algunas de las expresiones más destacables acogidas al paraguas de la calidad, la gestión de calidad total. Su percepción por parte de la comunidad universitaria, su incidencia y contribuciones a la mejora de una institución como esta, quedan por

ver. Pero, sea lo que fuere, este dato es uno más de los que documentan que el mismo paraguas de la calidad atraviesa en direcciones múltiples no sólo espacios

ideológicos y geográficos, sino también el largo y ancho de los niveles que componen los sistemas educativos.

Hasta aquí, tras una alusión metafórica a la manifestación convocada bajo la pancarta genérica de calidad, he presentado una descripción somera de algunas de

sus expresiones más visibles en el contexto de nuestra reciente política

educativa. Para ofrecer una caracterización más completa de esta que vengo denominando calidad de los noventa, serían convenientes análisis todavía más finos. Con los apuntes señalados, sin embargo, creo que estamos en condiciones de ofrecer una valoración de conjunto, con especiales referencias a la panorámica presentada acerca de estas primeras apariciones de la calidad en nuestro contexto.

4. La comedia infunde desconfianza: algunas de las razones que justifican la sospecha.

Como apunté más arriba, los consensos iniciales en torno a la calidad de la educación se traducen en conflicto y discrepancias cuando se desciende al plano de los discursos y significados particulares en vez de mantenerse en las retóricas y grandes declaraciones; cuando se analizan los contextos generadores más amplio y se procura sacar a la luz sus referentes ideológicos, los contenidos y formas de sus sistemas valorativos. Sucede algo similar, asimismo, al preguntarse por los propietarios de las voces más oídas, los intentos de imponerlas sobre otras alternativas, que resultan, por esa forma de poder que es

el lenguaje, marginadas o silenciadas. Cuando, en fin, no nos enfrascamos principalmente en la administración gerencial de la calidad sino que hacemos el esfuerzo de debatir y razonar acerca de sus contenidos e implicaciones de diversa naturaleza.

En la introducción ya apunté algunas de las críticas que justifican denuncias y sospechas frente al movimiento de la calidad. Ninguna de las fuentes citadas, u otras que podrían aducirse, está en contra de la calidad; yo tampoco. Sí en contra de opciones particulares e históricas, en nuestro contexto o en otros diferentes, en los tiempos y circunstancias actuales. A fin de encuadrar las valoraciones que expresaré aquí sobre "nuestra calidad" recién inaugurada, me parece oportuno aludir, en primer lugar, a algunas denuncias que resaltan nuevos

aspectos además de los ya referidos, y, seguidamente, aludiré a ciertos contextos, pues su contribución es decisiva en que las versiones dominantes de la calidad se definan y presenten como lo están haciendo.

La versión de la calidad más cuestionable es la propagada por los poderes fácticos más omnipotentes e influyentes en la era de la globalización y en la sociedad de la información. Merece razones para la sospecha porque ofrece demasiados indicios de su pertenencia a una ideología social y educativa construida en torno a presupuestos y lógicas mercantilistas sobre la educación (Escudero, 1995); porque termina haciendo el juego a la deslegitimación del protagonismo del Estado y deposita creencias metafísicas en el mercado, los clientes y la libre competencia como recursos mágicos, como fetiches, para estimular la responsabilidad y los compromisos de los sujetos e instituciones en

la productividad y el logro de la excelencia (Chapman, 1994; Barroso, 1995, Gerstner y otros, 1996; Bolívar y Domingo, 1997); porque no está carente de valores, pero los valores que se empeña en imponer recortan los territorios anchos y profundos de lo educativo bajo los criterios parciales de lo objetivo y

rigurosamente evaluable, lo homogéneo y por tanto comparable (Bensimon, 1995); porque ofrece coartadas científicas y técnicas que, pretendiéndolo o no, terminan avalando el retraimiento de la inversión en educación pues, en última instancia, lo que cuenta como eficacia y eficiente es el ethos (clima institucional) de los centros y el dominio de competencias docentes certificadas

por la investigación como eficaces Reid (1997).

En realidad, estas denuncias dirigen nuestra mirada hacia el hecho de que la calidad, tal como ahora prevalece en los discursos, voces y prácticas más oficiales, no es sino una de tantas manifestaciones de los fuertes cambios e incertidumbres que aquejan a la sociedad neocapitalista en este final de siglo. La reiterada globalización, la impronta del neoliberalismo, el fuerte desarrollo

científico y tecnológico y sus contribuciones a la conformación de la sociedad cognitiva, la recomposición de los sectores de producción y el desconcierto en el mundo del trabajo y la crisis del empleo (ver el excelente tratado de Viviane

Forrester, 1997), la crisis de fiscalidad de los gobiernos sometidos al imperio del dinero flotante y la especulación, la deslegitimación del Estado y la puesta



en cuestión permanente de la viabilidad del estado del bienestar, y un caldo de cultivo presto a estimular miedos e incertidumbres que la nueva derecha pretende

capitalizar echando la vista atrás, son, a título de mera relación ilustrativa, algunas de las claves de un nuevo escenario. En la coordenadas que los delimitan

y configuran, la educación, los sistemas escolares, encuentran serias limitaciones para hacer frente a sus compromisos históricos de progreso, al tiempo que un exceso de presiones para responder a nuevos desafíos socioeconómicos, frecuentemente contradictorios. Algunos, por ejemplo Tedesco (1996), reclaman por ello un nuevo pacto educativo, que es lo mismo que decir una plataforma de debate y concertación social para elaborar nuevas concepciones

e imágenes en torno a las finalidades, los contenidos, los métodos y tecnologías

de la educación, así como sus configuraciones institucionales. Esa tarea, situada todavía en un horizonte lejano, habría de perseguir nuevas síntesis entre los valores sociales y educativos históricos de progreso (democratización,

cohesión social, igualdad, equidad, emancipación) y las demandas formativas que el actual desarrollo científico, tecnológico y económico plantea a los sistemas escolares. Uno de los ejes de ese trabajo está especialmente relacionado con el tema que nos ocupa. El autor suscribe, desde un conjunto de análisis en los que no puedo entrar aquí, un modelo de calidad no contrapuesto a cantidad, sino integrador de ambas dimensiones. Y ello, defiende este autor, tanto por razones éticas y morales vertebradas en torno a la cohesión social, la formación de la ciudadanía y el desarrollo personal en contextos cambiantes de construcción de la identidad, cuanto por las demandas que la sociedad cognitiva y sus procesos de producción y servicios están reclamando. La propuesta es, sin duda, relevante. Plantea y propone líneas y temas de reflexión y actuación que están siendo objeto de un buen número de análisis y foros de discusión educativa en las coyunturas actuales.

Algunas otras reacciones al actual estado de cosas, por ejemplo Carbone (1995), Goodman (1995), ofrecen reflexiones que acentúan más la situación crítica, denunciando al tiempo algunas de sus implicaciones negativas. Estos dos autores,

por ejemplo, alertan sobre el impacto que esas características estructurales antes mencionadas está teniendo sobre los sistemas educativos. La fuerte funcionalización del currículum, una vez más moldeado más de lo debido por las demandas engañosas del mercado laboral inestable, la incidencia incierta y reservada a algunos de las nuevas tecnologías y los sistemas de formación, la aparición de nuevos mecanismos sociales y escolares de clasificación y jerarquización, el cuestionamiento sutil o frontal del modelo ilustrado de escuela, la devaluación del docente y su más que previsible descalificación y dependencia de agentes y agencias distantes de regulación y control de la educación y su trabajo, serían algunas de las manifestaciones, tal vez presagios

de un futuro de la educación inquietante.

Entre tanto pudiera ir adquiriendo cuerpo un pacto educativo como el referido hace un instante, y toda vez que ya están golpeando sobre las puertas de los sistemas escolares tendencias y presiones como las que acabo de recoger, las versiones concretas de la calidad que están tomando cuerpo en distintos países no pueden entenderse como un fenómeno aislado e indeterminado. Tampoco como una vía expeditiva para una tierra de promisión que todavía está por construir, y mucho menos como un artilugio estratégico que conduzca a la educación hacia horizontes que armonicen el pleno desarrollo humano, la formación de la ciudadanía, la cohesión social, y también la preparación equilibrada para el desempeño profesional.

Este telón de fondo, en mi opinión, resulta imprescindible para dos propósitos: uno, para disponer de claves de lectura que nos permitan comprender qué se está escondiendo tras el omnipresente emblema de la calidad educativa; dos, para cuestionar y criticar seriamente cuáles de sus presupuestos, estrategias e implicaciones no resultan aceptables desde un modelo de escuela pública, democrática, compensadora de desigualdades, comprometida con la formación de la ciudadanía, y al mismo tiempo con la formación para las nuevas condiciones del trabajo, la producción y los servicios (5).

Y, desde ese mismo telón de fondo, me atrevo a formular algunas apreciaciones valorativas sobre la versión recién inaugurada de esa calidad que ha ido tomando

cuerpo entre nosotros. Resulta, por lo demás, ocioso advertir que la globalización, que no es sólo económica sino también cultural, y por ello con repercusiones sociales y política, también está afectando a nuestra política educativa de forma similar a como lo están haciendo en otros países. La calidad es, justamente, un buen test para comprobarlo.

En relación con los primeros escauceos de la propuesta del MEC (1994) vale la pena dirigir la atención sobre algunos aspectos. En su discurso más retórico, también ideológico, aparecía, como dije, un compromiso declarado con la igualdad

y compensación social como contenido básico de la calidad. En el desarrollo de los temas y medidas propuestas seguidamente, una dirección de la mirada hacia dos frentes: de un lado, el interior de los centros escolares (proyectos de centro, autonomía, dirección, profesorado); de otro, la creación de dispositivos

y mecanismos de rendición de cuentas, de evaluación de los centros, del profesorado y también del sistema. Por el desarrollo de los acontecimientos en un clima social y político tan poco propicio, y para no caer en críticas fáciles

fundadas en el notable deterioro en la práctica de algunas de las medidas, limitaré mi valoración a su entramado discursivo y a su lógica subyacente. Ambos

aspectos, sin embargo, son difíciles de separar de aislar del contexto social, financiero y político general en el que la tal apuesta por la calidad de planteó.

Aún queriendo situarnos en el plano de las declaraciones del documento y sus propuestas, no se puede pasar por alto que la naturaleza de una determinada versión de la calidad no puede quedar sólo plasmada en las declaraciones de principios, en las retóricas que estipulen nominalmente sus propósitos y aspiraciones. Si así fuera, la versión inaugurada por los socialistas de la calidad habría de ser, sin más, tildada de progresista: establecía, como vimos, una equivalencia explícita entre calidad, igualdad y compensación social. Pero, lamentablemente, las cosas son más complejas. Una determinada propuesta de calidad afirma sus señas de identidad por los contenidos y valores que suscribe.

Al mismo tiempo, dicho esquemáticamente, también por las decisiones políticas, estratégicas y relativas a los recursos que la acompañan. La calidad es lo que es por el modo como articula esas dos facetas, y, seguramente también, la lógica

declarada explícitamente o no que pone en funcionamiento para defender una determinada forma de relacionarlas. Pero bajemos un poco el análisis para ilustrar mejor lo que pretendo sugerir.

Una de las notas más llamativas tiene que ver con el hecho de que entonces la tal propuesta de calidad vino de funcionar como una salida de emergencia a una situación de crisis percibida en nuestro sistema educativo por quienes enarbolaron, en aquellos precisos momentos, este estandarte. Curiosamente, el énfasis sobre la calidad parecía llevar consigo la demarcación de un territorio (dirección de la mirada hacia el interior de los centros y sistema de control o petición de cuentas) distinto al que, previamente, se había recorrido: el diseño

del currículum nacional, la implantación de un sistema de formación del profesorado, las medidas estructurales y financieras centradas en la extensión de la obligatoriedad del sistema. Es, por tanto, difícil sustraerse a la apreciación de que, ya entonces, se trataba de una calidad parcial, quizás atenta a nuevas sensibilidades sociales, particularmente las relativas a la confianza en el sistema y al impulso de la reforma. Es decir, la calidad, con sus correspondientes medidas, parece funcionar así no tanto como una entidad sustantiva cuanto como un recurso instrumental para otra cosa (currículum, reestructuración del sistema educativo, etc.), que seguramente también tiene que

ver con ella, pero que, por alguna razón oculta, no es en rigor coincidente. La calidad como recurso, y con una dirección como la apuntada, parece transmitir

por añadidura otro tipo de mensaje: el gobierno, la administración educativa, ya

han marcado las pautas, metas y contenidos de la educación: el currículum nacional. Ahora toca a los centros y profesores asumir sus responsabilidades, autonomía y competencia, que serán vigiladas, para que todo ello pueda funcionar

en orden al progresivo acercamiento a horizontes de progreso, igualdad, compensación. El argumento es muy sutil, y lo cierto es que no está carente de razón. Una reforma educativa, aún siendo legítima y valiosa, no puede llegar a buen puerto a menos que las instituciones, los profesores, también la administración y otros agentes educativos, se hagan cargo de ella, la asuman, se responsabilicen de su desarrollo y expansión. Este es un argumento que pertenece a una tradición consagrada, razonable, aunque también con diversas concreciones, contextos de uso y significados (Escudero y otros, 1997). Lo sospechoso del tema, sin embargo, no es reconocer la coparticipación de mecanismos de autoregulación social, institucional y profesional en la mejora de la educación.

Es, digámoslo abiertamente, el énfasis de la calidad en localizar y desviar responsabilidades hacia abajo. Y la sospecha adquiere todavía más cuerpo si el momento en que se inaugura la calidad coincide con uno en el que los que han de asumir sus propias responsabilidades desde arriba se encuentran en una situación

embarazosa, por las razones que fuere, para hacerlo. Recuérdese, por ejemplo, que tras los fastos del noventa y dos, así como por la coyuntura económica de los primeros años de la década, los recursos invertidos en el desarrollo de la reforma sufrieron un ritmo poco acorde con las exigencias

que requería un proyecto de cambio sin duda ambicioso como el que estaba en juego. La sospecha, pues, en torno al papel, los propósitos y las justificaciones de ciertas apelaciones a la calidad en momentos particulares como aquellos pueden cifrarse en interrogantes como los que siguen.

¿Es entonces la calidad el paliativo al que acudir para compensar dificultades financieras en la puesta en práctica y el desarrollo de una reforma?. ¿Es entonces la calidad una cobertura más políticamente correcta que otras para reclamar la racionalización y optimización de los recursos, incluso al margen de

que los disponibles sean los adecuados y necesarios?. ¿Es entonces la calidad una forma de concretar sensibilidades sociales que denuncian el desgobierno supuesto de los centros públicos y para ello han de fortalecerse los "poderes reales" de las direcciones y los mecanismos externos e internos de evaluación?.

¿Es, por fin, la calidad una búsqueda de legitimidades por delegación cuando otras han entrado en crisis y empiezan a erosionarse impulsos y adhesiones reformistas?.

Son éstas, pues, algunas de las preguntas que ese primer asomo de la calidad aquí me hace formular, incluso bajo un gobierno y una administración educativa proclamado socialdemócrata. La verdad es que, a fin de cuentas, este más que posible escoramiento de las perspectivas de la calidad no parecen privativas nuestras. Alfonso (1997), por ejemplo, ha documentado con todo lujo de detalle un contexto de funcionamiento y utilización de la calidad en el país vecino, Portugal, en condiciones y con significados prácticamente idénticos a los que estoy aludiendo en relación con nuestro caso.

La deriva de los acontecimientos acaecidos en materia de calidad han sufrido todavía nuevas marcas de identidad con su segunda generación, coincidente ahora con el PP en el gobierno. Lo más visible y notable, al menos en la superficie, ha sido el confinamiento de nuestro tema al universo de valores, significados e

implicaciones de una nueva sigla: GCT, Gestión de Calidad Total.

Sobre el particular, aquí, por ejemplo Santana, 1995, Bolívar y Domingo (1997), o fuera (Wets-Burnham, 1992; Chapman, 1994; Bensimon, 1995) ya se han realizado análisis y críticas importantes. No pretendo, pues, un tratamiento que debiera llevar su extensión. Si quiero poner el dedo sobre algunas llagas que me parece que no pueden soslayarse. Entiéndase, por lo demás, que con ello no pretendo emitir juicios de intenciones sobre sus proponentes y defensores; no persigo argumetaciones ad hominem, si no argumentos intelectuales respecto a una moda que

me ofrece, todavía si cabe, razones adicionales para mayores cotas de sospecha e inquietudes.

De la gestión de calidad total llaman la atención muchas de sus ideas, presupuestos, valoraciones, así como también la plétora de sus medidas

estratégicas. Nada más contemplar cualquier descripción del modelo, lo primero que resalta es el valor central del cliente. En realidad, este término, que resulta seductor para no pocos, y que muestra sin disimulos su coloración comercial, es chocante como soporte central de la calidad educativa. A primera vista, se nos presenta como una presunta entidad abstracta que llama a la identificación con el mismo de no importa qué sujeto particular, de qué condición social, etnia o género. Es uno de los términos claves de este modelo de calidad, pues es erigido como referente y destino, norma y regulación, de todos los demás ingredientes: los valores, el liderazgo, las estructuras de las organizaciones, los procesos, las decisiones a tomar. El proceso de mejora que constituye el aspecto dinámico de la GCT ha de evaluarse y cambiarse permanentemente tanto cuanto proceda para satisfacer las necesidades del cliente. (West-Burnham, 1992).

En el modelo europeo, aquí aducido como aval, el cliente, aunque genérico, incluye primariamente a las familias y corporaciones. También se ha apuntado que

los mismos alumnos merecerían ser considerados como los clientes de los docentes. La cadena, sin embargo, se interrumpe ahí, en contra, curiosamente, de lo que propuso en su momento el inspirador original, Deming. Desde su lógica, la

cadena de clientes habría de incluir también a los profesores respecto a la dirección, a los centros respecto a la administración, y así sucesivamente. Aquí, como digo, la cadena se ha interrumpido; el sentido de las necesidades a satisfacer es de una sola dirección. Y, con ello, el modelo GCT no se distingue sensiblemente del modelo anterior en sus empeños por redundar en el incremento de responsabilidades hacia abajo: la calidad, ocurra o no, será de la incumbencia o responsabilidad, también culpa, de los centros y profesores. A cualquier sensibilidad mínimamente humana y social respecto a la educación,

el astro cliente en el universo de la calidad no puede menos que provocar reacciones profundas, desasosiegos inquietantes. ¿Habremos de desarrollar ahora una nueva teoría sobre el desarrollo y el aprendizaje de los clientes que sirva de base y orientación a los docentes para tratar con sus alumnos-clientes?. ¿No tendríamos, en ese caso, que encarar con urgencia la redefinición de un nuevo marco que nos permita entender y justificar una cultura escolar que gire con mayor eficacia en torno a la satisfacción de los clientes de cada centro?. Ciertamente, puede resultar una tarea titánica; entre otras cosas, tendremos que

articular procedimientos expeditivos para acometer nuevos cálculos promedios de necesidades y satisfacciones, que bien pueden ser discordantes según unos u otros clientes. Pues, si hablamos de cliente, ¿a quién o a quienes nos estamos refiriendo?.

La verdad es que promesas de este cuño, que no sólo descargan de participación plena, y también de responsabilidad educativa a los clientes, sino que al tiempo

prometen la satisfacción de sus expectativas educativas a las familias, son muy acordes con la creciente transferencia a las escuelas de la socialización primaria, además de la ya tradicional socialización secundaria (Hargreaves, 1995, Tedesco, 1997). Como clientes de coches, pongamos por ejemplo, en cuya construcción nada tenemos que ver, nuestra satisfacción es importante, aunque naturalmente siempre estará limitada por nuestras posibilidades adquisitivas, fantasmas proyectados sobre la nueva mecánica, u otros criterios similares. Lo que resulta sorprendente es que un modelo como el GCT, que aspira a elevar la calidad de la educación, asuma que el mismo razonamiento y justificación que puede ser defendible para dar forma y contenido a nuestras relaciones como clientes con la industria de producción y venta de vehículos también pueda valer, prácticamente ut tunc, para sentar las reglas del juego, responsabilidades y expectativas de los ciudadanos y ciudadanas con la educación

de sus herederos y de la sociedad. Resulta improbable que cualquier modelo para el pensamiento y acción educativa pueda superar las cotas del modelo en cuestión

en lo que se refiere a declarar, sin ningún tipo de recato, que los clientes son

el referente, el destino, los criterios y la determinación del valor de la educación. Con ello, según mi parecer, esta versión de la calidad no sólo hace guiños disimulados a una ideología mercantil de la educación; la constituye,

abiertamente, en su contenido sustantivo y referencial. Y, al hacerlo, no le queda otro remedio que ponerse, en el plano de la acción, en manos del gerencialismo, incluso en sus versiones tal vez más actuales en la empresa corporativa, pero también más trasnochadas en las instituciones escolares públicas y democráticas. Veámoslo brevemente.

Digo gerencialismo, porque todo el modelo de calidad que me ocupa se enclava en la preocupación preferente por hacer de los centros unidades de producción eficaz. Para este propósito han de recomponerse las estructuras, han de activarse procesos permanentes de mejora, bien dirigidos y controlados por líderes visionarios y expertos en relaciones humanas, en redistribución de responsabilidades, así como en propagación carismática de entusiasmos y adhesiones. El formalismo de los procesos de mejora permanente oculta la sustancia, pertinencia y relevancia de los contenidos a mejorar, y esconde, de ese modo, los criterios normativos que hayan de validarse y presidir la fiebre innovadora. En el discurso y práctica de la calidad total es improbable encontrar el currículum y la pedagogía por algún sitio. Mucho menos, aquellos conflictos e interrogantes que sobre el mismo viene formulando la sociología crítica, el análisis cultural y antropológico, el multiculturalismo, o las perspectivas políticas y micropolíticas en torno a las organizaciones (González,

1994). La GCT no va de eso. Esas son filosofías especulativas. Y de lo que se trata, ahora, es de que las cosas funcionen, que lo hagan satisfaciendo a los clientes. Y, a ser posible, con espíritu emprendedor, con iniciativa y contaminación de entusiasmos y visiones por parte de los directores, aunque también con compromisos, creatividad y responsabilidad por parte de los docentes.

Y, como se dice, no se trata de una gestión cualesquiera. La que ha de imperar es la que, como ya apuntaba, ha dado muestras fehacientes de eficacia en los ejemplos divulgados de empresas excelentes. Se trata, en opinión de Chapman (1994), de una suerte de "mcdonalización" -excusas por la palabrota- de la educación. Así, pues, no sólo gerencialismo, sino gestión de las instituciones educativas como si de corporaciones industriales y competitivas se tratara. Me imagino que, especialistas en Organización y Dirección de Centros Escolares como

los asistentes a este Congreso, deben sentirse muy incómodos con esta apuesta por una competencia tan desleal. Está bien competir, pero, claro, con unas reglas de juego que garanticen unos mínimos de lealtad. Digo esto porque, si tras tantos y tan provechosos esfuerzos de las últimas décadas por recuperar la Organización y Administración Escolar de su colonización indebida por la Organización y Gestión de Empresas, nos vemos impelidos a terminar en este puerto para encarar la calidad de nuestras escuelas, ¡vaya pérdida de tiempos, dilapidación de energías, superación fácil de conflictos y, desde luego, frustración!

Lo que pretendo indicar, a fin de cuentas, es que ni la filosofía ni los procesos de este nuevo talismán para la mejora de nuestros centros, profesores y

educación, está lejos de tradiciones intelectuales e investigadoras que en los últimos años, no sin disputas, han ido componiendo el ámbito de la organización escolar, el currículum y la renovación pedagógica. No me parece procedente, pues

no es acorde con algunas ideas bien fundadas, depositar tantas expectativas y promesas en la figura del director como líder visionario, así como tampoco en los modos de entender y tratar al profesorado por parte de este modelo. A mi modo de ver, se sitúa en una tendencia creciente de desconfianza, devaluación, sospecha y relegación de los docentes a tareas ejecutorias, aunque se proclame al tiempo, cómo no, que deben ejercerlas con entusiasmo y creatividad. Pero me parece además trasnochado en razón de otra consideración que quiero hacer a continuación.

Entre las diversas tradiciones teóricas e investigadoras que se han desarrollado desde los sesenta, la aglutinada en torno a la eficacia docente (Kyriacou, 1997), las escuelas eficaces y los procesos de mejora (Reynolds, 1997), han servido, y todavía son consideradas por algunos como bases empíricas con ciertas posibilidades para acometer proyectos de mejora en el trabajo de aula y asimismo en la gestión y el desarrollo de instituciones escolares. Se trata, bien es conocido, de una tradición seriamente cuestionada por algunos (Ball, 1995, Angus, 1993, Fielding, 1997). Las críticas formuladas han sido de diversa naturaleza, desde las que han cuestionado los modelos pedagógicos subyacentes, demasiado fríos y técnicos, hasta las que denuncian el papel de

Legitimación científica que han cumplido para políticas tan en boga, de matiz netamente conservador, como las que he comentado más arriba. No es mi intención entrar en una discusión sobre el particular. Si aludo a esta tradición es porque, al margen en este momento de las divergencias de valoración que merezca,

se trata de un espacio de construcción de conocimiento centrado en las peculiaridades de las instituciones educativas y en el meollo de sus cometidos, relaciones y prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, el modelo europeo de calidad, que como decía elude cuestiones sustantivas sobre el currículum escolar, la especificidad de los centros, y los contextos sociopolíticos de la educación, también excluye de sus preocupaciones y coberturas conceptuales y prácticas justamente la tradición pedagógica que ha ofrecido aportaciones más notables en materia de eficacia y eficiencia. Con ello, los motivos de las sospechas que me despierta todavía aumentan. De este modo, deja poco márgenes de duda sobre su genealogía, sus presuntas coberturas teóricas, sus intereses y preocupaciones ajenas a lo propiamente educativo, sus servicios a otro tipo de funciones presumiblemente bien diferentes a las que deben responder aquellas propuestas que aspiren a encarar seriamente el problema

de la calidad educativa y la mejora de los centros escolares.

A mi entender, la calidad de la educación ha de hacer frente, al menos, a dos categorías de cuestiones ineludibles: una, la sustancia, los referentes normativos, los para qué y para quiénes, los agentes educativos y su poder sobre la definición de la calidad, así como las conexiones de la educación con la sociedad, la cultura, la economía y la política; otra, las estrategias pedagógicas, las configuraciones institucionales (estructuras, relaciones, procesos...) que deben participar en la orquestación de prácticas, relaciones y procesos orientados hacia el logro de criterios y aspiraciones defendibles de calidad. Al menos por lo que conozco, esa versión de la calidad que es definida y codificada, constreñida y presuntamente perseguida por la Gestión de Calidad Total, no aborda con un mínimo de seriedad ni la una ni la otra. Lo que más me preocupa, a fin de cuentas, no es constatar que no las aborda seriamente, sino que al omitirlas y silenciarlas, opera como si esos asuntos no merecieran atención, no tuvieran nada que ver con la calidad. Hay silencios que resultan demasiado elocuentes. La calidad total provoca serias preocupaciones por lo que dice, así como por el relieve que pone sobre nuevos términos y los juegos del lenguaje a que somete a otros. También por los sujetos que destaca, así como por

las relaciones de poder y el carácter de los procesos sin sustancia que pretende cultivar. Por si esto fuera poco, sus silencios u omisiones sobre tantos asuntos de fondo y forma genuinamente educativos elevan las sospechas al nivel más elevado que pueda imaginarse.

Notas.

1. ADEME, una asociación que está pretendiendo servir de foro de encuentro y discusión de diversos profesionales de la educación dedicó a la propuesta uno de

sus Seminarios (Medina, 1997)

2. Es de notar, por ejemplo, que en la actualidad existe un recurso, promovido por un sindicato, CCOO, contra la concertación de algunos centros privados que en la opinión de esta central atentan contra la discriminación en razón del género.

3. Una muestra fehaciente de lo que digo podría obtenerse a partir de la identificación de los ponentes encargados de impartir actividades de formación en Calidad Total, o de algunos documentos, ejemplos de modelos de gestión en servicios o sectores no educativos, que se han elaborado y fundido para la formación y apoyo al desempeño de los equipos directivos.

4. Ciertamente un debate sobre la enseñanza de la Historia es relevante, así como la llamada, quizás no tan desesperada, para la mejora de su calidad. Al dirigir la atención, sin embargo, en esa dirección tan particular y cómo se hizo, ¿quería darse a entender que las demás áreas del currículum no necesitarían calidad?; ¿tampoco, acaso, otros elementos del sistema como, por ejemplo, la política de construcción escolar y de recursos, la política de profesorado, la política de centros, cometidos de la misma Administración y desempeño de los mismos?.

5. Soy consciente de que una descripción tan somera de la escuela pública como

esta, y esa alusión a una tensión ineludible entre el desarrollo social y humano y el desarrollo científico, técnico y productivo, requeriría consideraciones mucho más concretas y detalladas para no incurrir en nuevas pancartas vacías de contenido. Lo que pretendo sugerir, no obstante, es que cualquier discusión actual sobre la calidad, que no se eche en los brazos de presiones e imperativos

sólo escorados hacia la razón instrumental y los criterios de la rentabilidad, no puede eludir este contexto normativo que se compone al seguir hablando y abogando por una escuela pública, democrática, plural, humana, compensadora. (Ver, por ejemplo, Astuto y Clark, 1995)

##### 5. Bibliografía.

- Afonso Janela, A (1997) O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata, *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2): 103-137
- Angus, L (1993) The sociology of school effectiveness, *British Jour. of Sociology*, 14 (3): 333-345.
- Astuto, T y Clark, D (1995) Activators and Impediments to Learner Centered Schools, *Theory into Practice*, 34 (4): 243-249.
- Ball, S (1995) Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies, *British Journal of Educational Studies*, 43 (3): 255-271.
- Barroso, J (1994) el discurso actual y la política por la calidad de la educación en Portugal, *Jornadas de ADEME*, Murcia.
- Bensimon, E.M. (1995) Total Quality Management in the Academy: A rebellious Reading, *Harvard Educational Review*, 65(4): 593-611.
- Bolívar, A y Domingo J (1997) La Gestión de Calidad Total en el MEC. Una crítica, *II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada.
- Chapman, J (1994) Never Mind the Width, Feel the Quality, Key-note-Address, *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, .
- Escudero, J.M. (1995) La construcción compleja de la calidad de la educación.
- Escudero, J.M., Bolívar, A., González, M<sup>a</sup> T., y Moreno, J.M. (1997) Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria, *Barcelona, Horsori*.
- Fielding, M (1997) Beyond School Effectiveness and School Improvement: lighting the slow fuse of possibility, *The Curriculum Journal*, 8(1)17-27.
- Forrester, V (1997) El horror económico, *México, FCE*.
- Hargreaves, A (1995) Renewal in the Age of Paradox, *Educational Leadership*, April, 14-19
- Gerstner et al. (1996) Reinventar la educación, *Barcelona, Paidós*.
- Kyriacou, Ch (1997) *Effective Teaching in Schools*, London, Stanley Thornes.
- Lerena, C (1989) De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia, *Política y Sociedad*, 3, 91-99.
- López Rupérez, J (1994) *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla.
- MEC (1994) *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*, Madrid.
- MEC (1997) *Valoración de la labor profesional de los docentes*, Madrid.
- Medina, A (coord.) (1997) *El Liderazgo en Educación*, UNED, Madrid.
- Reid, W (1997) Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness, *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3)212-227
- Reynolds, D y otros (1997) *Las escuelas eficaces*, Madrid, Santillana.
- Tedesco, C (1995) *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- West-Burnham, J (1992) *Total Quality Management in Education*, in Bennett, N et al (eds) *Managing Change in Education*, London, The Open University.

# conocimiento declarativo, memoria declarativa

Definición: Conocimiento de objetos y hechos. También nombrada como memoria declarativa, la cual incluye el conocimiento sensorial. El conocimiento declarativo es esencial tanto para interpretar al mundo externo como también para ubicar su propio yo en contexto. La memoria declarativa es la que almacena conocimientos declarativos.

- [conocimiento](#)
- [inteligencia](#)
- [conocimiento procedural](#)
- [conocimiento episódico](#)
- [lógica](#)
- [inferencia](#)

# conocimiento de procedimientos

Definición: Conocimiento de procedimientos consiste en conocimiento de cómo se deben hacer las cosas. Este es un trozo de nuestra memoria donde por ejemplo se guardan los movimientos reptantes y los de tocar las teclas del piano, junto con todo otro movimiento muscular voluntario.

- [conocimiento](#)
- [conocimiento declarativo](#)
- [conocimiento episódico](#)
- [inteligencia](#)

16.jul.1998

Pulsar tecla de vuelta

[Vuelta a Portada](#)

**CvdB**



## conocimiento episódico

Definición: Memoria de eventos ya sucedidos. La memoria episódica puede ser usada para inferencia, para razonamiento basado en casos y para el aprendizaje en conocimiento procedural y declarativo. Un evento pasado en la memoria episódica se denomina experiencia. Cuando se le barren los elementos sensoriales y el evento pasa a ser historia, se denomina declarativo.

- [conocimiento](#)
- [memoria declarativa](#)
- [memoria de procedimientos](#)
- [inteligencia](#)

16.jul.1998

Pulsar tecla de vuelta

[Vuelta a Portada](#)



Glosario de Carlos von der Becke .

[node2.htmlnode2.htmllibro1.htmllibro1.htmllibro1.htmllibro1.html](#)

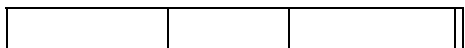
**Next:** [Lógicas de primer orden.](#) **Up:** [No Title](#) **Previous:** [No Title](#)



# Conocimiento Declarativo

Frecuentemente, podemos definir el comportamiento inteligente como la capacidad que tenemos para reaccionar con respecto a nuestro medio, o bien como el conocimiento que tengamos acerca de nuestro medio ( aunque no siempre podemos reaccionar ante este ). Nuestro objetivo es describir o entender de qué forma podemos representar un cierto conocimiento sobre algo. Los físicos, tienen un lenguaje especial que nos parece incomprensible a los profanos, y de la misma forma la tienen los químicos, los filósofos, cada uno de ellos hablando un lenguaje incomprensible para los otros. Pero de alguna manera, ellos representan ideas o conocimiento mediante un lenguaje especializado, tal como si se tratara de otro idioma. Cada uno de ellos, declara el conocimiento de su realidad, y lo hace comprensible y sin ambigüedad para un colega. Si queremos representar cualquier tipo de conocimiento, debemos ser cuidadosos para definir qué queremos decir exactamente cuando nos referimos a algo.

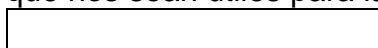
La primera aproximación para representar el conocimiento en una forma declarativa debe comenzar por el (o los) concepto(s) que tenemos de las cosas sobre las cuales queremos hablar. Para esto es necesario entender qué es una conceptualización. La idea de objeto la usaremos en un amplio contexto. Pueden ser objetos reales, ficticios o abstractos. Objetos puede ser cualquier cosa sobre la cual queremos declarar algo. Por supuesto, frecuentemente nuestra atención se centrará en un grupo determinado de objetos, según lo que estemos interesados en declarar. Un matemático se centrará sobre los números, un químico sobre los enlaces y las reacciones de las sustancias, o sabe Dios en qué cuantas cosas más. El conjunto de todos los objetos sobre lo que declaramos, lo llamaremos el Universo del Discurso. Este puede ser finito o infinito. Una función es un cierto tipo de asociación entre nuestros objetos en un Universo de Discurso. Teóricamente, podemos encontrar muchas funciones definidas sobre nuestro Universo, pero usualmente nos centraremos en algunas pocas de ellas.



Tomemos como nuestro Universo de Discurso la siguiente figura:

Así que para diferentes personas, estos bloques significarán algo diferente. Pero podemos abstraer y pensar simplemente que representan unos cubos sobre otros, y nuestro Universo de Discurso correspondiente a esta conceptualización será el conjunto. Así podemos pensar en la función que asocia a cada bloque, el bloque que se encuentra exactamente encima de él. Si este es el caso, nuestro conjunto que representa esta función es: mientras que si nuestra función la definiéramos tal que a cada bloque le asocie el siguiente en orden alfabético y cíclico, nuestro conjunto que representa la función es: . Otra forma de representar nuestra función es:

Una relación es otra forma en podemos identificar unos objetos con otros en nuestro conjunto. De manera similar, estaremos interesados en un cierto conjunto de relaciones que nos sean útiles para la representación de conocimiento.



Definamos una relación en nuestro conjunto considerando que dos bloques están relacionados si uno aparece arriba de otro. En este caso nuestra relación está dada por :

Hasta ahora hemos considerado funciones de un argumento, o relaciones de dos argumentos. No necesariamente tiene que ser así. Una función o relación puede tener

uno o más argumentos. Al número de argumentos de la función o de la relación le llamaremos "aridad".

Así las conceptualizaciones que definimos son totalmente arbitrarias, podemos inventar otras o combinarlas para poder representar mejor nuestras ideas. Podemos empezar a formalizar nuestro conocimiento como oraciones en un lenguaje que sea apropiado para nuestra conceptualización. definiremos un lenguaje formal al que llamaremos Calculo de Predicados.

---

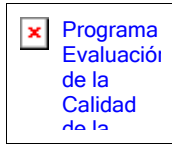
[Previous](#)

[node2.htmlnode2.htmllibro1.htmllibro1.htmllibro1.htmllibro1.html](#)

**Next:** [Lógicas de primer orden.](#) **Up:** [No Title](#) **Previous:** [No Title](#)

*Mauricio Osorio*

*Mon Nov 30 20:40:18 EST 1998*



## Documentos - 2

# El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa

**Lic. Lilia Toranzos**

Ministerio de Cultura y Educación  
República Argentina

Si se asume que de la calidad de la formación de las personas dependen en buena medida las posibilidades de desarrollo económico y social de un país, si se asume que existe una marcada pérdida de centralidad de acceso al conocimiento como función primordial de los sistemas educativos, si se asume el desafío de que las instituciones escolares no queden relegadas a un rol de guarderías que cuidan de los niños y jóvenes mientras sus padres trabajan, si se asume que para los sectores más desfavorecidos de la sociedad las escuelas no deben reducirse a ser un espacio de asistencia social al que se recurre únicamente en busca de alimentación o atención sanitaria; si se asumen todas estas premisas, entonces un sistema nacional de evaluación que produzca información acerca de los aprendizajes efectivamente incorporados por los alumnos en su paso por el sistema educativo adquiere una importancia estratégica central para la política educativa.

## La transformación de los modelos de la gestión educativa

El propósito de brindar una educación de calidad a contingentes sociales cada vez más amplios implica, necesaria e inevitablemente, asumir el desafío de reformar sustancialmente la organización y la gestión de los sistemas educativos. Junto con el tema de la calidad, la gestión educativa ha pasado en los últimos años a ocupar un lugar privilegiado en los estudios y esfuerzos por el mejoramiento de la educación. Existe una conciencia creciente en torno a que la reforma de la educación no puede reducirse, como ha sucedido con demasiada frecuencia, a la modificación de los planes y programas de estudio, sino que es necesario llevar a cabo una profunda transformación de los modelos de organización y conducción de los sistemas educativos. De no encararse adecuadamente este desafío, difícilmente puedan los sistemas de enseñanza salir de su situación de crisis de larga duración e ingresar en un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad.

En términos generales es posible afirmar que los sistemas educativos se constituyeron originalmente sobre la base de un modelo de organización fuertemente centralizado, con una importante concentración de las decisiones de todo tipo en las instancias centrales de conducción y con una propuesta curricular homogénea y poco diversificada. Estas características respondieron a condiciones sociales y culturales vigentes un siglo atrás, pero han dejado de ser adecuadas en el presente. En efecto, a lo largo de este siglo se ha producido un conjunto de modificaciones sustanciales en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos, que reclaman de modificaciones también sustanciales en las formas de organización y gestión de los mismos.

Ante la situación de crisis de la gestión educativa la discusión de alternativas suele centrarse en falsas antinomias tales como "centralización vs. descentralización" o "gestión pública vs. gestión privada". Al respecto cabe señalar que la solución es hartamente más compleja que dichas

formulaciones y que ninguna de dichas alternativas garantiza por sí misma la mejora de la gestión, la calidad y la equidad en los sistemas de enseñanza. En ese sentido, la construcción de nuevas modalidades de gestión educativa es una tarea ardua y compleja, para la que no existen recetas universalmente válidas, ya que depende fuertemente de las condiciones concretas de cada sociedad y de cada sistema educativo. Sin embargo, la revisión de la literatura sobre el tema permite identificar los principales problemas que enfrenta hoy la conducción de los sistemas educativos y señalar algunas prioridades estratégicas para la construcción de una gestión educativa orientada a mejorar la calidad.

#### **a. Descentralización y fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema**

La primera modificación sustancial que se ha producido en las condiciones sociales de funcionamiento de los sistemas educativos radica en el hecho de la masificación. Como consecuencia de ella, los sistemas han crecido en tamaño -medido en cantidad de alumnos, establecimientos y docentes- lo que trae aparejado un problema de escala. Para cualquier organización de gran tamaño, que debe diariamente prestar un servicio a varios millones de personas, se hace imprescindible contar con instancias intermedias con una alta capacidad para procesar información y tomar decisiones pertinentes. En ese sentido cabe afirmar que ya no es posible gobernar centralmente todos los aspectos de la vida de los sistemas educativos - lo que no significa carecer de conducción central-. Ello es así en cualquier sistema de grandes dimensiones: las instancias centrales rápidamente se "saturan" y no pueden manejar toda la información necesaria y con la velocidad suficiente como para responder adecuadamente a las múltiples necesidades y problemas que se producen en las diversas zonas del sistema.

Pero además, la masificación no sólo supone mayor cantidad de alumnos sino nuevos alumnos -nuevos tipos socioculturales de destinatarios- y, por lo tanto, diversificación de las realidades sociales y culturales en las que el sistema debe operar. Ello tiene como consecuencia una compleja ecuación en la que, por un lado, se debe brindar una formación básica homogénea y una base común de conocimientos y valores que permita a los educandos reconocerse como formando parte de una comunidad nacional que garantice la equidad y que contribuya a la construcción de una sociedad democrática. Por otro lado, el sistema debe poder desarrollar cierta variedad y diversificación de propuestas que le permitan valorar y dar cabida a la diversidad de "puntos de partida" sociales y culturales, atender a la creciente multiplicidad de intereses y demandas de formación de los alumnos individualmente considerados, así como desarrollar estrategias diferenciales que le permitan discriminar positivamente a quienes por su situación económica y social de origen se encuentran en desventaja en lo que se refiere al dominio de las capacidades cognitivas indispensables para el aprendizaje en la escuela. Obviamente, los mecanismos de organización y gestión idóneos para atender a una población escolar relativamente más homogénea, como lo era la atendida en las primeras etapas del desarrollo del sistema, no son los mismos que se requieren para resolver la mencionada ecuación en las actuales circunstancias.

**A** lo anterior se agrega el hecho de que el entorno cultural, científico y tecnológico se ha transformado también de forma sustancial tornándose altamente dinámico y cambiante, en contraste con la situación imperante algunas décadas atrás, en que los cambios en el conocimiento y la tecnología eran relativamente más pausados. El conocimiento se vuelve cada vez más dinámico, vasto e inabarcable, lo cual torna inviable la pretensión típicamente escolar -heredada desde la edad media-, de establecer un curriculum que dé cuenta de la totalidad del conocimiento humano.

**De** la situación descrita se desprende la necesidad de implementar un doble movimiento, a la vez descentralizador y rearticulador, en el rol desempeñado por las instancias centrales encargadas de la conducción del sistema.

**Ante** todo aparece como imprescindible llevar adelante procesos de descentralización que impliquen acercar la toma de decisiones a los lugares en que se desarrollan las acciones, sobre todo en aspectos de carácter administrativo, curricular y pedagógico. De este modo se

incrementa la capacidad del sistema de responder a las demandas del entorno, se diversifican las propuestas educativas, se abre un importante campo a la experimentación e innovación educativas y se crean las condiciones para un incremento del compromiso de los actores con los resultados de la acción educativa. Ello implica asumir la necesidad de mayor flexibilidad y dinamismo en las currícula, así como una exigencia de mayor diversificación de la oferta de formaciones posibles.

En las dos últimas décadas se han llevado adelante procesos de descentralización educativa en la mayor parte de los países de la región. Bajo esa denominación han ocurrido diversos procesos que básicamente han consistido en el traspaso de funciones administrativas, curriculares y/o económicas (en diversas combinaciones) desde los Ministerios de Educación nacionales a gobiernos regionales o municipales. Los estudios e investigaciones indican que no necesariamente los resultados han sido los esperados. En muchos casos se ha constatado que se produce un fenómeno de re-centralización en los niveles descentralizados, es decir, se ha reproducido la estructura centralizada a escala local.

En relación con este problema cabe señalar que uno de los objetivos estratégicos principales en los procesos de descentralización es **el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema -los centros de enseñanza- y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte**. Con otras palabras, es necesario hacer de los centros educativos instituciones más responsables de su propio funcionamiento y de los resultados de su desempeño institucional.

De lo que se trata es de promover y desarrollar la capacidad de los establecimientos educativos para hacerse cargo de los problemas a los que cotidianamente se enfrentan. En la actualidad quienes se desempeñan como docentes y directores constatan día a día el fracaso de la enseñanza pero no tienen los medios -medios en sentido material pero también entendidos como capacitación y potestades de decisión-, para hacerse cargo de esa dificultad y buscar los caminos para superarla. El resultado es la "notificación" a las instancias superiores, la dilución de las responsabilidades y un creciente sentimiento de escepticismo y frustración. Resulta entonces necesario idear un conjunto de políticas dirigidas, **a la vez, a posibilitar y exigir** que sean los propios centros de enseñanza y quienes en ellos se desempeñan, los responsables de generar, a partir de su propia experiencia y práctica cotidianas, los proyectos de cambio y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En este punto conviene alertar que el problema no pasa únicamente por modificaciones en la normativa, es imprescindible generar las condiciones para que dicha asunción de responsabilidad sea posible, lo que implica capacitación, apoyo técnico, autonomía, mayor dotación y mejores condiciones de trabajo para el personal, etc.

#### **b. Redefinición y fortalecimiento del rol de las instancias centrales de conducción del sistema educativo**

Simultáneamente, es imprescindible señalar los riesgos de cualquier proceso de descentralización y diferenciación que no vaya acompañado de un proceso simultáneo de fortalecimiento del rol de coordinación y articulación por parte de las instancias centrales del sistema -tanto nacionales como regionales.

En primer lugar, es evidente que las comunidades que a priori se encuentran en una situación sociocultural más desfavorecida, son las que estarán en peores condiciones para hacer uso de los espacios para una mayor autonomía y diversificación de las propuestas educativas. En ese sentido, se corre el riesgo de favorecer los procesos de segmentación interna del sistema, aumentando las distancias en las posibilidades de acceso al conocimiento por parte de los diversos sectores sociales, incrementando así la calidad para algunos al costo de la equidad.

En segundo lugar, existe el riesgo de que la diferenciación lleve a la excesiva fragmentación del sistema educativo y a la pérdida de su función esencial de construir en los ciudadanos las bases de la integración nacional.

En tercer lugar y en estrecha relación con lo anterior, nada garantiza que la gestión fortalecida de los centros de enseñanza se oriente hacia el mejoramiento de la calidad entendida como jerarquización de la función de distribución de conocimiento socialmente válido. Por un lado, porque es factible que se privilegien otras lógicas, por ejemplo de carácter afectivo o de formación en valores. Por otro lado, porque muchas veces en el afán de innovación se adoptan modas pedagógicas que conllevan implícitamente una desvalorización del conocimiento o que, por haber sido generadas en los países centrales, resultan desestructuradoras de las prácticas pedagógicas concretas cuando se las transfiere acríticamente a otros contextos sociales. Finalmente, porque suele suceder que, en el afán de incorporar todas las demandas que la sociedad y las familias hacen al currículum, se pierde de vista cuáles son los aprendizajes básicos que es necesario fortalecer y garantizar antes de incorporar nuevos contenidos y actividades curriculares.

De lo anterior se desprende la necesidad imperiosa, según se señaló un poco más arriba, de que los procesos de descentralización vayan acompañados de un movimiento rearticulador del sistema, lo que implica fortalecer ciertas funciones propias de la conducción central, en particular la de orientar globalmente las políticas educativas, generando los imprescindibles acuerdos sociales y políticos en torno al objetivo de la calidad y a los significados básicos del concepto. Al respecto cabe señalar que el mejoramiento de la gestión y de la calidad educativa no es un problema de carácter únicamente técnico sino que requiere, como condición de posibilidad, de la generación de un conjunto de consensos mínimos en los actores involucrados en la tarea educativa.

En ese sentido, corresponde a las instancias de conducción del sistema articular la definición de los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo educando debe haber alcanzado al culminar ciertos ciclos de aprendizaje y garantizar su logro homogéneo por parte de toda la población, para lo cual se deberán diseñar e implementar políticas específicas de compensación y discriminación positiva focalizadas en la atención a los sectores sociales más vulnerables, orientando hacia ellos mayores recursos y apoyo técnico. Al respecto Juan Carlos Tedesco señala que las experiencias de descentralización y regionalización llevadas adelante en las últimas décadas en América Latina muestran que para que dichos procesos cumplan con sus objetivos democratizadores y dinamizadores del sistema, deben estar acompañados por la presencia de una administración central fuerte. Señala asimismo que las funciones de la administración central no deberán ser las mismas que en el modelo de organización tradicional, sino que tendrán que estar centradas en dos áreas principales: la evaluación de resultados y la compensación de diferencias.

### **c. Producción y difusión de información sobre el desempeño del sistema**

La gran mayoría de las propuestas de mejoramiento de la calidad y la gestión educativa incluyen a la producción de información relevante sobre el desempeño del sistema -en particular sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos-, como uno de sus elementos principales.

En ese sentido, puede afirmarse que la construcción de un sistema nacional de evaluación constituye un instrumento central para establecer y desarrollar una estrategia de mejora de la gestión y la calidad educativas. En la medida en que la información es uno de los principales recursos de poder en las sociedades contemporáneas, la producción y difusión de información relevante sobre el desempeño del sistema educativo es una manera de apostar a la participación y compromiso con la educación del conjunto de los actores involucrados en ella. Implica, además, apostar a incrementar la capacidad de aprendizaje del propio sistema en todos sus niveles: capacidad para saber qué está sucediendo, para innovar y desarrollar estrategias alternativas, y para evaluar sistemáticamente sus resultados.

## **La evaluación como instrumento estratégico para el**

## **mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación**

### **a. Las dificultades de la retroalimentación en los sistemas educativos**

Para todo sistema u organización social resulta vital contar con información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados. Ello permite al sistema introducir modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones. En términos de teoría de sistemas a este fenómeno se lo denomina "retroalimentación" o "feedback".

Uno de los problemas centrales de los sistemas de enseñanza, consustancial a la naturaleza misma de la actividad educativa -dado que, como es obvio, no es lo mismo producir bienes que formar personas-, es la dificultad para contar con información pertinente sobre los avances y carencias en la acción del sistema, tanto en relación al logro de sus objetivos como a la adecuación de éstos a los requerimientos de los individuos y de la sociedad. Ello determina que el deterioro de los sistemas educativos no sea percibido en forma inmediata, por lo cual pueden funcionar durante largo tiempo con un alto nivel de desvinculación de sus finalidades básicas y de las necesidades sociales. En la medida en que hay un vacío de información pertinente sobre su desempeño, los sistemas educacionales escapan en cierta forma de los controles externos por parte de los usuarios y no "rinden cuentas" ante nadie, lo cual permite que su rumbo se determine fundamentalmente en función de los intereses y lógicas corporativas internas. Por ejemplo, no es raro que muchas decisiones curriculares se tomen atendiendo más a la defensa que los profesores hacen de la carga horaria de su asignatura que al derecho de los jóvenes a la actualización del currículum.

Como se destacó anteriormente, los indicadores tradicionalmente empleados como retroalimentación sobre el desempeño del sistema -matrícula, repetición, deserción, etc.-, proveen de información que en el presente resulta absolutamente insuficiente para orientar la toma de decisiones y la definición de políticas. Apenas permiten saber si el sistema se está expandiendo en tal o cual nivel o área geográfica y dónde los alumnos presentan mayores dificultades para avanzar en el sistema. Por otra parte, dicha información considerada aisladamente, puede llevar a ciertas formas de autoengaño: las autoridades educativas y la sociedad civil y política quedan satisfechas porque el servicio se expande. Pero el sistema carece de información sobre el grado en que está alcanzando sus objetivos específicos y cumpliendo con su contrato fundacional con la sociedad: que los niños y adolescentes, en determinados períodos de tiempo, desarrollen ciertas capacidades cognitivas e incorporen ciertos conocimientos y valores considerados relevantes para su desempeño en la sociedad y para su desarrollo como seres humanos. Como es obvio, en el presente el deterioro de los sistemas educativos está alcanzando un nivel tal que se hace cada vez más visible para todos.

### **b. La práctica de la evaluación en los sistemas educativos**

En este punto cabe detenerse en una serie de consideraciones sobre la evaluación en los sistemas educativos. Además de la información sobre matrícula, repetición y deserción, la única forma de evaluación que se practica en la mayoría de los sistemas educativos de la región es la que efectúa el docente sobre el desempeño de sus alumnos. Existen también evaluaciones del desempeño de los docentes por parte de inspectores o supervisores, que suelen ser sumamente esporádicas y, o bien tienen el carácter de un trámite administrativo, o bien se reducen a un conjunto de recomendaciones de carácter artesanal por parte del supervisor al docente. Si bien es justo reconocer que pueden existir excepciones, esta suele ser la práctica corriente.

Lo que interesa destacar en este lugar es que los sistemas educativos continúan operando sobre el supuesto de que la evaluación del rendimiento individual de los alumnos, realizada por los docentes, se efectúa a partir de criterios y modalidades

homogéneas. Si esto fuera así, sería válido asumir la repetición y aún las calificaciones de los alumnos, como indicadores de los niveles de aprendizaje alcanzados y, por lo tanto, del logro de los objetivos del sistema. Probablemente el supuesto anterior se cumplía, dentro de márgenes razonables, en las etapas iniciales del desarrollo de nuestros sistemas de enseñanza, cuando éstos aún no se habían masificado, por lo que tanto el alumnado como el cuerpo docente tenían una composición relativamente más homogénea.

Con la masificación de los sistemas educativos dicho supuesto ha dejado de cumplirse radicalmente. En la medida en que el sistema enseña con un cuerpo docente de formación muy heterogénea y que enseña a un alumnado de extracción sociocultural también muy heterogénea, inevitablemente las evaluaciones del rendimiento individual obedecen a criterios y niveles de exigencia también diversos. La alta heterogeneidad de las evaluaciones efectuadas por los docentes obedece simultáneamente a múltiples razones:

- a. Es bastante común que los docentes empleen las calificaciones no sólo para evaluar el rendimiento del alumno sino, además, como instrumento de control disciplinario, calificando con una nota más alta a alumnos cuya conducta en clase consideran adecuada y aplicando calificaciones más bajas a aquellos alumnos cuyo comportamiento perturba la actitud del aula.
- b. Del mismo modo, muchos docentes utilizan la calificación para estimular el esfuerzo realizado por alumnos con mayores dificultades, independientemente de los logros alcanzados. Sin poner en tela de juicio la legitimidad pedagógica de tal procedimiento, lo que interesa destacar es que la evaluación realizada por el docente a través de la calificación no refleja necesariamente los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos.
- c. Por otra parte, los procedimientos empleados para la evaluación no siempre son sistemáticos. En general predomina la evaluación del tipo "juicio de experto", llevada adelante mediante procedimientos artesanales.
- d. A ello se agrega el alto grado de generalidad que suele caracterizar a los objetivos programáticos y la inexistencia de metas de aprendizaje claramente definidas en términos de competencias cognitivas a desarrollar y susceptibles de ser evaluadas.
- e. Finalmente, cabe destacar de manera especial que, en general, se produce un fenómeno de adecuación de los niveles de exigencia académica a las características socioculturales de la población atendida. Cuando el docente percibe que sus alumnos, debido a su situación socioeconómica y cultural, mayoritariamente no logran alcanzar ciertas metas de aprendizaje, opta por ser menos exigente, permitiendo la promoción para evitar una probable deserción.

Como consecuencia de lo anterior el sistema educativo adquiere una gran opacidad para los alumnos y sus familias, en la medida en que carecen de señales claras acerca de sus reales conocimientos y capacidades, así como acerca de sus carencias. De esta manera el sistema suele alimentar falsas expectativas e ilusiones acerca de la formación adquirida y de las potencialidades reales para el desempeño posterior, tanto en el plano académico como en el laboral. Alumnos y familias legítimamente creen que los primeros se encuentran adecuadamente capacitados, en la medida en que han ido avanzando con calificaciones de suficiencia -salvo en los estratos de mayor nivel sociocultural, que son los que cuentan con mayores posibilidades de percibir el deterioro en la formación recibida por sus hijos-. En función de estas falsas señales, la población se desplaza masivamente hacia los niveles superiores del sistema, que empiezan a recibir una población estudiantil que carece de los instrumentos indispensables para desempeñarse en los mismos, decayendo de este modo la calidad general de la educación superior.



La implementación de evaluaciones nacionales de aprendizajes da mayor "transparencia" al sistema educativo, haciendo "visible" para docentes, alumnos y familias el vaciamiento de conocimientos en ciertos sectores del sistema, en la medida en que todos los actores contaren con señales y puntos de referencia más claros. Permite, asimismo, transformar la demanda por expansión en demanda por calidad.

Este uso estratégico debe acompañarse, con todo, de una especial sensibilidad hacia la educación. Cuanto puede ganarse con mucho esfuerzo gracias a la evaluación puede perderse en un momento si la presentación de resultados no se reviste y acompaña del debido respeto hacia aquellos aspectos, ricos y variados, de los procesos educativos de los cuales los instrumentos de evaluación sólo pueden facilitar una ligera aproximación. No se debiera olvidar que las cifras y los datos sólo permiten entrever la complejidad de la interacción áulica en la que intervienen primordialmente las relaciones humanas que en su seno y en su entorno se desarrollan.

## Los sistemas nacionales de evaluación

El diseño de un sistema nacional de evaluación implica la consideración y definición de los ejes centrales del mismo. En este sentido se desarrollan a continuación tres tópicos que resultan aspectos determinantes en la conformación de un sistema nacional de evaluación.

### a. Los objetivos y metas del sistema

En el contexto de este proceso de reforma, la creación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa adquiere una importancia estratégica central porque responde directamente al énfasis en la calidad. Pero, además de ello, un Sistema Nacional de Evaluación tiene un papel central en relación con los demás ejes de la estrategia de reforma, en la medida en que:

- Fortalece el proceso de descentralización aportando información relevante a cada jurisdicción sobre su situación educativa en el contexto nacional, potenciando de esa manera la capacidad de gestión y toma de decisiones pertinentes por parte de las jurisdicciones;
- Produce información comparable a nivel nacional que será de vital importancia para la integración y articulación del sistema, dado que permitirá detectar oportunamente los procesos de segmentación y diferenciación excesiva entre las distintas jurisdicciones;
- Proporciona información indispensable para la formulación de políticas compensatorias y de equidad, en la medida en que permite identificar adecuadamente los sectores del sistema en peor situación, focalizar la asignación de recursos especiales hacia dichos sectores más desfavorecidos y evaluar el impacto, en términos de aprendizaje, de las políticas compensatorias implementadas;
- Permite cualificar la participación de los diversos actores involucrados en la gestión de la actividad educativa, aportándoles información relevante y permanente sobre el desempeño del mismo.

En este marco, la misión de un Sistema Nacional de Evaluación puede ser definida, en forma sintética, como producir en forma permanente información relevante acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en todos los niveles, ciclos, regímenes y modalidades del sistema educativo y las variables institucionales y socioculturales asociadas a dichos aprendizajes, de modo de retroalimentar los procesos de evaluación y toma de decisiones por parte de las diversas instancias y actores involucrados en la acción educativa: los autoridades y Oficinas de Planeamiento nacionales y territoriales, los supervisores y directores de centros de enseñanza, las unidades escolares, los docentes y sus organizaciones, las universidades y centros de investigación, las familias de los alumnos y la comunidad en general. Esta información permite fortalecer la capacidad de gestión e incrementar la responsabilidad por los

resultados en todos los niveles de decisión del sistema, proponer lineamientos de política educativa para generar una dinámica de mejoramiento de la calidad de la educación, e identificar a los sectores del sistema en situación más desfavorable para desarrollar políticas compensatorias.

La progresiva implementación e institucionalización de un Sistema Nacional de Evaluación está orientada por los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar estrategias, indicadores e instrumentos para la producción de información pertinente acerca de la calidad del sistema educativo.
2. Producir y suministrar a las diversas áreas de las estructuras de conducción educativa, información sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos -particularmente el nivel de dominio de los contenidos curriculares mínimos comunes a toda la Nación- y las variables institucionales y socioculturales asociadas a ellos, de modo de retroalimentar los procesos de planificación y toma de decisiones.
3. Producir y proveer a los directivos y docentes en cada establecimiento escolar información sobre los aprendizajes alcanzados por sus alumnos y las variables institucionales y socioculturales asociadas, para que aquellas puedan evaluar y reformular sus estrategias y modalidades de acción pedagógica.
4. Brindar a las familias de los estudiantes información sobre los niveles de aprendizaje alcanzados por sus hijos, de modo tal que aquellas puedan ejercer un sano control sobre la calidad del servicio que reciben.
5. Producir y proporcionar a centros académicos y oficinas de planeamiento educativo información pertinente para la evaluación del impacto de programas compensatorios y de innovación educativa.
6. Brindar apoyo técnico a las estructuras regionales en el desarrollo y fortalecimiento de sus propios equipos técnicos para la evaluación de la calidad de la educación en su jurisdicción.
7. Promover la realización, a partir de la información producida, de los estudios e investigaciones que se consideren pertinentes a los efectos de generar modelos explicativos y líneas de intervención sobre los principales problemas detectados, así como formular recomendaciones de políticas para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

#### **b. Las estrategias de instalación de un sistema nacional de evaluación**

Este aspecto del sistema de evaluación aparece central en la perspectiva de instalar en forma permanente y articulado este sistema. La idea general que parece más adecuada es la de una instalación progresiva y gradual que permita la incorporación efectiva de diferentes actores sociales y educativos.

La instalación efectiva del sistema de evaluación deberá garantizarse a través de una acción sostenida en materia de consensos. La construcción de los mismos es la mayor garantía de sustento y legitimidad de las acciones de evaluación y sus derivados.

La viabilidad del sistema de evaluación a partir de la construcción de consensos debe considerarse al menos en 3 o 4 planos diferentes:

##### **a. la viabilidad política:**

vinculada con la generación de consenso entre los sectores y actores con capacidad de decisión en materia de política educativa, sobre la pertinencia y adecuación de las

características del sistema de evaluación para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación,

**b. la viabilidad orgánico/institucional:**

vinculada con la generación de espacios a nivel distrital y/o departamental directamente vinculados con las acciones de evaluación de la calidad. A partir de la conformación de una red institucional que permita identificar equipos locales responsables será posible la instalación efectiva del sistema de evaluación a nivel nacional. La viabilidad orgánico/institucional también requiere de la generación de espacios intrainstitucionales que garanticen la coordinación necesaria y en especial el uso de la información y las acciones que de ello se deriven.

**c. la viabilidad técnica:**

conjuntamente con la construcción de consensos a nivel político y la generación de espacios institucionales desconcentrados se requiere generar acuerdos sobre los diversos dispositivos técnicos vinculados con las acciones de evaluación. Estrechamente ligado a la construcción de la viabilidad técnica del sistema se encuentra el requerimiento de contar equipos técnicamente competentes en las diferentes fases de desarrollo de las acciones de evaluación, de allí la necesidad de contar con un plan de capacitación extenso.

**d. la capacitación de los diferentes actores del sistema educativo:**

tal como se señala en el punto anterior la capacitación resulta un dispositivo clave para el desarrollo del sistema de evaluación. Pero a la vez que un requerimiento técnico la capacitación debe entenderse como una de las estrategias de construcción de la viabilidad del proyecto. En este sentido el sistema de evaluación, a través de las acciones de capacitación integrará progresivamente y en forma activa los diferentes actores y sectores del quehacer educativo. De este modo las acciones de capacitación deberán diseñarse atendiendo a 4 líneas y destinatarios diferentes:

1. equipos docentes para la elaboración de reactivos y en general en todo lo atinente a la construcción de instrumentos de evaluación.
2. directores, supervisores, asesores pedagógicos, para el uso y la interpretación de la información producida por el sistema de evaluación, para que la misma pueda ser incorporada a los procesos de planificación institucional y por ende al diseño de acciones de mejora en el ámbito de su competencia.
3. funcionarios político/técnicos para el diseño y puesta en marcha de políticas de mejora derivadas del análisis de la información producida por el sistema de evaluación.
4. personal técnico/administrativo para el desarrollo de las acciones de evaluación, especialmente en las unidades desconcentradas.

A partir la consideración de estos criterios generales para la definición de la/s estrategia/s de instalación del sistema de evaluación deberán definirse las acciones concretas a realizar en esta línea.

**c. Productos o resultados del sistema de evaluación**

Parece adecuado pensar el sistema de evaluación en función de los productos o resultados del mismo una vez instalado. La transformación que implica desde el punto de vista de la gestión la incorporación de la lógica de la evaluación dentro del sistema educativo trae como consecuencia que los productos o resultados del mismo vayan más allá de la información que este produzca.

Los resultados o productos del sistema de evaluación deben considerarse en cinco líneas paralelas:

**a. Conformación de unidades ejecutoras locales:**

en primera instancia la instalación del sistema de evaluación deberá tener como resultado una red de unidades ejecutoras locales que permitan el desarrollo de las acciones sustantiva de evaluación. La conformación de estas unidades significa una transformación notable de los modos habituales de gestión dentro del sistema educativo, suponen un desarrollo progresivo de ciertas capacidades a nivel local vinculadas con la administración de los instrumentos, la ejecución de operaciones de actualización de la información, etc... Por parte de la unidad central también supone el desarrollo de capacidades vinculadas con la coordinación de los esfuerzos, la concertación y la generación de acuerdos en relación a los dispositivos técnicos requeridos.

**b. Elaboración de instrumentos y aplicación de los mismos:**

ya se mencionó en el punto dedicado a los instrumentos de evaluación, un producto claro del sistema de evaluación es el conjunto de instrumentos que se construyan como medio de recolección de la información requerida y todos los proceso vinculados con la aplicación de los mismos. El desarrollo de baterías de instrumentos efectivos para la recolección de información incorpora una capacidad poco desarrollada en los sistemas educativos y muy requerida en el proceso de mejoramiento y transformación de los modelos de gestión vigentes.

**c. Producción de indicadores:**

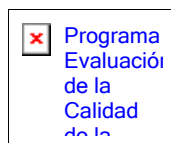
otro resultado o producto del sistema de evaluación que ya se ha desarrollado en un punto anterior es el /los sistemas de indicadores, es decir un conjunto ordenado de información calificada sobre aspectos centrales del funcionamiento del sistema educativo. Es frecuente contar, aunque con deficiencias, con sistemas de indicadores que dan cuenta de una parte del funcionamiento del sistema educativo como lo es la información socio-educativa básica (cobertura, retención, desgranamiento, sobre-edad, tasa de pasaje, etc.) pero aún no se cuenta con información sistemática sobre la efectividad de las acciones de la escuela en el terreno sustantivo: el pedagógico. Los indicadores sobre el rendimiento académico, las características institucionales que inciden en el rendimiento, el perfil docente, el modelo de gestión escolar, etc. son el resultado por excelencia del sistema de evaluación.

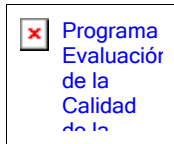
**d. Tabulados básicos sobre la información producida:**

desde un punto de vista más instrumental respecto de la información producida por el sistema de evaluación pueden precisarse los tabulados o análisis que sobre dicha información producirá el sistema de evaluación. Esto permite concentrar los esfuerzos en anticipar los planes de análisis de la información, la forma de organización de la misma, las prioridades en términos de su aplicación o uso para la reorientación de proceso en marcha, etc... Por ejemplo es posible promover una gradualidad en la complejidad de los análisis propuestos sobre la información de modo tal de generar progresivamente mayor capacidad en el tratamiento de la información, etc.

**e. Producción de material de apoyo:**

por último como producto o resultado del sistema de evaluación deberá contarse con material de apoyo. Desde el proceso mismo de instalación se recomienda la producción de material que permita conocer en forma sintética y masiva las características del sistema, que comunique sistemáticamente a los diferentes actores del sistema educativo los modos, formas y productos esperados del sistema de evaluación; en síntesis se deberá promover la producción de material de apoyo para las distintas fases y procesos que involucra el sistema de evaluación.





# Documentos - 3

## La evaluación de los centros escolares

**Lic. Sylvia Schmelkes**

Departamento de Investigaciones Educativas  
CIVESTAV - IPN  
México

Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q.R., México, del 11 al 13 de junio de 1996.

### Introducción

Parece ya un lugar común hablar de la importancia de los centros escolares, de las escuelas singulares, de los planteles de educación a cualquier nivel educativo. De la misma manera, es ya muy abundante la literatura que habla sobre los factores propiamente escolares que tienen algo que ver con los resultados de aprendizaje de los niños, y con ella la que es propia de la evaluación de los centros escolares.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en la historia del desarrollo educativo de este siglo, esto es algo muy reciente. Durante varias décadas trabajamos en educación bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que era muy poco lo que este podía hacer para contrarrestarlas. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa había reforzado este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería precisamente a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural del niño sobre el acceso, la permanencia y el logro académico dentro de la escuela. Estos resultados condujeron a un escepticismo respecto del papel de la educación formal en la promoción de una mayor igualdad social.

Pero en años recientes, y debido fundamentalmente a un importante viraje en la investigación educativa, que diversificó sus metodologías, volvió sus ojos a la escuela y al sistema, cambió sus métodos y se preguntó sobre las variaciones en las características de la oferta y su papel en la explicación de la desigualdad educativa, hemos podido constatar que el operar del propio sistema educativo y de la escuela tiene un peso independiente de no poca importancia en la explicación de la desigualdad (\*). Con ello se cuestiona el anterior escepticismo, y se comienza a considerar que en efecto hay algo que se puede hacer desde el sistema educativo para comenzar a desvincular educación con desigualdad.

(\*) **Nota:** Para el caso de México, por ejemplo, el estudio que permitió abrir este campo fue el de Carlos Muñoz Izquierdo et al, "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativo, Vol. IX, N°3 (tercer trimestre), en 1979.

En este contexto que cobra importancia la evaluación de los centros escolares. Esta

evaluación puede verse como una forma de medir su calidad, o como una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

Parece importante, sin embargo, antes de entrar de lleno en este tema, tener una visión más amplia acerca de lo que se entiende por calidad educativa, y del papel que ocupan los centros dentro de los múltiples factores que se sabe indican sobre la calidad de la educación.

## **Una aproximación al concepto de Calidad Educativa**

En países como los nuestros, en los que la universalización de la educación básica todavía no es una realidad, es importante precisar que por calidad de este nivel educativa estamos entendiendo un concepto complejo que incluye cuando menos los siguientes componentes:

**a)** La relevancia. Un sistema educativo, para ser de calidad, debe ser capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven. La relevancia de los objetivos y de los logros educativos se convierte en el componente esencial de esta manera de entender la calidad de la educación, fundamentalmente porque ella tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

**b)** La eficacia. Entiendo la eficacia como la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos -suponiendo que éstos son relevantes- con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Un sistema educativo será más eficaz en la medida en que se acerque a esta finalidad. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real.

**c)** La equidad. Un sistema de educación básica -que es el nivel que se presenta como obligatorio para toda la población en una determinada edad- para ser de calidad, debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida. Al hacerlo, se propone ofrecer apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos. La equidad implica dar más apoyo a los que más lo necesitan. La equidad se verá reflejada en la eficacia.

**d)** La eficiencia. Un sistema será de mayor calidad en la medida en que, comparado con otro, logre resultados similares con menores recursos.

## **Los factores que inciden en la calidad de la educación básica**

Entendiendo de esta manera la calidad, y entiendo que toda evaluación educativa -incluyendo la de centros- estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa, conviene proceder a aceptar que esta calidad está determinada por múltiples factores. Es decir, es necesario reconocer la multicasualidad de la calidad educativa.

En un intento de síntesis de lo que la investigación educativa ahora nos dice acerca de los factores que inciden sobre la calidad de la educación básica, es posible agruparlos

en tres grandes apartados:

#### **a. La demanda educativa**

Los factores procedentes del lado de la demanda educativa siguen reconociéndose como los de mayor peso sobre la explicación de los resultados educativos en el nivel básico.

Desde luego, el más importante de ellos es el nivel socioeconómico. Como sabemos, el nivel socioeconómico actúa sobre la calidad educativa -como la hemos definido- por la vía directa, a través de los costos asociados a la escolaridad; por la vía indirecta, a través de los costos de oportunidad que para los padres significa tener a sus hijos en la escuela y sacrificar su aporte al hogar en trabajo y/o ingresos. Pero además, el nivel socioeconómico influye sobre la calidad de la educación a través de los factores asociados a la pobreza, y muy notablemente la precariedad de la salud y la ausencia de una adecuada alimentación. Las diferencias en el nivel socioeconómico, por estas vías, tiene la capacidad de explicar diferencias en el acceso, la permanencia, los ritmos de transición al interior del sistema, los resultados de aprendizaje, y también los efectos sobre el empleo y el ingreso.

Otro factor de gran importancia es el capital cultural de la familia de donde procede el alumno. En años recientes -sobre todo porque las circunstancias macrosociales han permitido, en América Latina, mantener aisladas las variables relativas al nivel socioeconómico y al capital cultural- se ha venido demostrando un peso incluso más fuerte del capital cultural -al menos de la madre- sobre el logro educativo de los alumnos que del nivel socioeconómico (\*). El capital cultural opera sobre la calidad de la educación básica a través de la capacidad educogénica de los padres, que se traduce en la estimulación temprana, en el desarrollo del lenguaje (más parecido al lenguaje escolar), del desarrollo de las habilidades cognitivas, de la internalización de valores relacionados con la educación, y del apoyo a los procesos de aprendizajes escolar de los hijos. De esta forma los hijos de padres, y sobre todo de madres, más escolarizadas avanzan más regularmente dentro del sistema y tiene una asistencia mucho más regular a la escuela. Se llega a decir que la escolaridad de la madre tiene un efecto inmunológico sobre el fracaso escolar.

(\*) **Nota:** Tal es el caso del estudio, ya clásico, de Germán Rama, "Qué Aprenden y Quiénes en las Escuelas de Uruguay". Montevideo: CEPAL. 1991.

Estos dos son los factores más importantes del lado de la demanda educativa en la explicación de las diferencias en logro escolar y en aprendizaje de los alumnos en la escuela del nivel básico. Hay otros, tales como el grupo étnico de pertenencia, sobre todo ahí donde hay discriminación racial y donde el programa educativo para alumnos de los diversos grupos étnicos es idéntico. Otro más es la lejanía de la escuela respecto de la casa de los alumnos. Esta afecta mucho más a los alumnos más pequeños que a los mayores, y más a las niñas que a los niños, sobre todo cuando éstas llegan a la pubertad.

#### **b. la oferta educativa**

Ya indicábamos que las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que ha permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad -relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

Existen múltiples maneras de agrupar los factores que proceden del lado de la oferta

educativa. La creciente literatura sobre "escuelas efectiva" ha permitido hacer agrupaciones a partir de múltiples estudios de carácter empírico. No es el caso aquí de revisar los diversos intentos por sintetizar dichos hallazgos -procuraremos hacerlo al hablar de centro escolar-. Baste por el momento ofrecer uno de estos esfuerzos de síntesis (\*):

(\*) **Nota:** Realizado en el contexto del estudio de Schmelkes, s. et al. La Calidad de la educación Primaria. El Caso de Puebla, México. París: Instituto Internacional de Planificación Educativa, Centro de Estudios Educativos. 1996.

- La relevancia del aprendizaje. Algunos autores consideran que la falta de relevancia de los aprendizajes que ofrece la escuela explica buena parte de su falta de calidad. Existen el temor de que la educación básica se haya convertido en un ritual no relacionado con la vida del alumno o de la sociedad. Un estudio llevado a cabo en Brasil (\*), por ejemplo, encuentra que en situaciones extra-clase los niños son capaces de resolver correctamente algunas operaciones matemáticas básicas por vía oral y, en situaciones escolares formales, fracasan en el intento de resolver los mismos problemas aritméticos por la vía escrita. Estos resultados revelan contradicciones al interior de la escuela, ya que ésta inhibe el cálculo oral y desvaloriza este tipo de saber popular.

(\*) **Nota:** Carragher et al. "En la vida Diez, en la Escuela Cero". México: siglo XXI. 1991.

- Las prácticas pedagógicas en aula. Las prácticas pedagógicas más generalizadas en las aulas de América Latina no parecen ser las más conducentes a un adecuado aprendizaje por parte de los alumnos, a juzgar por la confrontación que puede hacerse entre los resultados de múltiples estudios etnográficos sobre lo que ocurre en las aulas y lo que la investigación parece indicar acerca de las prácticas pedagógicas que se correlacionan que adecuados niveles de aprendizaje. Estas son, entre otras: el aprovechamiento del tiempo escolar para la enseñanza y para el aprendizaje; la diversificación de experiencias de aprendizaje; la individualización de la enseñanza -la existencia de espacios para atender de manera especial a quienes lo necesitan-, la estimulación de la participación del alumno -la manifestación máxima de la participación del alumno es la posibilidad de que construya el conocimiento, de que sea el principal actor de su aprendizaje-; la existencia de variadas oportunidades para que los alumnos ejerciten sus capacidades de razonamiento y se involucren en procesos de creatividad y de resolución de problemas; la dedicación de tiempos importantes en el aula a la lectura y, de manera muy especial, a la escritura -sobre todo lo de naturaleza creativa-; la descentración del proceso de enseñanza, y de la actividad en el aula, del maestro como tal.
- La calidad del docente. El docente aparece como central en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Desde luego que es esencial que el docente domine la o las materias que debe enseñar. También resulta de enorme importancia que conozca y maneje metodologías didácticas que permitan conducir procesos pedagógicos como los mencionados anteriormente. Sin embargo, -en esto coinciden estudios que se han realizado desde perspectivas tanto cuantitativas como cualitativas-, las características más importantes de los docentes son de carácter actitudinal, y dentro de ellas, las exceptivas respecto a la trayectoria y al éxito escolar presente y futuro de sus alumnos, así como la valoración de la cultura de la comunidad en la que trabaja, y la satisfacción derivada de su trabajo como docente. Por el contrario, los maestros que construyen conceptos negativos respecto de sus alumnos, los que tienden a hecharle la culpa a los padres del fracaso escolar de los hijos, y los que no perciben el papel que ellos pueden estar jugando en la presencia y acentuación del rezago educativo, son maestros que, en igualdad de circunstancias, lograrán resultados de aprendizajes más pobres y más desparejos con sus alumnos. Desde luego que en todo lo anterior influyen las condiciones de trabajo del maestro, fundamentalmente porque son capaces de producir frustración o insatisfacción,



que puede llegarse a manifestar en una "pérdida de vocación", o bien en un arrepentimiento de haber elegido la carrera docente.

- Las características de la escuela y del director. Dado que este es el tema principal de esta presentación, solamente dejaremos aquí ubicado el espacio respecto del cual cobra sentido la evaluación de centros escolares, para profundizar en los factores propios de la escuela que se vinculan con la calidad - relevancia, eficacia, equidad y eficiencia- para un poco más adelante.
- El sistema de supervisión. Mucho menos estudiado que muchos de los factores anteriores, el sistema de supervisión viene apareciendo en los estudios recientes como de enorme importancia. Su papel clave sobre la calidad educativa, debido fundamentalmente a la relación que permite establecer entre la escuela singular y el sistema educativo se pone de manifiesto cuando funciona de manera adecuada. De esta forma, un sistema de supervisión que opere adecuadamente como un canalizador de información, de demandas y de respuestas a las mismas; un sistema de supervisión que se centre en el aprendizaje y que enfoque sus apoyos hacia mejorarlo, un supervisor que conozca su zona, y las escuelas dentro de ellas con sus desiguales fortalezas y debilidades, un supervisor que como consecuencia sea capaz de planear su actividad de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa, es capaz de lograr sustantivas mejoras de la misma (\*).

(\* Nota: Ver, por ejemplo, Lockheed, M.E. y A.M. Verpoor. Improving Primary Education in Developing countries. New York: Oxford University Press. 1991.

### c. La interacción entre la oferta y la demanda educativas

Los factores anteriores no solamente operan como tales, sino que interactúan entre ellos de manera que generan efectos sinérgicos. Así, los dos grandes bloques que hemos mencionado interactúan entre sí de manera, hasta cierto punto, perversa. Dejada a su propia inercia, el sistema tenderá a adecuar las condiciones de la oferta a las condiciones de la demanda. De esta manera, si la demanda es pobre, la oferta también será pobre. Las escuelas ubicadas en zonas rurales o marginales están, en la gran generalizada de los casos, pobremente dotadas de recursos físicos y materiales. Los recursos humanos que se destinan a trabajar en estas regiones en general son los menos formados, los menos experimentados, y en muchos casos perciben su asignación a estas escuelas como un tránsito agobiante pero necesario en su carrera docente. Incluso cuando la dotación de recursos es, desde el punto de vista cuantitativo, similar, en una comunidad más pobre la escuela tendrá a operar de manera más pobre. Los maestros serán menos asiduos, habrá menos preocupación por mantener un ambiente mínimamente ordenado, se tendrá menos que la otra escuela a realizar esfuerzos de planeación, etc.

La relación entre la escuela y la comunidad constituye la otra cara de la moneda, y el mecanismo que en todo caso permite, cuando es adecuada, romper este círculo vicioso. A niveles áulicos, ello se traduce en la relación entre el docente y los padres de familia de sus alumnos. La participación de padres de familia y de comunidad, a través de lo cual puede adquirirse concreción la relación entre la oferta y la demanda, es en todos los casos, un importante factor capaz de explicar las diferencias en la calidad educativa de escuelas en circunstancias que en lo demás son semejantes.

He considerado importante hacer este recorrido de algunos de los factores que se sabe inciden sobre la calidad de la educación básica, fundamentalmente porque considero que resulta esencial entender este fenómeno como complejo y multideterminado que tanto la información que de ahí proceda, como las recomendaciones a que la misma puede dar lugar, serán necesariamente parciales.

## Las características de la escuela que inciden sobre la calidad de la educación básica

Procuraremos ahora detenernos un poco en aquellas características de la escuela que la investigación educativa -tanto la descriptiva como la interpretativa- nos permite identificar como dignas de ser estudiadas más a fondo en circunstancias concretas. Es necesario advertir que la mayor parte de la literatura que tiene que ver con características de la escuela es de origen anglosajón. También conviene señalar que la variable dependiente para la identificación de estas características se refiere exclusivamente a resultados de aprendizaje, y entre ellos exclusivamente a resultados de naturaleza cognoscitiva (\*). Estas constituyen limitaciones al estado de avance de nuestro conocimiento sobre este tema, que convendría procurar superar en el futuro.

(\*) **Nota:** Ver Ruiz Cuéllar, Guadalupe. Los Niveles de Aprendizaje y Logros en la Educación Primaria: Un Análisis Multivariado de Factores Determinantes. Informe de Avance. Mimeo. 1995.

Lo que hay en América Latina recogido por Muñoz y Lavín (\*). Este estado del arte tiene la gran ventaja de que no recurre exclusivamente a los estudios de carácter descriptivo, o a los de insumo producto. Rockwell, por ejemplo, ya desde 1982, habla de la importancia de la estructura de la experiencia escolar, bajo lo que agrupa procesos tales como selectividad y agrupación escolar, uso del tiempo escolar, formas de participación. Asimismo, se refiere a la definición escolar de la práctica docente, dentro de lo que incluye aspectos tales como las formas en que en la escuela se definen las funciones del maestro, las concepciones escolares sobre el trabajo docente, las formas de enseñanza. Habla también de la manera como escolarmente se define el aprendizaje. En ello incluye aspectos tales como rituales, uso del lenguaje, etc.

(\*) **Nota:** Muñoz Izquierdo, C. y S. Lavín "Estrategias para Mejorar el Acceso y la Permanencia en la Educación Primaria", en Muñoz Izquierdo (De.). Calidad, Equidad y Eficiencia en Educación Primaria. México: CEE, REDUCIDE. 1988.

Para el caso de México, más recientemente, Schmelkes et al. encuentra de importancia aspectos tales como la vitalidad de la escuela (medida por su relación con los padres de familia y con la comunidad y la organización de eventos); los procesos de adaptación curricular, el entusiasmo de los maestros, manifestado a través de su deseo o no de cambiarse de escuela, del ausentismo, y del clima que se genera dentro del aula; la práctica de adaptar el curriculum a la realidad comunitaria o regional; la supervisión escolar.

Pero la literatura más abundante, como ya indicábamos, proviene de los países desarrollados, y más específicamente de los países anglosajones. El énfasis está en el aprendizaje y no en los otros componentes de la calidad educativa. En general las conclusiones a las que se llega provienen de correlaciones entre elementos de insumos e indicadores de procesos y resultados en pruebas estandarizadas de aprendizaje curricular.

Esta literatura parte del supuesto de que las características de las escuelas son importantes, porque las escuelas de hecho varían en el logro de los resultados de aprendizaje entre sus alumnos. Puesto que estas variaciones existen, resulta muy iluminador identificar aquellas características de la escuela que se asocian con buenos resultados de aprendizaje y que son independientes de las características de la demanda. Estas características son de diverso tipo:

1. Las que tiene que ver con el equipamiento de la escuela. Lo que parece importar es que las escuelas tengan amplio espacio, lugar para que cada alumno se siente y escriba, libros de texto para cada alumno, abundante material de lectura tanto en las bibliotecas escolares como en el aula, una adecuada proporción maestro-

- alumno y aulas adecuadamente diseñadas.
2. Las que tiene que ver con los docentes -las más importantes de las cuales ya fueron mencionadas en el apartado anterior-.
  3. Y las que tiene que ver con la gestión de la escuela.

Son estas últimas las que van a merecer nuestra atención en este momento. Hay varias formas de clasificar y describir las características de la "buena gestión" escolar. Vamos a hacer referencia a algunas de ellas.

El estudio mundial sobre lectura, llevado a cabo en 26 países, encuentra que las escuelas con resultados de calidad tienen directores capaces de lograr la participación de los padres de familia en las actividades escolares. De todas las variables consideradas, esta resultó ser la más poderosa en más países. Además de éstas, el estudio encuentra que las características propiamente escolares de las escuelas que, en igualdad de circunstancias, obtienen los mejores resultados son las siguientes: llevan a cabo actividades de evaluación del personal, mantienen frecuentes contacto con la comunidad, llevan a cabo reuniones de docentes, muestran una activa preocupación por los problemas de los alumnos en lo individual, y tiene acciones de desarrollo docente (\*). Estas características conducen a los autores a concluir que las escuelas más efectivas para lograr buenos resultados en lectura tiene un director que logra el apoyo de los padres en torno a los principios y a los objetivos de la escuela, y que enfatiza la evaluación del personal docente. En menor medida, el director evalúa frecuentemente el trabajo propiamente pedagógico de los docentes, tiene contactos con la comunidad local, representa activamente la escuela y se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Tiene frecuentes reuniones con su personal docente para discutir en torno a estándares, contenidos y objetivos educativos, métodos de enseñanza, y el avance de los diferentes grupos y de los diversos alumnos.

(\* Nota: Postlethwaite, T.N. y K.N. Ross. *Effective Schools in Reading: Implications for Educational Planners*. La Haya: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 1992.

En sus inicios, la investigación sobre escuelas efectivas permitió descubrir a algunos de los factores propiamente escolares que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela. Estos son:

- Enfoque en la adquisición de habilidades básicas
- Altas expectativas respecto de la trayectoria y aprendizaje de los alumnos
- Fuerte liderazgo administrativo por parte del director
- Monitoreo frecuente de los avances de los alumnos
- Clima ordenado y propicio para el aprendizaje (\*).

(\* Nota: Ver Emonds, 1987, citado por Ruiz Cuéllar, op. cit. 1995.

Otros estudios añadieron a esta lista central cosas como ambiente escolar seguro, misión escolar clara, tiempo dedicado a la tarea, relaciones escuela hogar positivas, relaciones adecuadas entre el equipo docente y el trabajo colaborativo, sentimiento de comunidad entre lo personal (\*). En la revisión que hacen Lockheed y Verspoor (1991) de esta literatura, concluyen que el aprendizaje ocurre más fácilmente si el orden prevalece, si estudiantes y maestros asisten a clases regularmente y de acuerdo a un tiempo establecido, si las instalaciones están limpias y en buen estado, y si los materiales necesarios se proporcionan en forma rutinaria.

(\* Nota: Purkey Y Smith, citados por Govinda, R. y Varghese N.V. *The Quality of Basic Educations Services in India*. París: International Institute for Educational Planning y National Insitute of Educational Planning. 1991.

El liderazgo debe ser de carácter pedagógico, es decir, debe ejercerse en función del aprendizaje de los alumnos. Recae en los directores de las escuelas. En las escuelas efectivas, los directores son fuertes, muy visibles en la escuela. Le dedican un tiempo

considerable a la administración y coordinación y se mantiene cercanos al proceso de enseñanza. A la vez, sin embargo, dicho liderazgo se comparte: como tal es capaz de engendrar un sentido común de compromiso y colegialidad entre los miembros del personal. Así, los mejores directores son los que ejercen un estilo participativo de administración escolar, en contraposición a uno más autoritario. Las decisiones se comparten. El director hace observaciones en aula. En las escuelas efectivas existe algún programa de desarrollo de personal relacionado con la escuela y estrechamente vinculado al currículum. En una escuela efectiva, el director logra una importante involucramiento y apoyo de los padres de familia.

Existe una excelente síntesis de todo lo anterior, agrupada ya en grandes constructos, que a continuación transcribo (\*).

(\* **Nota:** Research and Practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development. 1990, citado por Ruiz Cuéllar, op.cit.

### **Clima y cultura escolares productivos**

- Ambiente ordenado
- Compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.
- Orientación hacia la solución de problemas.
- Personal cohesionado, colaborador. Existe consenso, comunicación y colegialidad.
- Involucramiento del personal en la toma de decisiones.
- Énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo.

### **Focalización en la adquisición de habilidades básicas de aprendizaje**

- Máximo uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje
- Énfasis en el dominio de habilidades básicas de aprendizaje.

### **Monitoreo apropiado del avance de los alumnos**

### **Tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela**

### **Liderazgo excepcional**

- Énfasis en la selección y reemplazo de profesores, tendiente a la efectividad
- Monitoreo personal y frecuente de las actividades escolares
- Alta inversión de tiempo y energías para mejorar las acciones de la escuela
- Apoyo a profesores
- Adquisición de recursos
- Liderazgo instruccional
- Disponibilidad y utilización efectiva de personal de apoyo instruccional

### **Involucramiento notable de padres de familia**

### **Procedimientos instruccionales efectivos**

- Agrupamiento adecuado y procedimientos organizacionales

- relacionados
- Ritmo apropiado
  - Aprendizaje activo y enriquecedor
  - Prácticas efectivas de enseñanza
  - Énfasis en el aprendizaje y evaluación de habilidades de alto nivel
  - Coordinación del currículum y la enseñanza
  - Amplia disponibilidad de materiales didácticos apropiados
  - Tiempo especial para lectura, lenguaje y matemáticas.

### **Expectativas altas respecto de los estudiantes**

Añadiríamos a estas listas otros factores que aparecen como muy importantes en estudios de carácter interpretativo, que si bien aparecen aquí mencionados, no lo están con la fuerza que parecen tener a partir de estos estudios. Uno de ellos es la capacidad escolar de planeación: de la escuela como tal, con objetivos y metas claras tanto a corto como a mediano plazo; y de los maestros en el aula. Es, no obstante, la escuela la que tiene la capacidad de favorecer y alentar la planeación del salón de clases. Cuando la escuela logra comunicar estos objetivos a la comunidad en general, y a las familias y a los alumnos de manera especial, los resultados de aprendizaje se ven especialmente favorecidos (\*). Además, una escuela efectiva requiere de un apoyo decidido por sí sola, y por generación desventajosa. Dado un liderazgo claro y un adecuado trabajo colegiado del equipo docente, el apoyo por parte del sistema como tal, y especialmente en torno a los requerimientos específicos del proceso que la escuela está siguiendo, parece esencial (\*\*).

(\*) **Nota:** Martin, Christopher James. "Para Poderse Defender en la Vida: Cuestiones sobre la Cultura Educativa de Familias Obreras en el Occidente de México", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol XXI, n° 4 (cuarto cuatrimestre), 1991.

(\*\*) **Nota:** Esta reflexión se deriva de mi participación como asesora en un proyecto de fomento a la calidad educativa desde la escuela que se está llevando a cabo en el estado de Coahuila.

Esta síntesis, al igual que otras que agrupan los factores de diversa manera, es un adecuado listado de los factores que múltiples estudios han encontrado asociados al aprendizaje escolar y que como tal constituyen una lista generada empíricamente de las características de la gestión escolar -que llegan al aula y a la comunidad- que permiten que una escuela rinda más de lo que puede, en condiciones ordinarias, esperarse de ella.

Son estos los factores que las evaluaciones de los centros escolares buscarán conocer y, claramente, mejorar.

## **La evaluación de los centros escolares**

La literatura disponible sobre evaluación de centros escolares, derivada en su gran mayoría de los estudios de escuelas efectivas y, en menor medida, de estudios de carácter más interpretativo sobre calidad educativa, ha de dividirse en dos grandes grupos atendiendo a su objetivo.

### **a. Evaluación de centros con objetivos de información para el sistema educativo**

Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recabación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo. Esta información suele recabarse, junto con otra relacionada con la escuela, su contexto, y el aprovechamiento escolar de los

alumnos, para varios fines. Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región, estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares. Pueden ser utilizados también -aunque no conozco ninguna experiencia en que así sea, como proxy de calidad de la educación impartida -la abundante literatura sobre escuelas efectivas permite inferir con un buen grado de seguridad que las escuelas bien gestionadas serán también escuelas con buenos niveles de aprendizaje entre sus alumnos-. Al igual que otra información de la que usualmente se recaba de un apoyo de naturaleza compensatoria por parte de gobiernos centrales o regionales: la recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidas de forma especial. Pero es uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

Desde esta perspectiva, existen varios ejemplos de conjuntos de variables e indicadores considerados como centrales para recabar información sobre la calidad de los centros escolares.

Uno de estos es el de la OCDE -importante para México a partir de la incorporación a dicho organismo. La OCDE basa su lista en indicadores de procesos a nivel de escuela. Establece cuatro categorías de procesos:

- De estrategias: planeación, actualización de profesores, evaluación de la escuela, apoyo externo.
- De políticas y prácticas: énfasis en el curriculum y en las habilidades básicas, tiempo dedicado a la enseñanza, oportunidad efectiva de aprendizaje, regularidad del monitoreo, tácticas y modelos de enseñanza (estructuración, organización del aula, tareas a realizar en casa), calidad de las relaciones maestro-alumnos.
- De cultura: altas expectativas, clima ordenado y de apoyo, sistema de valores compartidos, autoestima de maestros, compromiso de maestros, espíritu de colaboración de maestros.

Además de estos procesos, se consideran las relaciones externas y sobre todo el apoyo institucional (\*).

(\*) **Nota:** CERI-INES. Measuring the Quality of Schools. París, OCDE, 1995 y CIRI-INES, An International Handbook on Educational Indicators. París, OCDE, 1991, citados ambos en Martínez Rizo, Felipe et. al. Diseño e Implementación de un Sistema Integral de Monitoreo de la Calidad de la Educación Básica de Aguascalientes. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Mimeo. 1995.

Un interesante ejemplo del tipo de indicadores que se recaban a fin de premiar escuelas ejemplares es el de Blue Ribbon School Program (\*), programa de los Estados Unidos, a nivel federal, que está en operación desde 1983. Se trata quizás de la lista más completa de indicadores relacionados con la escuela como tal. No alcanza el tiempo ni el espacio aquí para reproducir el listado. Baste decir que evalúa diez rubros: liderazgo, ambiente de enseñanza, curriculum y enseñanza, ambiente de los alumnos, apoyo de los padres y la comunidad, indicadores de éxito, vitalidad organizacional y sistema integral de monitoreo. Cada uno de ellos incluye un conjunto amplio de indicadores de carácter descriptivo que se recaban de dos maneras: mediante información recabada por escrito y, con las escuelas finalistas, mediante observación y entrevistas en visitas a las mismas.

(\*) **Nota:** Citado por Martínez Rizo, ibid.

## **b. La evaluación de centros para mejorar la escuela**

Es importante señalar que los sistemas de evaluación de centros para mejorar la escuela deben ser vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y/o para estimular o apoyar escuelas. No obstante, se trata de dos cosas diferentes, y aunque en última instancia el objetivo pueda ser el mismo, en los inmediatos los propósitos y los efectos son distintos.

Los protagonistas de la evaluación de los centros escolares para mejorarlos son los centros mismos, o a lo más los supervisores escolares. Los centros se evalúan a fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables, que por ello mismo también se evalúan.

Abundan los ejemplos de esquemas de esta naturaleza. Uno muy conocido es el sistema inglés, conocido como CRIDS, que ha tenido una gran influencia en España. Dicho sistema propone cinco etapas en un esfuerzo de planeación, que incluye la evaluación.

En la primera etapa se constituye el equipo. En la segunda se hace una evaluación inicial general, que incluye una encuesta de opinión entre maestros y, si se puede, con padres de familia. De ello se sigue una búsqueda de consenso sobre prioridades para evaluaciones específicas y acciones subsecuentes. Se organizan los equipos para realizar la evaluación específica. En la tercer etapa se planean las evaluaciones, se realizan los estudios sobre las políticas y prácticas alternativas, y se toman decisiones colectivas sobre acciones específicas a desarrollar y necesidades particulares de formación. En la cuarta etapa se planean e implantan las actividades formativas relacionadas con el proyecto, se monitorean los avances, y se evalúa la efectividad de las acciones. Por último, en la quinta etapa se evalúa el proceso en su conjunto y se incorpora como proceso ordinario en la escuela (\*).

(\* Nota: Citado por Martínez Rizo, ibid.

Esquemas parecidos se aplican en España y en Francia. Ligados a dichos esquemas, aparecen además sistemas de evaluación sobre los procesos de aplicación de estos esquemas, sobre su influencia en la gestión y organización escolares, y sobre sus resultados en la organización en el aula (\*). Dichos esquemas aceptan la hipótesis de que los indicadores de buena gestión de los centros se asocian (causan, de hecho), buenos resultados de aprendizaje, y buscan asegurar que esta buena gestión repercuta sobre la vida cotidiana de la escuela.

(\* Nota: Ver, por ejemplo, Rodríguez, Blanca, "Pautas para la Evaluación de la Eficacia de los Centros. Guía Práctica", y Espinola, Almarza y Carcamo, "Manual para una Escuela Eficaz. Guía de Autoperfeccionamiento para Directores y Profesores".

En México comienza a hablarse de autonomía y gestión escolar hace relativamente poco. No obstante, el tema va adquiriendo momentum, y ahora el Proyecto Escolar aparece ya como deseable en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. A mí me ha tocado participar en este proceso, a partir del desarrollo de una propuesta de calidad desde la escuela (\*).

(\* Nota: Ver Schmelkes, Sylvia. "Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas". México: SEP. 1995

Más adelante elaboré una propuesta de Proyecto Escolar, entendido como un instrumento que permite planear algunos de estos aspectos. La evaluación en el Proyecto Escolar (\*) es algo que realiza el plantel mismo, y tiene tres acepciones y/o momentos:

(\* Nota: Schmelkes, Sylvia. El Proyecto Escolar. Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato. 1995.

- La evaluación inicial o diagnóstica, en la que se identifican los problemas más

importantes de la escuela. Aquí se señala la conveniencia de identificar primero aquellos problemas que impiden que tenga lugar el hecho educativo: la falta de cobertura, la inasistencia de los niños, el faltismo o la impuntualidad de los maestros, la deserción temprana, el no aprovechamiento del tiempo escolar. Mientras estos problemas existen, no hay búsqueda de la calidad posible, pues ni siquiera puede darse el hecho educativo. Una vez resueltos estos problemas, a partir de lo cual se puede comenzar a hablar de la calidad, se sugiere que se seleccionen los problemas entre cuyas causas se encuentran algunas que atañen a la escuela y a su personal. Se sugiere que en este proceso se consulte a los padres de familia y a la comunidad, considerando útil conocer su percepción acerca de los principales problemas de la escuela. La referencia para la identificación de estos problemas, se insiste, debe ser educativa. Lo que no debe preocupar centralmente es que todos los niños aprendan. Los problemas que debemos identificar son aquellos que obstaculicen que este proceso se de tal y como debe darse.

- El monitoreo continuo. El proyecto escolar, tal y como se concibe en este escrito, planea *el cambio* del quehacer del personal de la escuela. Implica un compromiso de hacer las cosas -algunas de ellas- de manera diferente. El proceso de monitoreo es el que permite sistemáticamente revisar que en este compromiso se está cumpliendo. El Proyecto Escolar se concibe como una hipótesis: si hago A, lograré B. El monitoreo consiste en asegurarnos de que en efecto hicimos A.
- La evaluación de los resultados. Aquí se trata de ver si logramos B. Se insiste en que el Proyecto Escolar debe poder definir objetivos en términos medibles y observables. La evaluación, entonces, consiste en medir u observar dichos resultados, lo que puede irse haciendo a lo largo del año. No obstante, la evaluación final se tendrá a fin de ciclo, y ahí podremos identificar si la hipótesis inicial fue acertada. De esta evaluación se rinde cuentas a la comunidad, y de ella se recaba también su percepción del avance, a fin de iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento de la calidad.

## Reflexiones finales

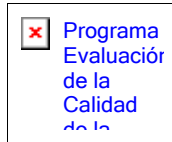
Es sin duda afortunado que contemos con elementos que nos permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, y de la escuela como tal, de lograr excelentes resultados de aprendizaje con todos los alumnos. Es también de celebrarse que contemos con un cuerpo creciente de información y de resultados de investigaciones que nos vayan ilustrando, cada vez con mayor precisión, qué en efecto debemos hacer a nivel de política educativa y a nivel de escuela para acercarnos a este objetivo.

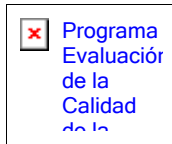
No obstante, es importante no perder de vista, en primer lugar, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión escolar resolverán el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Hemos querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido -mayor que el que ahora se brinda, sin duda, en muchos de nuestros países- a las decisiones escolares de cambio y mejoramiento.

También es importante reconocer que la investigación sobre el papel de la escuela en la calidad de la educación apenas inicia y es muy precaria. Está, como ya hemos indicado, basada en constataciones empíricas de correlaciones entre los aspectos



relacionados con la administración de la escuela y los resultados de aprendizaje. Dichos resultados tienen una base teórica sumamente endeble, diríamos aún inexistente. De ahí que los procedimientos evaluativos deberán estar continuamente al tanto de los resultados de la investigación, y sobre todo de la investigación, de carácter interpretativo, que permita ir construyendo fundamentos sólidos respecto de las razones por las cuales la gestión escolar tiene algo que ver con la calidad de los resultados de la educación. De la misma manera, es muy importante que la investigación se proponga ir generando y poniendo a prueba hipótesis de carácter no meramente descriptivo, sino explicativo, que tengan la capacidad de ir alimentando esta propuesta, que sin duda es esperanzadora.





# Documentos - 5

## Tratamiento y usos de la información en evaluación

**Alejandro Tiana Ferrer**

Universidad Nacional de Educación a Distancia  
España

### Introducción

De unos años a esta parte se está extendiendo entre los administradores públicos el interés por la evaluación, siendo cada vez más quienes la consideran un valioso instrumento para la mejora cualitativa de los servicios que gestionan. Si hasta hace algún tiempo los conceptos utilizados en la administración pública procedían fundamentalmente de campos disciplinares como el derecho o la ciencia política, en los últimos años se han ido adoptando nuevas orientaciones a partir de las aportaciones realizadas por las diversas ciencias de la administración. En este nuevo contexto, la evaluación ocupa un lugar específico, proporcionando conceptos, enfoques y técnicas para la gestión de sistemas complejos, como el sanitario o el educativo.

En el ámbito de la educación, la evaluación ha ocupado tradicionalmente un lugar destacado, aunque adoptando generalmente otras denominaciones (examen, calificación, certificación) y centrándose en la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos. Desde este punto de vista puede afirmarse que su creciente utilización no ha constituido una novedad radical para los educadores. Sin embargo, sí resultan nuevos su uso sistemático y su aplicación a otras parcelas de la realidad educativa tales como la concepción y el desarrollo del currículo, el profesorado, los centros docentes o la propia administración. Así, la evaluación se encuentra actualmente en el centro del debate educativo, tras ampliar considerablemente su perspectiva y su campo de aplicación (Tiana, 1996).

Entre los símiles utilizados para referirse a las funciones que desempeña actualmente la evaluación en relación con los sistemas educativos, uno de los más extendidos y felices es el de la conducción (De Landsheere, 1994; Kogan, 1996; Michel, 1996). El uso de dicho término sugiere una imagen del funcionamiento de la administración educativa muy diferente a la que ha predominado hasta ahora. Frente a la regulación mediante normas y el control jerárquico del cumplimiento de las mismas, se pone el acento en la recepción y el tratamiento de una información actualizada, capaz de permitir intervenciones más ágiles y mejor adaptadas a la diversidad de situaciones específicas. En efecto, el conductor debe estar atento al tablero de instrumentos e indicadores para recibir e interpretar una multiplicidad de señales y reaccionar del modo más adecuado en cada situación. Del mismo modo, el administrador de un sistema complejo debe recurrir a informaciones diversas y lo más ricas posibles para orientar su acción. Entre tales instrumentos de información, la evaluación ocupa un lugar privilegiado, ya que no sólo proporciona datos descriptivos, sino también interpretaciones y juicios valorativos. El recurso a instrumentos con denominaciones tan significativas como la de indicadores no hace sino reforzar dicho símil.

**Pero**, si la imagen de la evaluación como conducción resulta valiosa, también nos obliga a reflexionar acerca de sus implicaciones. Una de las principales tiene que ver con el tratamiento de la información recibida, con el fin de utilizarla del modo más fructífero posible. Al igual que le ocurre a quien está sentado a los mandos de cualquier móvil, el conductor de un sistema complejo está obligado a buscar y seleccionar datos relevantes entre toda la información disponible, a establecer prioridades entre ellos, a integrarlos en conjuntos significativos, a valorar las posibilidades de respuesta que se le ofrecen y finalmente a tomar decisiones y ponerlas en práctica, siguiendo ciclos sucesivos de reflexión y acción.

**Este** modelo de actuación supone la existencia de sistemas de información suficientemente sofisticados, procedentes de diversas fuentes y capaces de combinar diferentes perspectivas, así como el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con el tratamiento, el uso y la interpretación de la información por parte de quienes deben utilizarla para tomar cualquier tipo de decisiones. Sin embargo, dada la novedad relativa del recurso sistemático a la evaluación en educación, aún queda mucho por hacer en ese sentido. En este como en otros campos, las ideas ingenuas siguen predominando sobre los análisis rigurosos.

**El** propósito de este documento consiste precisamente en aportar algunas reflexiones acerca del tratamiento y los usos de la información procedente de la evaluación. En opinión de muchos autores, se trata de una cuestión tan compleja como fundamental con vistas a obtener los mejores frutos de la evaluación educativa.

**Entre** todos los aspectos abarcados por ese tema general, se han seleccionado en esta ocasión cuatro que presentan especial interés y relevancia. En primer lugar, el documento aborda de modo general la cuestión de la utilidad de la evaluación, deteniéndose sobre todo en las distintas funciones que ésta puede desempeñar. Este primer apartado tiene un carácter fundamentalmente conceptual y reflexivo, con la intención de ofrecer un marco global en el que poder integrar los tres siguientes. Como se hace a lo largo de todo el documento, los análisis realizados están basados en la consideración de diversos tipos de actividades de evaluación, adoptando una perspectiva lo más comprensiva posible.

**En** segundo lugar, el trabajo analiza cómo se utiliza la información procedente de la evaluación. Por una parte, considera el flujo de información como un proceso continuo, que debe ser abordado y planificado de manera global. Los momentos de diseño del proyecto de evaluación y las fases intermedias de su desarrollo son objeto de especial atención en dicho proceso. Por otra parte, estas consideraciones generales no pueden hacer olvidar la relevancia de la fase final de la evaluación, en la que la redacción del informe de síntesis cobra especial importancia. A esta cuestión se dedica un apartado específico.

**En** tercer lugar, el documento aborda el uso comparativo de la evaluación, uno de los más interesantes y discutidos de la misma. Si bien la comparación constituye parte de la propia esencia de la evaluación, no deja de plantear problemas diversos y de gran interés. Entre ellos destaca el de las condiciones de una comparación justa, asunto estrechamente ligado al debate actual acerca de lo que se ha dado en llamar el valor añadido de la educación, asuntos a los que se dedica cierta atención.

**Por** último, el trabajo se centra en la difusión de los resultados de la evaluación. Lejos de la idea que reduce la difusión a la entrega y eventual publicación del informe final, hoy en día se tiende a considerarla una actividad planificada, que exige la utilización de diversas estrategias y el recurso a diferentes medios de comunicación. El último epígrafe se centra precisamente en estas cuestiones.

## 1. La utilidad de la evaluación

Quizás no sea exagerado afirmar que la evaluación es una tarea cargada tanto de promesas como de eventuales frustraciones. Cuando se leen declaraciones entusiastas de algunos de sus más acérrimos defensores, uno estaría tentado de esperar de ella los más benéficos frutos. Pero cuando se tropieza con no pocos comentarios escépticos o desengañados acerca de su escaso valor práctico, duda si la realidad a que unos y otros autores se refieren es la misma. Y es que la evaluación constituye una actividad compleja y ambivalente. Por una parte, constituye uno de los modelos paradigmáticos de la acción racional humana; por otra, es una actividad sometida a un riesgo continuo de desnaturalización.

Uno de los motivos principales de esa discrepancia de opiniones acerca de la utilidad real de la evaluación se encuentra precisamente en la diversidad de concepciones existentes sobre las funciones que cumple y los usos que de ella se hacen. Dicho de otro modo, las expectativas que uno deposita en la actividad evaluadora, el papel que le otorga y la perspectiva que adopta para llevar a cabo sus análisis condicionan el juicio de utilidad que finalmente emite. Por ese motivo, merece la pena comenzar este documento dedicando algún espacio a reflexionar sobre estas cuestiones, con objeto de identificar los motivos de tal discrepancia y clarificar así los elementos del debate.

### 1.1. Evaluación, toma de decisiones e información pública

El interés por conocer y controlar cómo se utiliza la información suministrada por la evaluación está presente en todos los evaluadores, de una u otra forma y con mayor o menor intensidad. En efecto, si siempre resulta difícil sustraerse a la valoración del impacto de la propia actividad profesional, aún lo es más cuando el objetivo último de ésta consiste precisamente en orientar la acción en alguna parcela de la realidad, a partir de su análisis detenido y riguroso. Por eso, aun cuando algunos modelos teóricos insistan más que otros en la vertiente utilitaria de la actividad evaluadora, ninguno llega a ignorarla por completo.

Una manifestación evidente de ese interés generalizado se encuentra en las "Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos", elaboradas hace ya más de quince años por doce organizaciones profesionales de Estados Unidos (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981). Dicho documento, que recoge las opiniones más comúnmente aceptadas entre los evaluadores acerca de los criterios que deben regir su práctica profesional, propone treinta normas, agrupándolas en cuatro categorías básicas: utilidad, viabilidad, adecuación y precisión. Como puede apreciarse, la primera categoría enunciada es precisamente la de utilidad, poniendo así implícitamente de manifiesto el carácter central que la misma posee. Los ocho criterios agrupados bajo tal denominación, a algunos de los cuales se hará referencia más adelante, están encaminados a asegurar que la evaluación proporciona y facilita la información práctica que necesitan las audiencias interesadas en la misma.

El énfasis que los evaluadores ponen en la utilización de los resultados de su trabajo es, por otra parte, uno de los principales aspectos que distingue la evaluación de la investigación. Aunque el debate acerca de las diferencias que existen entre las dos actividades fue intenso en las primeras etapas del desarrollo histórico de la evaluación, hoy en día está ampliamente aceptada la distinción entre ambas. En opinión de algunos autores como Popham (1993), las diferencias se sitúan en tres ámbitos: la generalización de sus resultados, los valores que orientan la actividad y el propósito fundamental de la misma. Así, mientras que la investigación pretende obtener resultados con un alto grado de generalización, la evaluación se preocupa más por la adecuación de los mismos a la situación y características específicas de su objeto de estudio. Por otra parte, la investigación sitúa como valor central el logro de la verdad

científica, mientras que la evaluación se preocupa por la estimación del mérito de una realidad concreta. Por fin, la investigación intenta llegar a conclusiones demostrables y verificables, mientras que el objetivo de la evaluación consiste en informar y orientar la toma de decisiones.

**De** acuerdo con este análisis, que con ligeras modificaciones es compartido por otros muchos autores, los evaluadores no pueden olvidar que su trabajo está encaminado a emitir juicios de valor acerca de una realidad determinada, basándose para ello en una información recogida y tratada de manera sistemática. Dichos juicios constituyen generalmente el soporte de una actuación posterior, aunque la conexión entre ambas no sea lineal ni necesariamente inmediata. Esta vertiente valorativa, que la mayor parte de los autores aceptan como elemento esencial de un proceso evaluador y que muchos de ellos ligan con la toma de decisiones, sitúa en un lugar central la reflexión sobre la utilización de la evaluación.

**Ahora** bien, el hecho de aceptar que toda evaluación tiene una dimensión práctica y aplicada no implica que se deba concebir su utilidad de manera unívoca. De hecho, existen diversas posiciones a la hora de explicar cómo pueden y deben utilizarse los resultados de la evaluación, en concordancia con las diferentes funciones que a ésta se le asignan. Dicha asignación de funciones ha ido variando con el paso del tiempo, evolucionando en el sentido de una creciente complejidad y de una progresiva ampliación.

**Así**, la primera respuesta inmediata a la pregunta acerca de la utilidad de una evaluación suele ser que sirve ante todo para proporcionar información y elementos de juicio a quienes deben tomar decisiones. Esta idea está presente en muchas personas y también en no pocos políticos y administradores públicos, como se pone habitualmente de manifiesto en las palabras de muchos de ellos. De acuerdo con esta concepción, los evaluadores deberían proporcionar una información rigurosa, válida y fiable a los responsables de una determinada institución o programa de intervención, a partir de la cual éstos tomarían las decisiones más oportunas acerca de su mantenimiento, supresión o modificación, adoptarían medidas para su mejora o llevarían a cabo cualquiera otra acción que se considere conveniente.

Dicha respuesta se apoya en la idea de una utilización instrumental de los resultados de la evaluación, que fue la concepción predominante durante las primeras etapas de su desarrollo histórico. Como afirma W.J. Popham de manera elocuente:

"a comienzos de los setenta [...] existía la creencia dominante de que las evaluaciones educativas bien conducidas podían, y debían, constituir el elemento singular más importante para la toma de decisiones. Los evaluadores educativos que iniciaban algún proyecto de importancia soñaban con el momento en que los responsables políticos, después de consultar diligentemente su informe, tomarían decisiones esencialmente concordantes con los resultados de la evaluación" (Popham, 1993:5).

**Aunque** la mayoría de autores actuales no dudan en calificar de ingenua dicha concepción, continúa estando presente en las mentes de muchas personas. Sin duda, subyace en muchas de las críticas que denuncian la escasa incidencia de la evaluación en los procesos de toma de decisiones.

**A** pesar de la pervivencia de este tipo de ideas, actualmente se tiende a considerar que la relación existente entre evaluación y toma de decisiones es más compleja de lo que sugiere su concepción instrumental. Cualquier persona que se haya enfrentado con la experiencia directa de tener que tomar decisiones en un campo cualquiera de actuación sabe que los elementos sobre los que se apoya ese proceso son muy variados y de diverso orden. Por una parte, se suele contar con información directa o indirecta, procedente de diversas fuentes y con mayor o menor pertinencia y fiabilidad

en cada caso. Por otra parte, se han de tener en cuenta ciertos condicionamientos, de carácter normativo, institucional o personal, que determinan el margen existente de maniobra. Se ha de tomar así mismo en consideración el contexto de relaciones interpersonales, anticipando las reacciones que puedan producirse. Por último, se han de establecer negociaciones multilaterales con el fin de lograr que todos los actores implicados se sientan copartícipes de la decisión adoptada. En suma, se trata de una tarea delicada en la que el conocimiento y la información juegan un papel relevante, pero también la capacidad de negociación y de movilización de voluntades, el sentido de la oportunidad e incluso la intuición.

Siendo la toma de decisiones una tarea compleja, no debe extrañar que la evaluación sea uno de los elementos que contribuyen a ella, pero en modo alguno el único. Frente a quienes creen, de manera ingenua, que la evaluación constituye el único soporte de la decisión, o al menos el principal, son muchos los autores que desde una perspectiva más desapasionada subrayan el carácter limitado de su contribución. El hecho de reconocer su importancia no implica mantener su carácter exclusivo.

Siguiendo esa línea argumental, Shadish, Cook y Leviton (1995:448-449) afirman que "la evaluación es un acto político en un contexto en el cual el poder, la ideología y los intereses son primordiales e influyen sobre las decisiones más que la información procedente de la evaluación" y que "incluso cuando los resultados de la evaluación y las decisiones de los gobiernos coinciden, los primeros sirven muchas veces para justificar decisiones tomadas a partir de otros criterios. Los ejemplos de un uso instrumental, inmediato y frecuente de la evaluación son todavía bastante raros". Por su parte, Popham (1993:5-6) afirma que "la mayor parte de las decisiones educativas de cierta importancia se toman en un entorno claramente político e interpersonal en el que la evidencia desempeña un papel secundario", además de que "las evaluaciones educativas raramente arrojan evidencias indiscutibles".

Aunque algunos puedan considerar que este tipo de afirmaciones encierra cierto derrotismo, e incluso cinismo, más bien hay que reconocer que responden a una actitud realista. Cuando un director de una escuela o instituto, un inspector, un responsable de un distrito escolar o un dirigente ministerial han de tomar una decisión complicada, es muy probable que recurran a cuantas orientaciones y criterios les aporten los estudios de evaluación de que dispongan, pero es bastante dudoso que se basen únicamente en ellos para realizar dicha tarea. Incluso puede afirmarse que no actuarían correctamente si no tuviesen en cuenta otros elementos de información.

Debido a este tipo de objeciones, la concepción puramente instrumental de la evaluación ha ido debilitándose con el transcurso del tiempo, abriéndose paso otra que podríamos denominar conceptual o iluminativa. De acuerdo con la misma, la evaluación no tendría como función única o principal la de ofrecer elementos para la toma de decisiones, sino que también cumpliría un papel importante contribuyendo a mejorar el conocimiento de los procesos educativos y arrojando luz sobre los mismos. Su función sería, pues, la de iluminar la concepción que una determinada comunidad tiene de una cierta parcela de la realidad (educativa, en este caso), aportando información relevante y elementos de reflexión acerca de la misma.

De acuerdo con esta concepción que hemos denominado conceptual o iluminativa, la evaluación puede realizar varias aportaciones destacadas. En primer lugar, permite sensibilizar a una comunidad acerca de la existencia de determinados problemas o de las características que los mismos presentan en un momento dado. En segundo lugar, contribuye a movilizar la conciencia social en torno a ciertos asuntos de interés general. En tercer lugar, pone de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques, por más extendidas y arraigadas que se encuentren. En cuarto lugar, permite arrojar luz acerca del impacto real de determinadas actuaciones o políticas, más allá de la propaganda difundida sobre las mismas (Rossi y Freeman, 1993).

El énfasis en la concepción iluminativa de la evaluación, frente a la meramente instrumental, lleva también asociada la superación de la idea de un uso a corto plazo y únicamente por parte de los responsables de los programas e instituciones educativas. En vez de pensar en un impacto inmediato y directo, la aceptación de la función iluminativa obliga a considerar los efectos diferidos e indirectos de la evaluación, en plazos de tiempo más largos que los habituales. Así mismo, como tendremos ocasión de ver más adelante, obliga a analizar el tipo de uso que hacen de ella hacen las diversas audiencias interesadas en la misma.

Siguiendo esta línea de pensamiento, hoy en día se acepta cada vez más que la evaluación cumple una importante función de información pública acerca de los asuntos de interés general y de objetivación de los fenómenos sometidos a debate social. Su contribución en este sentido es múltiple. Por una parte, permite fomentar el funcionamiento realmente democrático de nuestras sociedades, aportando elementos y criterios a partir de los cuales sea posible una discusión abierta e informada acerca de los asuntos sometidos a evaluación. Por otra parte, contribuye a modificar los marcos cognitivos de los ciudadanos y a facilitar la comprensión individual y colectiva de los fenómenos analizados. Por último, no se puede olvidar que también aporta elementos para la toma de decisiones, aunque deban integrarse éstos en un conjunto más amplio de datos y criterios.

Así pues, si la evaluación tendió en sus primeras etapas evolutivas a buscar su justificación social en la utilidad instrumental que prometía, en la actualidad encuentra su principal legitimación en una combinación de sus dos funciones principales, instrumental e iluminativa. Es necesario señalar, además, que ambas concepciones no suelen considerarse ya como alternativas, sino más bien como complementarias.

Junto a estas dos concepciones básicas acerca del uso de la evaluación, algunos autores añaden una tercera. Es el caso de Rossi y Freeman (1993), quienes hablan de un tipo posible de utilización que denominan persuasivo. Su ámbito específico sería el de la política, donde la evaluación desempeñaría una función eminentemente argumentativa al servicio del discurso político, sea éste de gobierno o de oposición. Su misión sería similar a la que cumple la inclusión de citas de literatos relevantes en los discursos parlamentarios o en los mítines, por ejemplo. En su opinión, este tipo de uso desborda los estrictos límites de la evaluación y de su incidencia práctica y no constituye, en consecuencia, objeto de análisis específico por parte de los evaluadores.

En este mismo sentido, Nigel Norris nos ha expuesto un caso concreto en que la propia evaluación se insertaría en una estrategia de imagen con la finalidad de realzar la calidad de una determinada actividad. Para los promotores del programa educativo que utiliza como referencia, el hecho mismo de someterse a una evaluación externa enfatizaría la racionalidad subyacente a su concepción y su proceso de desarrollo, reforzando así su credibilidad. Su ejemplo es muy elocuente, ya que los responsables del programa sometido a evaluación invirtieron unos recursos apreciables en la elaboración de folletos atractivos tendentes a difundir su estrategia de evaluación, con el propósito de crear una imagen positiva basada en la existencia de una planificación y un control racionales (Norris, 1990: 72).

Sin duda no sería difícil encontrar otros ejemplos semejantes a los sugeridos o expuestos por los autores citados, en los que el uso de la evaluación sobrepasaría ampliamente las funciones instrumental o iluminativa, para adentrarse en otra persuasiva, cuya finalidad sería la de generar credibilidad, movilizar voluntades, lograr motivación o influir en una audiencia determinada. Aun reconociendo el interés de analizar esta perspectiva, no nos extenderemos en este momento más en ella, puesto que habría que integrarla en un análisis más amplio acerca de los modos de actuación política, que desborda ampliamente el objetivo de estas páginas. Quizás deba señalarse que este tipo de uso es el que más fácilmente se desliza hacia diversos abusos, como algunos de los que acertadamente expone Miguel Angel Santos:

convertir la evaluación en un elogio a quien la patrocina o la realiza; convertir la evaluación en un instrumento de dominación, control y opresión; o hacer públicas sólo aquellas partes del informe que tienen un carácter halagador (Santos, 1993).

Para terminar este epígrafe, podría recurrirse a una cita de Shadish, Cook y Leviton, quienes ilustran muy adecuadamente la progresiva expansión del concepto de utilización de la evaluación, hasta llegar a englobar una gran diversidad de nuevas ideas y prácticas:

"Hoy en día, el concepto de uso de la evaluación abarca su utilización (de manera independiente o conjuntamente con otros factores) para la toma de decisiones, la inclusión de referencias o citas suyas en los debates públicos, su empleo en cursos de formación continua de docentes y de formación inicial de futuros profesionales, o su utilización con objeto de reconceptualizar programas y problemas sociales. El principal medio a través del cual ejerce su influencia ya no es simplemente la presentación de un informe a quienes deben tomar decisiones [...] Los medios actualmente utilizados para la difusión del conocimiento incluyen no solamente los informes y resúmenes dirigidos a sus promotores o patrocinadores, sino también la elaboración de otros informes dirigidos a los profesionales, diversas presentaciones efectuadas a través de los medios de comunicación y conversaciones imprevistas en encuentros informales" (Shadish, Cook y Leviton, 1993:451).

## **1.2. Niveles de aplicación y de análisis, usos y audiencias de la evaluación**

Hasta aquí hemos venido adoptando una perspectiva general para analizar los usos y las funciones de la evaluación. Sin embargo, no se puede olvidar que estamos hablando de un instrumento susceptible de aplicación a diversas realidades y que puede responder a distintas finalidades. Por ceñirnos al ámbito educativo, sabemos que resulta posible evaluar, por ejemplo, un centro docente, un programa de intervención psicopedagógica, el trabajo de un profesor o una determinada parcela del sistema educativo, pero también que los planteamientos, las técnicas a utilizar y las posibles aplicaciones de cada una de esas actuaciones son muy distintas entre sí. Para abordar con mayor profundidad y rigor la cuestión de los usos de la evaluación, resulta imprescindible diferenciar los diversos planos en que ésta puede ser abordada.

En una primera aproximación, podemos distinguir tres niveles básicos en los cuales una evaluación puede llevarse a cabo. El primero tiene por objeto la valoración de la actividad de los distintos individuos que participan en el proceso educativo. Es el nivel en que se ha utilizado tradicionalmente con mayor frecuencia, sobre todo en su vertiente de calificación y certificación de los resultados logrados por los estudiantes. Como sabemos, la evaluación de los alumnos constituye una parte importante del trabajo docente, aunque a veces haya recibido otras denominaciones. Pero los alumnos no son los únicos individuos objeto de la actividad evaluadora. Desde hace ya décadas, los profesores de muchos países también han sido sometidos a algún tipo de valoración periódica, con consecuencias a menudo sobre su carrera profesional o incluso sobre su salario, y otro tanto podría decirse de los directores escolares o de ciertos cargos de responsabilidad administrativa. En términos generales, puede afirmarse que las evaluaciones desarrolladas en este nivel individual son las que cuentan con mayor experiencia y tradición, aunque quepan algunas matizaciones en función de los agentes concretos a los que hagamos referencia.

Un segundo nivel corresponde a la valoración de las instituciones o entidades singulares que componen una determinada parcela del sistema educativo. El ejemplo



más característico de este tipo de unidades es sin duda un centro docente, de cualquier carácter y nivel de que se trate. En una institución como ésta desarrollan su actividad numerosos individuos, enmarcados en unas estructuras organizativas y unos patrones determinados de funcionamiento, cuya evaluación exige desbordar el ámbito puramente individual. El resultado de la actuación de esas personas y de sus relaciones mutuas produce unos determinados efectos educativos. El análisis y la valoración de tales actuaciones, relaciones y efectos constituye uno de los ámbitos más prometedores de aplicación de la evaluación educativa actual.

**Pero** en este segundo nivel de aplicación que hemos denominado institucional también podrían incluirse otro tipo de entidades singulares, quizás no tan visibles como los centros docentes, pero no por ello menos interesantes. Es el caso de lo que genéricamente se han denominado programas educativos, rótulo que abarca una gran diversidad de actividades de intervención, con dimensiones, características y cobertura muy variables. Si bien es cierto que su carácter institucional es de naturaleza diferente al de los centros docentes, no cabe duda de que comparten con ellos algunas características. Desde el punto de vista que aquí nos interesa la principal es que se trata de unidades singulares que demandan atención específica. Al igual que en el caso de los centros, su evaluación requiere atender a los procesos internos de organización y funcionamiento desde una perspectiva supraindividual. En este ámbito también contamos con una larga experiencia, iniciada hace ya varias décadas en Estados Unidos y continuada posteriormente en otros países.

**El** tercer nivel es el que aborda la valoración del conjunto de un sistema educativo o de alguna parcela significativa del mismo. Frente a los dos casos anteriores, en éste desaparece el énfasis en la singularidad, para adoptar una perspectiva global. Aunque la evaluación realizada en este nivel esté basada en información correspondiente a unidades singulares, la pretensión de globalidad que la guía determina el rango y selección de los datos (recurriendo frecuentemente a muestras, datos agregados, experiencias piloto o casos ejemplares), así como el tipo de tratamiento que de ellos se realiza. Es necesario insistir en que evaluar un sistema educativo (o una parcela del mismo) no significa necesariamente hacerlo con cada una de sus unidades constitutivas. La generalidad del nivel de aplicación condiciona la perspectiva global adoptada.

**Así** pues, la evaluación puede llevarse a cabo en tres niveles o planos, progresivamente más alejados del ámbito individual. Como puede fácilmente inferirse, aunque no nos extendamos por el momento en esta apreciación, el hecho de ubicarnos en uno u otro determina nuestra perspectiva general, nuestros enfoques metodológicos, la selección de datos que realicemos y el tratamiento que hagamos de los mismos.

**Pero** la identificación de estos tres niveles resulta útil no sólo para distinguir los ámbitos de aplicación de la actividad evaluadora, sino también en relación con los análisis que permite realizar. Así, del mismo modo que hemos hablado de *tres niveles de aplicación* (individual, institucional o sistémico), de acuerdo con el tipo de realidades que se evalúan, se podrían distinguir otros tres niveles homólogos en los que ésta puede utilizarse para tomar decisiones o arrojar luz. Podríamos hablar de *tres niveles de análisis*, individual, institucional o sistémico, de acuerdo con el tipo de conclusiones que pueden extraerse de una determinada evaluación para los individuos (sean alumnos o profesores), las instituciones (centros docentes, programas) o el sistema educativo en su conjunto e independientemente del ámbito concreto en que aquella se efectuó. Como veremos, los niveles de aplicación y de análisis pueden o no coincidir, produciéndose una serie de posibilidades que merece la pena considerar con cierto detenimiento.

**Al** entrecruzar los tres niveles de aplicación identificados más arriba con los correspondientes niveles de análisis se dibuja una tabla de doble entrada que nos

permite explorar los usos más adecuados de la evaluación en cada situación concreta. Como es lógico, la utilización más fructífera es la que se basa en análisis realizados en el mismo nivel que el de aplicación. Así, la evaluación individualizada de un alumno o profesor es la más adecuada para valorar su actuación y adoptar decisiones acerca de su promoción, certificación o progreso. Otro tanto podría decirse sobre la evaluación singular de un centro docente o de un programa de intervención, cuando se trata de decidir acerca de cómo mejorarlos o de la conveniencia de clausurarlos, o sobre la evaluación del sistema educativo cuando se pretende valorar su estado y situación antes de adoptar medidas de reforma. Siguiendo mentalmente el esquema gráfico que antes se avanzaba, las cuadrículas situadas en la diagonal de esa tabla de doble entrada representarían las situaciones en que la evaluación resulta más adecuada y fructífera.

**En cada una de esas tres situaciones óptimas (aplicación y análisis en el nivel individual, institucional o sistémico, respectivamente) se pueden identificar algunos usos específicos de la evaluación. En primer lugar, si nos situamos en el ámbito individual, la evaluación constituye un instrumento que puede ser utilizado con fines de acreditación y de desarrollo. En efecto, la evaluación realizada sobre individuos (sean alumnos, profesores, directores o administradores) con la intención de adoptar decisiones que les puedan afectar de una u otra manera ha presentado siempre esta doble dimensión. Por una parte, ha estado encaminada a emitir juicios de valor conducentes a la atribución de grados académicos, a la promoción en sus estudios o carrera o a la certificación de haber superado un determinado escalón en su progreso académico o profesional; es lo que se denomina acreditación. Por otra parte, también ha incluido entre sus objetivos la elaboración de planes de desarrollo personal, entiéndanse éstos como actividades de recuperación, decisiones de reorientación vocacional o profesional, o acomodación de actividades a las características individuales de los que en ellas participan; es a lo que aquí se hace referencia con el término de desarrollo. En otras palabras, la evaluación en el ámbito individual ha tenido y sigue teniendo la doble vertiente, sumativa y formativa, que popularizara Scriven hace ya tres décadas.**

**En segundo lugar, en el ámbito institucional también se identifican esas dos vertientes, aunque utilicemos distintas denominaciones para referirnos a ellas. Por una parte, la evaluación permite un uso de carácter sumativo, esencialmente orientado hacia el exterior de la institución, que podríamos calificar de rendición de cuentas o de supervisión. Por otra parte, también ofrece un uso formativo, orientado más bien hacia el interior de la propia institución, que podría denominarse de mejora y desarrollo. El primero hace hincapié en la valoración de los logros o las carencias del centro docente o el programa de que se trate, con la intención de aumentar su transparencia y proporcionar información acerca de su situación. El segundo se centra sobre todo en los puntos débiles y en las posibilidades que existen para su mejora, con el propósito de elaborar planes de desarrollo. Lógicamente, ambas finalidades pueden combinarse en proporciones variables, sin que debamos hacer demasiado hincapié en su diferenciación. En la mayor parte de los casos, el propósito de rendición de cuentas y el de desarrollo van íntimamente unidos, sin que resulte fácil separarlos. Y otro tanto podría decirse, paralelamente, de la conexión existente entre cada tipo de uso y su mayor o menor apertura al exterior.**

**En tercer lugar, también pueden identificarse dos usos principales de la evaluación en el ámbito sistémico, aquí denominados de conducción y de información pública, respectivamente. El primero de ellos fue comentado en la introducción del documento y tiene que ver con el nuevo estilo de gestión pública que se extiende progresivamente en la administración educativa. Como allí se decía, se trata de una imagen sugerente que permite concebir e interpretar de manera distinta las tareas clásicas de la administración y la dirección. El segundo uso corresponde a la función iluminativa de la evaluación, aplicada a este ámbito específico. Como podrá apreciarse un poco más adelante, tiene que ver con la contribución que ésta puede realizar al debate público y al funcionamiento democrático de una sociedad.**

Como se indicaba más arriba, los usos más adecuados y fructíferos de la evaluación son aquellos en que el nivel de aplicación coincide con el de análisis. No obstante, no pueden ni deben descartarse otros en los que ambos niveles no sean idénticos. Pero estas traslaciones de nivel deben ser analizadas con atención, pues en ellas puede encontrarse el origen de parte de los posibles abusos de la evaluación. Por ejemplo, Miguel Angel Santos señala el riesgo de "elegir sesgadamente para la evaluación algunas parcelas o experiencias que favorezcan una realidad o una visión sobre la misma" (Santos, 1993: 71) como uno de los riesgos reales de utilización incorrecta de la misma.

Entre los usos legítimos de un análisis realizado en un nivel diferente al de aplicación merece la pena destacar dos. El primero es aquel en que el análisis se realiza en un nivel de mayor generalidad que el de aplicación, con una finalidad de *ejemplificación o iluminación*. El segundo se caracteriza porque el análisis tiene lugar en un nivel más particularizado que el de aplicación, con una finalidad de *reflexión por inferencia*.

En el primer caso, ciertas evaluaciones llevadas a cabo sobre individuos o instituciones son utilizadas para ejemplificar determinados aspectos de una realidad institucional o sistémica más amplia que la evaluada. Así, por ejemplo, la valoración de los procesos y relaciones que tienen lugar en uno o más centros docentes puede dar pistas para interpretar fenómenos que se producen de una manera más general en un sistema educativo. Del mismo modo, el estudio de las reacciones de determinados individuos en un contexto institucional puede arrojar luz sobre las características de este último.

Como sabemos, dicho tipo de operaciones son aceptables desde el punto de vista científico; el estudio cualitativo de casos singulares con fines iluminativos cuenta con una ya notable tradición (Simons, 1980; Stake, 1995). Un reciente estudio de la OCDE sobre las innovaciones en el estudio de las ciencias, las matemáticas y la tecnología, basado en estudios de casos nacionales, nos ilustra convincentemente acerca de la potencia de este enfoque (Black y Atkin, 1996). La principal dificultad estriba en la identificación de la realidad concreta a estudiar y en el carácter ejemplar de la misma. Además, hay que tener en cuenta que esta traslación impone sus propias reglas de cautela en la generalización, que se deben respetar so riesgo de extraer conclusiones erróneas.

En el segundo caso mencionado, ciertas evaluaciones realizadas sobre instituciones o sistemas se utilizan para reflexionar y adoptar decisiones en un nivel individual o institucional más particularizado. Por ejemplo, la consideración de los resultados de una evaluación regional o nacional por los miembros de un centro docente, con la intención de reflexionar acerca de qué consecuencias deberían extraerse para el funcionamiento de éste, constituye una práctica habitual en lugares muy diversos. Cuando el Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina elaboró unos documentos dirigidos a los profesores acerca de cómo podría abordarse la enseñanza de las áreas con peores resultados en los operativos nacionales de evaluación, no estaba sino favoreciendo este tipo de uso de la misma.

Como puede deducirse fácilmente, en todos los ámbitos analizados se combinan en una u otra proporción las funciones instrumental e iluminativa de la evaluación. Sin embargo, podría afirmarse que los niveles más particularizados (individual e institucional) son más aptos para un uso instrumental orientado a la toma de decisiones, mientras que en el más general (sistémico) predomina el uso iluminativo.

Llegados a este punto, conviene recordar que el uso que se realiza de una evaluación determinada no es un fenómeno abstracto, sino que se produce a través de personas o de grupos concretos. Es cierto que la evaluación es una tarea técnicamente compleja, que se lleva a cabo merced a la actuación de diversos especialistas. Pero ello no quiere decir que sea responsabilidad exclusiva de los técnicos ni que se desarrolle en el vacío. Su contexto es profundamente humano, puesto que cada evaluación concreta afecta e

interesa a una diversidad de individuos y de colectivos, todos los cuales tienen algo que decir acerca de su enfoque, su proceso y sus resultados.

**El reconocimiento de esta confluencia de intereses legítimos y la necesidad de tener en cuenta a todos los implicados e interesados en una actuación evaluadora concreta han llevado a la introducción del concepto de audiencias de una evaluación. Con esa denominación se hace referencia a todas las personas y grupos afectados o que tienen intereses legítimos en un proceso determinado de evaluación. En cada uno de los ámbitos antes abordados pueden identificarse sus diversas audiencias, que abarcan, en todo caso, a los individuos directamente concernidos por la evaluación, los que desarrollan su actividad en ese contexto objeto de análisis, los responsables de la institución concreta, los promotores del estudio y las personas ante quienes deben presentarse los resultados alcanzados. En ciertos casos, algunos de estos grupos pueden coincidir total o parcialmente, como sería el caso de una evaluación de un centro docente promovida por su dirección, consejo escolar o claustro de profesores, en que dichos grupos actúan simultáneamente como clientes y sujetos de la misma.**

**La introducción del concepto de audiencia significó un avance histórico importante, por cuanto sustituyó la relación bilateral entre evaluador y patrocinador por otra multilateral en la que los diversos agentes educativos ocupan un lugar específico y asumen su propia responsabilidad. Además, amplió la noción anterior de destinatarios, que podía entenderse reducida a los promotores y a los responsables de la actividad evaluada, incluyendo a las personas y grupos mencionados. Las preguntas, preocupaciones y necesidades de éstos se convirtieron en aspectos fundamentales en el proceso de evaluación, con el propósito de responder a las situaciones particulares, abandonando el dogmatismo metodológico (Norris, 1990). Algunos modelos de evaluación, como el elaborado por R. Stake con el nombre de "respondente" ("responsive evaluation"), hicieron especial hincapié en la atención a las necesidades de información de las audiencias naturales del programa evaluado, viniendo a llamar la atención sobre un aspecto anteriormente ignorado. De ahí se deriva su importancia, más que de la metodología concreta propuesta, objeto de revisión posterior.**

**Las "Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos" a las que se hizo referencia al comienzo de este epígrafe constituyen una demostración palpable de la preocupación que se fue extendiendo entre los evaluadores por atender adecuadamente a sus diversas audiencias. Concretamente, las normas incluidas en la primera categoría, relativas a la utilidad de la evaluación, están "concebidas para asegurar que una evaluación proporcione las informaciones prácticas que necesita una audiencia determinada" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:27). En ellas se establecen principios tendentes a asegurar que la evaluación responde a las necesidades e intereses de las audiencias concretas, proporcionándoles una información suficientemente clara y fácilmente utilizable. En la actualidad, no es posible emprender una evaluación ignorando el papel que en ella juegan los implicados en la misma. La utilidad de una evaluación es en buena medida la que de ella extraigan sus mencionadas audiencias.**

**Algunas de estas audiencias se han revelado especialmente importantes a la hora de hablar de los usos de la evaluación. En el ámbito institucional, por citar un caso relevante, es necesario mencionar la utilidad que pueden extraer los profesores y los directores de los procesos de evaluación de los centros docentes. En los últimos tiempos se ha insistido repetidamente en los beneficios que las familias y la administración educativa pueden obtener de una valoración objetiva del funcionamiento y los resultados de los centros. Argumentos de ese tipo han conducido en algunos países a la publicación de listas de clasificación de centros, en una tendencia que tendremos ocasión de analizar con mayor detalle en un epígrafe posterior, pero sobre la que podemos adelantar serias reservas. Pero, en cambio, se ha analizado mucho menos la influencia que pueden ejercer este tipo de procesos**

sobre el trabajo de los profesores y los directores. Y cuando dichos análisis se han efectuado, han olvidado casi por completo su vertiente no estrictamente utilitaria, pese a la importancia que puede tener. Veamos algún ejemplo concreto de dichos usos no convencionales.

**En** relación con los docentes, por hablar de una categoría de las mencionadas, son muchos quienes sostienen que existe una interconexión entre el desarrollo de procesos de evaluación interna del centro y la implicación de los profesores en los asuntos escolares. Aunque dicha relación no es tan clara en el caso de la evaluación externa, la puesta en marcha de procesos colectivamente asumidos de evaluación institucional interna puede ofrecer una valiosa oportunidad para favorecer dicha implicación y aumentar simultáneamente la moral de los docentes, contribuyendo así a mejorar el ambiente o clima escolar. Más allá de las decisiones que se adopten al final de dicho proceso, su propio inicio produce un efecto valioso para los componentes de la institución.

**En** el caso de los directores, así mismo aludidos, vale la pena señalar que autores como Glasman y Nevo, después de analizar detenidamente un buen conjunto de investigaciones empíricas, llegan a la conclusión de que podrían mejorar notablemente su práctica y su estilo de toma de decisiones mediante la utilización de los conceptos y los métodos de la evaluación. De acuerdo con tal sugerencia, los directores no deberían ser simples "consumidores ilustrados de la evaluación", sino personas capaces de utilizar los enfoques y la metodología evaluadora en sus procesos de toma de decisión. Según su propia formulación, se trataría de formar directores "mentalizados acerca de la evaluación" ("evaluation-minded principals"), lo que no significa transformarles en evaluadores profesionales, sino desarrollar en ellos las actitudes, las habilidades y los conocimientos que les faciliten un uso productivo y enriquecedor de la evaluación (Glasman y Nevo, 1988).

**En** el ámbito sistémico, por poner otro ejemplo diferente, hay que insistir en la función iluminadora que desempeña la evaluación, que suele ser más importante que la estrictamente utilitaria. Son muchos los autores que han puesto en conexión este tipo de usos no convencionales de la evaluación con su contribución al funcionamiento democrático de una sociedad. Así, Escudero se refiere a esta utilidad en la perspectiva de un modelo de servicio público, tendente a la "animación de debates públicos, pluralistas y democráticos, que, informados por los resultados de la evaluación, activen no tanto procesos de toma de decisiones instantáneas cuanto acuerdos negociados deliberativamente" (Escudero, 1995: 101). La exigencia de identificar y atender a las necesidades de las audiencias es considerada por Barry MacDonald un requisito inexcusable de una evaluación democrática, como pone certeramente de manifiesto en un interesante texto que puede servir para cerrar este apartado:

"Una evaluación democrática debería procurar servir a los valores universales de las sociedades democráticas, atendiendo a los dos elementos que creemos fundamentales en la democracia. Por una parte el ejercicio del voto, que debe ser un voto informado y, por lo tanto, la necesidad de asumir como valor el deber de informar a la ciudadanía de todos los asuntos que le competen. Y por otra parte, que la democracia se caracteriza por un sistema de equilibrios y controles para prevenir el uso ilícito del poder. La evaluación debe tener en cuenta todos los intereses que se puedan identificar, es decir, nadie puede comprar la evaluación ni determinar las preguntas porque si no sería un mero instrumento de aquellos que pueden comprar una evaluación. Tener en cuenta todos los intereses significa identificar las preocupaciones de los diferentes grupos respecto de la actividad que se está analizando, y para garantizar que sus intereses estén representados todos han de recibir información de todos los resultados" (MacDonald, 1995: 15-16).

## 2. La utilización de la información

Como hemos podido apreciar en las páginas anteriores, no existe un criterio único para valorar la utilidad de la evaluación, debiendo aceptar su diversidad de usos, en función de cuáles sean sus ámbitos de aplicación y de análisis, sus propósitos concretos y las audiencias a las que afecta. Si en algunos casos podemos considerar útiles a las evaluaciones que permiten tomar decisiones más o menos directamente, en otras ocasiones lo serán si ayudan a mejorar el ambiente de una institución, a explicitar sus principales puntos fuertes y débiles o si contribuyen a objetivar el debate público sobre educación. Por ese motivo, la emisión de juicios acerca de la utilidad de una evaluación determinada basándose simplemente en la valoración de las decisiones inmediatas que ésta haya originado constituye una simplificación excesiva y es fuente de posibles distorsiones y conclusiones erróneas. Por no poner sino un simple ejemplo, hay que reconocer que la tremenda influencia ejercida en el mundo educativo por el conocido Informe Coleman, incluso más allá del marco estadounidense, desbordó ampliamente su traducción en decisiones concretas, que fueron muy pocas.

La conciencia de que una evaluación puede producir efectos que sobrepasan su utilización directa en términos de toma de decisiones ha llevado a algunos autores a plantearse y estudiar la cuestión del *impacto* real que esta actividad es capaz de producir (Alkin, Daillak y White, 1979). Por impacto se entiende la influencia perceptible que la evaluación ejerce sobre las actividades o actitudes de individuos o grupos, lo que amplía considerablemente el concepto más estrecho de utilidad. Una de las principales implicaciones de tal ampliación es que permite distinguir entre los efectos esperados, deseados y voluntarios de una actividad evaluadora de los inesperados, no deseados e involuntarios. En efecto, no sería razonable considerar útil una evaluación solamente si alcanza sus propósitos declarados, dejando de lado otras consecuencias que haya podido producir.

En el apartado anterior se citaron varios ejemplos capaces de ilustrar adecuadamente este tipo de impacto no estrictamente utilitario. Uno de ellos es el efecto que la puesta en marcha de una evaluación puede producir en las actitudes de los participantes en la experiencia sometida a examen. Sabemos bien que la evaluación de un centro o programa puede producir reacciones que oscilan entre la ansiedad y la implicación entre los profesores, alumnos y responsables del mismo; también sabemos que el inicio de ese proceso puede constituir una fuente de motivación para la mejora o generar rechazo y estimular actitudes defensivas. Todos estos efectos no pueden ser ignorados si hablamos de la utilidad de una evaluación institucional. Otro de los ejemplos citados sería el efecto simbólico que la evaluación de una realidad puede producir en favor de su legitimación. Más allá de los resultados finales del estudio, su simple puesta en marcha contribuye a forjar una imagen de racionalidad en la gestión de la institución, influyendo en su percepción social. Un caso no citado antes, pero muy interesante de analizar, es el efecto ejemplar que la aplicación de pruebas para la evaluación de un sistema educativo puede tener sobre la práctica didáctica y evaluadora de los docentes. El hecho de utilizar un determinado procedimiento, un enfoque dado y unas técnicas concretas para realizar una evaluación a la que se concede relevancia local, regional o nacional puede incitar a los profesores a adoptar procedimientos, enfoques y técnicas similares en su esfera de actuación, al margen de que sean o no los más adecuados para ese ámbito más específico. En algunos casos, el efecto es aún más evidente, como cuando se produce el fenómeno muchas veces mencionado de "enseñar para el test", que llega a desvirtuar el carácter de la propia evaluación.

A la hora de llevar a cabo una evaluación es necesario prever todos estos efectos en la medida de lo posible y analizarlos cuando se produzcan, pues ello ayudará a un mejor desarrollo de la actividad. No obstante, dada su propia naturaleza inesperada y no deseada, es difícil anticiparlos completamente. Aquí no nos vamos a extender mucho

más en su análisis, bastando por ahora con alertar acerca de su existencia y reconocer la necesidad de extremar la atención y la sensibilidad del evaluador para controlar el impacto no previsto de su actuación.

En este apartado nos centraremos más bien en un asunto que puede y debe ser previsto, planificado y controlado por el evaluador y que consiste en el uso que las distintas audiencias realizan de la información que se les aporta a lo largo de un estudio concreto. Este propósito se desdobra en dos vertientes: por una parte, se debe estudiar el proceso continuo de información que tiene lugar en una tarea de evaluación y los usos que de la misma se hacen, aspectos sobre los que existe una cierta confusión; por otra, se ha de analizar el uso específico que tiene lugar en la última fase del proceso, caracterizada por la emisión del informe final.

## 2.1. Un proceso continuo de información

La evaluación, por su propia naturaleza, tiene como finalidad ofrecer una información de carácter valorativo acerca de una determinada realidad. Esta afirmación podría hacer pensar que el evaluador se dedica en una primera fase de su trabajo solamente a recoger información, en una segunda fase a elaborarla y en una tercera a ofrecerla a las audiencias interesadas. Sin embargo, la realidad es más compleja, ya que dichas actividades están imbricadas entre sí.

En efecto, la idea de fases discontinuas falsea notablemente una realidad que se caracteriza más bien por la existencia de un *flujo continuo de información* que va definiendo progresivamente sus perfiles e integrándose en unidades de significado cada vez más amplias, hasta permitir llegar a interpretaciones globales. La imagen más adecuada es la de un proceso en espiral, en el cual cada nuevo desarrollo permite alcanzar un plano más elevado de análisis e interpretación. De acuerdo con esta representación, la recogida y el suministro de información se integrarían en un proceso continuo, en el que las nuevas aportaciones de datos vendrían a completar, refutar o matizar las anteriores, hasta alcanzar una síntesis razonable y suficientemente comprensiva.

La existencia real de este proceso continuo es perceptible tanto desde el punto de vista del evaluador como de sus audiencias. Por una parte, el evaluador aumenta y enriquece progresivamente su conocimiento de la realidad estudiada, sin que se pueda afirmar que en determinado momento esté en situación de ignorancia absoluta, que en otro recoja la información necesaria y en un tercero la procese hasta emitir su informe final. Por otra parte, las audiencias de una evaluación determinada reciben de manera progresiva una información sistemática y valorativa, que viene a superponerse sobre la que ya poseían, modificándola parcialmente en síntesis sucesivas.

Fijémonos con algo más de detalle en el proceso que experimenta el evaluador. Cuando inicia una evaluación, suele poseer alguna información preliminar acerca de la realidad que ha de abordar, merced a un conocimiento superficial o profundo de su objeto de estudio. En alguna ocasión, no obstante, la primera información, generalmente de carácter no sistemático, es recibida al mismo tiempo que el encargo de la evaluación. En uno y otro caso, la información poseída o recibida no siempre está exenta de prejuicios o presupuestos. Haciendo un símil con otros ámbitos de la investigación, como puede ser la histórica, el evaluador posee lo que Topolsky (1985) llama un *conocimiento no basado en fuentes*. Ello quiere decir que, al igual que el investigador o el historiador, recurre a unos conocimientos iniciales para el planteamiento de su trabajo, que consisten básicamente en su experiencia general, los resultados de la investigación anterior y ciertos conocimientos transferidos de otras disciplinas.

**Al** iniciar su trabajo, el evaluador debe prever cuidadosamente la información que necesitará y organizar el plan general de recogida de la misma. Pero hay que tener en cuenta que sus ideas y percepciones iniciales pueden determinar, e incluso sesgar, las decisiones de evaluación que tome y el plan de recogida de datos que adopte. Por ese motivo, es necesaria una actitud de apertura hacia la recepción de información no prevista y un contraste del proyecto de trabajo con sus principales audiencias, con vistas a evitar los riesgos señalados.

**Según** avanza el proceso, debe ir sistematizando la información recogida y realizando interpretaciones y valoraciones parciales y preliminares. La confrontación de las mismas en el interior del equipo de evaluación y con los afectados por la misma permitirá su depuración y su correcta interpretación. Normalmente, este tipo de interpretaciones parciales se van avanzando bajo la forma de informes de progreso, aunque también se llevan a cabo a través de comunicaciones e intercambios informales.

**Por** último, al final del proceso, el evaluador estará en condiciones de emitir un informe final, en el que queden recogidas las principales conclusiones y valoraciones alcanzadas. Dicho informe ha sido muchas veces considerado el elemento clave y el resultado más característico de la evaluación pero, como hemos visto, dista de ser su único resultado.

**Desde** el punto de vista de los interesados en la evaluación, también existe un flujo continuo de información, que se desarrolla paralelamente al que acaba de exponerse. Así, previamente al inicio del proceso, los implicados y participantes en la realidad evaluada suelen poseer una información abundante acerca de la misma, mayor sin duda que la que tienen los evaluadores, pero generalmente poco sistematizada e incluso con lagunas de cierta importancia. Además, está condicionada por un amplio rango de situaciones personales que determinan su percepción. En consecuencia, existe un riesgo real de prejuicios y tomas previas de posición.

**En** el momento en que se inicia el proceso de evaluación, los destinatarios de la misma reciben un proyecto de trabajo que determina el tipo y la cantidad de datos que se considera necesario recoger, establece ciertas prioridades entre los mismos e incluye el plan que ha de seguirse para su recogida. Dicho proyecto inicial suele traslucir la visión preliminar que los evaluadores poseen del objeto que abordan, permitiendo así un primer contraste con la que poseen otros grupos implicados. Aunque pueda parecer que esta primera información, aún poco completa y sistematizada, es irrelevante, puede sin embargo resultar muy valiosa para las diversas audiencias de una evaluación, ya que constituye un elemento de contraste con su propia percepción.

**Según** se va desarrollando el proceso de evaluación, sus destinatarios pueden ir recibiendo información de manera asistemática, además de informes de progreso, en los que aparecen versiones cada vez más elaboradas de las interpretaciones y valoraciones que los evaluadores construyen a partir de la información que van recogiendo. Dichos informes parciales cumplen al menos una doble función. En primer lugar, permiten conocer la selección de información que los evaluadores han realizado, así como las interpretaciones y las valoraciones que establecen tentativamente a partir de la misma. En segundo lugar, permiten contrastar los puntos de vista de unos y otros, enriqueciendo progresivamente el análisis. En consecuencia, dichos informes de progreso representan un elemento importante de información durante el desarrollo de la evaluación.

**Al** final del proceso, los destinatarios reciben un informe final, que sintetiza el trabajo realizado y constituye su resultado más característico. Aunque se hará una referencia más amplia a sus características más adelante, puede señalarse aquí que se trata de un elemento fundamental de información, pero de ningún modo el único, como se puede ir apreciando.



**A** lo largo de este proceso continuo, es mucha la información que se recoge, se trata y se entrega mutuamente por parte de unos y otros. No todos estos trasiegos de información tienen un carácter sistemático, pero ello no quiere decir que no sean valiosos y relevantes. Una parte de dicha información es transmitida de modo informal, a través de los intercambios personales que abundan en toda evaluación. Pero otra parte, la más interesante de analizar puesto que tiene carácter intencional y sistemático, es recogida y transmitida formalmente. Los evaluadores recogen la información formal que necesitan por medio de diversos instrumentos de evaluación (entrevistas, cuestionarios, pruebas, observación,...) y transmiten la que han ido elaborando a través de tres medios principales: el proyecto de evaluación, los informes de progreso y el informe final.

Cada uno de estos tres instrumentos tiene su importancia particular. En las páginas que siguen se hará referencia más extensa a los dos últimos. Pero aquí debe hacerse una mención especial al primero, cuya importancia no se subrayará nunca demasiado. El proyecto de una evaluación constituye una concreción de los propósitos que la guían, los supuestos que la inspiran, los principios metodológicos que la rigen y los valores que la orientan. Por lo tanto, la discusión de dicho proyecto con los destinatarios de la evaluación y los afectados por la misma es un requisito indispensable para asegurar el carácter democrático de la operación. Obviamente, confrontar y contrastar el proyecto de evaluación con sus correspondientes audiencias no tiene el mismo significado en diversas iniciativas ni en ámbitos diferentes. En el caso de la evaluación de un centro escolar o un programa educativo, la discusión del proyecto habrá de realizarse directamente con los implicados en la misma, mientras que en el caso de una evaluación del sistema educativo los cauces de discusión serán más formales y representativos (órganos responsables del sistema educativo, comisiones parlamentarias, órganos diversos de participación social en educación).

**A**demás de lo que ya se ha indicado en los párrafos anteriores, es importante destacar que el propio proyecto debe recoger la preocupación manifestada por los evaluadores acerca de cómo utilizar la información suministrada por la evaluación, sentando explícitamente las bases de su correcto tratamiento y uso. Ello quiere decir que los evaluadores no deben esperar simplemente a que se produzca de manera espontánea algún tipo de uso de la información obtenida, sino que deben formularse las cuestiones adecuadas y prever las mejores estrategias para conseguirlo.

Las consideraciones anteriores acerca de la necesidad de prever momentos e instrumentos concretos (como los informes mencionados) que permitan poner en común, discutir y contrastar la información disponible se insertan en una perspectiva más amplia, que enfatiza el papel central que la *negociación* ocupa en todo proceso de evaluación. Aunque no nos extendamos mucho más aquí en este asunto, merece la pena recoger una frases de Joan Mestres que sitúan esta cuestión en su justo lugar:

"La negociación es una dimensión inherente a todo proceso de evaluación de cualquier tipo y modelo en sus distintos momentos: concepción previa, establecimiento de una política de evaluación, recogida de datos, tratamiento e interpretación de los mismos, elaboración de informes, divulgación y atención a las repercusiones y efectos del proceso evaluador [...] ¿Qué se puede negociar en evaluación educativa? ¿Se puede negociar todo?, ¿existen algunos límites en la negociación evaluativa? Excepto los principios éticos, probablemente todo lo demás pueda y deba ser negociado: objetivos, procesos, instrumentos, estrategias, tiempos,... [...] la meta de la negociación en evaluación estriba en conseguir el punto de equilibrio a través del diálogo, normalmente sin intermediarios, sino directamente entre las partes, mostrando sus intereses y valoraciones personales, es decir, que predomina el estilo de negociación orientada a la mutua satisfacción" (Mestres, 1995: 37-40).

## 2.2. El informe de evaluación

Aun aceptando que la información proporcionada por la evaluación, a través de canales tanto formales como informales, puede y debe utilizarse a lo largo de todo el proceso de trabajo, merece la pena prestar una atención especial a las características y los problemas que implica la elaboración de los informes de resultados, ya que constituyen un elemento fundamental de dicho proceso. En efecto, la elaboración del informe representa la concreción de la tarea central de la evaluación, consistente en transformar los datos en evidencias (Sáez Brezmes, 1995). Incluso si algunos autores llegan a destacar que los informes de progreso suelen ser más útiles que el final (Escudero, 1995), no es posible ignorar la importancia real y simbólica de este último, lo que aconseja analizarlo con cierto detenimiento.

Una primera observación que conviene subrayar es que la elaboración del informe de evaluación tiene un carácter dinámico. Como indica Escudero, se trata de "un elemento resultante y dependiente de otras series de procesos y decisiones más trascendentales" (Escudero, 1995:96). En efecto, lejos de constituir un producto exclusivo de la última fase de trabajo, el informe comienza a perfilarse desde las etapas iniciales de la evaluación y se va construyendo y enriqueciendo progresivamente. Ya desde el momento de la elaboración de su proyecto de estudio, el evaluador debe comenzar a pergeñar el modelo de informe a presentar, haciéndose una representación mental de sus principales características. La consulta de informes de calidad contrastada, procedentes de otros estudios de evaluación, constituye una práctica aconsejable a la hora de realizar dicha tarea. Hay quien incluso defiende la necesidad de elaborar un informe simulado, en el que queden explícitos el conjunto de información a incluir, su estilo de presentación, el tipo de análisis a realizar y el tono de las conclusiones y eventuales recomendaciones. La elaboración de este modelo permite concretar los propósitos que persigue la evaluación y contrastar con los interesados la utilidad de la información que se pretende ofrecer. Este modo de actuación resulta muy recomendable para los evaluadores que se encuentran en el comienzo de su carrera profesional, ya que facilita su trabajo posterior y evita peligrosos malentendidos iniciales.

A partir de esas primeras previsiones sobre el informe final, e incluso después de haber diseñado un modelo para su elaboración, el evaluador se enfrenta a la tarea de presentar diversos informes de progreso. Como se indicó anteriormente, la función de éstos es muy importante, puesto que permiten avanzar hacia la fase final por aproximaciones sucesivas y, al mismo tiempo, contrastar con los destinatarios y los usuarios de la evaluación la información reunida y las interpretaciones realizadas. Esta construcción progresiva del informe a través de avances sucesivos es especialmente importante cuando se utilizan determinados métodos cualitativos, en los que dicha elaboración no es resultado sólo del trabajo de los especialistas, sino fruto de un proceso compartido de construcción. Como puede lógicamente inferirse, la metodología empleada determina en buena medida las características y el proceso de elaboración del informe. Nuevamente conviene insistir en que la negociación, de la que antes se hablaba y que constituye la esencia del proceso de evaluación, se manifiesta con especial nitidez al tratar este aspecto del proceso.

Pese a la importancia que los evaluadores conceden a los informes de resultados, todavía son muchas las voces que se elevan para denunciar lo difícilmente comprensibles que a veces pueden resultar para los no especialistas y el riesgo en que llegan a caer de permitir malas interpretaciones. Sin duda este tipo de deficiencias, que muchos suscribirían, dificulta la extensión de la práctica evaluadora y su utilización real y fructífera por parte de sus destinatarios.

Estos problemas están en buena medida provocados por no diferenciar adecuadamente las características de un informe de evaluación de otro de

investigación. En efecto, en muchas ocasiones el informe de evaluación ofrece un aspecto, unos contenidos y un formato similares a una memoria de investigación, que dificultan su uso por parte de aquellos destinatarios que carezcan de formación específica para su interpretación y manejo. No se trata tanto en estos casos de que el informe sea incorrecto, como de que resulta inadecuado. Aun cuando sus contenidos sean irreprochables desde el punto de vista técnico, muchas veces no se adaptan a las características, formación y necesidades de sus destinatarios. Así, por ejemplo, no es extraño que un informe de evaluación adopte el esquema incluido en el Cuadro 1, en el que la preocupación por el rigor técnico predomina sobre las necesidades de la comunicación.

Cuadro 1  
**Esquema de un informe técnico de evaluación**  
(Glasman y Novo, 1988:53)

1. **Resumen**
2. **El contexto de la evaluación**
  - a. Descripción de la actividad a evaluar y las razones de la evaluación
  - b. El papel de la evaluación y sus clientes
3. **El marco conceptual de la evaluación**
4. **Las preguntas de la evaluación**
  - a. Preguntas principales y secundarias
  - b. Justificación de las preguntas
5. **Métodos de investigación**
  - a. Instrumentos de medida y procedimientos de recogida de datos
  - b. Diseño de investigación
  - c. Procedimientos de muestreo
  - d. Procedimientos de análisis de datos
  - e. Fases de trabajo
  - f. Proceso de información sobre los resultados alcanzados
  - g. Limitaciones metodológicas
6. **Resultados**
  - a. Resultados acerca de cada una de las preguntas de la evaluación
  - b. Resultados adicionales
7. **Resumen y conclusiones**
  - a. Resumen de respuestas a las preguntas principales de la evaluación
  - b. Discusión de la significación de los resultados y sus limitaciones
  - c. Conclusiones y recomendaciones
8. **Bibliografía**
9. **Apéndices**

En el origen de este fenómeno de mimetismo hacia los informes de investigación se encuentra sin duda la formación recibida por muchos evaluadores y sus tradiciones de trabajo. Siendo académica y universitaria la procedencia de la mayor parte de ellos, no es extraño que recurran frecuentemente al modelo de una memoria de investigación a la hora de elaborar un informe de evaluación. Razones de formación, de hábito de trabajo, pero también de seguridad en el desarrollo de su actividad, pesan poderosamente en esta práctica. Y sin embargo, en ella se encuentra la causa de los problemas mencionados.

Para evitar este riesgo, algunos autores han defendido la aplicación de un modelo diferente, en el que las necesidades de una comunicación eficaz primen sobre la demostración del dominio técnico. El Cuadro 2 recoge un esquema diferente de informe al que antes se presentaba, con una organización más original y mejor

adaptada a las necesidades de quienes utilizarán los resultados de la evaluación para tomar decisiones, del tipo que éstas sean. Obviamente, cada uno de ambos modelos tiene sus ventajas e inconvenientes, que el evaluador debe sopesar cuidadosamente. Mientras que el primero es un buen modelo de informe técnico, dirigido a especialistas, el segundo resulta ser más útil para audiencias no especializadas.

Cuadro 2  
**Esquema de un informe de evaluación orientado a la toma de decisiones**  
(Glasman y Novo, 1988:53)

1. **Recomendaciones principales**
2. **Principales resultados**
3. **Resultados detallados**
  - a. Resultados acerca de cada una de las preguntas de la evaluación
  - b. Resultados adicionales
4. **Recomendaciones detalladas**
  - a. Recomendaciones para la toma de decisiones específicas
  - b. Recomendaciones específicas acerca de las diversas partes de la actividad evaluada
5. **Diseño de la evaluación y desarrollo del trabajo**
  - a. Marco conceptual de la evaluación
  - b. Preguntas de la evaluación y su justificación
  - c. Instrumentos de medida y procedimientos de recogida de datos
  - d. Diseño de investigación y procedimientos de muestreo
  - e. Procedimientos de análisis de datos
  - f. Fases de trabajo
  - g. Limitaciones metodológicas
6. **Bibliografía**
7. **Apéndices**

Una vez expresadas estas cautelas acerca del esquema de informe que resulta más conveniente en cada circunstancia concreta, vale la pena detenerse a analizar cuáles serían sus características más deseables. Hay que comenzar diciendo que, en éste como en otros asuntos, no existe un acuerdo absoluto acerca de cuáles sean tales características. Mientras que el consenso es generalizado en torno a ciertos extremos, también existen divergencias acerca de otros.

Una primera característica del informe en que todos coinciden es en la necesidad de incluir en él *toda la información que precisen sus destinatarios potenciales o reales*. Ello implica realizar una tarea previa de identificación de las audiencias, que se lleva a cabo en las primeras fases de la evaluación. En el caso de la educación, es habitual encontrar diversos grupos interesados en una evaluación. Aunque pueden variar, dependiendo de cada caso concreto, las familias de los alumnos, los profesores, los equipos directivos de los centros escolares y las autoridades y administradores de la educación suelen ser destinatarios privilegiados de los informes producidos. Si bien todos ellos pueden estar implicados e interesados en la evaluación, suelen diferir sus expectativas acerca de la información que esperan recibir.

Así, por ejemplo, los padres demandan una información clara y rigurosa, pero presentada en términos comprensibles y generalmente individualizada, demostrando interés en conocer con cierto detalle cuál es la situación de sus hijos, aunque sea en un contexto más amplio. Los profesores, por su parte, esperan recibir una información que les permita reflexionar acerca de su actividad profesional (sin que se perciba como una amenaza personal) y que a ser posible pueda orientarles en su trabajo cotidiano,

ofreciendo suficientes garantías de rigor, con un cierto grado de elaboración técnica, pero sin sofisticación innecesaria ni abuso de la jerga profesional. Los directivos de los centros docentes requieren una información que cumpla requisitos similares a los que piden los profesores, pero no necesariamente individualizada por alumno, sino referida a las características de conjunto y los rasgos diferenciales de su institución, sin excluir posibles comparaciones internas y externas. En lo que respecta a las autoridades y administradores, demandan análisis de un mayor nivel de generalidad, pero capaz de iluminar los efectos de las políticas y las decisiones adoptadas. En resumen, como puede verse, las características y contenidos de la información demandada por las distintas audiencias coinciden sólo parcialmente. Ello ha llevado a algunos evaluadores a defender la necesidad de redactar distintos informes para sus diferentes destinatarios, cuestión debatida y sobre la que se volverá más adelante.

Una segunda característica deseable estrechamente asociada a la anterior es la *pertinencia y relevancia* del informe. Si una evaluación se pone en marcha buscando unas respuestas lo más concretas posibles a una serie de cuestiones más o menos explícitas, es responsabilidad del evaluador abordar dichos asuntos en su informe, sin derivar hacia aspectos irrelevantes.

También existe un acuerdo bastante generalizado acerca de algunas características formales que debe cumplir el informe. Así, todos los autores que se han ocupado de este asunto insisten en su *brevedad y concisión*. Sus destinatarios deben recibir tanta información como pueda obtenerse, pero con un grado de detalle que no sea superior al que realmente puedan utilizar. Ello implica realizar una selección razonable de datos relevantes, incluyendo en anexos aquellos otros que puedan ser de interés pero no resulten fundamentales para el análisis o que constituyan la base de tratamientos posteriores. También coinciden en la utilización de un *lenguaje accesible*, sin tecnicismos innecesarios ni jerga profesional pero preciso y riguroso, y de un *estilo atrayente*, capaz de mantener la atención y el interés de sus lectores y destinatarios. En este sentido, el formato narrativo suele resultar más motivador que otro secamente analítico. No son pocos quienes consideran que ambos estilos han de estar sabiamente mezclados. El informe debe así mismo incluir las *referencias metodológicas* necesarias para su correcta valoración e interpretación, aunque sin convertirlo en un documento únicamente para uso de especialistas. Por último, conviene utilizar *una diversidad de recursos de comunicación*. Frente al informe exclusivamente escrito, con texto corrido, la introducción de gráficos, tablas, esquemas o ilustraciones favorece su asimilación. No se trata, obviamente, de "adornarlo" innecesariamente sino de utilizar distintos instrumentos de comunicación con el fin de facilitar a sus lectores potenciales su comprensión y asimilación.

No existe, sin embargo, tanto acuerdo en torno a otras características del informe de evaluación. Uno de los principales asuntos sometidos a debate es la conveniencia o no de incluir *recomendaciones*. Mientras que algunos evaluadores defienden la conveniencia de utilizar un esquema como el incluido en el Cuadro 2, que incluye las recomendaciones como un elemento fundamental, otros creen que esa es una tarea que corresponde a los destinatarios del informe. Para estos últimos, lo más que puede hacer el evaluador es presentar sus conclusiones, dejando a los receptores del informe la decisión acerca de cómo actuar a continuación. En esta concepción subyace una clara distinción entre conclusiones y recomendaciones. Aunque las segundas deriven de las primeras, suponen una primera toma de decisiones (o una sugerencia explícita para la misma) que desbordaría la función del evaluador.

Dada la vertiente práctica de toda evaluación, que no pretende sólo conocer sino también orientar la acción, la posición más extendida consiste en aceptar la inclusión de recomendaciones o, al menos, defender un modelo de informe orientado hacia su extracción. La dificultad mayor que esto plantea es la de conseguir plantear recomendaciones razonables, apoyadas en los análisis realizados y, sobre todo, viables en la situación concreta en que han de aplicarse. Sin duda, la madurez profesional de

un evaluador se demuestra en buena medida en cómo sea capaz de afrontar esta tarea.

Otra cuestión sobre la que no existe acuerdo unánime, y que está en parte relacionada con la que se acaba de tratar, se refiere al *carácter expositivo o interpretativo del informe*. Mientras que autores como Scriven son claramente partidarios de adoptar el segundo tipo de enfoque, incluyendo explícitamente una interpretación final, otros prefieren el primer enfoque, argumentando que violenta menos la realidad y no invade el campo de decisión propio de los destinatarios. Al igual que ocurría con las recomendaciones, la posición mayoritaria es favorable a la interpretación, aunque adoptando todas las cautelas que resulten necesarias.

Aun subrayando el papel central que el informe final desempeña en un proceso de evaluación, como se hacía al comienzo de este apartado, no pueden dejar de señalarse algunas de sus limitaciones. En primer lugar, hay que recordar algo que se mencionaba en páginas anteriores, en lo que nunca se insistirá bastante. Frente a la creencia bastante extendida de que un informe de evaluación debe traducirse inmediatamente en medidas concretas, sabemos que los elementos de información utilizados en un proceso de toma de decisiones son diversos y variables. Ello no implica una debilidad de la evaluación, sino tan sólo situarla en su justo lugar, sin fomentar espejismos acerca de su impacto e influencia. Como sabemos, es extremadamente raro que un informe de evaluación produzca por sí solo decisiones inmediatas y racionales; si lo consigue, será más bien a través de diversos canales de intermediación.

Otra limitación importante de los informes de evaluación consiste en la dificultad de recoger rigurosamente todos los perfiles de una determinada realidad, como pretende hacer. Hasta aquí se ha venido hablando de atender a una diversidad de audiencias con expectativas y necesidades diferentes, de interpretar y valorar la realidad evaluada sin distorsionarla, de ofrecer síntesis ajustadas pero asequibles. No es fácil para un equipo de evaluación atender a todas estas exigencias, corriendo siempre un riesgo de escorarse hacia algún lado determinado. Por ese motivo, hay quien ha defendido la elaboración de informes "adversarios" por equipos diferentes y a partir de los mismos datos (Popham, 1993). Esta técnica consiste en invitar a dos equipos o personas a interpretar de manera opuesta los mismos datos, permitiendo así a los destinatarios de la evaluación alcanzar sus propias conclusiones con el mínimo condicionamiento posible. Sería algo así como trasponer la práctica eclesíástica del "abogado del diablo" al ámbito de la evaluación.

La última dificultad que merece la pena destacar consiste en la dificultad de responder adecuadamente a las necesidades a veces tan diferentes de las diversas audiencias. No se trata solamente de que demanden o precisen información de diverso tipo, sino también que sus expectativas y propósitos no son necesariamente idénticos. En consecuencia, son muchos los evaluadores que siguen o defienden la costumbre de elaborar informes distintos para sus diversos destinatarios.

Esta es una cuestión polémica, ya que tiene diversas implicaciones. Por una parte, la existencia de informes diferenciados puede jugar en contra de la credibilidad de la evaluación, al extender la impresión de que no se dice lo mismo a todos los grupos afectados o interesados. Incluso podría argumentarse que una práctica democrática de la evaluación exige dar a todos toda la información disponible. Por otra parte, la diversidad de informes puede facilitar una mejor adaptación a las diversas audiencias y una respuesta más adecuada a sus necesidades. Desde este punto de vista, no se trataría de esconder información a nadie sino de seleccionar la más relevante en cada caso. Incluso puede llegar a argumentarse que la difusión de informes técnicamente sofisticados entre grupos sin formación suficiente puede ser un modo de esconder los resultados, al hacerlos inasequibles.

Ante la complejidad de esta cuestión, merece la pena destacar realizar varias observaciones. Desde el punto de vista de la lógica democrática de la evaluación, no hay por qué aceptar que los informes deben ser únicos, salvo que se entienda este término de manera generosa. El hecho de que existan diversos informes adaptados a las distintas audiencias no supone *a priori* un déficit democrático. El asunto central radica más bien en la accesibilidad de los diversos informes producidos. O sea, que si un ciudadano puede consultar un informe, aunque no sea el que se preparó específicamente para el colectivo al que pertenece, no debe hablarse de falta de transparencia. Ello supondría hacer públicos varios informes, con distinto grado de extensión, profundidad y complejidad, aunque su distribución pueda realizarse de manera diferenciada.

Obviamente, el hecho de seleccionar la información incluida en cada uno de ellos no implica aceptar su distorsión. Por ese motivo, es necesario que el equipo evaluador realice los diversos informes, de modo que se eviten sesgos interesados o no. La responsabilidad única de los evaluadores en la elaboración de los distintos informes asegurará el respeto a criterios comunes. Ello no impide que en dicha tarea puedan participar otras personas (periodistas, expertos en comunicación, etc.), con el fin de adaptar el mensaje a sus destinatarios. Pero se trata de una tarea sumamente importante para dejarla en manos de otros.

Por último, hay que señalar que la experiencia de muchos países avala este tipo de aproximación diversificada a la elaboración de informes. Ya se mencionó anteriormente que los operativos nacionales de evaluación de la República Argentina han producido informes de carácter general, destinados a los responsables ministeriales y a un público más general, junto a otros específicamente orientados a los profesores de las materias y los niveles evaluados. Este tipo de informe resulta de indudable interés para una audiencia muy señalada, proporcionándole elementos de reflexión para la mejora de su tarea docente. Otros países han adoptado estrategias similares, como es el caso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de la República de Chile, cuyos resultados se dan a conocer por diversas vías.

Otro tanto podría decirse de los informes de evaluación elaborados por diversos organismos internacionales. Por ejemplo, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) suele elaborar en sus estudios más recientes diversos tipos de documentos: informes globales de resultados, informes detallados acerca de algunos aspectos concretos (como diferencias de género o factores explicativos de los resultados, etc.), informes técnicos y folletos de síntesis. Mientras que los primeros se destinan a las autoridades nacionales y al gran público, ofreciendo una información relevante pero sintética, el segundo y tercero van más orientados a los investigadores y especialistas, ofreciendo datos técnicamente más elaborados. El cuarto tipo de informe constituye una fuente de información amplia a públicos diversos, poco especializados y que no requieren una información exhaustiva.

En resumen, podría afirmarse que la elaboración de informes diferenciados para las diversas audiencias de la evaluación presenta más ventajas que inconvenientes. Sin embargo, es necesario adoptar las cautelas necesarias para prevenir los riesgos que dicha decisión implica, sobre todo el posible déficit democrático y las eventuales manipulaciones o distorsiones que podrían producirse.

### **3. La comparación en evaluación**

Uno de los métodos utilizados más habitualmente en los informes de evaluación para tratar y presentar la información obtenida es el análisis comparativo. En algunos ámbitos concretos, como es el caso de la evaluación de los resultados académicos alcanzados por los alumnos o de los logros de las instituciones educativas, esta

práctica se ha convertido en la predominante, bien sea empleándola de manera exclusiva o en combinación con otras. Para comprobar la veracidad de esa observación, basta la simple consulta de algunos de los informes elaborados por los organismos e instituciones citados en el epígrafe anterior.

El recurso a la comparación como uno de los procedimientos habituales de análisis y tratamiento de datos en los estudios de evaluación no es fruto de una decisión caprichosa ni casual, sino que tiene que ver con la propia esencia de la tarea evaluadora. En efecto, al inicio del documento se afirmaba que evaluar consiste en emitir juicios a partir de una información recogida y tratada de forma sistemática. Pero esa emisión de juicios implica realizar una comparación con algún elemento de referencia, bien sea interno o externo. En rigor, no puede formularse una conclusión acerca del valor o mérito de una determinada realidad si no se compara con otra o con un modelo ideal previamente construido. Por eso puede afirmarse que, en última instancia, la evaluación implica la comparación.

### 3.1. El tratamiento comparativo de la información

Entre las operaciones comparativas más frecuentemente utilizadas en los informes de evaluación destacan tres que conviene examinar con cierto detenimiento. La primera de ellas consiste en comparar los datos obtenidos con un *criterio o norma* que sirva de referencia para la emisión de un juicio de valor. Es el enfoque que se utiliza, por ejemplo, para realizar lo que se conoce como evaluación criterial del aprendizaje, consistente en el establecimiento de unos criterios precisos para determinar los niveles de rendimiento y en el estudio subsiguiente de su cumplimiento o no por parte de cada alumno. También se aplica un procedimiento semejante para llevar a cabo la acreditación de centros escolares, a partir del contraste de las características de la institución evaluada con un cierto número de requisitos previamente acordados. En uno y otro caso, el mérito de aquello que se valora se determina de acuerdo con el grado de cumplimiento de los criterios preestablecidos y no mediante la posición relativa ocupada por el alumno o el centro en el seno del grupo al que se encuentre adscrito.

La segunda de las operaciones mencionadas consiste en realizar comparaciones entre varias entidades semejantes, de manera *sincrónica o transversal*. En este caso, las diversas realidades objeto de evaluación se comparan entre sí, de acuerdo con la situación que presentan en un momento determinado. Es el tipo de procedimiento utilizado para llevar a cabo la evaluación normativa del aprendizaje, basada en otorgar calificaciones mediante la comparación del alumno con sus compañeros y la determinación del lugar que ocupa en su grupo de referencia. Es también el tratamiento que se realiza, por ejemplo, en los estudios internacionales de rendimiento educativo, que tanto auge han experimentado en los últimos años, o el que se emplea para construir tablas de clasificación de centros escolares, como las que algunos países han publicado recientemente.

La tercera operación consiste en comparar la información obtenida a partir de una misma realidad, en dos o más momentos sucesivos, de manera *diacrónica o longitudinal*. En esta aproximación, la realidad evaluada no se compara con otras semejantes ni con un modelo ideal, sino consigo misma, pero introduciendo en el análisis la dimensión temporal. Es el tipo de tratamiento que se realiza, por ejemplo, en los estudios de seguimiento de cohortes de estudiantes con objeto de conocer su progreso académico a lo largo del tiempo, o cuando se pretende evaluar el impacto de determinadas medidas de política educativa adoptadas en un momento dado.

Cada una de estas tres operaciones ofrece diversas posibilidades, al tiempo que plantea algunos problemas. El examen de sus respectivas ventajas e inconvenientes puede ayudar a entender mejor su contribución en cada situación concreta, así como



las cautelas con que deben utilizarse.

El primero de los procedimientos apuntados, la comparación con una norma o criterio prefijado, puede parecer el más deseable desde el punto de vista de la evaluación, ya que supone la valoración de una realidad en y por sí misma. De hecho, es un enfoque muy utilizado en la actualidad y que ha inspirado un buen número de iniciativas. Entre todas ellas merece la pena destacar especialmente los intentos emprendidos en diferentes países para establecer *criterios o estándares (standards) de rendimiento*, entendidos como una formulación explícita de los niveles que los alumnos deberían alcanzar en las diversas etapas de su proceso de aprendizaje y que sirven de referencia a la hora de la evaluación (OCDE, 1995). Uno de los ejemplos mejor conocidos y más asentados de este tipo de aproximación es la iniciativa desarrollada desde comienzos de la década de los noventa en Inglaterra y Gales, consistente en el establecimiento de unos *objetivos de logro (attainment targets)* para cada una de las áreas del currículo escolar, que son objeto de evaluación individualizada en unos momentos clave del proceso de escolarización (a los siete, once, catorce y dieciséis años de edad). Otros ensayos de este tipo se llevan a cabo en la actualidad en los Estados Unidos.

Como se indicaba anteriormente, también los procedimientos de acreditación de centros se han regido por una lógica similar. El mecanismo utilizado para realizar dicho proceso no es otro que determinar los requisitos que deberían cumplir las instituciones candidatas, examinar el grado de cumplimiento de los mismos en cada caso concreto y realizar una valoración global en términos de aceptación o denegación.

Este primer enfoque resulta indudablemente atractivo, ya que constituye el modo más transparente y menos controvertido de valorar el mérito de una realidad sometida a evaluación. En efecto, la existencia de una referencia externa y explícita evita la subjetividad en la valoración y confiere mayor credibilidad y confiabilidad al juicio emitido. La tarea de acordar los criterios en los que se debe basar el juicio de valor está obviamente lejos de ser sencilla, pero ofrece la innegable ventaja de prestar un apoyo sólido a la actividad evaluadora.

Sin embargo, a pesar de su atractivo, el principal problema que plantea este procedimiento consiste precisamente en la dificultad de determinar los criterios que deben servir de referencia para la comparación. En esta operación intervienen consideraciones de muy diverso tipo y no solamente técnicas. De hecho, en la mayor parte de los casos, la determinación de dichos criterios es fruto de un doble proceso, de carácter respectivamente político y científico-técnico. Así, por ejemplo, para fijar los objetivos de aprendizaje a alcanzar por los alumnos de un grado escolar determinado hay que comenzar teniendo en cuenta las aportaciones de la psicología y la pedagogía acerca de cómo se desarrollan las capacidades individuales asociadas a dichos objetivos. Pero a continuación hay que determinar cuáles son los niveles académicos realmente alcanzables o deseables en ese grado concreto, lo que supone tener en cuenta otras variables de carácter contextual, tales como el nivel educativo general y las demandas de la población, la formación de los profesores, la disponibilidad de recursos o los logros previamente conseguidos. Por último, la revisión del nivel de cumplimiento de los mencionados objetivos, a partir del análisis de los resultados efectivamente alcanzados por los alumnos, aconsejará su mantenimiento o su modificación. Como puede fácilmente apreciarse, para tomar decisiones razonables en este campo se han de combinar adecuadamente el bagaje científico y técnico disponible con el conocimiento de la realidad educativa, la consideración de lo que es socialmente deseable y, por qué no decirlo, una cierta prudencia y sentido de la oportunidad. Al desbordar el ámbito estrictamente científico y técnico e invadir el propiamente político, aumentan las dificultades para fijar este tipo de criterios y corre el riesgo de disminuir el grado de acuerdo en su elaboración.

Por otra parte, la determinación de este tipo de criterios plantea el interesante

problema conceptual y operativo de su aplicabilidad general o contextualizada. Dicho de otro modo, hay que responder a la pregunta de si pueden definirse unos criterios de aplicación general o si la definición debe depender de los contextos particulares. Si bien la primera opción resulta más atractiva desde el punto de vista político y cuando se trata de proporcionar una información amplia, dada su simplicidad, la segunda resulta más rigurosa desde el punto de vista científico-técnico, pero es indudablemente más compleja. La cuestión continúa estando abierta en buena medida, requiriendo todavía la realización y el análisis de más experiencias de esta índole.

Cuando no se cuenta con unos criterios ampliamente aceptados con los que contrastar las características del objeto a evaluar, por los motivos que sea, un procedimiento habitual consiste en compararlo con otras realidades semejantes. Esta segunda aproximación resulta especialmente atractiva para los políticos y para el gran público, dada su simplicidad y su inmediata interpretación. Sin embargo, es la más criticada por los especialistas, por los riesgos que encierra y los posibles abusos que implica. Por citar un solo ejemplo, Miguel Angel Santos incluye entre los usos abusivos de la evaluación el de "aprovechar[la] para hacer falsas comparaciones entre lo que es, en realidad, incomparable" (Santos, 1993: 72).

Este modo de tratamiento y presentación de la información es frecuentemente utilizado en los estudios de evaluación del rendimiento educativo. El ejemplo más característico lo constituyen las tablas comparativas de resultados (*league tables*), semejantes a clasificaciones (de centros, países o regiones) elaboradas a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, que son una práctica muy extendida en el mundo educativo. En el ámbito internacional, este procedimiento es sin duda el predominante. Así, la I.E.A. (a la que ya se ha hecho mención) viene publicando este tipo de tablas desde hace más de treinta años, como resultado de los diversos estudios que ha emprendido en su dilatada existencia (Degenhart, 1990). También se basan en esta aproximación la mayor parte de los indicadores internacionales de la educación incluidos en los volúmenes publicados desde 1992 por la OCDE con el título *Education at a Glance/Regards sur l'éducation*. Y encontramos ejemplos recientes de su uso en un contexto nacional en la publicación (por el propio Ministerio de Educación y Empleo) de tablas clasificatorias de los centros escolares ingleses, o en las que elabora la prensa francesa o la chilena a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes oficiales o en pruebas estandarizadas de rendimiento.

A pesar de su atractivo, simplicidad y tradición, el uso de este procedimiento plantea diversos inconvenientes y dificultades. Un primer problema es de orden conceptual y tiene que ver con la selección de los indicadores utilizados para llevar a cabo la comparación. En efecto, ante la dificultad o imposibilidad de medir directamente una realidad compleja y no completamente aprehensible, como es la educativa, la práctica común consiste en seleccionar algunos indicadores capaces de representarla adecuadamente y centrarse en el análisis de los mismos (Tiana, 1997).

Este problema se plantea con especial agudeza cuando se trata de evaluar el rendimiento educativo, lo que constituye un caso muy frecuente. Así, la mayor parte de las tablas clasificatorias pretenden, en última instancia, valorar la *calidad de la educación* en los centros o países objeto de comparación. Para ello se utiliza un reducido grupo de indicadores, que suelen consistir en los resultados alcanzados por los alumnos (o por una muestra de ellos) en diversas áreas escolares. Pese a las cautelas generalmente expresadas en los informes de evaluación que adoptan este tratamiento, sus lectores e intérpretes suelen efectuar una inferencia mediante la cual tales indicadores parciales pasan a representar el grado absoluto de calidad educativa. En tales circunstancias, la búsqueda de unos indicadores suficientemente comprensivos, relevantes y significativos se convierte en una prioridad conceptual, no siempre bien resuelta.

Un segundo problema (o mejor dicho, grupo de problemas) es de orden metodológico

y técnico. Por una parte, incluso aunque la selección efectuada de los indicadores más adecuados para valorar una determinada realidad sea inobjetable, no siempre resulta fácil reunir la información necesaria para proceder a su comparación. Dicha dificultad puede ser de carácter técnico (falta de instrumentos adecuados, válidos y/o fiables de evaluación), económico (coste excesivo de la recogida de datos) u operativo (excesiva complejidad de los procedimientos a utilizar). En cualquier caso, la consecuencia es que los indicadores previamente seleccionados se ven muchas veces reducidos en número o en amplitud, produciéndose una simplificación abusiva y no siempre deseada. Por otra parte, cuando la comparación se basa en la aplicación de cuestionarios estandarizados, no se puede desdeñar el efecto producido por la heterogeneidad de condiciones de su aplicación, que a veces puede sumarse a la existencia de sesgos culturales. Aunque ésta no sea la objeción principal que pueda hacerse a este procedimiento, no deja de constituir un inconveniente serio en algunos estudios internacionales de rendimiento, como algunas voces han puesto de relieve (Theisen, Achola y Boakari, 1990).

Desde el punto de vista metodológico, más serias resultan las objeciones expresadas por algunos autores prestigiosos y que han dado pie a una interesante polémica internacional (Goldstein, 1993; Goldstein y Spiegelhalter, 1996). Según dichos análisis, el tomar la puntuación media obtenida por un país o un centro como expresión precisa de su rendimiento, olvidando sus respectivos intervalos de confianza, es la causa de muchas interpretaciones incorrectas de los datos. En efecto, si se tienen en cuenta los intervalos de confianza de las medidas efectuadas, que suelen superponerse en mayor o menor proporción, la conclusión es que no puede descartarse el efecto del azar en el orden en que aparecen colocadas la mayor parte de las unidades comparadas. Dicho de otro modo, no puede excluirse que el orden pudiera ser muy diferente, simplemente por efecto del azar. En opinión de los autores citados, el análisis de las diferencias entre instituciones suele autorizar solamente a individualizar los casos extremos, sin que se aprecien diferencias estadísticamente significativas entre la mayor parte de los componentes de la lista. Tal objeción no llega a invalidar este tipo de comparación, pero obliga a introducir serias cautelas en el análisis, sobre todo cuando los resultados se comunican al gran público. Goldstein y Spiegelhalter incluso llegan a decir, refiriéndose a este tipo de comparación, que "los gobiernos deben preocuparse de que los usuarios potenciales están debidamente informados de sus limitaciones" (Goldstein y Spiegelhalter, 1996:405).

Un tercer problema consiste en la necesidad de contextualizar la comparación. Esta exigencia es especialmente urgente cuando se habla de evaluar el rendimiento, ya que no es ésta una realidad que se produzca en el vacío, sino que se explica en buena medida por su contexto. De ahí deriva la necesidad de tener en cuenta lo que se ha dado en llamar el *valor añadido* por el centro, efectuando lo que Goldstein prefiere denominar *comparaciones ajustadas* (*adjusted comparisons*), tema éste que será objeto de reflexión más detenida en el apartado siguiente.

Un cuarto problema, que también está lejos de ser irrelevante, tiene que ver con la unidad de comparación elegida. La elección de una perspectiva microscópica, centrada en el centro escolar, o de otra macroscópica, abarcando conglomerados más amplios, determina la interpretación que se haga de los datos comparativos. Cuando una evaluación tiene una finalidad diagnóstica o de información pública, el recurso a conglomerados de centros o alumnos resulta más aconsejable. Pero cuando el propósito es fundamentalmente de mejora, no se debe olvidar que ésta se produce con mayor éxito en el nivel escolar, debiendo orientarse hacia los centros el foco de atención (baste recordar al respecto lo que se decía hace varias páginas acerca de los niveles de aplicación y de análisis de la evaluación). Incluso cuando se trata de realizar análisis desde una perspectiva amplia no se deben olvidar las reservas expresadas por algunos autores: "la mayoría de los sistemas educativos nacionales son conglomerados altamente complejos y heterogéneos de alumnos, escuelas y administradores; en consecuencia, la atribución de características relacionadas con el rendimiento a poblaciones locales sobre la base de resultados de pruebas nacionales está viciada por

una falacia ecológica" (Theisen, Achola y Bokari, 1990: 39-40).

Como puede apreciarse por esta simple enumeración de problemas, las dificultades que encuentra este tipo de comparación son importantes. No quiere ello decir que no se deba utilizar, sino más bien que hay que hacerlo con mucha cautela y precaución. Aunque resulta un procedimiento muy atractivo, los riesgos que entraña no son en absoluto desdeñables.

El tercer procedimiento de los aquí presentados complementa los dos anteriores y ayuda a superar algunas de sus dificultades. Por ejemplo, ante la falta de criterios ampliamente acordados acerca de los niveles de rendimiento deseables o ante la inseguridad metodológica de la comparación transversal, la longitudinal permite evaluar el progreso educativo mediante un análisis diacrónico, efectuado a lo largo del tiempo.

Sin embargo, también este procedimiento plantea algunos problemas. En primer lugar, volvemos a encontrar la dificultad conceptual y metodológica antes mencionada para definir los indicadores más convenientes y recoger la información necesaria para su cálculo. El hecho de que este tipo de comparación permita contrastar una realidad consigo misma no evita este inconveniente. En segundo lugar, la comparación longitudinal exige tiempo suficiente, ya que la presentación de resultados se demora notablemente. Ello le resta atractivo desde el punto de vista político, debido al gran desfase que existe entre el momento de inicio del estudio y el del análisis de sus conclusiones. Por último, exige instrumentos y criterios estables a lo largo del tiempo, lo que a menudo entra en contradicción con el deseo legítimo de mejorar los proyectos de trabajo tan pronto como se detecta alguna deficiencia. Por todos estos problemas, no es extraño que haya sido el procedimiento menos utilizado de los tres analizados, pese al interés que sin duda ofrece.

Como puede apreciarse tras la lectura de las líneas anteriores, la comparación puede considerarse uno de los modos más habitualmente utilizados de tratamiento y presentación de la información en la tarea evaluadora. No obstante, los conceptos, los métodos y las técnicas de que actualmente disponemos para realizarla distan de ser los mejores. Ante la falta de otros procedimientos es legítimo y razonable recurrir a los que se acaban de presentar. Pero ello no excusa de la necesidad de avanzar más decididamente en la exploración de nuevas posibilidades que reduzcan los riesgos denunciados, por una parte, y de utilizar mientras tanto los existentes con suma cautela y precaución, por otra.

### **3.2. Las condiciones de una comparación justa**

De acuerdo con una sugerente formulación de E.R. House, incluida en uno de sus textos más difundidos e influyentes, cualquier empresa evaluadora debe respetar tres principios clave: veracidad, coherencia y justicia (House, 1994). Si la aplicación efectiva de los tres constituye una exigencia ineludible, el tercero cobra especial importancia cuando se realizan análisis comparativos, dadas las consecuencias fuertemente dañinas que la comparación injusta puede acarrear para las entidades evaluadas.

El respeto al principio de justicia enunciado por House tiene mucho que ver con la adecuada contextualización de la información recogida y presentada a los destinatarios de la evaluación. En el caso de estudios de rendimiento de alumnos, centros o sistemas educativos, este requisito cobra una importancia capital. En efecto, como se indicaba en el apartado anterior, la evaluación del rendimiento debe ser debidamente contextualizada, teniendo en cuenta una serie de factores que inciden en los resultados conseguidos por los alumnos y los centros y que no tienen su origen en la

simple diferencia de capacidades individuales. Variables tales como la extracción social de los alumnos, la actitud de las familias hacia la educación, el *clima* o ambiente escolar, la organización del centro, el estilo pedagógico de los profesores o el funcionamiento de la dirección pueden contribuir a explicar buena parte de las diferencias registradas entre los centros escolares.

De todos los factores señalados (y algunos más que podrían apuntarse), unos son fruto de la actuación educativa de las familias, los profesores y los centros escolares, mientras que otros vienen determinados de antemano y no puede influirse en ellos fácilmente. Así, un centro puede mejorar su organización, reforzar la formación de sus profesores, crear un ambiente favorable al estudio o poner en marcha programas valiosos de intervención psicopedagógica, pero no puede modificar la extracción social o cultural de sus alumnos, salvo que los sustituya por otros. Por ese motivo, la diferencia existente entre las diversas condiciones de partida debe ser tomada en cuenta a la hora de evaluar rendimientos. No sería justo ensalzar o denigrar a un centro simplemente por el efecto de las condiciones iniciales de su alumnado. De este modo, llevar a cabo una comparación justa implicaría neutralizar el efecto de tales condiciones sobre el rendimiento, valorando los resultados logrados a partir de un nivel teóricamente homogéneo.

Sin embargo, sabemos que dicha situación ideal está lejos de darse en la realidad. La diversidad de condiciones de partida de los alumnos y de los centros es muy considerable, explicando por sí sola parte de las diferencias observadas en los resultados. La necesidad de tener en cuenta esa diversidad a la hora de comparar rendimientos, sentando así las bases para una comparación justa, es lo que ha llevado a introducir la noción de valor añadido. La idea intuitiva que subyace bajo ese término consiste en reconocer que los centros pueden producir efectos diversos dependiendo de sus condiciones particulares, pero que la valoración de sus logros debe hacerse en función de la progresión conseguida (en términos de diferencia entre la situación final y la inicial) y no solamente de los resultados brutos obtenidos. De acuerdo con esta noción, el rendimiento de un centro A podría ser superior al de otro B aunque el resultado bruto del segundo fuese superior al primero; la clave estaría en la magnitud del avance registrado.

Esta idea de tomar en consideración la situación de partida de los centros y de sus alumnos ha inspirado un buen número de iniciativas recientes. El propio país que más decididamente ha impulsado en los últimos años la publicación de tablas clasificatorias, Inglaterra, se ha visto obligado a introducir este tipo de matizaciones debido a la presión de los centros más desfavorecidos, aunque por el momento dichos intentos no han pasado de ser exploratorios (Department for Education, 1995). La consecuencia de los avances registrados es que en la actualidad el término *valor añadido* se utiliza extensamente en el lenguaje de la evaluación educativa, si bien algunos autores ponen de manifiesto la poca precisión del concepto y prefieren utilizar otros como *comparaciones ajustadas* (Goldstein y Spiegelhalter, 1996:3).

Uno de los análisis más interesantes y prácticos realizados acerca de los diversos modelos teóricos y metodológicos existentes para hacer operativo el concepto de *valor añadido* se debe a Sally Thomas y Peter Mortimore. A partir de los resultados obtenidos en el GSCE de 1993 por más de once mil alumnos de 87 escuelas de Lancashire, los tests (*NFER Cognitive Abilities Test*) aplicados a la entrada en la etapa secundaria, los datos del Censo de 1991 y los registros escolares de los alumnos, elaboraron y contrastaron empíricamente cinco modelos de *valor añadido*, progresivamente más sofisticados. A continuación, compararon los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los cinco modelos y llegaron a interesantes conclusiones (Thomas y Mortimore, 1995).

De acuerdo con su estudio, el factor con mayor importancia a la hora de estudiar el *valor añadido* por un centro consiste en el *rendimiento inicial* (*prior attainment*) de sus

alumnos. La inclusión en el análisis de datos acerca de dicho rendimiento inicial, junto a algunas características del alumnado, tales como su sexo, edad, extracción familiar y contexto socioeconómico, permite controlar la mayor parte de la variación debida a las condiciones de partida y estimar así con justicia y validez el *valor añadido* por el centro. En ausencia de dichos datos, las características contextuales del centro pueden proporcionar una aproximación, de mucha menor significación, pero digna de ser tomada en cuenta. Según este análisis, la estimación precisa del *valor añadido* requeriría disponer de datos relativos al rendimiento inicial de los alumnos y a sus variables contextuales individuales. Este requisito debe ser tenido en cuenta a la hora de emprender estudios de evaluación del rendimiento que quieran superar el simple estadio de la medición de los resultados brutos y efectuar una comparación justa.

Además de este primer resultado, que refuerza la necesidad de obtener y manejar datos relativos al rendimiento inicial de los alumnos y de sus características básicas, el estudio de Thomas y Mortimore proporcionó otras conclusiones de gran interés para el diseño y la puesta en marcha de estudios de evaluación del rendimiento:

1. En primer lugar, los análisis realizados demostraron la existencia indudable de un denominado *efecto escuela* (entendido como la influencia ejercida específicamente por el centro sobre el rendimiento de sus alumnos), ya que se apreciaron diferencias de rendimiento entre las instituciones participantes a pesar de controlar el efecto de las mencionadas variables individuales.
2. En segundo lugar, el cálculo del *valor añadido* proporcionó una imagen más realista y fiel de los logros de un centro que los simples resultados brutos obtenidos por sus alumnos en una prueba o examen. No obstante, los análisis realizados venían condicionados por la calidad, fiabilidad y validez de los datos utilizados, insistiendo así el estudio en la necesidad de cuidar los procedimientos utilizados para obtenerlos.
3. No obstante lo anterior, incluso teniendo en cuenta el cálculo del *valor añadido*, hay que señalar que los intervalos de confianza de los resultados logrados por los centros presentaron un grado considerablemente de solapamiento, lo que obligó a valorar con precaución las diferencias obtenidas. En realidad, sólo podría hablarse de diferencia real de eficacia entre dos centros cuando sus intervalos de confianza no se solapasen en absoluto, lo que constituye un caso no excesivamente habitual.
4. Otro resultado realmente interesante consistió en que el efecto escuela difería al considerar diversas áreas (Matemáticas y Lengua, por ejemplo), lo que induce a pensar que el *valor añadido* por los diferentes departamentos de un mismo centro no es idéntico. En cierto sentido, el centro no es completamente homogéneo a la hora de influir sobre sus alumnos.
5. Igualmente, el *efecto escuela* no se manifestaba con la misma intensidad en relación a distintos grupos de alumnos. Los análisis realizados pusieron de manifiesto que es frecuente que cada escuela beneficie especialmente a algún tipo determinado de alumno (unas a los de mayor rendimiento, otras a los de menos, o a los de determinado estilo de aprendizaje, etc.). Este resultado abre la puerta a análisis posteriores acerca de la posible concordancia entre ciertas características del centro y el tipo de alumno al que más beneficia.
6. De acuerdo con las observaciones anteriores, un planteamiento riguroso acerca del *valor añadido* obligaría a efectuar su cálculo para las puntuaciones totales promedio, para las de cada materia y para las obtenidas por grupos de alumnos de diferentes características, ya que el efecto no es idéntico en todos los casos.

Como puede fácilmente apreciarse, la investigación acerca del *valor añadido* se encuentra todavía en sus fases iniciales. No obstante, las posibilidades que encierra son tan ricas y prometedoras que animan a los evaluadores a continuar avanzando en esa dirección. El logro de una comparación efectivamente justa tiene mucho que ver con el éxito del empeño por conceptualizar y operativizar esa noción.

## 4. La difusión de la información

Antes de finalizar este documento, aún conviene detenerse a reflexionar algo más acerca de los modos y los canales a través de los cuales se difunde la información proporcionada por la evaluación. Aunque a lo largo de los apartados anteriores se hayan realizado observaciones que, de manera más o menos implícita, sostienen la importancia de dicha tarea de difusión, vale la pena subrayarla explícitamente, al tiempo que se analizan algunas de sus implicaciones. Es éste uno de esos asuntos sobre los que probablemente nunca se insistirá bastante.

En efecto, frente a la idea extendida de que el evaluador termina su tarea con la emisión del informe final, hoy en día tiende cada vez más a considerarse que ese momento constituye un hito importante pero no clausura el proceso de evaluación. Por una parte, ha de asegurarse que los principales resultados de la evaluación son devueltos a las audiencias implicadas en la misma; por otra, ha de sacarse el máximo provecho de la información obtenida, con vistas a la mejora de actividad educativa. Y para ambos propósitos, la difusión constituye una pieza clave.

### 4.1. Importancia de la difusión en la evaluación

Ese cambio de perspectiva se ha dejado sentir en los países anglosajones en la propia denominación de la tarea a la que se refiere. Así, el término *difusión* ha ido dejando paso al de *diseminación*, queriendo significar precisamente que no se trataba sólo de organizar la publicación y distribución de los informes de evaluación, sino que la etapa comprendía otro conjunto de tareas de más largo alcance. El término *diseminación*, con esa connotación de *sembrar o esparcir* que recoge el *Diccionario de la Lengua Española* y que también posee en otras lenguas, transmitiría el mensaje de que la evaluación debe depositar su germen de mejora en aquellos terrenos mejor dispuestos para hacerlo fructificar. Para ello no basta una mera distribución de materiales escritos, sino que es necesario adoptar una actitud activa y utilizar una multiplicidad de recursos comunicativos. Aun reconociendo que la idea es sugerente, se ha preferido mantener aquí el término de *difusión*, por considerarlo más arraigado en la lengua castellana. Pero no debe olvidarse que el significado que se le da en los párrafos que siguen desborda ampliamente la acepción estrecha del mismo.

Al hablar de *difusión*, nuevamente vuelve a aparecer el concepto de *audiencias* de la evaluación y la consideración de sus necesidades. La exigencia de dar respuesta a las demandas explícitas o implícitas de las audiencias es precisamente una de las razones más poderosas en favor de la *difusión*. En efecto, el suministro de información únicamente a los promotores de la evaluación podría muy bien llevarse a cabo mediante el informe final, unido quizás con otros medios de comunicación personal. Pero si pensamos en audiencias más diversificadas y destinatarios más amplios, esos medios resultan demasiado limitados. Como se indicaba anteriormente, el conjunto de personas o colectivos implicados e interesados en la evaluación suele ser más extenso que el de sus promotores. Aunque no debemos pensar necesariamente en grupos demasiado amplios, tampoco podemos reducirnos a una evaluación cuyos resultados competen e interesan tan sólo a los responsables de la actividad evaluada o a sus superiores jerárquicos.

El hecho de considerar que una evaluación debe responder a las necesidades de sus audiencias obliga a pensar en una *difusión* que las tenga a todas ellas en cuenta. Esta reflexión ha llevado a algunos autores a distinguir una *difusión primaria* de otra *secundaria*. Si aquélla consistiría, en última instancia, en elaborar y suministrar los informes correspondientes a los patrocinadores de la evaluación, ésta implicaría comunicar los resultados y recomendaciones principales de modo tal que responda a

las necesidades de las diversas audiencias (Rossi y Freeman, 1993:451-452). Siguiendo este razonamiento, podríamos afirmar que una adecuada difusión constituye un requisito indispensable de una evaluación de carácter democrático.

Esta exigencia (de transparencia activa, podríamos decir) se convierte en ineludible cuando hacemos referencia a evaluaciones que interesan a sectores sociales o institucionales muy diversos. El caso más extremo es el de los estudios que tienen como objeto el conjunto del sistema educativo, que pueden llegar a interesar a toda la población de un país. En estas circunstancias, la restricción en el acceso a la información obtenida resulta especialmente reprobable. Pero también pueden aplicarse estas reflexiones a otros estudios de evaluación de menor envergadura, aunque no de menor importancia para sus audiencias, como sería el caso de la evaluación de centros o de programas educativos. No quiere ello decir que la información ofrecida deba ser idéntica para todas las audiencias en cada situación concreta, pero debe insistirse en que se trata de diferencias de cantidad y detalle de datos y análisis más que de calidad y naturaleza de los mismos.

Por otra parte, no se puede olvidar la segunda de las razones mencionadas a favor de una adecuada difusión. No sólo se trata de difundir información en cumplimiento de un deber democrático, sino también de ofrecer elementos de juicio orientados a la mejora. Si la evaluación es rigurosa y creíble, debe permitir a los implicados en la misma revisar sus pautas de actuación, los medios que utilizan y los efectos de su acción, con el propósito explícito de contribuir a mejorar su parcela concreta de la realidad educativa. Y mal puede pensarse en planes o programas de mejora sin un sentimiento compartido acerca de su necesidad y un conocimiento preciso de los principales puntos fuertes y débiles. La difusión juega un papel crucial en la creación de ese sentimiento y en la generación de dicho conocimiento, de donde deriva su importancia.

Esta preocupación por difundir adecuadamente la información no es exclusiva del ámbito de la evaluación. Los investigadores y los promotores de la investigación educativa están también explorando vías semejantes para revitalizar su incidencia en el campo de la práctica y de la política de la educación (Reimers, McGinn y Wild, 1995). De acuerdo con estas ideas, muchos proyectos recientes de investigación y/o evaluación han dedicado una atención especial a los procedimientos utilizados para llevar a cabo su difusión. Como muestra de esta realidad puede bastar con un ejemplo significativo, tomado del ámbito internacional.

Hace unos años, la OCDE inició un proyecto para estudiar y analizar las experiencias de innovación que se desarrollan en diversos sistemas educativos en el ámbito de las ciencias, las matemáticas y la tecnología. La iniciativa se concretó en la realización de veintitrés estudios de casos en trece países miembros de la organización. Aunque el proyecto no tuviese como finalidad explícita la evaluación de los casos estudiados, no cabe duda de que ésta fue una de las vertientes principales del proyecto. Siguiendo una tendencia que se vislumbra claramente en el panorama actual, la investigación, la evaluación y el análisis cualitativo de experiencias de innovación estaban íntimamente ligadas en una misma actividad. Pues bien, a la finalización del proyecto, el equipo internacional responsable del mismo redactó y publicó un informe, que fue ampliamente anunciado a través de diversos medios (Black y Atkin, 1996). No obstante, la tarea de difusión de los resultados que se emprendió a continuación fue mucho más allá de dicha publicación. En primer lugar, se realizaron algunas publicaciones nacionales, recogiendo sus estudios de casos concretos y en ocasiones algunas reflexiones más generales. En segundo lugar, se discutió el informe final en el Comité Director del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE. En tercer lugar, se presentaron diversos trabajos y comunicaciones en diferentes congresos y reuniones científicas, algunos de ellos tan prestigiosos y concurridos como los encuentros anuales de la *American Educational Research Association* (AERA). Pero además de estas iniciativas, el CERI organizó una serie de



reuniones de difusión, celebradas en varios países, en las cuales se han ido presentando y discutiendo los resultados obtenidos con audiencias internacionales muy variadas, con participación de profesores de diversos niveles educativos y responsables políticos y administradores de la educación.

Sin duda, este último elemento ha constituido una novedad que se ha revelado fructífera. El hecho de dar la palabra a personas y colectivos no implicados en la realización del estudio pero afectados por el mismo, ha representado la celebración de debates tan ricos como extensos, logrando la comunicación de los resultados obtenidos a públicos muy diversos. Este tipo de experiencias nos está enseñando mucho acerca de cómo llevar a cabo tareas de difusión, entendiéndolas de un modo más actual y renovado de lo que era tradicional.

Otro tipo de iniciativas son las emprendidas por algunos de los países que han puesto recientemente en marcha programas nacionales de evaluación educativa. Uno de los casos más atractivos y sugerentes es el de Francia. La *Direction de l'Évaluation et la Prospective (DEP)* realiza una difusión extensa e intensa de la información obtenida a través de sus diversos proyectos de trabajo. Por una parte, publica anualmente el folleto titulado *L'État de l'École*, que recoge una serie de treinta indicadores del estado y situación del sistema educativo francés. En vísperas del debate presupuestario, lo entrega a los parlamentarios, además de enviarlo a las autoridades educativas y de ponerlo a disposición del gran público. Por otra parte, publica los informes titulados *Géographie de l'école*, donde se recoge información acerca del estado de la educación en las diversas regiones. Difunde así mismo la revista trimestral *Éducation & Formations* y la serie titulada *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, destinados a un público más especializado, al que proporcionan una información detallada y elaborada, procedente de una diversidad de fuentes. En plan de divulgación, difunde abundantes *Notes d'information*, en las que recoge información sintética acerca de estudios en marcha o recientemente finalizados, para su conocimiento general. Junto a esa impresionante tarea editorial, la DEP efectúa presentaciones públicas de sus datos en reuniones de profesores, inspectores o padres de familia, sus miembros envían trabajos a congresos científicos y no rehuyen su presencia en los medios de comunicación. En conjunto, como puede apreciarse, desarrollan una ingente tarea de difusión de información, que poco a poco va calando en la opinión pública.

Con unos planteamientos más modestos, merece la pena sin embargo destacar las iniciativas que se han puesto en marcha en los últimos años en algunos países iberoamericanos para difundir los resultados de la evaluación. Entre ellos, pueden recordarse la publicación de los *Manuales de orientaciones para la interpretación de resultados* del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile o de las *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza* tras los Operativos Nacionales de Evaluación de la República Argentina, anteriormente mencionados. Sin duda, la orientación que sigue todo este conjunto de iniciativas apunta nuevas tendencias para el futuro en lo que se refiere a la difusión de la información.

## 4.2. Estrategias de difusión

Los ejemplos anteriores nos permiten acercarnos a las principales reglas estratégicas que deben regir las actividades de difusión. Aunque no sea posible (ni es la intención de este apartado) elaborar un catálogo de normas precisas de actuación, pueden sin embargo formularse algunos principios generales aplicables a este campo particular.

En primer lugar, hay que insistir en la idea de que es necesario planificar la difusión desde el momento inicial, cuando se elabora el proyecto de evaluación. La voluntad de comunicar la información obtenida a las audiencias interesadas debe estar presente desde el comienzo de la actividad evaluadora, sin dejarse al azar o regirse por la improvisación. Los modos, momentos y estrategias de difusión han de quedar patentes

en el propio proyecto de evaluación, como una tarea bien trabada con las demás.

**En segundo lugar** y en conexión con lo anterior, la difusión ha de planificarse como una actividad continua, aunque con momentos de mayor énfasis que otros. Si se acepta la tesis que planteábamos unas páginas más arriba de que el proceso de información es continuo, hay que concluir que la difusión habrá de acomodarse en líneas generales a ese flujo ininterrumpido.

**En tercer lugar**, hay que subrayar la importancia que tiene utilizar una diversidad de canales y procedimientos de difusión. Así, los informes escritos deben alternarse con la información oral, los mensajes dirigidos al gran público con las reuniones especializadas, el tratamiento en que prima la accesibilidad con la presentación técnicamente rigurosa. Por una parte, cada uno de ellos se adapta mejor a unos destinatarios determinados; por otra, los diversos procedimientos complementan mutuamente la información que ofrecen. No se trata de abrumar a nadie con una avalancha de resultados de la evaluación, sino tan sólo de facilitar que lleguen a todos los que tengan interés en ellos y del modo más adecuado a sus características personales o colectivas.

**En cuarto lugar**, la difusión no puede dissociarse de la necesaria formación a los receptores de la información. Incluso en sociedades educativamente desarrolladas e informadas, son muy frecuentes los malentendidos acerca de cómo deben interpretarse los resultados de la evaluación. Hace unos años se produjo un caso muy curioso en España, a raíz de realizarse un estudio internacional de comprensión lectora (Elley, 1992). Dado que los alumnos de nueve años ocupaban el lugar dieciséis entre los alumnos de esa edad de los países participantes y los de catorce el lugar veinticinco entre los de la suya, un periodista concluía y publicaba muy ufano que "los niños españoles leen cada vez peor durante su progreso escolar". Sin duda, la comprensión lectora que fallaba era la del propio periodista, que demostraba magníficamente esa necesidad de formación que aquí se reclama.

**En quinto lugar**, hay que tener en cuenta el lugar que ocupan los intermediarios de la información. El ejemplo anterior, más allá de lo que tiene de anecdótico, ilustra acerca del importante y ambivalente papel que desempeñan profesionales tales como los periodistas en el proceso de difusión (Popham, 1993: 291). Sin duda, los medios de comunicación de masas ejercen un indudable atractivo sobre los evaluadores, deseosos de difundir sus resultados. Pero el tratamiento que muchas veces realizan tales medios de los resultados de la evaluación, cayendo en la simplificación abusiva, el deseo de llamar la atención o la selección interesada de la información, puede resultar contraproducente. De ahí que los evaluadores y los responsables de la evaluación hayan de valorar muy cuidadosamente los canales a través de los cuales difunden su información.

**En sexto lugar** y último lugar, siguiendo esa línea argumental, hay que combinar diversas habilidades en el equipo responsable de efectuar la difusión. Para que ésta sea eficaz ha de mezclar dosis de rigor, precisión, accesibilidad, empatía, atractivo, por no citar sino algunas características. Pero no es siempre fácil asegurar la presencia de tales cualidades en un equipo evaluador; en ocasiones será necesario recurrir a profesionales externos que puedan ayudar a planificar y desarrollar un proceso coherente y efectivo de difusión.

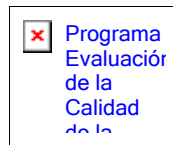
**El dedicar las últimas páginas del documento al tema de la difusión** no es una casualidad. En efecto, la difusión de la información obtenida en un proyecto de evaluación constituye el último impacto del mismo. Si bien la evaluación es un proceso continuo, a lo largo del cual se trata y se utiliza la información de diversos modos, la difusión de sus resultados suele constituir su punto final (a veces, punto y seguido). Y sin embargo, esa etapa última debe estar planificada desde su origen e integrarse en una estrategia general.

Al comienzo del documento se avanzaba la intención de abordar cuatro aspectos centrales relativos al tratamiento y uso de la información proporcionada por la evaluación. En este momento se llega al final del proceso, con el cierre del último apartado. Lo que era un plan general del trabajo se ha ido desarrollando hasta completarse precisamente abordando la difusión. Lo que constituye el final natural de un proceso de evaluación se convierte aquí también en el asunto final del documento, aunque esperando dejar suficientes pistas abiertas para continuar explorando caminos que apenas comienzan a recorrerse en la actualidad.

## Referencias bibliográficas

- Alkin, M.C., Daillak, R.H. y White, P. (1979): *Using Evaluation: Does Evaluation Make a Difference*. Beverly Hills: Sage.
- Black, P. y Atkin, J.M., eds. (1996): *Changing the Subject. Innovations in Science, Mathematics and Technology Education*. London & New York: Routledge/OECD.
- De Landsheere, G. (1994): *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Degenhart, R.E., ed. (1990): *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*. The Hague: IEA.
- Department for Education (1995): *GCSE to GCE A/AS Value Added: Briefing for Schools and Colleges*. London: Department for Education.
- Elley, W. (1992): *How in the world do students read?*. The Hague: IEA.
- Glasman, N.S. y Nevo, D. (1988): *Evaluation in Decision-Making. The case of school administration*. Boston, Dordrecht & Lancaster: Kluwer.
- Goldstein, H. (1993): *Interpreting International Comparisons of Student Achievement*. A report prepared for UNESCO, policopiado.
- Goldstein, H. y Spiegelhalter, D.J. (1996): "League Tables and Their Limitations: Statistical Issues in Comparisons of Institutional Performance", *Journal of the Royal Statistical Society, A*, 159, pp. 385-443.
- House, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Kogan, M. (1996): "Les systèmes éducatifs: Comment suivre leur fonctionnement, les contrôler et les diriger", en *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris: OCDE, pp. 27-51.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- MacDonald, Barry (1995): "La evaluación como servicio público: Perspectivas de futuro", en Sáez Brezmes, M.J., ed.: *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 15-23.
- Mestres, J. (1995): "Reflexiones sobre la negociación en evaluación", en Sáez Brezmes, M.J., ed.: *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 37-49.
- Michel, A. (1996): "La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, pp.13-36.
- Norris, N. (1990): *Understanding Educational Evaluation*. London: Kogan Page.
- Popham, W.J. (1993): *Educational Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- OCDE (1995): *Performance Standards in Education. In Search of Quality*. Paris: OCDE.
- Reimers, F., McGinn, N. y Wild, K. (1995): *Confronting Future Challenges: Educational Information, Research and Decision-Making*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993): *Evaluation. A Systemic Approach*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage, 5ª ed.
- Sáez Brezmes, M.J. (1995): "Caracterización y problemática de los informes de

- evaluación", en Sáez Brezmes, M.J., ed.: *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: ICE de la Universidad de Alcalá, pp. 83-93.
- Santos Guerra, M.A. (1993): "Los (ab)usos de la evaluación", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 215, pp. 70-73.
  - Shadish, W.R.; Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1995): *Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice*. Newbury Park, London & New Delhi: Sage.
  - Simons, E.H., ed. (1980): *Towards A Science of the Singular: essays about case study in educational research and evaluation*. Norwich: CARE - University of East Anglia.
  - Stake, R.E. (1995): *The Art of Case Study Research*. Beverly Hills & London: Sage.
  - Theisen, G.L., Achola, P.P.W. y Boakari, F.M. (1990): "La insuficiencia de los estudios internacionales sobre el rendimiento", en Altbach, P.G. y Kelly, G.P., eds.: *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori, pp. 37-61.
  - Tiana, A. (1996): "La evaluación de los sistemas educativos", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, pp. 37-61.
  - Tiana, A. (1997): "Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 256, pp. 50-53.
  - Thomas, S. y Mortimore, P. (1995): *Comparison of Value Added Models for Secondary School Effectiveness*, Paper presented at the annual conference of the British Educational Research Association, Bath, 14-17 September 1995.
  - Topolsky, J. (1985): *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.



## ENLACES CALIDAD

[http://www.universia.es/contenidos/gestion/calidad/Gestion\\_calidad\\_iniciativaspropias.htm](http://www.universia.es/contenidos/gestion/calidad/Gestion_calidad_iniciativaspropias.htm)

La calidad en las universidades españolas: Iniciativas propias en materia de calidad

2. Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación

**Antonio Arellano Duque (\*)**

**María Eugenia Bello R. (\*\*)**

<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie14a05.htm>

3. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior

León R. Garduño Estrada (\*)

<http://www.campus-oei.org/revista/rie21a06.htm>

4. LAS FUNCIONES DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ANALIZADAS POR SUS PROTAGONISTAS.

Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. Cristina Mayor Ruiz

[crismay@obelix.cica.es](mailto:crismay@obelix.cica.es)

<http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>

5. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE CALIDAD UNIVERSITARIA COMO BASE PARA SU EVALUACIÓN. Arturo de la Orden Hoz

[http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)

## HACIA UNOS CENTROS EDUCATIVOS DE CALIDAD

Contexto, fundamento y políticas de calidad en la gestión escolar  
FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ  
Secretario General de Educación y Formación Profesional  
del Ministerio de Educación y Cultura

1. Introducción | 2. El contexto | 3. Los fundamentos | 4. Las políticas  
5. Conclusión | 6. Referencias

### 1. INTRODUCCIÓN

Los países desarrollados están protagonizando un tiempo histórico una de cuyas características fundamentales es la rapidez con la que se suceden los cambios. Ese dinamismo propio de las sociedades avanzadas concierne a lo social, a lo científico-tecnológico, a lo económico y a sus relaciones mutuas, haciendo más complejo el contexto en el que han de desenvolverse tanto las personas como las organizaciones e instituciones privadas y públicas. El sistema educativo, en su condición de subsistema social, no es una excepción y se ve afectado con cierta intensidad por la nueva situación, lo que aconseja la necesaria transgresión de ese undécimo

mandamiento señalado por McClure (1988) que prescribe "Dejarás la escuela como ha estado siempre". Sin ignorar la singularidad de la educación como tarea, ni su elevado cometido social, ni la cuota de especificidad propia de las instituciones educativas, lo cierto es que sin un cambio profundo en

el seno de los centros escolares en tanto que organizaciones, en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes, la Educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos y contribuir sustancialmente al progreso personal, social y económico. La adaptación de cualquier institución a un entorno cambiante no constituye un proceso espontáneo o automático. Para conducir con éxito la operación se hace imprescindible mirar hacia adelante, reflexionar sobre el futuro a fin de poder anticipar una imagen coherente de la institución que le aporte una cierta seguridad, un cierto grado de estabilidad institucional perfectamente compatible con los procesos de cambio.

En el presente artículo analizaremos, en primer lugar, algunos de los rasgos generales más característicos del contexto en el que han de desenvolverse los centros educativos. Seguidamente, nos detendremos en los pilares fundamentales de ese marco de referencia que sustenta y conforma el movimiento por la calidad en la gestión de los centros educativos que, desde 1996, viene impulsando el Ministerio de Educación y Cultura. Y, finalmente, describiremos en forma sintética un conjunto de políticas evolutivas que han permitido articular dicho movimiento y dotarlo de contenido práctico.

### 2. EL CONTEXTO

La sociedad posindustrial ha traspasado ya el umbral de la llamada sociedad del conocimiento y avanza inexorablemente hacia la primacía de la inteligencia y del saber como principales factores de progreso social y económico. Sirvan a modo de ilustración los siguientes datos. A escala mundial la producción de software informático -producto puro de la inteligencia humana- constituye la principal fuente de valor añadido en el comercio internacional. En la elaboración de chips el costo de los materiales representa menos del

1% del costo total. Tanto en su producción como en la de todos aquellos sistemas que tienen en el chip su componente fundamental, la sustancia más preciosa es el saber asociado a su concepción y a su desarrollo. Recientemente, la Asociación de la Industria Electrónica del Japón (EIAJ) ha estimado que las nuevas actividades vinculadas a la sociedad de la información -tales como la telemática, el teletrabajo, la enseñanza a distancia, etc- podrían alcanzar en el último quinquenio del presente siglo la envergadura de las industrias electrónicas o del automóvil, lo que supone una cifra del orden de los 527.000 millones de dólares. En semejantes circunstancias, la educación y la formación refuerzan su condición de elementos de carácter estratégico y la mejora de la calidad educativa se convierte en un objetivo fundamental de todos los países desarrollados. Pero, no es sólo el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado, sino que el dominio de los conocimientos

básicos, las formas de pensamiento avanzado y las competencias cognitivas de carácter general constituyen, en el momento presente, ingredientes indiscutibles de un capital humano de calidad y la mejor garantía de adaptación a exigencias de cualificación y a entornos profesionales francamente dinámicos.

Esta revalorización del conocimiento y del saber como instrumentos de progreso personal, económico y social alcanza, asimismo, a las familias y origina, como efecto inducido, un aumento de sus expectativas con respecto al funcionamiento de las instituciones educativas, entornos que sirven para sus hijos de niños fundamentales de aprendizaje.

Pero, además, ninguno de los países europeos renunciamos a conjugar los dos elementos, para algunos contrapuestos, del binomio excelencia/equidad y ese incremento de la democratización -entendida

aquí en el sentido de una mayor consideración de los derechos y de las libertades individuales- que caracteriza el panorama sociopolítico de los países más avanzados, conlleva la defensa renovada de una educación y de una formación de calidad para todos, esto es, para cada uno de los ciudadanos, cualesquiera que sean las características de su entorno familiar y social o sus opciones vocacionales.

Por si ello fuera poco, y en un momento en el que afloran la crisis de valores y las rasgaduras en el tejido social, se descarga en los sistemas escolares y en sus instituciones una buena parte de la responsabilidad que, en otros tiempos, era asumida en mucha mayor medida por otras instituciones sociales.

En este mismo orden de ideas, el libro blanco sobre educación y formación de la Unión Europea (CEE, 1995) advierte lo siguiente:

"Considerar la educación y la formación en relación con la cuestión del empleo no quiere decir que la educación y la formación se reduzcan a una oferta de cualificaciones. La educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la asunción de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía" (pág. 4)

Por todas estas razones los gobiernos incrementan sus expectativas respecto del rendimiento de los sistemas educativos y promueven la reflexión para la búsqueda de soluciones y para la implementación de

políticas capaces de atender los desafíos que se ciernen sobre sus correspondientes países.

Por otro lado, la modernidad ha llevado consigo en los países avanzados un mayor protagonismo del individuo y una consolidación del ejercicio de su ciudadanía. Consiguientemente, el nivel de exigencia de los usuarios ante los bienes y servicios que les prestan tanto las entidades privadas como las instituciones públicas

ha aumentado de forma notable y su impacto se ha visto acentuado por

un contexto sociohistórico en el que se han revalorizado las libertades individuales y, en particular, la libertad de elegir. Esta circunstancia alcanza, asimismo, a la consideración de los derechos legítimos que el ciudadano reclama en su relación con la Administración, en tanto que gestora de servicios de carácter público. Tampoco en esto la educación es una excepción, sino que los

centros docentes públicos se ven confrontados a una nueva situación con ciudadanos más maduros, con usuarios más preparados y menos condescendientes con las deficiencias en el funcionamiento de instituciones sobre cuya calidad cifran elevadas expectativas. A estos rasgos de carácter general, compartidos en buena medida por el contexto en el que se está desarrollando la educación en los países avanzados, hay que añadir los vinculados, específicamente en el nuestro, al importante cambio en la configuración del sistema educativo previsto en la Ley Orgánica de 1990 y cuya implantación está afectando, en estos momentos, a sus etapas más críticas y decisivas, a saber, las que corresponden a la educación secundaria. Así, por ejemplo, la incorporación de la educación secundaria obligatoria a los Institutos, junto con la prolongación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, está generando en este tipo de centros problemas nuevos que exigen nuevos planteamientos organizacionales y nuevas estrategias de resolución. Pero, además, el diseño del modelo de Instituto de Educación Secundaria característico de la reforma educativa se corresponde con

el de Centros Integrados. Así, resulta frecuente que en los Institutos se imparta la educación secundaria obligatoria, los bachilleratos, los ciclos formativos de grado medio, los ciclos formativos de grado superior y los programas de garantía social. Esta multiplicidad de niveles de enseñanzas y de tramos de edad se suma al resto de los rasgos contextuales de carácter general antes citados para configurar un panorama de funcionamiento mucho más complejo.

Finalmente, en este análisis somero de algunas de las notas más características del contexto en el que han de operar los centros educativos, cabe hacer referencia a un aspecto que afecta de lleno al profesor como profesional.

La dimensión del individualismo contemporáneo como búsqueda de la singularidad, que constituye el contrapunto inevitable de nuestras sociedades igualitarias, no puede de ningún modo confundirse con una

forma de autismo; la deseada singularidad del individuo no lleva a su aislamiento social, sino más bien a lo contrario, dado que es en interacción con los otros, interpretando la manera en que los más próximos lo identifican, lo valoran y lo distinguen, como el hombre de hoy reafirma su singularidad. Frente a la tendencia a la despersonalización, la tecnologización de las relaciones o la deshumanización de la vida urbana, el individuo de la modernidad, celoso de su independencia y de su autonomía, está presto, sin embargo, a abrazar una forma de holismo moderado, parcial o fragmentario, en el cual el todo y la parte parecen firmar un contrato tácito de refuerzo mutuo, de beneficio recíproco. No es de extrañar, pues, que algunos autores hayan identificado a la

sociedad poscapitalista como una sociedad de las organizaciones en tanto que entornos sociales relativamente restringidos, en los cuales el individuo es reconocido como persona, sus ideas y competencias son valorados y, por ello, puestas gustosamente al servicio de un proyecto común, en un marco en donde la ética de la obligación es sustituida por la ética de la responsabilidad. Gilles Lipovetsky, en su libro *El crepúsculo del deber* (1994), describe esta situación en los siguientes términos: "En la organización de la excelencia los ideales compartidos reemplazan el principio a la coerción burocrática... la ética en la gestión significa tanto el renacimiento del ideal normativo de los valores como una atención incrementada llevada a los factores psicológicos y



relacionales en la motivación del trabajo... No constreñir más en el trabajo con la norma ideal o la disciplina sino hacer de él una esfera potencialmente rica en realización íntima y capaz, con ello, de conjurar los movimientos de no pertenencia individualista" (págs. 272, 275).

El profesor, en su calidad de profesional, soporta mal la despersonalización que la generalización de la educación, en cierta medida, ha generado. Por ello, necesita, más que nunca, el reconocimiento, la valoración social y, desde luego, un entorno profesional gratificante que haga posible ese pacto imprescindible entre persona e institución, entre individuo y comunidad.

### 3. LOS FUNDAMENTOS

1 La concepción epistemológica | 2 La dimensión ética | 3 La orientación pragmática | 4 La inspiración metodológica

El análisis anterior sobre algunos de los elementos que caracterizan

el contexto en el que se han de desenvolver los centros educativos nos sitúa ante la tarea ineludible de profundizar en la descripción de un marco de referencia potente y comprehensivo desde el cual se puedan pensar, diseñar e implementar las propuestas relativas a la mejora de la calidad de este tipo de instituciones y a la elevación de su nivel de funcionamiento. En este punto, hacemos nuestra la posición de Kurt Lewin cuando afirmaba: "no hay nada más práctico que una buena teoría" (Lewin, 1991).

En efecto, en la resolución de un entramado complejo de problemas los métodos simples de ensayo y error resultan altamente ineficientes. Por contra, si se dispone de un marco conceptual y metodológico explícito, empíricamente fundado, suficientemente completo y, a la vez, suficientemente flexible, en donde situar el problema, dicho marco servirá de guía, proporcionando perspectivas y

herramientas que faciliten su resolución; aportará a los resultados que corresponden a problemas diferentes la coherencia que se deriva de estar relacionados entre sí por su vinculación común con ese marco superior; pero, además, generará un espacio muy rico en significado capaz de iluminar las actuaciones individuales y colectivas, dotándolas de sentido y mejorando tanto la comprensión como la acción en los distintos niveles jerárquicos.

En lo que sigue, centraremos la atención en cuatro pilares básicos de ese marco de referencia que fundamenta e impulsa las políticas del Ministerio de Educación y Cultura en materia de calidad en la gestión de los Centros Educativos, a saber, la concepción epistemológica, la dimensión ética, la orientación pragmática y la inspiración metodológica.

#### 3.1 LA CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA

El sistema educativo constituye un subsistema que ocupa una posición

central en el seno de los países desarrollados; esa centralidad que,

por la fuerza de los hechos, ha adquirido dicho sistema en las sociedades avanzadas hace que éstas deban compartir, necesariamente,

con aquél el peso de su elevada y progresiva complejidad. En el marco de un estudio más general, Jacques Lesourne (1993) presenta una colección de hasta once razones que justifican sin paliativos la

consideración de los sistemas educativos como altamente complejos:

1. La complejidad del sistema educativo procede, en primer término, de su objeto que no es otro que el de transformar a los seres humanos. La diversidad del ser humano, su autonomía, su capacidad autoorganizativa y, en fin de cuentas, su propia complejidad constituyen un factor primario que complica notablemente la tarea educativa.

2. La dimensión del sistema es considerable. A consecuencia de la

evolución social y económica, y habida cuenta de la importancia adquirida por el sector público en este ámbito, los sistemas educativos han experimentado un crecimiento notable, factor que ha contribuido indudablemente a un incremento de su complejidad.

3. La complejidad formal, que se manifiesta en aspectos tales como la estructura del sistema, el organigrama funcional y jerárquico,

la diversidad del profesorado, la abundancia de normativa, la variedad de las titulaciones, etc.

4. La complejidad informal, que surge de las interacciones presentes

en el interior de los centros al margen de las orientaciones que dimanen de la autoridad central. La amplia libertad característica de la función docente se une a la diversidad natural del alumnado, del profesorado y de los equipos directivos, para generar fenómenos espontáneos que introducen en el sistema otro tipo de complejidad.

5. La ambivalencia del sistema educativo que se presenta como fuertemente cerrado y, a la vez, como extremadamente abierto a la sociedad. Cerrado por la naturaleza de la carrera docente, por su comportamiento profesional, por la organización burocrática del sistema y por su propensión endogámica. Abierto por la influencia de

las familias, de los medios de comunicación, del sistema productivo,

de los partidos políticos, las organizaciones sindicales, etc.

6. El sistema educativo opera en el largo plazo. Buena parte de las reformas educativas concernientes al currículo, a los sistemas de formación del profesorado o a la organización de los centros deja sentir sus efectos sobre todo el alumnado no antes de una década. Y,

en cualquier caso, la pretensión del sistema es la de contribuir a la definición del individuo adulto.

7. El sistema educativo está implicado en el sistema económico, y lo

está no sólo -como señala Lesourne- por la importante participación en el PIB, en términos de gasto, y por las correspondientes expectativas sociales respecto de su grado de eficacia y de eficiencia, sino también por la dimensión económica que la revalorizada formación del capital humano asigna, en la actualidad, a la Educación.

8. La medida de los efectos del sistema educativo es imprecisa. La dificultad de establecer estándares externos, relativamente estables, la alusión a valores globales y las variaciones con el tiempo son tan sólo algunos de los factores que hacen de la medida en educación algo, aunque necesario, imperfecto.

9. La dificultad de evaluar el grado de consecución de sus fines y objetivos globales. Aun cuando existe, por lo general, un cierto consenso sobre cuáles deben ser las grandes metas de la educación no

suele existir una relación lógica entre las declaraciones de principio y los currículos, los programas o los métodos de enseñar.

10. La dificultad de articular políticas carentes de toda ambigüedad. Las notas características de los sistemas educativos antes mencionadas plantean, por vía de consecuencia, el que las políticas deseables sean, con frecuencia, razonablemente imprecisas y que dos posiciones, en apariencia contradictorias, puedan contener

ambas un cierto grado de validez.

11. El sistema educativo constituye una zona de conflictos. Conflictos entre las familias y sus hijos, conflictos entre los alumnos y los centros, conflictos entre el profesorado y la administración, conflictos en la administración de los recursos, etc.

Coherentemente con el análisis anterior no es de extrañar que Lesourne concluya afirmando que "ocuparse del sistema educativo es ocuparse de la complejidad" (pág. 63). Si esto es cierto -y parece serlo a primera vista- la reflexión sobre el sistema educativo, sobre sus reformas y, en general, sobre las políticas que le son

características no puede ignorar esa nueva lógica, esa nueva epistemología y, en fin, esa nueva forma de pensar la realidad física, natural y social que a lo largo de las dos últimas décadas se ha abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se alberga en el llamado paradigma de la complejidad (Morin, 1991).

Sin embargo, durante mucho tiempo la influencia sobre los modos de razonamiento, y sobre el propio ideal de pensamiento científico, del

paradigma clásico -nutrido de las aportaciones primordiales de Newton y de Descartes- ha traspasado el ámbito propio de las ciencias de la naturaleza para alcanzar las ciencias sociales, convirtiéndose no sólo en la referencia del modo de pensar científicamente, sino inspirando, además, teorías explicativas de la

realidad social y económica como meras traslaciones de los métodos y

de los constructos teóricos característicos de la mecánica racional (Buckley, 1967; Forsé, 1989; Prigogine et al, 1990).

Los cuatro preceptos contenidos en el cartesiano *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* han constituido herramientas intelectuales de generaciones y generaciones de universitarios, muchas veces adquiridas de un modo

espontáneo a través del mero contacto con los desarrollos teóricos de sus disciplinas particulares, de las cuales dichos principios han

contribuido a definir su soporte epistemológico.

¿Quién no ha hecho suyo, como obvio, el precepto de evidencia que recomienda no dar nada por cierto a menos que se reconozca evidentemente como tal y asumir de sus propios juicios tan sólo aquellos que se presenten tan clara y distintamente que no haya ocasión para la duda?. ¿Quién no ha aplicado, seguro de su validez intelectual general, el precepto reduccionista consistente en dividir el problema en pequeñas parcelas tantas veces como requiera su resolución, en la seguridad de que la adición de las partes nos permitirá reconstituir el todo?. ¿Quién no ha asumido como lógico el

precepto causalista que acepta como buena la hipótesis de la linealidad de las relaciones de causa-efecto a modo de largas cadenas de razones o conexiones causales simples?. ¿Quién no ha confiado en el precepto de exhaustividad, como garante de un pensamiento riguroso, que admite y recomienda agotar el análisis de todos los componentes del fenómeno, sin olvidar ninguno de ellos? Buena parte de nuestras ideas sociales, políticas y económicas han sido elaboradas, pues, bajo la influencia de una visión del mundo que es heredera indiscutible de la ciencia decimonónica y de su credo epistemológico, de modo que nuestra actual forma de pensar ese

tipo de realidades podría estar siendo alimentada -tácitamente y desde nuestra ignorancia- por concepciones que se han revelado insuficientes. En semejante situación, la observación de Heisenberg (1971) a propósito de la más importante revolución conceptual del presente siglo resulta, *mutatis mutandi*, de interés para la reflexión: "nuestra tarea debe ser el adaptar nuestro pensamiento y nuestro lenguaje -realmente nuestra filosofía científica- a la nueva

situación creada por la evidencia experimental".

El paradigma de la complejidad, en tanto que marco epistemológico, no rechaza de plano, como inservibles, los preceptos del *Discours* sino que viene a destacar sus límites de validez y nos alerta ante el hecho de que su aplicación confiada pueda convertir a aquellos en

auténticas trampas para el pensamiento, en verdaderos obstáculos para la comprensión de nuestra realidad natural y social.

Frente al precepto de la evidencia, la complejidad asume la incertidumbre como un rasgo consustancial a los sistemas complejos derivada, en fin de cuentas, de su riqueza y de su

multidimensionalidad, atributos con los que nuestro conocimiento está obligado a dialogar. Frente al precepto reduccionista, la complejidad acepta que el todo es más (o menos) que la suma de las partes aisladamente consideradas y apela a la noción de emergencia para explicar un orden de realidad que surge de la interacción entre

los elementos aun cuando no pueda reducirse a ellos. Frente a la causalidad lineal, postulada por el precepto causalista, el pensamiento complejo acepta la preeminencia de la causalidad circular, fuente de complejidad y verdugo del determinismo racional.

Frente al precepto de exhaustividad, la complejidad asume la esencial incompletud del conocimiento y el papel de nuestras representaciones como aproximación limitada y parcial a lo real. Sobre este sustrato, la nueva racionalidad incorpora como propios los conceptos de inestabilidad, apertura, información, fluctuación, desorden, evolución, creación, autoorganización, así como los de ambigüedad, paradoja o incluso contradicción. En resumen, y como ha señalado Ploman (1986), la revolución fundamental deriva de que a partir de ahora el acento no se pone ya en lo simple sino en lo complejo.

El pensamiento complejo tiene una indiscutible vocación transdisciplinar. Acepta la existencia de significados profundos, compartidos por un conjunto de disciplinas, que pueden circular de unas a otras estimulando la aparición de ideas nuevas y propiciando su progreso (López Rupérez, 1994a). Si bien es cierto que ha sido, principalmente, dentro del ámbito de las ciencias de la naturaleza donde la reflexión sobre la complejidad ha desembocado, en las últimas décadas, en teorías consolidadas (Nicolis et al., 1994; Capra, 1997), aumenta la convicción de que, elevando convenientemente el plano de análisis, la transposición de los fundamentos de este nuevo paradigma al ámbito de las ciencias del hombre mejorará la comprensión de los sistemas humanos -ejemplo de sistemas altamente complejos-, promoverá el diálogo entre disciplinas y contribuirá a la consolidación de dicho marco de pensamiento. La economía (Fernández Díaz, 1994), la sociología (Dupuy, 1991), el urbanismo (Allen, 1986), o incluso la política (Dobuzinski, 1987) han iniciado ya el camino.

Ante semejante panorama, los análisis sobre el sistema educativo -y sus consecuencias-, por la propia naturaleza de éste, han de ser incorporados a esa nueva dinámica de pensamiento y de acción que se alberga bajo el paradigma de la complejidad (López Rupérez, 1996). Por efecto de una cooperación internacional incrementada, el movimiento de evaluación comparada de los sistemas educativos de los

países desarrollado se acelera (OCDE, 1995 a,b) y los correspondientes estudios científicos sacan a la luz la existencia de problemas comunes, de deficiencias compartidas y de aproximaciones igualmente inadecuadas (OCDE, 1994; 1995c). Un orden imprevisto parece emerger en el desarrollo de las correspondientes políticas educativas; lo planificado es sobrepasado por ese orden espontáneo -no siempre ajustado a lo deseable- que resulta conceptualmente ajeno a los planteamientos mecanicistas, a las aproximaciones reduccionistas, a las causalidades lineales y a los esquemas estáticos o de equilibrio que, en buena medida, han constituido un marco de referencia implícito desde el cual se han pensado o planeado las referidas políticas.

Descendiendo en el nivel de generalidad, desde el sistema educativo y escolar en su conjunto hasta el que es propio de un centro educativo como unidad fundamental, nos encontramos, de nuevo y en ese nivel de realidad, con un sistema altamente complejo.

En una primera aproximación, cabe caracterizar la complejidad como el rasgo fundamental de aquellos sistemas que están formados por una

gran cantidad de agentes independientes, de distintos tipos, interaccionando entre sí de múltiples maneras, a diferentes niveles organizativos y de acuerdo con leyes más o menos complicadas. Para Levy-Leblond (1991) los sistemas complejos conjugan una

heterogeneidad estructural, en el sentido de que se manifiesta en ellos la existencia de una estructura jerarquizada en niveles de organización, con una reciprocidad funcional que alude a la existencia de acciones recíprocas entre elementos y entre niveles, a

circuitos de retroalimentación y, en general, a conexiones causales de carácter circular.

Pero la complejidad es mucho más que extrema complicación. Es una mezcla de orden y de desorden, de luz y de oscuridad, de paradojas e

incluso de aparentes contradicciones; es -en palabras de Edgar Morin- "la incertidumbre en el seno de sistemas ricamente organizados" (Morin, 1990).

Un análisis racional de los centros educativos revela, en efecto, esa heterogeneidad estructural a la que alude Levy-Leblond como característica de los sistemas complejos, con la existencia de tres niveles de realidad bien diferenciados: el nivel de los alumnos, el nivel de los profesores y el nivel de los equipos directivos. Todos ellos comparten una realidad común pero no ven las mismas cosas o, al menos, no las ven de la misma manera.

Por otro lado, la interacción entre niveles -esa reciprocidad funcional que cita Levy-Leblond- resulta una razón más que evidente para considerar la aparición de esos bucles causales que pueden dar lugar a efectos imprevistos, tanto negativos como positivos, sobre la institución escolar.

A lo anterior hay que añadir el ya citado carácter abierto de los centros docentes como instituciones que se hallan en permanente interacción con otras entidades de carácter social, tales como la familia, los medios de comunicación y otros entornos sociales próximos o incluso remotos, para terminar aceptando la caracterización de los centros educativos como sistemas complejos.

A la luz de lo anteriormente expuesto, la búsqueda de la calidad en los centros docentes no debería ignorar esa aproximación epistemológica que es característica del paradigma de la complejidad. La propia noción de calidad educativa constituye un ejemplo de concepto polifacético y polimórfico que, adoptando una perspectiva analítica, se manifiesta en una pluralidad de componentes o de factores de calidad; sin embargo, ninguno de ellos resulta suficiente para aprehender convenientemente el concepto. La OCDE, en un informe internacional sobre las escuelas y la calidad, efectúa una excelente aproximación a esa multiplicidad de aspectos, facetas, o atributos del concepto (OCDE, 1989).

Pero complicación no es lo mismo que complejidad y la orientación que desde aquí se postula revaloriza el papel de las interacciones de esos diferentes factores de calidad de una escuela y pone el acento en la existencia de acciones causales circulares que facilitan la emergencia de esa cualidad global del funcionamiento de

una escuela que permite distinguir con relativa facilidad aquellas escuelas de calidad de las que no lo son.

La emergencia, que, como se ha citado anteriormente, constituye uno de los fenómenos característicos de los sistemas complejos, puede interpretarse de acuerdo con una aproximación dialógica entre el todo y la parte. La interacción entre los elementos de un sistema puede dar lugar a realidades o propiedades que no estaban contenidas

en las partes aisladamente consideradas. Estas cualidades emergentes, empíricamente observables aunque inesperadas o imprevistas desde una lógica reduccionista, pueden actuar, a su vez,

sobre las partes potenciando su papel o estimulando su desarrollo individual.

La calidad de las escuelas, sería pues, desde esta perspectiva, una propiedad emergente de los centros educativos cuando operan de acuerdo con ciertos principios de funcionamiento que toman en consideración la complejidad. Actuando convenientemente sobre un cierto número de factores críticos, sus interacciones de refuerzo facilitarán la labor de la mejora de la calidad. La evidencia

empírica acumulada a lo largo de más de dos décadas en torno al movimiento de las llamadas escuelas eficaces parece en este punto dar cobertura a nuestra conceptualización (Purkey et al, 1983; Rivas, 1986; López Rupérez, 1994b; Reynolds et al, 1997). Pero esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que constituyen, en buena medida, la razón de ser de este tipo de organizaciones, no pueden aislarse del resto de los procesos que tienen lugar en su seno y que están afectados por un conjunto de relaciones mutuas entre ellos. Así, por ejemplo, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la Dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce el centro educativo; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la Dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad en una perspectiva de gestión suficientemente abarcante.

### 3.2 LA DIMENSIÓN ÉTICA

La cuestión de los valores, tanto en el plano individual como en el colectivo, constituye un asunto central en una aproximación global a la calidad de las escuelas, en particular, y de las organizaciones humanas, en general. Ignorar tal dimensión equivale a reducir, probablemente a cero, las posibilidades de implantación y desarrollo de un programa de calidad en la gestión y del logro de los resultados esperados. Una observación sistemática de las organizaciones de calidad, tanto escolares como no escolares, revela la existencia de un entramado coherente de valores individuales y de valores compartidos que marca el ethos organizativo, orienta las decisiones, da fuerza a los compromisos y otorga sentido a las actuaciones de todo el personal. Los valores centrales que han de acompañar a las escuelas de calidad se agrupan mas bien en "racimos éticos" al incluir cada uno una pluralidad de componentes. En lo que sigue destacaremos tres de ellos:

- Una concepción humanista de las relaciones tanto internas como externas de la institución escolar.
- Una revalorización de la ética de la responsabilidad.
- Una actualización de la ética de la profesión docente.

En las escuelas de calidad las relaciones con las personas se fundamentan en los principios de respeto a la dignidad del individuo, de lealtad, es decir, de corrección ética y de confianza recíprocas. Y estos principios presiden las relaciones de los directivos con los profesores, de los profesores con los alumnos, de la institución con las familias y de los alumnos entre sí y afectan, en general, a toda la esfera de relación de la institución escolar. Está fuera de toda duda que ninguna organización humana es un paraíso y la escuela desde luego no es una excepción. Como en todo

espacio social, en ella se dan cita, a su escala, esas dos facetas contrapuestas que son propias de la vida política, a saber, los antagonismos entre personas o entre grupos y, a un tiempo, la integración de todos en una comunidad. La faceta de conflicto constituye, con frecuencia, un capítulo importante de la vida de los centros educativos por la confrontación

de intereses entre personas, entre departamentos o entre sectores de la comunidad educativa, o por las diferencias existentes en las perspectivas propias de los diferentes niveles jerárquicos o de realidad organizacional.

No obstante lo anterior, las escuelas de calidad se proponen estimular la faceta de compromiso y lo consiguen depositando confianza en las personas, y creando un clima de reconocimiento, de motivación y de refuerzo, tanto de la dirección hacia los profesores

como de estos hacia los alumnos, mediante la transferencia de expectativas positivas, la valoración de sus logros, la aceptación de sus ideas y la exaltación de los buenos resultados.

Los profesores son considerados, por principio, por la Dirección como profesionales expertos y su liderazgo contribuye a convertir la

institución escolar en un espacio social vivo en donde el individuo puede integrarse como protagonista de un dinamismo participativo de corte democrático, entendiendo aquí el calificativo en su mejor sentido; esto es, la inteligencia y las aportaciones de todos son valorados dentro de un ambiente que combina libertad y responsabilidad, que estimula la reflexión, la expresión y la comunicación, pero que es riguroso y exigente en cuanto a la acción,

a sus resultados y a sus consecuencias. Orientada de este modo, la institución escolar se convierte en una unidad de articulación de la

sociedad, permitiendo a sus protagonistas ejercer, cada uno a su nivel, una forma de participación efectiva y logrando una conciliación equilibrada entre la dimensión integradora y comunitaria y el desarrollo y ejercicio de la autonomía personal. Resulta a este respecto particularmente significativo el hecho de que, desde una aproximación completamente independiente, los estudiosos de los fenómenos de la violencia escolar y de sus soluciones hayan reivindicado la orientación humanista en las relaciones profesor-alumno como medio eficaz de prevención de los procesos de degeneración de la convivencia escolar (Trianes et al, 1997). De acuerdo con Bosworth, el enfoque humanista de las relaciones profesor-alumno comporta los rasgos siguientes (Bosworth, 1995):

- Demostrar respeto y educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente.
- Valorarlo como individuo, es decir, mantener una relación personal con él reconociendo sus avances y sus logros.
- Ayudarlo en sus problemas personales, es decir, estar disponible para dedicarle tiempo y ayuda en sus dificultades no académicas.
- Apoyarlo en sus problemas académicos, animándole y guiándole en sus dificultades o explicándole la materia de forma más comprensible.

Pero la orientación humanista de las escuelas de calidad ha de alcanzar, asimismo, a la esfera externa de relación y, particularmente, a las familias. Con alguna frecuencia, en la literatura sobre la gestión de calidad en las organizaciones educativas las familias son caracterizadas como los clientes externos de la organización, lo que, desde una visión estática del concepto ha generado sencillas críticas de mercantilización de las relaciones educativas. No es éste el caso; la evolución de la noción

de cliente ha atemperado su connotación meramente mercantil para

poner el acento en la atención a las necesidades humanas de los beneficiarios de un bien o de los usuarios de un servicio con criterios de calidad; en definitiva, se ha humanizado. Pero, además,

ha ampliado su campo semántico para aludir a todas aquellas personas, grupos o instituciones que se benefician directamente, o que resultan afectados, por las actividades de una organización. A la vez que se enriquecía y se transformaba, no ha podido evitar su

migración hacia el sector público ni, por tanto, la emergencia de la noción de ciudadano-cliente, como sujeto de derechos, directamente garantizados por el Estado a través de las Administraciones Públicas, que ha de ser tratado con la misma consideración, el mismo

interés y la misma deferencia que le otorgaría una organización de calidad. Nada más lejos, pues, de este movimiento que reducir los derechos a mercancías como, en ocasiones, se ha llegado a afirmar desde una aproximación superficial al fenómeno. Y es que, como nos anticipa el epistemólogo francés Gaston Bachelard, "Una noción es siempre un momento de la evolución de un pensamiento" (Bachelard, 1940).

La mejora de las relaciones externas de un centro educativo constituye una exigencia ética de las organizaciones escolares. Su credibilidad y su legitimidad social no es algo que esté asegurado para siempre sino que requiere de una renovación permanente, de un aseguramiento constante que permita garantizar un "balance social" positivo, esto es, un elevado grado de satisfacción del entorno social en el que desarrolla su actividad (Cortina, 1997; García Marza, 1997).

Para ello resulta imprescindible -utilizando la formulación de Max Weber- superar la ética de la convicción mediante una ética de la responsabilidad que tome en consideración no sólo los principios o el valor intrínseco de las actuaciones sino también los resultados, las consecuencias previsibles de la propia acción (Weber, 1984). Esa revalorización de la ética de la responsabilidad concierne a la institución escolar en su conjunto -destacando el interés por los resultados educativos y por la idoneidad de las múltiples acciones y

procedimientos, de cuya integración emergen aquéllos- pero afecta también a los planteamientos individuales e introduce una modulación

en lo que, de acuerdo con una deontología profesional actualizada, exige en un tiempo y en un contexto determinados el ejercicio de la profesión docente.

Una ética renovada de la profesión ha de conducir las acciones individuales hacia la obtención de los mejores resultados educativos

posibles, para conseguir los cuales el reforzamiento de la dimensión

institucional de los centros educativos constituye, en el momento presente, un requisito imprescindible.

El debilitamiento de otras instituciones sociales, la autopercepción

de una mayor grado de autonomía por parte de los adolescentes y la disminución de la consideración social de la figura del docente hacen del grado de fortaleza institucional de los centros educativos

un factor crítico de su calidad; de su calidad vista desde la perspectiva del usuario del servicio educativo, particularmente de las familias, pero también vista desde la óptica del propio profesor

que requiere de un marco institucional sólido que facilite su ejercicio profesional.

Por tales motivos, la incorporación activa a un proyecto compartido constituye, en el contexto actual, una nueva exigencia ética de la profesión docente. Como han señalado Reynolds et al. (1997) la profesionalidad de los docentes requiere, en las actuales



circunstancias, asumir activamente las ideas de colegialidad y de trabajo en equipo.

### 3.3 LA ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA

La idea de eficacia escolar se asienta en el panorama educativo internacional de las últimas décadas, como reacción a los resultados

contenidos en el conocido informe Coleman (Coleman et al, 1966) que atribuía a las variables relacionadas con el ámbito familiar de los alumnos y con su nivel socioeconómico el papel más importante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento de los alumnos y de las escuelas. Esta valoración tan pesimista sobre la influencia de la escuela contrastaba con las experiencias personales de profesores, inspectores y administradores de la educación que conocían escuelas capaces de obtener buenos resultados académicos y de compensar la influencia de los factores ambientales. Surge, así, el llamado movimiento de las escuelas eficaces que dispone de más de

veinte años de vigencia y que ha producido un importante volumen de investigaciones.

Frente a la identificación simplista del requisito de eficacia escolar con la cultura empresarial, existen sobrados apoyos éticos para incorporar dicho concepto al mundo educativo, justamente en un momento histórico en el que la calidad de los procesos mediante los cuales los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones y la calidad de los resultados se advierten como factores cada vez más determinantes de su autonomía y de su prosperidad.

Los centros educativos de calidad han de caracterizarse por la importancia que conceden a los resultados educativos. La escuela de calidad ha de ser, por tanto, una escuela eficaz, esto es, una institución escolar que alcanza los fines, las metas y los objetivos

que la sociedad espera de ella. La idea de eficacia escolar nos remite tanto a la formulación de objetivos, como a la evaluación de su grado de consecución. Se es eficaz cuando se establecen, sin ambigüedad, un conjunto de objetivos y cuando éstos se cumplen; su formulación se convierte, pues, en un prerrequisito de la eficacia. Las características del actual contexto social en el que operan los centros docentes hace que la obtención de buenos resultados educativos constituya una prioridad para las instituciones escolares

de calidad. La noción de buenos resultados educativos incluye, indudablemente, la dimensión académica pero no se agota en ella sino

que se extiende a la formación de los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía y al refuerzo de esos valores morales para la convivencia que, en el momento presente, la sociedad espera fomenten

los centros educativos.

Así pues, desde un punto de vista ético, la noción de eficacia escolar se conecta indudablemente con la llamada ética de la responsabilidad pero, además, en nuestras sociedades del conocimiento y de la información, la eficacia escolar ha pasado a formar parte del núcleo mismo del concepto de equidad o de igualdad de oportunidades en educación. Sólo una escuela será equitativa si es eficaz, es decir, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias debidas a factores socioeconómicos o socioculturales, toda vez que, como ha señalado Jacques Lesourne (1993), cuánto más mediocres son las enseñanzas tanto más decisivo es el papel de las familias.

### 3.4 LA INSPIRACIÓN METODOLÓGICA

Desde un punto de vista metodológico, las escuelas de calidad asumen

el desafío que es característico de las organizaciones inteligentes,

capaces de corregir sus errores, de aprender de la experiencia, de

tomar en consideración los requerimientos de un entorno cambiante y de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios. Se comportan, en definitiva, como

sistemas adaptativos.

La inteligencia de los organismos vivos es considerada, en la actualidad, como una propiedad emergente. Ninguna de las componentes

del sistema neuronal en donde reside la inteligencia posee dicha propiedad. Sin embargo, la actuación en red de los componentes de ese sistema altamente complejo genera un conjunto de propiedades, un

comportamiento, en fin, que sobrepasa las posibilidades de cada componente del sistema individualmente considerado.

Con bastante frecuencia, en los centros educativos de baja calidad se produce un fenómeno, sin parangón en los sistemas naturales, que cabría calificar como de contraemergencia, toda vez que estando formada la organización por individuos inteligentes, o incluso, muy inteligentes, se comporta, en tanto que sistema, como escasamente inteligente.

La consolidación de los centros educativos como organizaciones inteligentes y de calidad requiere la realización de ciclos completos de aprendizaje y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos

y de sus resultados.

Esos ciclos de aprendizaje y de mejora parten de un diagnóstico explícito de la situación inicial, con la consiguiente identificación de las áreas de mejora críticas o prioritarias sobre las que centrar la acción. Ese proceso de diagnóstico ha de ser objetivo y debe apoyarse en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias. Por su parte, los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un intervalo de tiempo definido de antemano. Debe apoyarse en un plan de acción en el que se definan los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.

El análisis de los resultados de la evaluación permitirá poner a prueba la adecuación del proceso en sus diferentes etapas, identificar tanto los errores como los aciertos, establecer procedimientos de corrección e incorporar a la organización todo el conocimiento tanto teórico como empírico, acumulado en la ejecución del ciclo para su potencial empleo en nuevos ciclos de mejora.

A la vista de lo anterior, la metodología de la mejora continua es claramente deudora de la metodología científica a cuya potencia como

instrumento de "aprendizaje" y como herramienta de generación de conocimiento debemos, en cierta medida, el nacimiento y espectacular

progreso de la ciencia moderna.

Recurriendo de nuevo a la metáfora del aprendizaje individual, el aprendizaje organizacional requiere de procedimientos ordenados y sistemáticos así como de mecanismos para la corrección de errores pero, sobre todo, requiere de la voluntad por aprender que, en este contexto, resulta equivalente a la voluntad de mejorar. De nuevo, nos encontramos ante un componente ético, por lo demás ineludible en

este tipo de organizaciones que trabajan con personas, entre personas y para personas.

#### 4. LAS POLÍTICAS

1 Políticas centradas en la institución escolar | 2 Políticas centradas en la administración educativa | 3 Políticas centradas en el Aula | 4 La formación como política transversal

De conformidad con los anteriores análisis, el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha en el curso 1996-97 un conjunto

de políticas evolutivas tendentes a promover la mejora de la calidad

a través de la mejora de la gestión, entendiendo la noción de gestión en un sentido global y moderno. La definición y el desarrollo de este conjunto de políticas ha tomado en consideración los siguientes principios prácticos:

a) Convencer antes que imponer. -

Una aproximación de los centros educativos a un sistema de gestión de calidad comporta, por encima o por debajo -según se mire- de cualquier otra cosa, un cambio cultural en el seno de estas instituciones. Pero los cambios culturales no se producen de un modo espontáneo, sino que se asemejan a formas de aprendizaje colectivo en las que, frecuentemente, aflora la resistencia a la sustitución de los esquemas anteriores por nuevos marcos de comprensión y de acción. Esos cambios requieren

de tiempo y de una cierta dosis de paciencia y comprensión por parte de la Administración.

Por otro lado, los centros de Educación Secundaria están viendo el inevitable tensionamiento tanto interno como externo

derivado de la implantación de la nueva ordenación del sistema educativo y, aun cuando el movimiento por la calidad en la gestión que impulsa el Ministerio facilita, indudablemente, la adaptación de los centros educativos a la nueva situación, lo más probable es que fuera visto por la mayoría de ellos como una

interferencia negativa con el propio proceso de implantación si no se respetaba el tiempo necesario para lograr una suficiente sensibilización por la vía tanto de la difusión como de la formación.

Pero para convencer es preciso hacer patente una nueva aproximación de la Administración hacia los centros y hacia sus equipos directivos, con una mayor implicación personal de sus representantes cualificados y de sus autoridades en la apuesta por la calidad en la gestión y por los procesos de mejora continua. Sin un compromiso notorio de los niveles directivos no

hay cambio posible en el sistema escolar en su conjunto.

Asimismo, el reconocimiento y la difusión de los logros conseguidos por aquellos centros que han asumido el cambio y que

han avanzado en los procesos de mejora en la gestión constituye otro modo de convencer.

Tanto en un caso como en otro, desde el nivel de Director Provincial hasta el de la propia Ministra, las diferentes autoridades ministeriales se han involucrado en este movimiento por la calidad en la gestión.

b) Admitir y promover diferentes grados de avance. -

El Plan diseñado en el curso 1996-97, y que a lo largo de estos tres últimos cursos viene desarrollando el Ministerio (ver cuadro 1), se articula en un conjunto de políticas cuyo momento de aplicación es diferente en función de su naturaleza. Esa progresividad en las acciones resultaba ineludible no sólo para respetar el principio de "convencer antes que imponer" sino, además, porque todo el sistema en sus diferentes niveles jerárquicos debería aprender y familiarizarse con unos nuevos planteamientos.

Junto con esta falta de homogeneidad en el tiempo, se ha aceptado como natural una falta de homogeneidad en la geografía.

Así, no todas las Direcciones Provinciales captaron al simultáneo la importancia del Plan y, por tanto, no se involucraron con igual intensidad. Análogamente, en una misma provincia no todos los centros respondieron de igual modo ante los mismos estímulos. No obstante, la diversidad de actuaciones previstas en el Plan y su flexibilidad han permitido conciliar ritmos de implantación diferentes en función de las

circunstancias de carácter local. La experimentación como forma efectiva de aprendizaje resulta indiscutible, también en el contexto de desarrollo de políticas educativas, aunque se apoye,

obviamente, en un modelo tentativo suficientemente definido de antemano.

Una de las modalidades de experimentación consiste en seleccionar, en una primera aproximación como ámbito de aplicación del modelo, una zona geográfica determinada o zona piloto, desarrollarlo sobre ella, investigar los procesos y evaluar los resultados en orden a corregir el diseño inicial que

podrá ser, entonces, generalizado sin perjuicio del inicio en la referida zona piloto de posteriores fases de experimentación con

objetivos reformadores más ambiciosos y con consecuencias diferenciadas para el sistema en su conjunto. La repetición del anterior ciclo permitirá simultáneos, sin mezclarlos, los procesos de experimentación y los procesos de generalización de las reformas con un importante ahorro de tiempo y una notable ganancia de efectividad (López Rupérez, 1995).

Con la flexibilidad que la realidad aconseja, este procedimiento

ha inspirado el desarrollo del Plan ministerial en materia de calidad en la gestión, sólo que la selección de la zona o zonas piloto ha sido, en este caso, natural o espontánea. Esta diversidad de situaciones o de ritmos de implantación ha generado un fenómeno sumamente interesante que ha sido estimulado y cuidado por el Departamento. Las Direcciones Provinciales más adelantadas han enseñado a las más retrasadas, han compartido con ellas su caudal de conocimiento, experiencia y convicción acumulado en la primera fase del Plan; así, han facilitado la incorporación de nuevas provincias a fases más avanzadas de desarrollo.

De una forma análoga han procedido los centros educativos más avanzados con respecto a los que aún no se habían incorporado a la experiencia. Este modo de hacer ha generado importantes dosis

de satisfacción y estímulo y ha permitido beneficiarnos de las posibilidades del trabajo "en red" desde el reconocimiento de las enormes posibilidades de un sistema escolar, como el nuestro, que acumula un importante capital de inteligencia distribuida entre nuestros Directores Provinciales, nuestros Inspectores y responsables de las Unidades de Programas y nuestros directivos escolares.

#### Cuadro 1. Plan para una Gestión de Calidad en Educación

Plan Anual de Mejora Modelo Europeo de Gestión de Calidad Formación en

Gestión de Calidad La Gestión de Calidad en la Administración Educativa Periódica

Curso 96/97- Se pone en marcha la primera edición del Plan Anual de Mejora con la participación de 268 centros.

- Se publican las instrucciones correspondientes en el BOMECE. - Se adapta el Modelo Europeo a las características de los Centros Públicos. Se elaboran los materiales correspondientes. - Se incorpora

la Gestión de Calidad a la formación de Directivos e Inspectores.

- Se desarrollan las I Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de

Calidad- Se plantea la conveniencia de introducir la Gestión de Calidad en las unidades que se relacionan directamente con los centros.

Curso 97/98- Se regula la segunda edición mediante Resolución de la Dirección General de Centros Educativos.

- Se difunde ampliamente el Plan.

- Se duplica el número de ayudas a los mejores Planes. - Se publican

Los materiales correspondientes.

- Se difunden a todos los centros del territorio MEC.
- Se aplica de forma experimental el Modelo en dieciséis centros de seis Direcciones Provinciales. - Se incorpora la perspectiva organizacional a la formación para la acreditación.
- Se extiende la formación en Gestión de Calidad.
- Se desarrollan las II Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad. - Se inician en algunas Direcciones Provinciales experiencias de Gestión de Calidad en sus unidades administrativas. Curso 98/99- Se consolida la regulación sobre Planes Anuales de Mejora mediante Orden Ministerial. - Se multiplica por el número de centros que adoptan el Modelo Europeo.
- Se generaliza su estructura de autoevaluación como referencia para

el diseño por los centros de su evaluación interna.

- Se ofrece a las CC. AA. el conocimiento generado para su eventual utilización.
- Se convoca el I Premio a la Calidad en Educación. - Se consolida la

gestión de Calidad como elemento de formación de directivos, inspectores y Administradores de la Educación.

- Se organiza un Congreso Europeo sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad. - Se ofrece a las CC. AA. la posibilidad de avanzar en el

proceso de implementación de una Gestión de Calidad en este tipo de unidades.

c) Respetar los elementos básicos de toda gestión del cambio escolar. -

La evidencia empírica disponible y los resultados de las abundantes investigaciones sobre cómo tienen lugar los procesos de cambio en los sistemas escolares (Reynolds et al, 1997) han puesto de manifiesto que dichos procesos no son homogéneos ni responden a nexos causales de carácter lineal. De acuerdo con Miles (1986) y Fullan (1991) existen tres fases en todo proceso de cambio escolar:

- iniciación
- implementación
- institucionalización

etapas que coexisten en la práctica y que interaccionan entre ellas. Todo el desarrollo de nuestro Plan asume la existencia de estas tres

fases o etapas, desde el convencimiento de que sus efectos en el ámbito general se dejarán sentir en el medio plazo, si el cambio tiene éxito; lo que no impide afirmar que en el ámbito local propio de algunos centros y de algunas Direcciones Provinciales el proceso de cambio ha alcanzado ya importantes logros en un plazo de tiempo relativamente corto.

En lo que sigue, efectuaremos una descripción de las políticas y de su estado de desarrollo respetando la existencia de tres niveles de actuación: el nivel del centro educativo como institución, el nivel de la Administración educativa como interlocutor principal de los centros docentes y el nivel propio del aula como entorno donde tienen lugar la mayor parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta articulación por niveles no es puramente instrumental sino que parte de la convicción de que sólo operando convenientemente sobre cada uno de ellos y estimulando sus interacciones positivas podrán lograrse avances significativos en la mejora de los resultados educativos de los centros docentes, a través de la mejora de la calidad en la gestión.

#### 4.1 POLÍTICAS CENTRADAS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Aun cuando el conjunto de políticas previstas en el Plan para una Gestión de Calidad en Educación no se agota en la institución escolar, tiene a ésta como su objetivo fundamental. En definitiva, se trata de políticas basadas en los centros educativos. Ello es consecuencia de esa visión global o sistémica de los factores de calidad educativa y de la identificación de la escuela como ese

"ecosistema" en donde se dan cita la mayor parte de dichos factores. Planes Anuales de Mejora. -

El 7 de octubre de 1996 el Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Cultura publicaba unas instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos, de fecha 7 de setiembre, para el desarrollo de los Planes Anuales de Mejora en los Centros públicos. En ellas se articulaban, junto con los elementos metodológicos típicos de la planificación para la mejora, la cooperación entre los

centros y la Administración sobre la base de la idea de pacto o compromiso entre instituciones (ver cuadro 2).

## Cuadro 2. Características de los Planes Anuales de Mejora

### QUÉ ES UN PLAN ANUAL DE MEJORA

- Un medio para elevar la calidad de los centros educativos.
- Una herramienta para mejorar la gestión educativa.
- Un instrumento para aprender como organización.
- Un compromiso entre el centro y la Administración.

### CUÁLES SON SUS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

- Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida con relación al área o áreas prioritarias sobre las que centrará el Plan.
- La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y debe

apoyarse en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias.

- Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejora de carácter pluri anual.
- Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y

apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su evaluación.

- Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la Dirección.

### QUÉ SE PUEDE CONSEGUIR CON EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El impulso y mejora de los procesos y de los resultados que son importantes para el centro.
- El apoyo y asesoramiento externo de la Administración.
- Recursos adicionales para financiar nuevos planes de mejora.
- El reconocimiento interno, externo y de la Administración educativa por la voluntad de mejorar y por los resultados obtenidos.
- El aprendizaje de procedimientos para la mejora continua.
- La satisfacción compartida de formar parte de un equipo humano comprometido que convierte los desafíos en oportunidades.

### QUÉ PERSONAS O INSTITUCIONES INTERVIENEN EN EL PLAN ANUAL DE MEJORA

- El equipo directivo del centro que asume su liderazgo y se implica

en la puesta en marcha del Plan.

- El equipo de mejora del centro, formado al efecto, que colabora muy directamente en la concepción, el desarrollo y la aplicación del

Plan.

- El Claustro de profesores y el Consejo Escolar que otorgan su criterio, su apoyo y su aprobación.
- La Inspección Educativa que media entre el centro y la Administración, colabora con el centro en el seguimiento del Plan y efectúa su evaluación externa.
- La Unidad de Programas Educativos que proporciona el apoyo y el asesoramiento técnico necesarios para el diagnóstico de las áreas de

mejora, la concepción del Plan y su evaluación interna.

- El Director Provincial que se implica personalmente en los procesos de mejora, cumple con los centros los compromisos

adquiridos y garantiza la correcta difusión y aplicación de las instrucciones recibidas.

- La Dirección General de Centros Educativos, que impulsa globalmente el proceso desde el convencimiento de su incidencia, a medio plazo, en la mejora de nuestro sistema educativo.

QUÉ FORMAS DE RECONOCIMIENTO ESTÁN PREVISTAS

- Reconocimiento personal, por parte del Director Provincial, en representación de la Administración, a los directivos de todos los centros que desarrollaron satisfactoriamente el Plan.

- Publicación en el BOMECE de la relación de centros cuyos Planes Anuales de Mejora hayan sido evaluados positivamente.

- Aportación de una asignación suplementaria de un millón de pesetas

para los mejores Planes, en un acto de entrega formal organizado por

la Dirección General de Centros Educativos.

- Difusión de los mejores Planes y de sus prácticas de buena gestión.

QUÉ CLASES DE AYUDA SE PUEDEN OBTENER DE LA ADMINISTRACIÓN

- De tipo técnico, mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de desarrollo del Plan Anual de Mejora.

- De tipo económico, en función de las características del Plan y de

la calidad de su aplicación.

- De tipo humano, por efecto de un mayor compromiso de los diferentes niveles de la Administración con los centros dispuestos a

mejorar de un modo ordenado y sistemático.

Aunque singular, habida cuenta de la relación de dependencia jerárquica y funcional existente entre ambas instituciones, la idea de pacto abrió la puerta a un nuevo tipo de relaciones basadas en la

confianza y la mutua consideración. Los centros que se sumaran a la iniciativa deberían comprometerse a mejorar de un modo ordenado y sistemático, así como abrirse voluntariamente a la ayuda de la Administración y a la realización por parte de ésta de una evaluación final externa. De otro lado, la Administración educativa,

a través de sus Direcciones Provinciales, proporcionaría apoyo de tipo técnico mediante el asesoramiento en cualquiera de las fases de

desarrollo del Plan Anual de Mejora; de tipo humano, por efecto de una mayor atención a sus esfuerzos; y de tipo económico, en función de las características del Plan y de la calidad de su aplicación.

Además, desarrollaría un conjunto de actuaciones de reconocimiento hacia los centros que se implicasen en procesos metódicos de mejora.

A pesar de las dificultades propias de los comienzos, 268 Centros públicos asumieron el compromiso, desarrollaron sus Planes y fueron evaluados y reconocidos por la Administración en las diferentes formas previstas, con la implicación personal de la máxima responsable del Departamento.

En el curso 1997-98 se repitió el ciclo en un proceso en espiral que

contemplaba la corrección de los errores y la incorporación de nuevos elementos en el proceso. Así, las instrucciones se

convirtieron en Resolución del 2 de setiembre de 1997 y se publicaron en el BOE en lugar de en el BOMECE (BOE del 16 de setiembre). Su contenido se difundió ampliamente mediante la edición

de un tríptico cuyo contenido resume, en un estilo directo, los elementos fundamentales de los Planes. Se duplicó el número de ayudas para los mejores planes y se editó el volumen Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos que contenía los resúmenes de los 25 mejores Planes desarrollados durante el curso anterior. Por efecto de todo ello y de la evolución natural de este tipo de iniciativas, 586 Centros desarrollaron a los Planes a lo largo de ese segundo curso académico con un incremento próximo al

220 % (figuras 1 y 2).

En el ciclo correspondiente a 1998-99, la regulación de los Planes Anuales de Mejora ha elevado su rango normativo y ha alcanzado, además, un carácter atemporal. El B.O.E. de 13 de junio pasado publicaba la Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora de los Centros Docentes Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para

su desarrollo y aplicación.

En el comienzo del curso escolar 1998/99 el 13% de los centros educativos han iniciado la elaboración de un Plan Anual de Mejora. Por sus características, el Plan Anual de Mejora constituye una primera aproximación de los centros educativos a la calidad en la gestión que puede ser asumida por todo tipo de centros (ver figura 1).

Finalmente, y a la vista de los resultados obtenidos a lo largo de tres cursos de aplicación, el Ministerio de Educación y Cultura ha considerado llegado el momento de introducir el potencial contenido en la planificación para la mejora en los Reglamentos Orgánicos de los Centros públicos que se encuentran, en la actualidad, en estado avanzado de elaboración. Cuando éstos sean publicados, el contenido de la Orden de 9 de junio antes referida seguirá sirviendo como elemento de impulso y estímulo para la confección, por parte de los Centros educativos, de su planificación para la mejora.

Los efectos derivados de la combinación de ambas normas pueden generar un cambio importante en las relaciones entre los centros docentes y la Administración educativa y contribuir sustancialmente a la mejora de las instituciones escolares.

El empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros públicos. -

El diagnóstico previo al diseño de un Plan de Mejora y la identificación de cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles

de un centro educativo requiere de una herramienta de autoevaluación.

El Modelo Europeo de Gestión de Calidad constituye, como es sabido, un instrumento de autoevaluación que asume una visión global de la gestión y que se beneficia de una orientación humanista. El citado Modelo combina, de forma ponderada, el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados y se beneficia de una invariabilidad de escala, esto es, puede ser aplicado a organizaciones de cualquier propósito y de cualquier tamaño y también a los propios individuos.

Existe una tipología muy diversa de centros educativos públicos que comprende desde Escuelas Unitarias en el medio rural hasta Institutos de Educación Secundaria de más de dos mil alumnos, o desde Escuelas de Educación Infantil hasta Escuelas de Arte o Conservatorios de Música.

Razones tanto de coherencia como de utilidad llevaron al Departamento a adoptar, de forma experimental, dicho Modelo. A lo largo del curso 1996-97 se efectuó su adaptación a los Centros educativos públicos, se publicaron los materiales correspondientes (MEC, 1997) y se distribuyeron a todos los centros del ámbito territorial de gestión del Ministerio.

Como todo modelo de evaluación completo y riguroso, el Modelo Europeo supone un cierto corsé cuyos criterios, subcriterios y procedimientos es preciso respetar. Por tal motivo, la utilización del Modelo Europeo debería ser algo así como una "segunda velocidad"

reservada a aquellos centros que dispusieran de una cierta experiencia y compromiso con la mejora continua.

Por otra parte, el apoyo técnico que ha de prestar la Administración

en estos casos requeriría que la selección se efectuara no sólo sobre



Los centros sino también sobre las Direcciones Provinciales. A lo largo del curso 1997-98, 16 centros públicos de 6 Direcciones Provinciales aplicaron el Modelo Europeo para el diagnóstico de sus puntos fuertes y para la identificación de áreas de mejora críticas en las que centrar preferentemente sus planes de actuación. La experiencia y el conocimiento generados durante el proceso, tanto

en los Servicios Centrales como en las Direcciones Provinciales, recomendaron la elaboración de unas instrucciones que ordenaran el segundo ciclo de experimentación previsto para el curso siguiente. Con este propósito, el 2 de junio, el BOE publicaba una Resolución de 27 de mayo de la Dirección General de Centros Educativos y se ponía en marcha el proceso de selección de los nuevos centros. En el

presente curso, se ha multiplicado por ocho el número de centros públicos alcanzando la cifra de 133, que se incorporan a la experiencia y que están, por tanto, dispuestos a evaluar rigurosamente su nivel de funcionamiento y a promover en su seno la cultura de la autoevaluación para la mejora. Por otra parte, y a fin de promover e incentivar la progresiva consolidación de esa cultura y de fomentar en los centros educativos

el uso del Modelo Europeo, se ha creado recientemente, mediante Orden Ministerial, el Premio a la Calidad en Educación (BOE del 2 de octubre de 1998) con dos modalidades dirigidas a Centros públicos y a Centros privados respectivamente.

#### 4.2 POLÍTICAS CENTRADAS EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

La orientación humanista de la gestión de calidad no se agota en las

relaciones de los profesores con los alumnos o de la institución escolar con las familias, sino que se extiende hacia arriba y alcanza a la propia Administración. Carecería de toda coherencia el solicitar a los centros educativos la mejora de la calidad de los servicios que prestan a los ciudadanos y, a un tiempo, ignorar esa misma receta cuando se trata de incidir en las relaciones que la Administración mantiene con los centros educativos.

De este planteamiento se deriva la necesidad de implicar progresivamente a las instancias y unidades administrativas que están en contacto más directo con los Centros en los mismos procedimientos de mejora, en esos mismos valores y en esa misma filosofía de gestión, filosofía que deberá impregnar sus relaciones con los centros docentes.

Con el fin de avanzar en esa dirección, en el curso 1997-98 las Direcciones Provinciales más adelantadas en la implantación de la mejora continua en los centros iniciaron experiencias de Gestión de Calidad en sus unidades administrativas.

Paralelamente, los Servicios Centrales, en colaboración con el Ministerio de Administraciones Públicas, han elaborado una adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a este tipo de entornos. Su publicación, en los próximos meses, bajo el título "Guía para la autoevaluación de la Administración Pública", supondrá

un impulso en la dirección de la nueva Gestión Pública y, en el ámbito concreto de la Educación, permitirá ganar coherencia y solidez para el movimiento de la mejora de la calidad en la gestión de los Centros educativos.

#### 4.3 POLÍTICAS CENTRADAS EN EL AULA

La consideración del papel clave que desempeña la institución escolar en los procesos de mejora no impide el reconocimiento de que

los procesos primarios de la calidad educativa se producen en el nivel propio del aula. Como ha señalado Bert Creemers, el nivel del aprendizaje en el aula probablemente influye dos o tres veces más en

los resultados de los alumnos que el nivel de la escuela

(Creemers, 1994). Por tales motivos, la búsqueda de la mejora no puede ignorar la actuación sobre ese ámbito en el que tienen lugar la mayor parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El pasado curso escolar el Ministerio de Educación y Cultura puso en marcha la elaboración de una guía de autoevaluación dirigida al profesor que verá la luz a lo largo del primer trimestre de 1999. Se trata de un desarrollo original y pionero destinado a hacer posible la aplicación del Modelo Europeo en el nivel propio del aula. Con un enfoque centrado en lo pedagógico y en lo relacional, se pretende con ello completar las políticas anteriormente descritas y conseguir el refuerzo mutuo entre los diferentes niveles antes descritos de las correspondientes acciones de autoevaluación y mejora. Asimismo, la planificación para la mejora en el nivel propio del aula quedará recogida como actuación prescriptiva en los nuevos Reglamentos Orgánicos de Centros.

#### 4.4 LA FORMACIÓN COMO POLÍTICA TRANSVERSAL

La formación constituye, como es sabido, un instrumento fundamental para la mejora de los individuos y de las instituciones. No obstante, cuando la mejora supone un cambio de esquemas o de marcos,

cuando requiere el desarrollo de una nueva cultura o la aplicación de nuevos procedimientos, las políticas de formación resultan absolutamente imprescindibles, hasta el punto de comprometer seriamente el logro de los objetivos de cambio.

En el caso que nos ocupa, el Ministerio de Educación y Cultura, paralelamente a las políticas de mejora, puso en marcha en el curso 1996-97 un plan de formación dirigido a inspectores, administradores

de la educación, directivos y candidatos a directores escolares con los siguientes objetivos:

- a) Familiarizar a los inspectores, directivos escolares en ejercicio y administradores de la educación con la perspectiva característica de la Gestión de Calidad en entornos educativos públicos.
- b) Formar a los directivos en ejercicio en el desarrollo de Planes de Mejora.
- c) Formar a inspectores, a miembros de las Unidades de Programas y a directivos escolares en ejercicio en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado a los Centros educativos públicos.
- d) Complementar el enfoque administrativo e institucional en la formación de los candidatos a directores con la perspectiva organizacional y de la calidad en la gestión.

Las actuaciones de los Servicios Centrales del Ministerio se han visto complementadas con las propias de las Direcciones Provinciales. Ambas han aumentado en número a lo largo de los dos cursos de aplicación del plan de formación, tal y como se muestra en

la tabla 1. La evolución creciente del número de actuaciones, del número de horas de formación y del número de personas receptoras de la misma se habrá de completar de modo que se cubran las necesidades

asociadas al desarrollo de aquellas políticas cuya implantación está más retrasada.

La formación se convierte, así, en una política transversal que concierne a la mejora en el nivel del Centro, en el nivel de la Administración y en el nivel del aula.

TABLA 1. Evolución de las acciones de formación en Gestión de Calidad.

ACCIONES ORGANIZADAS POR LOS SERVICIOS CENTRALES  
Curso 1996/97 Curso 1997/98 Total

Cursos y Jornadas111526  
Horas269350619  
Parti ci pantes5886461. 234

ACCIONES ORGANIZADAS POR LAS DIRECCIONES PROVINCIALES  
Curso 1996/97Curso 1997/98Total  
Cursos y Jornadas2082102  
Horas3361. 7282. 064  
Parti ci pantes9783. 0163. 994

TOTAL DE LAS ACCIONES ORGANIZADAS POR EL  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Curso 1996/97Curso 1997/98Total  
Cursos y Jornadas3197128  
Horas6052. 0782. 683  
Parti ci pantes1. 5663. 6625. 228

## 5. CONCLUSIÓN

El Ministerio de Educación y Cultura está impulsando un movimiento en favor de la calidad en la gestión de los centros docentes. Su principal objetivo es contribuir a la mejora de los resultados de nuestro sistema educativo mediante el desarrollo de un conjunto de políticas centradas en la institución escolar como referente fundamental.

El marco en el que cabe situar dicho movimiento es muy rico en significado e integra, con un cierto grado de coherencia, las dimensiones epistemológica, ética, pragmática y metodológica. La definición explícita de dicho marco clarifica los fundamentos, facilita la reflexión sobre su contenido y sobre sus consecuencias, otorga sentido a las acciones tanto individuales como institucionales y orienta el desarrollo de los procesos de mejora. En un contexto como el presente, corresponde a la Administración educativa hacer llegar a los centros docentes una percepción clara de cuáles son sus expectativas con respecto a la mejora de la calidad; recursos, instrumentos y competencias para llevar a cabo los procesos de planificación, su desarrollo y su evaluación; métodos para promover la mejora continua; un seguimiento de la evolución de las instituciones escolares en sus programas de mejora y, en general, un apoyo decidido, en todos los niveles jerárquicos, para hacer posible el progreso.

La experiencia acumulada en estos dos últimos años proporciona suficiente fundamento a la creencia de que estamos ante un buen camino, ante una orientación adecuada para hacer avanzar a los centros educativos -y al sistema escolar en su conjunto- hacia esa meta incuestionable que consiste en preparar correctamente el futuro

de las nuevas generaciones y conseguir, en fin, una educación y una formación de calidad para todos.

## 6. REFERENCIAS

- ALLEN, P. M. (1986) Vers une science nouvelle des systèmes complexes. En "Science et pratique de la complexité" pp. 307-340. DATE/UNIVERSITY DES NATIONS UNIES. LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, París.
- BACHELARD, G. (1940) - La philosophie du non. P. U. F., París
- BOSWORTH, K. (1995) - "Caring of others and being cared for: Student talk caring in school". Phi Delta Kappan, 76, págs. 686-693.
- BUCKLEY, W. (1967) - Sociology and Modern Systems Theory. Prentice Hall, New York.
- CAPRA, F. (1997) - La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. De. Anagrama, Barcelona.
- CEE (1995) - Libro Blanco sobre educación y formación en la Unión Europea. CEE, Luxemburgo.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E., HOBSON, C., McPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. y YORK, R. (1966) - Equality of educational opportunity. Washington, DC. US Government Printing Office.
- CORTINA, A. (1997) - Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial, Madrid
- CREEMERS, B. (1994) - The Effective Classroom. Cassell, Londres.
- DOBUZINSKI, L. (1987) - The Self-Organizing Polity. An Epistemological Analysis of Political Life. Westview Press Boulder, Colorado.
- DUPUY, J. P. (1991) - Sur la complexité du social. En "Les théories de la complexité" pp. 394-409. Ed. Fogelman, F., Seuil, París.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, A. (1994) - La economía de la complejidad. Economía dinámica caótica. Mc. Graw-Hill, Madrid.
- FORSÉ, M. (1989) - L'ordre improbable. Entropie et processus sociaux. PUF, París.
- FULLAN, (1991) - The New Meaning of Educational Change. Cassell, Londres/Nueva York.
- GARCÍA MARZA, D. (1997) - "Del balance social al balance ético". En La rentabilidad de la ética en la empresa. Visor-Argentaria, Madrid.
- HEISENBERG, W. (1971) - Physique et philosophie. Albin Michel, París.
- LESOURNE, J. (1993) - Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000. GEDISA, Barcelona.
- LÉVY-LEBLOND, J. M. (1991) - La physique, une science sans complexe?. En "Les théories de la complexité". Ed. Fogelman, F., Seuil, París
- LEWIN, K. (1991) - Epistemología comparada. Ed. Tecnos, Madrid.
- LIPOVETSKY, G. (1994) - El crepúsculo del deber. Anagrama, Barcelona.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994a) - Más allá de las partículas y de las ondas. CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994b) - La gestión de calidad en educación. Ed. La Muralla, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995) - La libertad de elección en educación. FAES, Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1996) - El orden imprevisto. Complejidad y educación. Manuscrito sin publicar.
- McCLURE, R. M. (1988) - Stages and phases of school-based renewal efforts, Ponencia presentada en la reunión anual de la "American Educational Research Association", Nueva Orleans.
- MEC (1997) - Modelo Europeo de Gestión de Calidad. MEC-Argentaria, Madrid.
- MILES, M. (1986) - "Research findings on the stages of school improvement". Center for Policy Research, Nueva York
- MORIN, E. (1990) - Introduction à la pensée complexe. ESF éditeur, París.
- MORIN, E. (1991) - De la complexité: Complexus En "Les théories de la complexité" pp. 283-296. Ed. Fogelman, F., Seuil, París.
- NICOLIS, G. y PRIGOGINE, I. (1994) - La estructura de lo complejo.

Alianza Univ. Madrid.

- OCDE (1989) - L'éducation et l'économie dans une Société en Mutation. OCDE, Paris.
- OCDE (1994) - La Qualité de l'enseignement. OCDE, Paris.
- OCDE (1995a) - Education at a glance. OECD Indicators. OCDE, Paris.
- OCDE (1995b) - OECD Education Statistics 1985-1992. OCDE, Paris.
- OCDE (1995c) - La recherche et le développement en matière d'enseignement. Tendances, résultats et défis. OCDE, Paris.
- PLOMAN, E. W. (1986) - La science et la pratique de la complexité: Réflexions sur l'état actuel des connaissances. En "Science et pratique de la complexité" pp. 16-32. Date/Université des Nations Unies. La Documentation Française, Paris.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (1990) - La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Alianza Editorial, Madrid.
- PURKEY, S. C y SMITH, M. S. (1983) - "Effective Schools: A Review". The Elementary School Journal 83(4) pp. 427-452.
- REYNOLDS, D, BOLLEN, R, CREEMERS, B, HOPKINS, D, STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997) - Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Aula XXI Santillana, Madrid.
- RIVAS, M. (1986) - "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica". Bordón, 264 pp. 693-708.
- TRIANÉS, M. V. y MUÑOZ, A. M. (1997) - "Prevención de violencia en la escuela: Una línea de intervención" Revista de Educación, 313, pp. 121-142.
- WEBER, M. (1984) - El político y el científico. Alianza, Madrid

II Plan de la Calidad de las Universidades

GUÍA DE  
EVALUACIÓN  
DE LA TITULACIÓN

Enero 2002



CONSEJO DE UNIVERSIDADES  
SECRETARÍA GENERAL

**Consejo de Universidades. Plan de la Calidad de las Universidades.  
Guía de Evaluación de la Titulación.**

**Esta Guía ha sido revisada por la Comisión de Coordinación del Plan bajo la dirección de Mario de Miguel Díaz y con la colaboración de Peio Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco, María José Echeverría Cubillas y Eduardo García Jiménez.**

ÍNDICE

PRESENTACION .....	5
1. CONTEXTO DE LA TITULACIÓN .....	6
1.1 Datos Globales sobre la Universidad .....	6
1.2 Análisis de la Demanda y Empleo de la Titulación .....	6
1.3 Las Decisiones sobre la Titulación .....	7
1.4 Relaciones Externas de la Titulación .....	8
1.5 Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	8
2. METAS Y OBJETIVOS .....	10
2.1 Análisis y Valoración de los Objetivos .....	10
2.2 Planificación Estratégica de la Titulación .....	11
2.3 Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	11
3. PROGRAMA DE FORMACIÓN .....	12
3.1 Estructura del Plan de Estudios .....	12
3.2 Organización de las Enseñanzas Prácticas .....	13
3.3 Programas de las Asignaturas del Plan de Estudios .....	13
3.4 Planificación de la Enseñanza .....	14
3.5 Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	15
4. RECURSOS HUMANOS .....	16
4.1 Alumnado .....	16
4.2 Profesorado .....	18
4.3 Recursos Humanos destinados a la Gestión de la Titulación .....	22
4.4 Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	23
5. INSTALACIONES Y RECURSOS .....	24
5.1 Infraestructura e Instalaciones .....	24
5.2 Recursos Económicos .....	26
5.3 Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	26



6.	DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA .....	27
6.1	Metodología Docente .....	27
6.2	El Trabajo de los Alumnos .....	28
6.3	Evaluación de los Aprendizajes .....	28
6.4	Atención Tutorial .....	29
6.5	Coordinación de la Enseñanza .....	30
6.6	Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	30
7.	RESULTADOS ACADEMICOS.....	31
7.1	Indicadores de Graduación, Retraso y Abandono.....	31
7.2	Indicadores de Rendimiento .....	32
7.3	Resultados a Corto Plazo .....	32
7.4	Resultados a Largo Plazo.....	32
7.5	Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora .....	33
8.	PROPUESTAS DE MEJORA Y AUTOEVALUACIÓN.....	34
8.1	Síntesis de Fortalezas y Debilidades.....	34
8.2	Elaboración del Plan de Mejora .....	34
8.3	Autoevaluación del Trabajo Realizado .....	35
9.	TABLAS.....	37
10.	ANEXO. Confección de indicadores.....	57

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LA TITULACIÓN
-------------------------------------

**PRESENTACIÓN.**

Esta Guía ha sido elaborada con el objeto de orientar el trabajo de los miembros de los Comités internos y externos nombrados para realizar la evaluación de las Titulaciones. Su utilización requiere dos tareas previas:

- a) Conocer la finalidad y la metodología que se utiliza para evaluar la calidad de las titulaciones universitarias de acuerdo con las directrices del Plan de la Calidad de las Universidades y de la Unión Europea.
- b) Estar informado de la función y las tareas a realizar como miembro de uno de los Comités de Evaluación (interno o externo) nombrados a efectos de llevar a cabo procesos de evaluación institucional sobre una titulación específica.

Así pues, la información que se facilita en esta Guía cobra sentido en la medida que se hayan cumplimentado estas dos tareas previas. En todo caso, como sucede con toda herramienta, su uso requiere un análisis detallado por lo que consideramos que su presentación debe hacerse dentro de las actividades que se establezcan para la formación de los miembros de los citados Comités.

Aunque el contenido de esta Guía no difiere sustancialmente del que ofrecían versiones anteriores, la organización actual de la misma presenta algunas novedades que consideramos oportuno aclarar, dado que pueden incidir en su valoración y utilización. Señalamos aquellas que nos parecen más importantes:

- 1.- En la organización de la presente Guía se ha utilizado un enfoque centrado sobre la Titulación, integrando dentro de esta unidad de análisis todos los aspectos fundamentales que están relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a una carrera universitaria.
- 2.- Para establecer su estructura hemos seguido un planteamiento similar al que se utiliza en la mayoría de los modelos clásicos de evaluación; es decir, analizar en primer lugar los aspectos contextuales, de entrada, y recursos que condicionan la planificación y organización de una titulación, para estimar posteriormente la adecuación y eficiencia respecto al desarrollo de los procesos y, finalmente, valorar la utilidad y calidad de los resultados obtenidos.
- 3.- Los criterios anteriores han generado cambios en los conceptos y el número de tablas que se establecen como soporte para la obtención de "evidencias". Algunos de los datos que se incluyen se consideran como imprescindibles – es decir, que necesariamente deben ser cumplimentados - ya que sin ellos no es posible utilizar los informes de evaluación para la construcción de indicadores de rendimiento. Estos datos van destacados en las tablas y se recogen en un cuadro final.

Por todo ello, esta edición de la Guía presenta ciertas novedades que, aunque afectan más a su formato que al contenido, deberán ser tenidas en cuenta a la hora de presentar y justificar su estructura, así como en el momento de llevar a cabo el proceso de evaluación. No obstante, somos conscientes de que esta nueva versión puede ser mejorada por lo que agradeceremos toda sugerencia o aportación que se nos haga llegar con esta finalidad.

## 1. CONTEXTO DE LA TITULACIÓN

### 1.1.- Datos Globales sobre la Universidad.

Antes de empezar la evaluación de una titulación es importante situarla en el contexto general de la Universidad para valorar el peso que tiene dentro del conjunto y el lugar que ocupa en los objetivos globales de la institución. Para ello, partiendo de los datos cuantitativos globales sobre la Universidad (**tabla 1**) y los específicos de la titulación que constituye objeto de evaluación (**tabla 2**), se sugiere que el Comité de Autoevaluación reflexione sobre los siguientes aspectos:

- En qué medida el contexto socioeconómico de la Universidad y de la titulación contribuye a la calidad de ésta última.
- La posición y significatividad de la titulación en el contexto general de la Universidad.
- Las grandes etapas o momentos de evolución de la titulación y valorar el paralelismo que ésta ha mantenido con el desarrollo de la Universidad.
- La percepción que tienen los miembros de la titulación de su posición en el contexto general de la Universidad.
- El grado de autonomía que tiene la titulación respecto a los órganos académicos de la Universidad.
- El prestigio de la titulación en comparación con otras titulaciones similares o próximas en el marco español e internacional.

### 1.2.- Análisis de la Demanda y Empleo de la Titulación.

La implantación de un tipo de estudios en una Universidad debe estar justificada en función de razones contextuales y académicas. Por ello consideramos procedente tomar en consideración los siguientes puntos de reflexión:

- La existencia o no de estudios y datos prospectivos de demanda, así como de nivel de empleo de los graduados. ¿Qué explicitan como paso previo a la implantación de la titulación?
- En qué medida se ha tenido en cuenta el nivel de ocupación de sus egresados como criterio de planificación de la titulación y de limitación del cupo de acceso.
- La evolución que ha tenido la titulación y valorar la conveniencia o no de reformular su orientación en función de los niveles de demanda y empleo.
- En el caso de que exista un seguimiento de la inserción profesional de los graduados, en qué medida los órganos de gobierno de la titulación prestan de especial atención a sus resultados, difusión y uso.
- Otros motivos (académicos, históricos, etc.) que puedan justificar la implantación de la titulación.

Ante la ausencia de información específica, sería conveniente que el Comité de Autoevaluación de la titulación ofreciese a la comunidad universitaria elementos para la reflexión a partir de la exposición de su propia opinión. Los juicios que se efectúen no han de estar apoyados necesariamente en evidencia documentada sino que pueden ser argumentados desde las inferencias que realicen los miembros del Comité de Autoevaluación. En todo caso, no ha de olvidarse que la fase de discusión y audiencia pública permitirá validar todas las inferencias y juicios que se establezcan respecto a la pertinencia de una determinada titulación en el marco de cada Universidad específica.

### 1.3.- Las Decisiones sobre la Titulación.

La implantación, organización y gestión de las titulaciones en cada Universidad implican una serie de toma de decisiones en las que se hallan comprometidos diversos órganos académicos que pueden realizar su función con mayor o menor acierto y competencia. Procede, por tanto, señalar cuáles son los órganos implicados en cada caso y las funciones que asumen en relación con la titulación (**tabla 3.**) Partiendo de este supuesto:

- Describir las comisiones existentes y sus funciones, así como los mecanismos formales de decisión en relación con la implantación de la titulación, la elaboración del plan de estudios, la organización y la adquisición de recursos.
- Analizar el nivel de autonomía o de influencia en la toma de decisiones sobre la titulación en relación con los diferentes niveles organizativos de la Universidad (Rectorado, Junta de Gobierno, Gerencia, Junta de Facultad o Centro, etc..)
- Estimar el grado de información que los diversos sectores implicados en la titulación tienen sobre los procesos de toma de decisiones así como su nivel de participación y compromiso.
- Valorar los procedimientos de elección y resultados en las elecciones celebradas en los últimos años para la formación de la Junta de Centro, así como la participación de sus miembros en las decisiones de dicha Junta.
- Valorar el nivel de coordinación y comunicación que existe entre el equipo directivo del Centro y la titulación con los Departamentos y el Rectorado, considerando:
  - La agilidad de comunicación entre el Centro y los Departamentos que imparten docencia en el mismo y entre el Centro y el Rectorado.
  - El grado de satisfacción del Centro con el modelo de relación con Departamentos y con el Rectorado.
  - La difusión que el Centro realiza de la información y documentación que pueda ser de interés para los miembros de la Comunidad Universitaria del mismo y las acciones para su general conocimiento.
- Valorar la existencia de normas relativas al funcionamiento interno y a los procesos de toma de decisiones (Reglamentos de Régimen Interno, Protocolos, Actas de Comisiones, etc.)

#### 1.4.- Relaciones Externas de la Titulación.

La valoración del contexto de las titulaciones también se puede abordar desde el punto de vista externo, analizando las relaciones de intercambio y colaboración que mantienen con organismos y Universidades que tienen a su cargo titulaciones idénticas o similares y que pueden contribuir a su potenciación y desarrollo. Tomando como referencia este criterio se sugieren algunos puntos sobre los que el Comité deberá analizar y valorar:

- La relación con titulaciones semejantes en España o en el extranjero.
- Las relaciones regulares que el profesorado de la titulación mantiene con otras Universidades españolas y extranjeras.
- La existencia de programas de cooperación docente y mecanismos de convalidación y adaptación automática de asignaturas.
- El nivel de participación de la titulación en programas de intercambio (Erasmus, Séneca, etc.) nacionales e internacionales.
- La importancia de los estudios impartidos en el desarrollo económico y social del entorno y si existe algún apoyo específico de la Administración o de organismos públicos o privados.
- Las relaciones de la titulación con entidades públicas, organizaciones empresariales y colegios profesionales de su entorno. En caso de existir convenios o acuerdos relacionados con la enseñanza impartida, efectuar una valoración de los mismos.

La cumplimentación de este apartado puede presentar dificultades específicas al Comité de Autoevaluación de la titulación al tener que adoptar una posición desde fuera. De aquí la conveniencia de que sus opiniones y valoraciones estén apoyadas en evidencia documentada para lo cual los órganos institucionales (Fundación de la Universidad, Oficina de Relaciones Internacionales, etc..) constituyen fuentes informativas imprescindibles.

#### 1.5.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

Partiendo del análisis efectuado siguiendo las pautas que se relacionan en los apartados anteriores, el Comité deberá:

- Explicitar los puntos fuertes y débiles del contexto institucional de la titulación en el marco de cada Universidad específica haciendo referencia, al menos, a las siguientes cuestiones:
  - Peso específico de la titulación en la Universidad.
  - Trayectoria de la titulación.
  - Justificación de la permanencia o no de la titulación en la Universidad en función de la demanda de titulados y otros factores (evolución de la matrícula, etc.).

- Calidad de los procesos de toma de decisiones en la titulación
  - Volumen y la calidad de las relaciones que mantiene la titulación con otras instituciones regionales, nacionales e internacionales.
  - Impacto de la titulación en el desarrollo social y económico del entorno.
- Formular una propuesta sobre los posibles cambios, tanto de carácter estructural como de funcionamiento, que se consideran procedentes para mejorar el marco contextual en el que se inserta la titulación.

*En resumen, el Comité deberá pronunciarse sobre las razones que justifican la implantación o continuación de la titulación en la Universidad en función de los objetivos que ésta persigue, las necesidades sociales del entorno, los recursos con que cuenta y la competencia manifiesta para impartir una enseñanza de calidad.*

## 2. METAS Y OBJETIVOS.

Las metas y objetivos constituyen el punto de referencia que enmarca todas las decisiones y actividades que implica la puesta en marcha de una titulación. En otros términos, son las razones que justifican su implantación y funcionamiento. Por ello, este apartado constituye un punto fundamental del proceso de evaluación que deberá ser analizado detalladamente.

### 2.1.- Análisis y valoración de los objetivos.

Tomando un determinado punto de partida (último quinquenio, inicio de un nuevo Plan de estudios, creación de la titulación, etc.), el Comité de Autoevaluación deberá valorar las metas y objetivos explícitamente propuestos para la titulación a través de las declaraciones de la Junta de Gobierno, Consejo Social, Junta de Facultad/Centro, Programas de Equipos de Gobierno, Departamentos, etc.. A título de aproximación, este proceso de análisis y valoración se puede llevar a cabo a partir de las siguientes reflexiones:

- Valorar el nivel de definición y especificación de los objetivos.
  - Grado de acuerdo de los objetivos prioritarios de la titulación con los de la Universidad.
  - Grado de conocimiento y aceptación por los miembros de la comunidad.
  - Calidad de las fuentes documentales donde se recogen los objetivos.
- Analizar los aspectos que han sido tenidos en cuenta en su definición:
  - Perfil específico de la titulación.
  - Actividades de Formación.
  - Infraestructuras.
  - Recursos humanos.
  - Organización de la gestión.
  - Servicios, etc.
- Valorar los factores que determinan la propuesta de objetivos:
  - Estudios realizados para la planificación de la titulación.
  - Conocimiento del perfil de formación que demanda el mercado laboral.
- Valorar el grado de adecuación entre el perfil que demanda el mercado de trabajo y las metas y objetivos de la titulación.
- Valorar el grado de viabilidad de los objetivos propuestos, así como los procedimientos establecidos para el seguimiento y revisión de los mismos.

*En el caso de la ausencia de una formulación explícita previa de metas y objetivos, el Comité establecerá una formulación aproximativa que, en el supuesto de ser validada en el proceso de Autoevaluación, se convertirá en la primera evidencia documental sobre este punto o en una propuesta de las acciones conducentes para establecer tales metas y objetivos de la titulación.*

## 2.2.- Planificación estratégica de la titulación.

La planificación estratégica constituye la herramienta que permite incrementar la eficacia de una organización en el logro de sus objetivos. Procede, por tanto, analizar cómo se utiliza esta técnica en el marco concreto de la titulación con el fin de alcanzar las metas establecidas y mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. De forma específica se deberá analizar y valorar:

- La existencia de planes estratégicos sobre la titulación/centro y valorar la calidad de los mismos en función de los criterios técnicos utilizados para su elaboración (misión, objetivos, acciones prioritarias, presupuesto, etc.).
- El análisis interno realizado sobre los puntos fuertes y débiles de la institución, así como de las oportunidades y amenazas del entorno, como paso previo al proceso de planificación estratégica de la titulación.
- El nivel de conocimiento y acuerdo que existe en la titulación sobre los objetivos y acciones prioritarias que se proponen para mejorar la calidad de la enseñanza.
- El nivel de coordinación e integración del plan estratégico de la titulación en los planes estratégicos globales de la Universidad.
- La utilización de indicadores para evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los planes de desarrollo de la titulación.
- Los procedimientos establecidos para el seguimiento y la revisión periódica del plan de estudios y del plan estratégico de la titulación.

## 2.3.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

A partir de los análisis realizados, el Comité deberá concretar las debilidades y fortalezas encontradas en relación con el nivel de definición y especificación de los objetivos propuestos, así como sobre su viabilidad y concordancia con los objetivos prioritarios de la Universidad. Igualmente deberá pronunciarse sobre la adecuación y calidad de la planificación estratégica efectuada con el fin de alcanzar las metas y retos propios de la titulación.

*La ausencia de fuentes documentales sobre estos puntos deberá ser tomada en cuenta de forma prioritaria en el momento de elaborar propuestas de mejora.*



### 3. PROGRAMA DE FORMACIÓN.

La implantación de una titulación en una Universidad conlleva establecer el programa de formación que habrá de cumplimentar el alumno para la obtención del título correspondiente. Para su elaboración es necesario decidir previamente el perfil académico y profesional hacia el que se orienta la formación del titulado y efectuar, en consecuencia, una selección de las enseñanzas teóricas y prácticas que se consideran básicas para alcanzar este perfil. Bajo este supuesto, el Comité deberá abordar los siguientes aspectos relacionados con el programa de formación establecido.

#### 3.1.- Estructura del Plan de Estudios.

A partir del estudio del documento oficial sobre el Plan de Estudios de la titulación y de los datos que se recogen en las tablas correspondientes (**tablas 4 y 5**), el Comité analizará y valorará los siguientes aspectos:

- El perfil de formación asumido en la titulación y su adecuación a los objetivos y metas.
- La adecuación del perfil de formación a las directrices propias del título.
- El proceso interno de elaboración del Plan de Estudios: su formalización y desarrollo.
- La aportación de la propia Universidad.
  - Asignaturas obligatorias.
  - Asignaturas optativas.
  - Libre elección (existencia de asignaturas específicas orientadas a la titulación o libre elección recomendada.) Valoración del catálogo global.
- La existencia de especializaciones (itinerarios, intensificaciones) dentro de la titulación. Razones que las justifican.
- La distribución del total de créditos del Plan de Estudios.
- La existencia de prerrequisitos o asignaturas llave, su necesidad y justificación, así como la ordenación temporal de las asignaturas.
- El grado de factibilidad del Plan en el tiempo previsto.

*El Comité deberá poner de manifiesto tanto los aciertos como los desajustes, argumentando estos últimos en relación con los objetivos de formación de la titulación, la relación entre optatividad y obligatoriedad, la factibilidad de la optatividad ofertada en función del número de alumnos y de los recursos disponibles, la secuencia de las materias dentro del Plan, etc.*

### 3.2.- Organización de las Enseñanzas Prácticas.

Uno de los aspectos fundamentales a considerar en todo programa de formación es la organización, distribución y adecuación de las enseñanzas prácticas. Por esta razón el Comité deberá cuidar de forma especial la evaluación de este apartado, reclamando la participación de los coordinadores de prácticas por asignaturas o Departamentos con el fin de lograr la máxima información al respecto. De forma especial atenderá a las siguientes cuestiones:

- La dimensión práctica de la titulación y su concreción en el Plan de Estudios.
- Adecuación del tipo de prácticas a los objetivos y perfil profesional de la titulación.
- Distribución entre posibles tipos de prácticas (aula, laboratorio, campo, clínicas...).
- Existencia de prácticas externas (obligatorias u optativas) así como de convenios específicos para prácticas con otros organismos, instituciones, empresas, etc.
- Adecuación de la organización temporal de las prácticas.
- Analizar el *Practicum* en las titulaciones que lo contemplen y relacionarlo con los objetivos de la titulación. Valórese su planificación (organización, supervisión y evaluación) y adecuación al número de alumnos y recursos de la titulación.

*El documento que recoge la organización del Practicum debe estar disponible, como cualquier otro programa de una asignatura del Plan de Estudios, y debe ser conocido por todos los implicados en una titulación.*

### 3.3.- Programas de las Asignaturas del Plan de Estudios.

El Comité de Autoevaluación de la titulación deberá disponer de los documentos oficiales y públicos de los programas de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios. Se aconseja la participación de los Directores de Departamento (o Comisiones de Docencia) en la cumplimentación y análisis de la información que se solicita en la tabla correspondiente (**Tabla 6**). Partiendo de la información recogida en dicha tabla y la que se obtenga por otros medios, el Comité deberá analizar y valorar las siguientes cuestiones en relación con las dimensiones teórica y práctica del curriculum:

- Los procedimientos que se utilizan para la elaboración de los programas de las asignaturas y si existen mecanismos para su control, revisión y actualización.
- Los métodos que se utilizan para dar a conocer los programas de las asignaturas al alumnado (documento escrito individual por asignatura; publicación conjunta de los programas por curso, especialidad, Departamento, etc.; información oral a los alumnos; páginas web, etc.).
- Si el contenido de los programas responde a los objetivos de la titulación.
- La adecuación de su extensión en el conjunto del programa lectivo global de la titulación.

- La organización y secuencia interna del programa así como su adecuación al número de créditos que tiene la asignatura.
- El nivel de actualización científica del contenido y fuentes del programa.
- El tiempo de estudio semanal que se considera necesario para la superación de cada asignatura y la carga lectiva total de un alumno.
- Si existe variabilidad entre los programas de una misma asignatura en diferentes grupos. Caso de que exista, valorar las diferencias considerando los siguientes aspectos:
  - ¿Existe un programa o documento marco de referencia?
  - ¿Considera el Comité que hay razones aceptables que justifiquen esta variabilidad?.
  - ¿Qué efecto tiene esta variabilidad sobre el perfil de formación del alumno?
  - ¿Supone alguna dificultad en la posible repetición de matrícula de un alumno de diferente grupo?

### 3.4.- Planificación de la Enseñanza.

El Comité, a partir de la documentación oficial y de los datos relacionados en las tablas anteriores, y teniendo como fuente de información principal al Equipo Directivo del Centro donde está adscrita la titulación, recogerá la evidencia necesaria que le permita apoyar sus juicios de valor sobre los siguientes aspectos:

- Planificación del período de docencia. La valoración atenderá tanto a su volumen total como a la distribución de las asignaturas dentro del curso (por periodos, cuatrimestral o anual) y la adecuación a la cultura de la titulación.
- Planificación del horario semanal de docencia. El volumen de horas de clase, la longitud de las sesiones de clase para cada asignatura así como su distribución a lo largo de la semana, la existencia de días o bandas horarias reservadas para los diferentes tipos de asignaturas (obligatorias, optativas, libre elección), la distribución de sesiones teóricas y prácticas, el solapamiento de horarios, etc., son elementos que deben considerarse.
- Planificación de exámenes finales. El período total (énfasis en las fechas de inicio y término), su distribución dentro del mismo así como los procesos de fijación y publicidad. Se refiere a los exámenes de carácter oficial, si bien se podrán incluir también los parciales siempre y cuando estén sometidos a una coordinación dentro de la titulación.
- Distribución del alumnado. Valorar los datos solicitados en la **tabla 5** tanto en relación con los créditos teóricos como prácticos en cuanto al tamaño y adecuación de los grupos. El Comité aportará cuantas consideraciones crea oportunas al respecto.
- Normas académicas establecidas. Valorar las decisiones y normas establecidas por todos los órganos académicos responsables de la planificación de la enseñanza (Centro, Departamentos, etc.). En su análisis se atenderá tanto a los procedimientos utilizados como a la repercusión de sus decisiones en la calidad de las enseñanzas.

### 3.5.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

Al igual que en el capítulo anterior, la evaluación del programa de formación que se propone debe concluir señalando los puntos fuertes y débiles detectados en cada uno de los apartados o aspectos que han constituido objeto de valoración, así como de una serie de propuestas relacionadas con los cambios que se consideran necesarios para contribuir a mejorar el diseño y la planificación del programa.

#### 4. RECURSOS HUMANOS.

Dentro de este capítulo vamos a considerar dos tipos de dimensiones claramente diferentes. Por un lado, los recursos humanos directamente implicados en los procesos de enseñanza (profesores y alumnos) y, por otro, los recursos humanos implicados en la gestión de la titulación.

##### 4.1.- Alumnado.

*En este apartado, el Comité de Autoevaluación deberá tener presente que las cuestiones planteadas en esta Guía no pretenden agotar todo el contenido que se puede abordar en relación con el alumnado ya que su marco de referencia supera los límites de una titulación. Por ello, hemos orientado nuestra propuesta a formular las cuestiones que consideramos más genéricas pero insistiendo en que los Comités pueden y deben abordar otros aspectos más específicos o propios de la titulación evaluada. De ahí que se pueda añadir cualquier otro aspecto que se considere interesante someter a análisis.*

De forma específica el Comité se deberá pronunciar sobre las siguientes cuestiones:

##### 4.1.1.- Demanda y Tipología de acceso.

A la vista de la información recogida en la tabla correspondiente (**tabla 7**), el Comité de Autoevaluación valorará la evolución de los datos durante los últimos cuatro años en los aspectos relacionados con la oferta y la demanda de plazas, la distribución estudiantil por orden de preferencia de los estudios, las diferentes tipologías de acceso y, también, las causas del aumento o descenso de la matrícula. De forma especial el Comité se pronunciará sobre:

- La relación entre la demanda y la oferta de plazas en la titulación, y su evolución durante los últimos años.
- La pertinencia o necesidad, en su caso, de numerus clausus y su efecto sobre la calidad de los estudiantes.
- La relación entre preinscritos, matriculados y matriculados en primera opción.
- La adecuación y homogeneidad de las diferentes tipologías de acceso, y su evolución.
- La relación entre el orden de preferencia (opciones) y la nota de acceso.
- Valorar las políticas realizadas por la titulación para la captación de alumnos cualificados tanto desde el punto de vista académico como vocacional.

#### 4.1.2.- Políticas de información y orientación de alumnos.

En relación con este punto se sugiere analizar y valorar siguientes criterios:

- Valorar el tipo de información y orientación que se facilita a los alumnos de nuevo ingreso, tanto la ofrecida con carácter general por la Universidad como la específica para la titulación.
- Los servicios de información y de ayuda al alumno: intercambios, alojamientos, becas y ayudas, bolsa de trabajo, etc.
- Las actividades que se ofrecen a los alumnos con dificultades académicas o de otro tipo (compensación de lagunas formativas, grupos o programas especiales, etc.)
- La atención y facilidades previstas para alumnos matriculados en condiciones especiales ( becarios, alumnos a tiempo parcial, repetidores, etc.)
- La orientación facilitada a los alumnos en relación con su entrada al mercado de trabajo, así como las acciones llevadas a cabo y el órgano en quien recaen estas actividades.

#### 4.1.3.- Participación del alumnado

La reflexión del Comité se orientará a valorar:

- Los recursos facilitados a los alumnos por la titulación/Centro para las tareas de representación estudiantil y para la organización y desarrollo de actividades culturales y académicas.
- El nivel de participación de los alumnos en las elecciones y en los órganos de representación universitaria.
- Los cauces que tienen los alumnos para expresar sus opiniones sobre la calidad de sus estudios.
- Los procedimientos establecidos para recabar el grado de satisfacción de los estudiantes con las instalaciones y funcionamiento de los servicios (laboratorios, aulas de informática, bibliotecas, etc.), así como con la gestión administrativa.
- La implicación y participación de los alumnos en la organización de actividades académicas relacionadas con la titulación (Conferencias, Jornadas, etc.).

*Siempre que sea posible, se debería disponer de la documentación de carácter institucional que ejemplifique la descripción y acredite la valoración que se formule como respuesta a las cuestiones que plantea la presente Guía de evaluación o que se establezcan como pertinentes por el propio Comité.*

#### 4.2.- Profesorado.

Los aspectos relacionados con el profesorado responden a niveles de referencia y decisión que van más allá de una titulación, ya que están adscritos a Departamentos y éstos tienen responsabilidad en más de una titulación, por ello la recogida de datos debe hacerse necesariamente por Departamentos y, en cada uno de ellos, por Áreas de Conocimiento. El reto del Comité es conseguir que, junto con el análisis y la valoración de la situación supra titulación, quede debidamente reflejada la adecuación específica o la influencia que tiene esta situación en el marco concreto de una titulación.

*La información que se solicita en las tablas 8, 9 y 10 deberá cumplimentarse en todas las Áreas de Conocimiento y Departamentos que sean responsables de la docencia de, al menos, un 10% de los créditos troncales y obligatorios de la titulación.*

Así pues, en este apartado se trata de valorar los recursos humanos existentes en los Departamentos seleccionados y su importancia cualitativa y cuantitativa en la titulación a evaluar. El peso cuantitativo del Departamento viene determinado por su participación porcentual en la docencia de créditos troncales y obligatorios de la titulación. El peso cualitativo se deduce de la adecuación entre la cualificación del profesorado y el perfil específico de la misma.

Utilizando estos criterios para el análisis, y tomando como soporte los datos relacionados en las tablas correspondientes (**tablas 8, 9 y 10**), así como otras informaciones obtenidas a través de las audiencias, encuestas, etc., el Comité deberá valorar las siguientes cuestiones:

##### 4.2.1.- Tipología del profesorado implicado en la docencia.

A partir de los datos sobre la composición de la plantilla docente según los Departamentos y Áreas de Conocimiento implicados y la tipología del profesorado con docencia en la titulación, el Comité deberá abordar la valoración de la calidad de los recursos docentes de la titulación en los siguientes aspectos:

- Adecuación del perfil del profesorado asignado por los Departamentos a los objetivos de la titulación y al programa de formación establecido.
- Idoneidad de la estructura de la plantilla del profesorado implicado en la titulación (proporción de doctores y profesorado ordinario) para asegurar una enseñanza de calidad.
- La asignación de profesores al primer curso del Plan de Estudios.
- La adecuación entre el potencial de calidad del profesorado y el perfil de actividad docente que resulta de la asignación departamental (materias obligatorias, optativas, de primer ciclo, de segundo ciclo, teoría, prácticas).
- La continuidad o rotación de profesorado en la titulación.
- Los criterios de gestión de plantillas utilizados por los Departamentos implicados en la titulación así como las políticas de contratación (solicitud de plazas, perfiles, etc.).
- Analizar las posibles interacciones entre las actividades docentes e investigadoras, considerando los criterios de gestión de plantillas y las políticas de contratación.

*El Comité de Autoevaluación pondrá especial atención en detectar posibles situaciones crónicas en la asignación de la docencia por parte de los Departamentos, en relación con determinados profesores. Como la docencia del profesorado puede estar repartida en más de una titulación, es necesario considerar el volumen de docencia que imparte en la titulación evaluada en relación con su dedicación.*

#### 4.2.2.- Cualificación del profesorado de la titulación.

Entre las cuestiones a analizar y valorar por el Comité destacamos las siguientes:

- La cualificación académica del profesorado de la titulación.
- La potencialidad de la plantilla de profesorado con docencia en la titulación para realizar tareas de investigación.
- Las diferencias que existen en la cualificación científica del profesorado según las Áreas de Conocimiento y los Departamentos implicados en la titulación.
- El reconocimiento externo de la cualificación investigadora del profesorado. Estimar dicha cualificación mediante las publicaciones, proyectos de investigación, participación en eventos científicos, las tesis leídas y los sexenios obtenidos.
- En qué medida las oportunidades para investigar del profesorado de la titulación dependen de las políticas y fondos propios de la universidad.
- Las relaciones entre grupos de investigación inter e intradepartamental y su vinculación con los contenidos de la titulación.
- La relación entre la cualificación y prestigio del profesorado de la titulación y la calidad de los procesos de enseñanza.

#### 4.2.3.- Políticas de innovación y ayudas a la docencia.

*El Comité de Autoevaluación podría considerar este punto de escasa pertinencia por la posible falta de autonomía y de medios de la titulación. No obstante, la disparidad de situaciones en la dinámica de los Departamentos sobre este tema aconseja analizarlo.*

A partir de la disponibilidad de la documentación sobre las ayudas que se ofrecen al profesorado para la formación docente y los proyectos de innovación emprendidos, el Comité deberá analizar aspectos como:

- Los principales programas de actuación de las unidades orgánicas con funciones de innovación y ayuda a la docencia (Vicerrectorados, ICes, etc.) y la participación de profesorado de la titulación en dichos programas.



- Las directrices explícitas para la formación docente del profesorado. Se deberá tener en cuenta si se da algún tipo de ayuda para la preparación docente del profesor y la participación del profesorado de la titulación en actividades de formación pedagógica (Congresos, Jornadas, Cursos o Seminarios)
- La magnitud y pertinencia de los proyectos o iniciativas de innovación docente que se han llevado a cabo por los Departamentos implicados en la titulación. Se deberá tener en cuenta las acciones de carácter formativo que se desarrollen para los profesores de nuevo ingreso, los criterios explícitos y la realización de acciones para la formación docente del profesorado numerario con especial atención a la desarrollada por el profesorado de la titulación.
- El nivel de participación en programas de formación e innovación didáctica del profesorado de la titulación, así como, en la promoción de actividades orientadas a la mejora de la calidad de la docencia.
- La incidencia concreta de las iniciativas de innovación y formación pedagógica desarrolladas sobre la calidad de la enseñanza en la titulación.

#### 4.2.4.- Profesorado y gestión de la docencia.

En este apartado el Comité debe analizar el cumplimiento formal de las obligaciones docentes del profesorado y los mecanismos administrativos que permiten la eficacia a la hora de atender las incidencias en el ejercicio de la docencia. Tiene un especial interés la identificación del nivel de responsabilidad (órgano) encargado del seguimiento de estas incidencias. De forma específica procede:

- Analizar y valorar los mecanismos específicos que se utilizan para:
  - Conocer las ausencias de un profesor.
  - Designar sustitutos por causa justificada.
  - Actuar ante la ausencia a clase o ante el cumplimiento docente inadecuado.
- Identificar y valorar la actuación del órgano encargado del seguimiento de estas incidencias.
- Analizar, a partir del modelo y práctica de la evaluación docente del profesorado de su Universidad, los aspectos siguientes:
  - Los procedimientos utilizados y su pertinencia respecto a la naturaleza de la titulación
  - Clima de aceptación y participación del profesorado
  - Implicación de los órganos-comisiones responsables del proceso.
  - Resultados obtenidos
  - Conocimiento y uso de los resultados por las diferentes audiencias implicadas.
  - Consecuencias de la evaluación docente del profesorado.

- Valorar las políticas de incentivos establecidas para fomentar la dedicación del profesorado a las tareas que conlleva la enseñanza universitaria.

#### 4.2.5.- Participación en los órganos de gobierno.

El Comité deberá analizar y valorar los siguientes puntos:

- La participación del profesorado (en su conjunto y por categoría) en órganos de gestión de la titulación y en puestos de dirección de Departamentos y Centro.
- El grado de participación e implicación del profesorado en relación con el cumplimiento de los planes y objetivos estratégicos de la titulación.
- Los procedimientos que se utilizan para estimular la participación del profesorado en las actividades curriculares (practicum, prácticas en empresas, seminarios, intercambios, etc.) y extracurriculares (actividades culturales, jornadas, etc.)
- Cómo percibe la titulación la eficacia y eficiencia de los diferentes órganos de gestión (Junta de Centro, comisiones, Consejos de estudio, etc.)
- Los procedimientos establecidos para que el profesorado pueda expresar sus opiniones y satisfacción sobre la organización y calidad de la enseñanza.

#### 4.3.- Recursos Humanos destinados a la gestión de la Titulación.

*Dado que cada Universidad organiza las enseñanzas y la gestión de los servicios de forma diferente, no se puede ofrecer un único modelo para evaluar los recursos humanos destinados a la gestión de las titulaciones. Lo habitual es que los Centros dispongan de más de una titulación y que la gestión administrativa se lleve a cabo mediante unidades asignadas a campus. Por ello, el Comité deberá analizar y valorar en qué medida la organización académica y administrativa vigente en cada institución afecta al funcionamiento de la titulación que es objeto de evaluación.*

No obstante lo anterior, utilizando la información que se recoge en las **tablas 2 y 3** sobre la titulación, las comisiones de gobierno de los centros y los recursos humanos destinados a la gestión, el Comité deberá reflexionar sobre los siguientes aspectos:

##### 4.3.1.- El equipo directivo de la Titulación

Entre los aspectos a analizar y valorar cabe destacar:

- El liderazgo de la Dirección, su dedicación y participación.
- El compromiso personal del equipo directivo en la elaboración de planes estratégicos y objetivos de la titulación.
- La dedicación a las funciones de dirección y la distribución de tareas entre los miembros del equipo.
- Las iniciativas y capacidad organizativa, analizando en qué medida el equipo de dirección de la titulación aporta ideas nuevas sobre: 1) la definición de objetivos y metas a alcanzar y cómo conseguirlas; 2) la adopción de iniciativas para aprovechar los recursos de personal, de espacio y otros recursos materiales.
- Los procedimientos de elección, resultados en las elecciones celebradas en los últimos años y participación de los miembros de la Junta de Centro.
- La motivación de los miembros de la Junta de Centro para participar en las actividades de gestión de la titulación.

##### 4.3.2.- El personal de administración y servicios

Entre los aspectos a valorar señalamos los siguientes:

- Los medios humanos destinados a la gestión de la Titulación. Adecuación de la plantilla.
- Los objetivos que tiene establecidos la unidad. La organización de los servicios y la existencia de manuales de procedimiento.
- El espacio disponible para realizar las tareas que son encomendadas al personal de administración y servicios, así como la dotación de medios y recursos.

- La existencia de planes de formación y la asistencia del personal a cursos.
- La existencia de reuniones para la coordinación de las tareas y el análisis de posibles mejoras. La coordinación con los servicios centrales.
- Las políticas orientadas a fomentar la motivación y satisfacción de este colectivo y evaluar su rendimiento.
- Los procedimientos para conocer el nivel de satisfacción del personal con su trabajo en la Universidad y en la titulación.
- El apoyo que presta la unidad administrativa a la titulación evaluada.

#### 4.4.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

El capítulo debe concluir resaltando las fortalezas y debilidades relativas al alumnado, profesorado, personal directivo y de gestión de la titulación, y formulando una serie de propuestas sobre las acciones que será necesario diseñar y poner en marcha para propiciar un incremento de la calidad.

## 5. INSTALACIONES Y RECURSOS.

*Este apartado puede revestir complejidad dada la diversidad de modelos organizativos de los espacios, instalaciones y servicios en cada Universidad. Por ello, en aquellos casos en los que el modelo organizativo no permita identificar las instalaciones y recursos directamente vinculados con una titulación, el Comité deberá analizar y valorar en qué medida dicha organización condiciona el desarrollo de las actividades docentes.*

Partiendo de este supuesto procede destacar dos aspectos fundamentales relacionados con la infraestructura y recursos: la calidad de las instalaciones y la dotación de recursos económicos directamente implicados en las actividades de la titulación. En la evaluación de estos aspectos sería conveniente que el Comité de Autoevaluación adoptase la perspectiva de la evaluación no centrada únicamente en el equipamiento sino en el nivel de funcionalidad y uso real que hacen de las instalaciones los destinatarios (profesores y alumnos), junto con la evaluación de su calidad intrínseca.

### 5.1.- Infraestructura e Instalaciones.

El Comité de Autoevaluación a partir de su conocimiento del Centro, y de los datos que se recogen en la tabla correspondiente (**tabla 11**), deberá valorar lo siguiente:

#### a.- Las Instalaciones del Centro vinculadas a la titulación:

- La cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios y aulas.
- El equipamiento docente y los recursos didácticos relativos a esta titulación (hágase especial hincapié en la dotación, funcionalidad, utilización, etc.)
- La dotación y adecuación de otras instalaciones complementarias tales como:
  - Salas de estudio.
  - Servicios Culturales.
  - Restaurantes, cafeterías, etc.
  - Residencias.
  - Servicios de reprografía, etc.
  - Deportivas.
- El estado de conservación de las instalaciones y dotaciones y las carencias más relevantes referidas a la titulación.
- El nivel de funcionalidad y seguridad que tienen las instalaciones y de forma especial las aulas.
- Valorar si la superficie, tipos de espacio, condiciones ambientales, y otros elementos relacionados con los espacios físicos, se adecuan a las funciones de los servicios de gestión, considerando tanto el tipo y volumen de los usuarios de los servicios como el mantenimiento y conservación de los mismos.

b.- La dotación de Laboratorios y Equipos Informáticos.

Entre las cuestiones a considerar cabe señalar:

- La dotación y funcionamiento de los laboratorios. Analizar igualmente sus condiciones físicas y de seguridad.
- La dotación de sistemas de ayuda a la docencia (medios audiovisuales, medios telemáticos, etc.).
- El equipamiento informático destinado a la titulación.
- Sí el conjunto de los recursos materiales para la gestión de la docencia y la investigación (ordenadores, acceso a redes, etc.) se adecúan a las funciones y al volumen de los usuarios.
- La infraestructura informática a disposición del alumnado.

c.- Dotación y funcionamiento de la Biblioteca

*En caso de disponer de un Servicio de Biblioteca en el Centro, el Comité de Autoevaluación valorará su gestión con relación a las necesidades de los usuarios, profesores y alumnos de la titulación. Cuando el servicio está centralizado en Bibliotecas de Campus se recomienda, como ya se ha indicado, analizar y valorar la repercusión que este tipo de organización tiene en el funcionamiento de la titulación.*

En todo caso, los aspectos a considerar por el Comité son los siguientes:

- Valorar los siguientes aspectos relacionados con la Biblioteca:
  - Capacidad de las salas de lectura.
  - Condiciones físicas y funcionalidad.
  - Equipamiento técnico.
  - Adecuación de los recursos humanos.
  - Adecuación de los fondos periódicos y no periódicos.
  - Organización de los fondos. Volumen de consulta y préstamo
  - Tiempo del circuito: demanda-disponibilidad.
  - Sistemas de acceso y consulta. Horario del servicio.
  
- Valorar el grado de satisfacción de los usuarios con el funcionamiento de la Biblioteca.

## 5.2.- Recursos Económicos.

Los recursos económicos para el funcionamiento de una titulación viene asignada en los diferentes capítulos de los Presupuestos Universitarios. De una parte están las partidas que se asignan a los Centros y los Departamentos implicados para su funcionamiento. De otra, están los recursos que se pueden obtener a través de distintos medios, especialmente mediante contratos y convenios. Procede, por tanto, efectuar una estimación de los recursos económicos que - directa o indirectamente - pueden influir en el desarrollo de las actividades académicas de una titulación.

Para ello, a partir de los datos económicos que se incluyen en las tablas correspondientes (**tablas 1, 2 y 8**), el Comité reflexionará sobre estos aspectos:

- El nivel de obtención de recursos económicos de los Departamentos implicados en la titulación distinguiendo entre recursos públicos y privados.
- Las diferencias existentes entre los Departamentos tanto en volumen como en la tipología de recursos.
- La repercusión en la enseñanza de los recursos obtenidos para la investigación (equipamiento, laboratorios, biblioteca, etc.).
- La evolución presupuestaria de los últimos cuatro años en función de las necesidades de la titulación,.
- Las diferencias entre gasto corriente por alumno en la universidad y en la titulación durante los últimos años.
- Los criterios que utilizan los Departamentos para asignar presupuestos para la docencia.
- Los procedimientos utilizados para la financiación de las prácticas y el practicum.
- Los criterios de distribución de las partidas asignadas a los Centros para las actividades académicas de la titulación

## 5.3.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

Al igual que en los capítulos anteriores se trata de plasmar las debilidades y fortalezas encontradas en los apartados de infraestructura, instalaciones y recursos y, a la vez, formular una serie de propuestas sobre los cambios que es necesario introducir.

## 6. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA

El análisis del desarrollo del programa de formación constituye uno de los ejes fundamentales del proceso de Autoevaluación y, en consecuencia, del Autoinforme correspondiente. Al mismo tiempo, dado que los aspectos a evaluar en este apartado hacen referencia a variables procesuales, la obtención de evidencias presenta mayor número de dificultades. Por esta razón, el conocimiento propio del Comité y la información que recabe al respecto tiene un interés indudable, especialmente a la hora de formular hipótesis evaluativas que pueden ser sometidas a contraste en el período de audiencia pública del Autoinforme. En todo caso, el análisis deberá abordar las siguientes cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza.

### 6.1.- Metodología Docente.

Partiendo del conocimiento directo del propio Comité y de la información recabada a través de las audiencias se procederá a valorar los siguientes aspectos relacionados con la metodología utilizada por el profesorado a la hora de impartir las asignaturas de la titulación:

- Los métodos de enseñanza utilizados en el conjunto de la titulación.
- Las estrategias didácticas propuestas por los profesores para el desarrollo de la docencia teórica y práctica de las distintas asignaturas.
- Sí la combinación entre clases magistrales y participación de los alumnos es adecuada en función del tamaño de los grupos.
- La utilización de recursos multimedia y el uso de técnicas didácticas innovadoras en el aula (audiovisuales, ordenadores en clase, etc.)
- En qué medida el número de alumnos, el tipo de aulas y la disponibilidad de recursos condicionan el método de enseñanza utilizado.
- El nivel de cumplimiento de los programas en las distintas asignaturas.
- La correspondencia entre el nivel de cumplimiento del programa y lo que finalmente se les exige a los alumnos.
- La consecuencia que pueda tener la falta de cumplimiento de parte del programa sobre otras asignaturas posteriores y en la formación final del alumno.
- La existencia de otras actividades académicas orientadas hacia los alumnos además de las clases (ciclos de conferencias, seminarios, grupos de investigación, etc.).
- La existencia de actividades complementarias dedicadas a la formación del estudiante en técnicas de estudio, desarrollo de actitudes, búsqueda de empleo, conocimientos empresariales, etc.



## 6.2.- El trabajo de los Alumnos.

*Un programa de formación exige disponer de información sobre las demandas/exigencias relativas al trabajo de los alumnos. Estas exigencias se concentran en el tiempo que los alumnos han de dedicar a su formación: horas de clase más horas de estudio. Por ello, para cumplimentar el apartado tiempo de estudio semanal (**tabla 6**) se tendrá en cuenta tanto las horas de clase como las horas que el alumno debería dedicar a la asignatura fuera de clase según el juicio de sus profesores. Así pues, al cumplimentar este dato en una determinada asignatura de cuatro horas de clase a la semana, si el profesor estima que un alumno "medio" necesitaría seis horas de estudio semanal para superarla con éxito, el valor a señalar sería el de 10 horas.*

A partir de este dato el Comité procederá a analizar y valorar:

- El nivel real de exigencias en la titulación (suma de horas de clase teóricas y prácticas, de las horas de estudio y de las horas del período de examen y de su preparación)
- La factibilidad del Plan de Estudios desde la perspectiva del alumno (demanda de horas de clase, trabajo personal, número de años para finalizar la carrera, etc.).
- Los métodos empleados para fomentar el aprendizaje independiente del alumnado y su propia responsabilidad en el trabajo.
- En relación con las cifras de matrícula, el porcentaje medio de asistencia a clase. Estimar este dato en el período central de desarrollo de la asignatura, y analizar la información desagregada por ciclos, asignaturas obligatorias y optativas, primer año, teoría y prácticas, distintos turnos si los hubiere, etc.
- La incidencia de las exigencias de trabajo para los alumnos en progreso o retraso en las distintas materias del currículum.

## 6.3.- Evaluación de los Aprendizajes.

*El Comité podrá recabar información sobre la tipología de las actividades (por ej. muestras de protocolos de exámenes y de otros tipos de actividades de evaluación) utilizadas en la titulación. Deben valorarse tanto su tipología y peso en la calificación final como su pertinencia con relación a los objetivos de la materia y plan de estudios. Se sugiere aportar información sobre los criterios de valoración utilizados al corregir y puntuar los trabajos, las actividades y las pruebas de examen (especialmente si se utilizan pruebas objetivas, ya que a menudo no se tienen en cuenta las directrices técnicas establecidas para valorarlas correctamente).*

Partiendo de esta información, los siguientes puntos pueden ayudar a la valoración del Comité:

- Los distintos procedimientos utilizados para la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.
- Las prácticas evaluativas más comunes en relación con los siguientes aspectos:
  - El tipo y contenido de las pruebas de los exámenes y otras modalidades de evaluación.
  - Los mecanismos de corrección utilizados.
  - La pertinencia de criterios de evaluación.
  - La valoración y peso de los contenidos prácticos.
- Si existen criterios para compensar o promediar notas en las diferentes asignaturas de un semestre o curso.
- La forma y el plazo en que se informa a los alumnos de los resultados de los exámenes parciales y finales.
- Si existe normativa específica respecto a la revisión de exámenes. Valórese su grado de cumplimiento.

#### 6.4.- Atención Tutorial.

Se sugiere que en este apartado el Comité de Autoevaluación aborde las siguientes cuestiones:

- Las funciones exigidas al profesorado de acuerdo con la normativa establecida en la titulación.
- El grado de cumplimiento en la práctica habitual de dicha normativa tanto por parte del profesorado, como el uso que hacen los alumnos de las tutorías. De forma especial el Comité deberá analizar:
  - El número de horas que dedica cada profesor a esta función, según su categoría profesional.
  - El nivel de cumplimiento formal de las funciones de atención tutorial del profesorado.
  - Si se puede hablar o no de la existencia de “cultura” de atención individualizada a los alumnos.
  - Si hay experiencias singulares de organización y desarrollo de esta función.
  - Comprobar dónde y cuándo se anuncia el horario de tutorías de cada profesor.
  - La eficacia y la utilidad de las actividades tutoriales y las dificultades para llevarlas a cabo.
- El grado de satisfacción que alumnos y profesores tienen respecto al funcionamiento de la función tutorial.

### 6.5.- Coordinación de la Enseñanza.

Al margen de los diferentes modelos organizativos y órganos de gestión que pueden adoptarse o existir en cada Universidad en relación con la planificación de las enseñanzas de una titulación, es relevante que el Comité de Autoevaluación preste atención a una serie de aspectos procesuales que se ponen de manifiesto a partir del análisis de lo que sucede en las aulas y que refleja la fortaleza o la debilidad de los procedimientos utilizados para la coordinación de las actividades que conlleva la enseñanza universitaria.

El análisis de los siguientes aspectos puede constituir el núcleo central sobre los cuales trate el análisis y la valoración de este apartado:

- La funcionalidad del modelo organizativo establecido dentro de la titulación.
- La coordinación intradepartamental e interdepartamental.
- La coordinación horizontal (entre asignaturas de un mismo curso) y vertical (entre asignaturas de distintos cursos) para evitar repeticiones, solapamientos y ausencias significativas.
- La existencia de coordinadores de titulación, ciclo, curso y materia. Análisis de funciones y tareas.
- La implicación de las comisiones de docencia del Centro y Departamentos en la planificación, coordinación y supervisión de las actividades académicas relativas a la titulación.
- Los procedimientos de información y comunicación interna establecidos en el ámbito de la titulación.
- Si las relaciones entre los diversos miembros de la titulación favorecen la creación de un clima positivo.

### 6.6.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

Este capítulo debe concluir resaltando las fortalezas y debilidades encontradas en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la titulación y formulando una serie de propuestas sobre los cambios que sería necesario introducir para mejorar la calidad de los mismos.

## 7. RESULTADOS ACADÉMICOS

Cuando se habla de resultados académicos de una titulación se hace referencia a dos tipos de productos distintos que se conocen como resultados inmediatos y resultados diferidos. Los primeros aluden a los resultados obtenidos a partir de las calificaciones académicas de los alumnos. Los segundos se refieren a indicadores sobre el empleo y futuro profesional de los alumnos. La valoración de los primeros generalmente se efectúa a partir de los datos que nos aportan los indicadores de rendimiento, éxito, abandono y retraso. La estimación de los segundos se realiza operativizando el tiempo que media entre la titulación y el primer empleo estable, la adecuación entre titulación y ocupación profesional que desempeña el titulado, el nivel de ingresos que alcanza el sujeto en un determinado plazo de tiempo una vez concluidos sus estudios, etc.

### 7.1.- Indicadores de Graduación, Retraso y Abandono.

Partiendo de los datos recogidos (**tablas 12 y 13**), el Comité deberá valorar los resultados inmediatos obtenidos durante los últimos años en la titulación de referencia a partir de los siguientes indicadores:

- Tasa de graduación. Alumnos que han terminado sus estudios en el último curso sobre la cohorte de alumnos de nuevo ingreso que, para ciclo largo, iniciaron sus estudios cuatro, cinco o seis años antes y para ciclo corto, tres años antes.
- Tasa de retraso. Alumnos que aún continúan matriculados sobre la cohorte de alumnos de nuevo ingreso que, para ciclo largo, inició sus estudios cuatro o cinco años antes o en su caso, seis y para ciclo corto, tres años antes.
- Retraso curricular. Para aquellos alumnos que no han alcanzado la graduación se analizarán cuántos de ellos habían completado más del 75% de los créditos del título y cuántos de ellos habían alcanzado un porcentaje de créditos de entre el 50% y el 75%. El momento de referencia para efectuar este cálculo es el final del Curso Académico previsto para la graduación.
- Tasa de abandono. Porcentaje de alumnos de una cohorte de ingreso que debieron finalizar los estudios el curso anterior y que no se han matriculado ni en ese curso ni en el anterior (es decir, no se han matriculado en los dos últimos cursos).
- Tasa de abandono forzoso por no superar el régimen de permanencia en primer curso. Relación entre los alumnos de nuevo ingreso en la titulación que no pueden continuar estudios por no haber aprobado el mínimo exigido sobre el total de los alumnos de nuevo ingreso.
- Tasa de abandono en el primer año. Relación entre el número de alumnos de la misma cohorte que no se matriculan al año siguiente sobre el total de alumnos de nuevo ingreso.
- Tasa de abandono en los dos primeros años. Relación entre la diferencia de los alumnos de nuevo ingreso en la titulación en primer curso y los alumnos de la misma cohorte que no se matriculan transcurridos dos años sobre el total de alumnos de nuevo ingreso.
- Duración media de los estudios. Media de los años que tardan los alumnos en obtener la titulación. Diferenciar si es oportuno, entre la finalización de las asignaturas del plan de estudios y del proyecto fin de carrera.

### 7.2.- Indicadores de Rendimiento.

- Valorar los indicadores de rendimiento por asignatura (**Tabla 14**)
  - Tasa de presentados. Proporción de alumnos que se presentan a las convocatorias de exámenes oficiales sobre el total de la matrícula.
  - Tasa de éxito. Proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos que se presentan.
  - Tasa de rendimiento. Proporción de alumnos calificados aptos sobre el total de alumnos matriculados.

*Con el objetivo de que el Comité de Autoevaluación tenga la información lo más desagregada posible, se efectuarán por separado las estadísticas correspondientes a las convocatorias oficiales.*

### 7.3.- Resultados a Corto Plazo.

Los datos recogidos en las tablas anteriores permiten realizar una valoración de los resultados académicos inmediatos globalmente, y en relación con los diferentes tipos de acceso. Cuestiones como las siguientes pueden orientar en este punto la reflexión del Comité:

- En qué medida los resultados inmediatos avalan el diseño teórico de Plan de Estudios.
- Si son razonables los resultados globales del rendimiento en la titulación que se deducen de las tasas anteriores.
- Las diferencias de resultados en el rendimiento de los alumnos según el tipo de acceso.
- El grado de conocimiento que tiene el profesorado de la titulación de los resultados inmediatos, así como las estrategias implementadas para solucionar los casos más problemáticos.

### 7.4.- Resultados a Largo Plazo.

Finalmente, respecto a los resultados diferidos, el Comité deberá abordar cuestiones como las siguientes:

- Analizar y valorar algunos indicadores disponibles sobre el empleo de los titulados, tales como.
  - Empleo y demanda de graduados de esta titulación. Imagen social de la titulación.
  - Proporción de titulados que tienen su primer trabajo directamente relacionado con sus estudios.

- Las opiniones de los titulados respecto a su formación, a la hora de buscar y/o encontrar empleo.
- Las opiniones de los empleadores respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral. Procedimientos establecidos para recabar su opinión.
- Analizar, a partir de los indicadores directos e indirectos disponibles los factores más asociados con los resultados de la enseñanza.
  - ¿Qué tipo de actuaciones se han aplicado para intentar mejorar los resultados de la enseñanza?
  - Indicar la valoración de estas acciones y las modificaciones o cambios que habría que introducir para poder aumentar el rendimiento.
- Valorar la adecuación entre el perfil de formación de la titulación y las características de los empleos de los egresados.

#### 7.5.- Puntos Fuertes, Puntos Débiles y Propuestas de Mejora.

Indíquese los puntos fuertes y débiles detectados en este capítulo de resultados señalando especialmente aquellos que deben ser objeto de atención preferente a la hora de elaborar las propuestas de mejora.

## 8. PROPUESTAS DE MEJORA Y AUTOEVALUACIÓN.-

Una vez concluido el proceso de autoevaluación realizado sobre la titulación, el Comité deberá dar cuenta del trabajo realizado elaborando el oportuno Autoinforme siguiendo las directrices y los contenidos explícitos en la presente Guía. La estructura dicho Autoinforme debe, por tanto, ajustarse al modelo que se propone para evaluar las titulaciones, utilizando para la redacción de cada uno de sus apartados el siguiente esquema:

a).- Describir la situación actual a partir de las evidencias que nos aportan los datos estadísticos, los indicadores y otras informaciones obtenidas a través de los colectivos implicados en las titulaciones.

b).- Recoger el análisis y valoración que el Comité efectúa de dicha situación señalando no sólo sus puntos fuertes y puntos débiles sino también las razones que explican o justifican la misma.

c).- Presentar el conjunto de propuestas de mejora que se formulan para resolver las debilidades detectadas y potenciar las fortalezas de la titulación.

Una vez que ha sido elaborado el Autoinforme siguiendo los siete capítulos de la Guía, procede incluir un capítulo final con los siguientes apartados:

### 8.1.- Síntesis de Fortalezas y Debilidades.

Este apartado constituye la síntesis de la Autoevaluación. Su formulación será de relativa facilidad si en cada uno de los capítulos anteriores se ha ido concluyendo con la explicitación de sus fortalezas y debilidades. Se trata, ahora, de organizar un resumen de tal forma que puedan identificarse las posibles conexiones entre los puntos fuertes y débiles en los diferentes capítulos que constituyen la estructura de la Guía con el fin de ofrecer una visión comprensiva de la evaluación de la calidad de la titulación.

Una vez efectuada dicha síntesis, y como requisito previo a la elaboración del plan de calidad que debe seguir a todo proceso de evaluación, procede llevar a cabo una valoración y priorización de los puntos señalados. En este sentido el Comité deberá:

- Analizar los aspectos más positivos de la titulación en relación con cada uno de los siete capítulos anteriores que constituyen el contenido de la Autoevaluación. Teniendo presente:
  - La fiabilidad de la evidencia que da soporte a las fortalezas.
  - La relación de las fortalezas con los objetivos de la calidad.
- Analizar los aspectos más débiles de la titulación en relación con cada uno de los siete capítulos anteriores que han constituido el contenido de la evaluación, matizando.
  - La fiabilidad de la evidencia que da soporte a las debilidades.
  - La relación de las debilidades con los objetivos de calidad.
  - La precisión en la explicación de las debilidades.
  - Adecuación en los niveles de atribución de las debilidades.

## 8.2.- Elaboración del Plan de Mejora.

La priorización de los aspectos que se han de mejorar constituye la fase previa a la elaboración del Plan de Mejora que ha de seguir a todo proceso de evaluación si realmente quiere estar orientado a la mejora de la calidad.

El Comité tendrá presente que el plan de mejora es la consecuencia de un proceso de negociación en el que participan distintos niveles de gestión y decisión de la Universidad. La propuesta estará hecha desde la titulación y podrá seguir el siguiente esquema:

- Pertinencia en relación con los puntos débiles señalados.
- Precisión y claridad en los objetivos de mejora.
- Prioridad de las mejoras.
- Los ámbitos de decisión y actuación de cada mejora.
- Viabilidad de las mismas.

Tiene especial interés señalar las acciones inmediatas que la titulación va a poner en marcha como consecuencia del proceso de evaluación.

## 8.3.- Valoración del Trabajo Realizado.

Finalmente todo proceso de evaluación debe concluir con una valoración del trabajo realizado en la que se ponga de relieve no sólo las dificultades encontradas en la realización del mismo sino también las limitaciones que el propio Comité se ha impuesto a la hora de abordar los temas y formular los juicios de valor correspondientes. Procede, por tanto, que una vez finalizado el trabajo el Comité efectúe una revisión de la tarea realizada -a modo de metaevaluación- y haga constar en el autoinforme las observaciones que considere oportunas. Algunas de las cuestiones a considerar en esta revisión pueden ser las siguientes:

- Analizar en qué medida el informe de Autoevaluación ha ayudado a la comunidad implicada en el Centro a tomar conciencia de los problemas existentes en la titulación y de las acciones a emprender.
- Valorar todos los factores implicados en esta fase de Autoevaluación: los instrumentos e información utilizada (Guía de evaluación, tablas de datos, informes, Guías académicas, etc.), así como el procedimiento de trabajo seguido y la composición y el funcionamiento del Comité de Autoevaluación.
- Valorar las actuaciones del Comité en la difusión del proceso evaluación y la participación de los miembros de la titulación en las diferentes tareas y actividades realizadas.
- Analizar el grado de cumplimiento de las instrucciones y orientaciones establecidas para llevar a cabo procesos de Autoevaluación sobre una titulación así como las dificultades específicas encontradas.

Una vez concluido el proceso, y elaborado el Autoinforme oportuno, el documento será difundido ampliamente dentro de la titulación y remitido a los organismos pertinentes a efectos de su conocimiento y proceder a la organización de la fase de evaluación externa tal como se establece en la metodología que orienta el presente Plan de Calidad de las Universidades.





# Tablas

### NOTAS PARA CUMPLIMENTAR LAS TABLAS

1. Los datos de las tablas de la guía de evaluación se refieren siempre a los datos del último curso finalizado, es decir, el curso anterior al que se realiza la evaluación. De este modo la sucesión temporal indicada en las tablas debe entenderse de la siguiente manera:

<p><b>x</b>= datos del curso anterior al que se realiza la evaluación. <b>(x-1)</b>= datos de dos cursos anteriores al que se realiza la evaluación. <b>(x-2)</b>= datos de tres cursos anteriores al que se realiza la evaluación. Etc.....</p>
--

2. Los indicadores solicitados en la tabla nº 15 se refieren solamente a los del año o curso evaluado, es decir el **curso x**
3. **Tabla nº 8.** Los datos de esta tabla, especialmente los de Resultados y Financiación deberán calcularse para cada uno de los años de la serie temporal solicitada en esta guía. Una tabla por año.

## Docencia Universitaria

En virtud de las transformaciones estructurales del sistema educativo en nuestro país, el ámbito de la educación de cuarto nivel, como estudio de excelencia académica ofrece en esta casa de altos estudios la posibilidad de profesionalizar la práctica docente, para dar respuesta a las demandas del docente universitario tecnológico.

La Maestría en Docencia Universitaria se desarrolla en el marco regulatorio de la ordenanza 816/96 del Consejo Superior de la U.T.N., dotando a los docentes de los marcos técnicos y metodológicos para comprender y conducir en forma óptima el proceso de la enseñanza aprendizaje y potenciando creativamente sus habilidades pedagógico- didácticas.

Docencia e investigación se articulan en esta maestría para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en beneficio de toda la comunidad educativa. Entre sus propósitos se pueden mencionar:

Contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la educación superior.

Estimular una renovación gradual y permanente de la práctica profesional docente.

Fomentar el enfoque interdisciplinario y el trabajo grupal.

Promover la investigación educativa universitaria.

Vincular al docente con programas multimediales de distintas especialidades.

Desarrollo curricular de La Carrera de Especialización en Docencia Universitaria

Evaluación, Economía e Indicadores de Rendimiento.  
Nigel Norris (1)  
C. A. R. E.  
(School of Education, University of East Anglia.) U. K.  
N.Norris@uea.ac.uk

ISSN: 1137-8573  
D.L.: CA 378/97

Este artículo ha sido consultado por visitantes desde Abril de 1998

Documento solicitado al autor  
por la Dirección de Heuresis.

1. ¿Qué son los indicadores de rendimiento?
2. ¿Por qué ha aumentado el interés por los indicadores?
3. Indicadores de rendimiento y educación.
4. Algunos problemas metodológicos y políticos en la construcción y uso de indicadores de rendimiento.
5. Observaciones finales.
6. Referencias.

"Every society keeps the records  
most relevant for its major values".

Paul Lazarsfeld, 1959, p 108

1. ¿Qué son los indicadores de rendimiento?

Hablando en términos generales los indicadores de rendimiento (2) son datos en series temporales que reflejan y registran cambios a través de un número significativo de dimensiones relevantes, a través de los cuales se juzgará la eficacia y eficiencia de un sistema para alcanzar unos objetivos. Esta definición subraya dos características comúnmente asociadas con los indicadores. Primero, la información sobre la actuación o el rendimiento de un individuo, organización o sistema es recogida usualmente en intervalos regulares, para obtener datos los cambios producidos a lo largo del tiempo. Un ejemplo familiar

lo encontramos en la medición de la temperatura y de la presión sanguínea de un paciente como indicadores de la mejora o el deterioro de su salud. Segundo, los indicadores de rendimiento son importantes para reflejar la calidad

y el producto («output»). Pueden ser una medición directa de la calidad o los resultados de un servicio, por ejemplo, el número de pacientes de malaria que han sido tratados con éxito. Sin embargo, normalmente, son sólo mediciones o índices indirectos de cosas que en sí mismas resultan demasiado difíciles de medir de modo directo, como por ejemplo el 'ethos' escolar.

Una cuestión central para la construcción y uso de los indicadores de rendimiento son las decisiones que han de adoptarse sobre los objetivos organizativos y lo que, en un momento determinado, se entienda como más importante y valioso. Los indicadores han llegado a estar asociados con el imperativo político en pro de servicios públicos más eficaces y eficientes. El interés por la eficacia es manifiesto en la especificación de objetivos, la medición del progreso hacia la consecución de los mismos y la consideración de cursos de acción alternativos para lograr el mismo fin. El interés por la eficiencia refleja, normalmente, un interés por minimizar los recursos («inputs») para lograr el mismo nivel de resultados, o por maximizar los resultados con un mismo nivel de recursos («inputs»): es esencialmente un cálculo económico. (3)

2. ¿Por qué ha aumentado el interés por los indicadores?

La preocupación y el interés por el cálculo y la visibilidad económica tiende a incrementarse durante los periodos de contención financiera (Hopwood, 1984). En tiempos de declive o amenaza económica prologada existe un mayor énfasis en los

costos, la información financiera y en la medición de recursos y resultados. Con mucha más frecuencia de lo que pudiera pensarse, la aparente preocupación por la eficacia de los servicios públicos, como la educación o la sanidad, enmascara una preocupación más ensidiosa por la eficiencia. Los esfuerzos por mejorar la eficacia o la eficiencia de un servicio están presentes frecuentemente como cuestiones técnicas neutrales y no controvertidas, cuando en realidad representan ciertas prioridades políticas opuestas, claramente, a otras (Metcalfe & Richards, 1984, p. 190).

Durante, al menos, una década, ha habido un incremento considerable en el interés por la construcción y uso de indicadores de rendimiento en educación. Una razón que lo explica se haya en el extenso malestar con la contribución que la educación estaba realizando al cambio social y económico. Otra razón, no menos importante, es la indudable preocupación política sobre los costos y beneficios económicos de los servicios públicos en general. La medición del rendimiento en razón de objetivos claros y específicos se encuentra en el corazón del gerencialismo. Los indicadores han llegado a formar parte central de

la moderna estrategia de reforma de la gestión de los servicios públicos. En la medida en que los gobiernos en general intentan controlar la escalada del gasto público, los valores industriales y empresariales adquieren la primacía en la gestión pública. En el Reino Unido durante los años ochenta el gobierno señaló a

la evaluación como un componente significativo en su estrategia para "controlar el gasto público, cambiar la cultura del sector público y modificar la definición y las fronteras entre las esferas de actividad pública y privada" (Henkel, 1991, p. 9).

La aplicación de valores industriales y empresariales a la educación, no es una novedad- propuestas de este tenor, fueron evidentes a finales del siglo XIX y a principios del XX, tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos (Urwich & Brech 1957a-1957b; Callahan 1962; Haber 1964). Sin embargo, la tecnología de la información y las nuevas técnicas de medición permiten formas mucho más comprensivas y amplias de vigilancia de las que era posible entonces.

No es concebible que el rendimiento de todo el alumnado en un sistema educativo sea evaluado regularmente por medio de test, con la intención de, publicando los

resultados, mostrar la actuación de los docentes, las aulas y las escuelas. Pero, al menos, es factible comparar unos docentes con otros o una escuela con otra, en términos del rendimiento del alumnado. Dada la disponibilidad de esta clase de información también parece posible pensar que el sistema educativo es un mercado en el que las escuelas venden sus servicios educativos a los padres o

a las autoridades locales quienes, a su vez, pueden juzgar la calidad de su servicio a través de un valor estandarizado: las puntuaciones del alumnado en los test.

Hay un paso muy corto entre esta situación que acabamos de describir y el dar la

opción a los padres de utilizar 'vales' o 'cheques' escolares (4) con los que comprar una educación para sus hijos e hijas en la escuela de su elección y que las escuelas compitan por su cuota de mercado en el negocio de la educación. Los

servicios públicos podrían ser tratados como empresas privadas controladas por la oferta y la demanda. Lo que los indicadores de rendimiento ofrecen es el sustituto de la información que estaría de otra manera disponible a través del mercado.

### 3. Indicadores de Rendimiento y Educación.

En los Estados Unidos de Norteamérica el National Assessment of Educational Progress se estableció en los años sesenta para controlar («monitor») (5) el cambio y ofrecer datos sobre la relación entre los rendimientos del alumnado y los recursos destinados a la educación (Norris 1990). En el Reino Unido la Assessment of Performance Unit (6) se estableció en los años setenta para medir los logros nacionales en el rendimiento educativo; pero más recientemente, el sistema nacional de evaluación del rendimiento (7) establecido también en el Reino Unido, ha llegado a formar la parte más importante del Education Act (La Ley de Educación) de 1988 encabezando un currículum centralizado y el incremento

masivo en la construcción y uso de test.

Estos esfuerzos a gran escala de test masivos para medir el rendimiento nacional

de la educación son, por supuesto, muy caros. Puesto que la información que aportan no es para uso diagnóstico y dado que no pueden ser usados para mejorar la educación, resulta difícil justificar los costos de un sistema nacional de tests. Pero los tests nacionales no tienen nada que ver con la mejora de la educación. Los test nacionales están relacionados con el control de los docentes

y con la creación de datos brutos para juzgar la eficiencia y la eficacia de las escuelas, en la medida en que se muestren responsables con respecto a las fuerzas del mercado y de la elección del consumidor. Es un testamento de nuestro

tiempo que el efecto más probable de los datos del rendimiento sea dar más a los que más tienen, la supervivencia de los más ricos.

Los indicadores de rendimiento más comúnmente utilizados en educación son los test de resultados de un tipo u otro; exámenes públicos, tests locales o nacionales, tests aplicados a las escuelas o en el aula. En realidad la lógica de esta posición es impecable: la esencia de la educación es el cambio del individuo, por ello, si se desea juzgar el rendimiento de un sistema, tendríamos

que medir el cambio en el que aprende y agregar los resultados. Si en general los resultados de los test son estables o crecen, las cosas van entonces bien; pero si, por el contrario, bajan, las cosas van mal. En muchos sistemas educativos son los docentes los directos responsables de los cambios en los resultados de los tests. Por ello, tanto la eficacia docente como el rendimiento

del sistema se juzgan en términos del impacto de los docentes en el rendimiento del alumnado medido a través de los test. La preocupación por el impacto de los servicios públicos es razonable; sin embargo, suele venir acompañada, a menudo, por "un interés restrictivo en la comprensión de las contingencias de las que depende dicho impacto" (Cook & Campbell, 1979: p. 64).

La inadecuación de los datos de los test para evaluar la eficacia de los docentes o de las escuelas ha sido reconocida por largo tiempo. Gene Glass, experto en medición social y educativa, ha señalado que "solamente la asignación

al azar del alumnado a los docentes como una vía administrativa inamovible podría asegurar a los docentes una carrera justa en la producción de resultados o ganancias en el alumnado". (Glass 1974, p. 12). Si este objetivo improbable fuera alguna vez realizado permanecería todavía el problema de la inestabilidad de las acciones docentes en el tiempo. Las generalizaciones sobre el rendimiento

de los docentes o de las escuelas («teacher or school performance») pueden tener una vida y vigencia muy corta. Incluso si los datos de los test aplicados al alumnado ofreciesen una descripción adecuada de los resultados del aprendizaje en un punto temporal particular, no supondrían necesariamente una base fiable para la predicción de las actuaciones y resultados futuros.

Uno de los supuestos más importantes en la construcción y uso de indicadores de rendimiento es que la calidad educativa puede ser realmente definible y medible (Gamble, 1990, p. 20). Pero no todas las 'calidades' o resultados de la educación son igualmente susceptibles de definición operacional y medición. Por poner un ejemplo extremo, no sería problemático sopesar la evidencia de un programa educativo diseñado para combatir la obesidad (Nunnally, 1983, p. 236); ¿pero cómo medir los efectos en el tiempo de un proceso educativo orientado al desarrollo de la confianza, la autonomía o la solución de problemas en el alumnado?

4. Algunos problemas metodológicos y políticos en la construcción y uso de indicadores de rendimiento.

El problema de la sobrecarga de datos («data overload»).

Como el número de indicadores de rendimiento aumenta y las variables contextuales que tienen que ser tenidos en cuenta también se multiplican es necesario para los administradores y los políticos, consecuente, agregar y simplificar. Paradójicamente cuando la sofisticación de las mediciones y los análisis comienzan a aproximarse a una representación adecuada del rendimiento en el contexto, los resultados tienen que ser descontados en favor de un sumario

de juicios porque dichos resultados llegan a ser demasiado complejos y demasiado ambiguos para ser interpretados.

Problemas en la medición del cambio.

Una estrategia común para medir el cambio es la de un diseño pre-test-post-test;

diseño que reproduce las ganancias en las puntuaciones que supuestamente representan los efectos de los inputs en el tiempo. Por ello, si queremos determinar la eficacia de los docentes, tenemos que establecer en primer lugar una línea de base del aprendizaje para cada alumno y alumna usando un pre-test antes de que la enseñanza haya ocurrido y medir, posteriormente, el impacto de la enseñanza usando un post-test, una vez que se haya llevado a cabo. La lógica de este tipo de diseño de investigación es simple e impositiva: medir el estado de un sistema antes de un input y el estado del sistema después del input; la diferencia entre ambas mediciones representa la cantidad de cambio causada por el input.

En la práctica existen muchos problemas asociados con el diseño pretest/posttest en educación. Aquí viene una relación de los más obvios:

- i) además de la enseñanza, muchas otras cosas pueden haber sucedido al alumnado entre la medición primera y segunda; no es posible controlar todos los factores que pueden estar relacionados con el rendimiento en los test del alumnado;
- ii) el hecho de haber sido sometido al primer test influye en el rendimiento

en el segundo.

iii) la composición del grupo al que se aplica el primer test puede variar entre la administración de éste y el segundo test;

iv) la forma en la que el test ha sido construido puede afectar enormemente a las puntuaciones, favoreciendo a algunos grupos de alumnos y docentes sobre otros alumnos y docentes;

v) el test puede o no medir lo que se supone que mide y lo puede hacer para algunos grupos de alumnos y no para otros;

vi) la fiabilidad de una medición puede estar corrompida por la 'depresión' originada a causa de las puntuaciones del pretest;

vii) la interacción entre medición y logros estacionales puede enmascarar o elevar los efectos reales.

El problema de la corrupción.

Los indicadores de rendimiento tienden a influir en el modo en que un sistema opera y funciona. Cuanto más sean utilizados los indicadores de rendimiento en la toma de decisiones, más tenderá la actividad del sistema a ser corrompido y con mayor probabilidad se distorsionará el proceso social que dichos indicadores

pretenden controlar (Campbell, 1976). Estas presiones afectan a la fiabilidad o integridad de las mediciones y distorsionan los objetivos de la organización.

Unos pocos ejemplos servirán para ilustrar este punto:

Cuando la ratio en el éxito de un examen público es utilizada como indicador de la eficacia escolar, existe la tendencia por parte de las autoridades a restringir el número de alumnos y alumnas que entran en los exámenes públicos.

Si el cambio en la frecuencia en los delitos criminales es utilizada como un indicador de la eficacia policial, es muy probable que algunos delitos sean clasificados y registrados como delitos normales, creando la imagen de un descenso de los mismos. Por el contrario, si el nivel de criminalidad es usado como un indicador de los recursos necesarios para la actuación policial, es muy probable que presenciemos un incremento constante en su cantidad registrada.

Si los efectos de un programa educativo específico o de la enseñanza van a ser medidos en términos de la diferencia entre las puntuaciones de un pre/posttest es

probable que la ganancia en las puntuaciones mejore substancialmente administrando un pretest diseñado de tal manera que las puntuaciones sean tan bajas como sea posible.

Si el rendimiento docente es juzgado en términos del rendimiento del alumnado según resultados de un test, los docentes tenderán a enseñar según dicho test. Puesto que un test es siempre una muestra de la materia que va a ser medida, como consecuencia se limita el acceso del alumnado a la educación y al conocimiento.

El problema de los estándares fijos.

En razón de que los indicadores son usados como retroalimentación sobre el rendimiento, también llegan a constituirse en los estándares con los que dicho



rendimiento será juzgado. Cada incremento en el rendimiento aporta el potencial para establecer un nuevo estándar. Ello conlleva dos consecuencias probables: primera, puede dirigir hacia una intensificación del trabajo que a su vez provoque consecuencias no previstas como el incremento del nivel de enfermedad o

de absentismo; segundo, a menudo lleva al acuerdo tácito de no exceder ciertos niveles de rendimiento en orden a controlar el ambiente de trabajo.

Problemas de validez y fiabilidad.

Las cuestiones metodológicas más relevantes que surgen en la construcción y uso de indicadores son las de fiabilidad y validez. La fiabilidad hace referencia usualmente a la estabilidad en las medidas a lo largo del tiempo y la consistencia de las mismas a través de distintos ambientes. La validez se refiere a la confianza o razones que tenemos para elaborar inferencias en razón de los indicadores de rendimiento. A este respecto es importante determinar si un

indicador mide lo que afirma que mide y si es de hecho una medida de rendimiento

o una medida de algo relacionado con el rendimiento o con otra cosa.

Dada la naturaleza temporal de los indicadores y de su sensibilidad y susceptibilidad política, las cuestiones sobre la validez requieren la consideración no sólo de lo que significan los datos aportados por el indicador,

si no también la consideración de las consecuencias del uso del indicador en el sistema. Como ya hemos señalado, dicho uso puede distorsionar los objetivos de la organización o la provisión de información fiable sobre el rendimiento hasta el punto de alterar el mismo rendimiento en forma imprevista y no deseable. Un instrumento diseñado fundamentalmente para mejorar la eficacia o la eficiencia de un sistema puede fácilmente provocar efectos contrarios.

Se suele argumentar que los indicadores de rendimiento se basan en rutinas de registro de datos aportadas por la información más efectiva disponible sobre el rendimiento de un sistema. Sin embargo, el esfuerzo implicado para asegurar la fiabilidad, integridad y validez del constructo de una medición particular puede contrapesar su utilidad aparente e inmediata. Por ejemplo, si las puntuaciones del alumnado en un test son utilizadas para comparar el rendimiento

de docentes o escuelas, entonces entre otras cosas, la validez de las inferencias de ese indicador dependerán de:

- i) el grado actual de estandarización tanto de los test como de su administración,
- ii) las reglas para la inclusión y/o exclusión de alumnado en el proceso de medición del rendimiento;
- iii) los procedimientos de muestreo usado en cada ambiente;
- iv) las similitudes y/o diferencias en las características del alumnado en cada ambiente educativo;
- v) el grado en el que el test es una muestra representativa del contenido cubierto a través de los distintos ambientes; y
- vi) la conjunción deliberada o por azar entre lo que se mide y lo que es enseñando.

Recoger información sobre todas estas cosas incrementa enormemente el costo para

asegurar que los indicadores de rendimiento puedan ser usados para la elaboración de juicios válidos.

Los indicadores de rendimiento en educación pretenden aportar mediciones simples

y no ambiguas de la calidad. Pero ni lo hacen ni pueden. Dado que los fines y propósitos de la educación son muchos y los valores varios, la educación no puede ser abarcada por formas simples de medición. Los indicadores de rendimiento son altamente reduccionistas. Desatienden la ecología social de las escuelas o de otros servicios. Y, haciéndolo, tienden a infra-representar la calidad de la educación y deformar la como tal. Si una medida infra-representa los valores de un proceso puede ser un remedio suficiente el ajuste sistemático de las puntuaciones; pero cuando se sabe que las mediciones no representan adecuadamente al proceso, entonces tienen que ser abandonadas en favor de otras formas de evaluación

5. Observaciones finales.

Ha existido una marcada divergencia entre el desarrollo de la teoría de la evaluación y la práctica de evaluación por parte de las autoridades

gubernamentales. En el momento en el que los evaluadores comenzaron a reconocer la naturaleza compleja y contingente de los programas públicos, las administraciones y autoridades políticas han presionado para imponer métodos simples y generalizados de evaluación. Cuando la comunidad de evaluadores y evaluadoras se ha apartado de la confianza exclusiva en mediciones cuantitativas

del impacto, atendiendo mucho más al proceso social, las administraciones han llegado a depender enormemente de la econometría y del valor de las auditorías contables para calcular los efectos y la eficacia de los programas sociales. La apelación a la economía y la asunción del valor de la misma, la eficiencia y la eficacia, sirven para reducir la influencia del servicio profesional y subsumir la autoridad profesional bajo la autoridad gerencial (Henkel, 1991, p. 15). La imagen de los ciudadanos como consumidores está profundamente enraizada en nuestras sociedades industriales. Cuando los servicios públicos como la educación, la sanidad y el bienestar son contemplados exclusivamente en términos

de producción y consumo, están mucho más sujetos al gerencialismo y a la lógica dominante de la elección económica individual. Bajo estas circunstancias el valor de la comunidad se encuentra socavada por sistemas de control y sumisión, y la responsabilidad cívica se reemplaza por los valores del individualismo posesivo y la competición.

© de la traducción J. Félix Angulo Rasco.

Notas.

(1) Trabajo presentado al Simposium «Judging Quality in Education», 17th Annual Conference of the British Educational Research Association, Nottingham Polytechnic

28th-31st August 1991.

(2) «Performance Indicators» ha sido traducido como Indicadores de Rendimiento, expresión que se encuentra ampliamente generalizada y aceptada en los artículos y trabajos que tratan sobre este tema. Otras traducciones posibles son las de 'indicadores de actuación', que aunque más literal, resulta menos fiel al concepto que maneja el autor en este trabajo, y la de 'indicadores de calidad', que ha ido cobrando importancia en la literatura al uso pero que el autor no utiliza expresamente (i.e. «quality indicators»). (Nota del traductor).

(3) Este cálculo económico se haya descrito por Lewitt & Joyce cuando especifican cómo mejorar la eficiencia del gasto público: "Si tenemos que mejorar la eficiencia, necesitamos: a) definir y, si fuera posible, cuantificar los productos o resultados pretendidos y sus costos asociados; b) evaluar y, si fuera posible, cuantificar el impacto en los resultados de un cambio en los recursos tras tener en cuenta los factores que se encuentren implicados más allá del control de la gestión; c) establecer si la minimización de los recursos o la

maximización de los resultados es, realmente, el objetivo en un servicio determinado; d) evaluar y, si fuera posible, cuantificar el alcance de la mejora

de la eficiencia técnica; dada la actual mezcla situación y el volumen de recursos ¿pueden ser incrementados los resultados o alternativamente pueden ser reducidos los recursos totales dado un resultado determinado?; e) evaluar y, si fuera posible, cuantificar el extremo hasta el que la eficiencia puede ser mejorada llevando el nivel de los peores resultados cerca de la media o del punto más alto. Véase Lewitt, M. & Joyce, M. (1987) The Growth and Efficiency of

Public Spending. National Institute of Economic and Social Research Occasional Papers XLI. Cambridge University Press, pp. 95-96.

(4) Utilizando un sistema de cheques o vales, las escuelas recibirían financiación proporcional a los cheques o recibidos. (Nota del traductor).

(5) Aunque la palabra inglesa «monitor» ha sido traducida en ocasiones por monitorización, parece más adecuado traducirla por 'control' (Nota del Traductor).

(6) La A.P.U. era una unidad del Departamento de Educación y Ciencia en Inglaterra que apareció en 1974.

(7) La palabra "assessment" es de difícil traducción al castellano, pues conceptualmente no significa lo mismo que "evaluation"; por ello se ha optado por la de evaluación del rendimiento (haciendo referencia al rendimiento de individuos), y dejando la de "evaluation" a la evaluación de programas (o al

rendimiento de ideas en acción). Heuresis quisiera agradecer a B. MacDonald las sugerencias para esta diferenciación, ofrecidas, entre otras importantes enseñanzas, durante el Curso de San Roque de la Universidad de Cádiz, Julio de 1997.

Referencias:

- Callahan, R. (1962) Education and the cult of efficiency. University of Chicago Press.
- Campbell, D.T. (1976) Assessing the Impact of Planned Social Change. Evaluation Centre Occasional Paper nº8. College of Education Western Michigan University. Kalamazoo. Michigan 49008.
- Cook & Campbell, D.T. (1979) Quasi-Experimentation: design & analysis issues for field settings. Boston: Houghton Mifflin.
- Gamble, R. (1990) "Performance indicators", en Fitz-Gibbon, C.T. (Ed.) Performance Indicators. BERA Dialogues nº2. Clevedon. Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 19-25.
- Glass, G. (1974) Teacher effectiveness, en Walberg, H. (Ed.) Evaluating Educational Performance. Berkeley, Calif. McCutchan. pp. 11-32.
- Haber, S. (1974) Efficiency and Uplift: scientific management in the professional era, 1890-1920. University of Chicago Press. Chicago.
- Henkel, M. (1991) Government, Evaluation and change. London: Jessica Kingsley.
- Hopwood, A. (1984) Accounting and the pursuit of efficiency, en Hopwood, A. & Tomkins, C. (Eds.) Issues in public sector accounting. Deddington. Oxford: Philip Alan, pp. 167-187.
- Lazarsfeld, P. (1959) Sociological reflections on business: consumers and managers, en Dahl, R, Haire, M. & Lazarsfeld, P. (Eds.) Social science research on business: products and potential. Columbia University Press.
- Levitt, M. & Joyce, M. (1987) The Growth and efficiency of public spending. National Institute of Economic and social research occasional papers. XLI. Cambridge University Press. Cambridge.
- Metcalfe, L. & Richards, S. (1984) Raynerism and efficiency in government, en Hopwood, A. & Tomkins, C. (Eds.) Issues in public sector accounting. Deddington. Oxford: Philip Alan, pp. 188-211.
- Nunnally, J. (1983) The Study of change in evaluation research: principles concerning measurement, experimental design and analysis, en Struenig, E. & Brewer, E. (Eds.) Handbook of Evaluation research. London: Sage, pp. 231-272.
- Urwick, L. & Brech, E. (1975a) The making of scientific management. Vol. 1. Thirteen Pioneers. London. Pitman.
- Urwick, L. & Brech, E. (1975b) The making of scientific management. Vol. 2. Management in British Industry. London. Pitman.

Volver al principio. Volver al índice Vol. 1 nº2

La autoevaluación institucional en los centros educativos:  
una propuesta para la acción.

©Juan Manuel Álvarez Méndez

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de CC. de la Educación. Universidad Complutense

Recibido: 9 de Mayo 1997

Aceptado: 29 de Mayo de 1997

Este artículo ha sido consultado por visitantes desde el 25 de Julio de 1997

1. La evaluación institucional hoy: entre la necesidad, la conveniencia y la oportunidad.
2. De ejercicio de control a la autoevaluación: una nueva cultura.
3. La autoevaluación institucional: más allá (o al margen) del control está el aprendizaje.
4. Evaluación compartida y desarrollo profesional: la necesidad de trabajar en equipo.
5. La autoevaluación en los Centros como recurso válido de formación permanente.
6. El ejercicio de la responsabilidad compartida: autoevaluación, autonomía y desarrollo profesional.
7. Bibliografía.

1. La evaluación institucional hoy (1): entre la necesidad, la conveniencia y la oportunidad.

Vivimos en un momento en el que la evaluación, digamos, ha eclosionado con fuerza. Vivimos 'el boom' de la evaluación, entendida en un sentido envolvente. Cabe cuestionarse si no estaremos asistiendo a la confirmación de un constructo mental ideológico de fuerte connotación a producto de consumo que sirve a intereses políticos y económicos poco definidos. De tanto insistir hasta el convencimiento en la necesidad de la evaluación institucional, aquellos se transforman en intereses sentidos como imperativos de fuerzas ajenas que piden responsabilidades de las que hay que rendir cuenta -no se sabe bien en qué contabilidad o no interesa explicitarla y tampoco está bien definido ante qué contable, ni con qué finalidad, ni al servicio de quién está, con lo que la ambigüedad se erige como criterio de exigencias y de necesidad indefinidas. Lo cierto es que la Escuela, como institución, siempre fue un Centro de evaluación por excelencia, espacio donde todo lo que en ella vive o está, justamente por ser o estar, se convierte en el objeto deseado de evaluación, como parte sustantiva del ser-escuela o estar-en-la-escuela: profesores, alumnos, procesos de enseñanza y de aprendizaje, programas, desarrollo curricular, proceso de socialización, relaciones interpersonales, regímenes disciplinario y administrativo, inspecciones... Todo, como decía, está en la mira de la evaluación, aunque los intereses de y por la evaluación institucional

han estado tradicionalmente fuera de la escuela, como también han quedado fuera los posibles beneficios que tales evaluaciones pudieran aportar debido a que las

finalidades de las mismas nunca estuvieron explícitamente definidas.

Interpretarla de nuevas como rendimiento de cuentas (assessment), que termina siendo referente para el pago o la compensación por rentabilidad y para la clasificación según resultados, acentúa el sentimiento de que el constructo social fabricado va adquiriendo una presencia incuestionable que se incorpora como algo natural a la cultura pedagógica (2).

La Escuela viene a ser la Institución donde la evaluación se formaliza como parte sustantiva de la misma institucionalidad, como algo 'natural' y no como algo históricamente construido, como algo interesadamente fabricado. En ella todo es virtualmente objeto de evaluación, todo está bajo la sospecha de ser evaluado en cualquier momento, sean 'cosas', sean acciones, sean intenciones, sean fenómenos, sean atributos, sean cualidades. Entre ellas, el aprendizaje de los alumnos viene a ser la cualidad más significativa y palpable, hoy por hoy

único dato de referencia que nos permite intuir, más que inferir, el funcionamiento interno de los Centros. Todo vive en la Escuela bajo la sospecha anunciada -y en parte aceptada- de la permanente vigilancia, que es una forma sutil de la evaluación ejercida desde el poder (de los empleadores sobre los aspirantes a empleados, de la Administración sobre los administrados, del Director del Centro sobre sus componentes, del Profesor sobre los alumnos... ) A la inversa se puede dar la evaluación (de los alumnos al profesor, de los profesores a la administración, de los padres y las madres al Centro... ), pero siempre en un equilibrio desigual, relación asimétrica asentada en una tradición

no democrática que ha vivido de espaldas al contexto social, con consecuencias muy distintas y desproporcionadas según sea la dirección, en favor siempre de quien tiene poder frente al menos poderoso. Ejercicio de autoridad y de control cuando es evaluación vertical, en movimiento de arriba-abajo, con consecuencias que pueden ser trascendentales para los sujetos que las padecen (sanciones administrativas para los profesores, exclusiones por razones de selección en la carrera académica para los alumnos, recorte de subvenciones para cierto tipo de proyectos en los Centros). Ejercicio de buenas intenciones expresadas con buenas

palabras cuando es de abajo-arriba, pero sin más alcance ni repercusión, ejercicio de condescendencia y de buena voluntad cuyas consecuencias raramente pueden ser significativas porque no llegan a incidir en escalafones superiores. Esto se hace evidente con bastante crudeza sobre todo si tenemos en cuenta que en la reforma de los noventa, según recogía el Diseño Curricular Base (MEC, 1989b: 43), la propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter

jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores.

Puesto que hay jerarquía descendente no cabe hablar de interdependencia sino llana y directamente de dependencia unilateral, de vía estrecha, de arriba a abajo. (La paradoja es que esto se quiera dar literalmente por válido en una concepción curricular que se autoproclamaba ingenuamente abierta y flexible, que

no tiene en cuenta la estructura tradicionalmente rígida de los elementos organizativos) (ALVAREZ MENDEZ, 1990).

Las decisiones que se toman como resultado de evaluaciones que se hacen desde arriba pueden provocar consecuencias definitivas en los sujetos evaluados.

Normalmente, cuando la evaluación es desde abajo provee un tipo de información a

partir de la cual se pueden 'tomar ciertas medidas', que suelen dejar las estructuras como están y las consecuencias no van más allá de las que produce la

espectacularidad de la información recogida, pero que difícilmente incide en el ejercicio del poder, descartado prudencialmente el cuestionamiento del mismo. Porque la evaluación, debe quedar claro, tal y como se concibe y sobre todo, tal

y como se practica en muchas circunstancias, máxime cuando los patrones y los referentes no son estrictamente educativos (los hay políticos, económicos, sociales, que condicionan fuertemente las expectativas sobre lo educativo, como proveedor de mano de obra calificada para la incorporación a la vida sociolaboral), la evaluación, digo, es esencialmente ejercicio interesado de un poder desigual entre las partes (ALVAREZ MENDEZ, 1995).

La evaluación institucional, en este sentido, forma parte del ritual de la 'juriidización' (3) de lo escolar, en expresión de HABERMAS (1981: 526-7):

La introducción de los principios del Estado de derecho en la particular relación de poder que representa la escuela elimina ciertamente residuos de un poder estatal absolutista; pero la juriidificación de este ámbito de acción comunicativamente estructurado se cumple en forma de regulaciones intervencionistas del Estado social. La escuela controlada por la justicia y

la administración se convierte bajo mano en un 'instituto' del Estado benefactor, que organiza y distribuye la formación escolar como una prestación social más.

Desde esta perspectiva resulta comprensible el empeño puesto en evaluar cuanto en la escuela sucede y en pedir cuentas sobre aquella prestación social con la que el Estado está comprometido social, económica y políticamente.

En cambio, cuando la evaluación -sea interna o sea externa- es fruto de una información compartida puede constituirse, en expresión de Adela CORTINA (1991: 224) en "momento moral -humanizador- por excelencia". La deliberación y el diálogo abierto, como reflejo de una actitud opuesta a soluciones técnicas, son los soportes básicos imprescindibles para llevar a cabo estas propuestas. Sobre esta línea de pensamiento quisiera apoyar mi argumentación.

2. De ejercicio de control a la autoevaluación: una nueva cultura.

Para entender esta situación accidental, donde la evaluación ha irrumpido con tanta fuerza -invitada de coyuntura, necesaria en la estructura(4) - necesitamos

partir del análisis de la situación de la cultura educativa que caracteriza nuestro sistema educativo. Lo haré acudiendo a rasgos significativos, pero sin la pretensión de que sean ni los más importantes ni los más representativos. Creo que están ahí, y que condicionan, o tal vez puedan hacerlo, la puesta en acción de tanta confianza acríticamente aceptada puesta en ciertas prácticas evaluadoras que no tienen historia ni señas de identidad en nuestra cultura pedagógica, pero que epistemológicamente responden a una racionalidad técnica determinada que, por una parte, representa intereses que no suelen identificarse

con los intereses de quienes viven día a día la escuela; por otra, no reconoce en ellos la capacidad para decidir y para hacer y actuar con conocimiento de causa, lo que significa negar en ellos cualquier grado de autonomía y de responsabilidad en la organización y administración del Centro (5). Tales prácticas evaluadoras están aplicadas miméticamente al campo de la educación, sin considerar o tener presentes las preocupaciones que deberían imponer las exigencias de las acciones educativas, en las que el componente ético es un elemento constituyente insustituible.

No existe cultura de la evaluación en (de) los Centros en nuestro contexto educativo y la percepción de cualquier actividad evaluadora es sentida como actividad de control, cuando no confisadora o injerencia desde un poder ajeno al quehacer diario. Así se puede entender que entre padres, alumnos, otros profesores, equipo directivo, consejo escolar, inspección y técnicos de la administración, "sólo estos últimos encontraron el apoyo de la mayoría del profesorado", según la Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública, trabajo realizado por el Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO. (Madrid, CIDE, 1993: 60).

Confirmando una actitud investigada ya hace unos años por el MEC (1986: 151), según la cual "el 41% de los encuestados juzga que ni los alumnos, ni los padres, ni los compañeros, ni los directivos ni los asesores expertos de la Administración, y ni los inspectores son idóneos para evaluar su práctica", se concluye en el estudio de CC.OO. que "la opinión mayoritaria de los docentes está en contra de ser evaluados por cualquiera de los restantes agentes, por otro lado componentes casi todos ellos de la Comunidad escolar".

Se avanzan como posibles razones que expliquen esta actitud el miedo y el temor a no ser evaluados con objetividad, consecuencia sin lugar a dudas de la desconfianza con la que se vive cualquier actividad tendente a evaluar al profesorado, sentida como amenaza o control. De hecho, se concluía en el estudio

del MEC que "los representantes de la Administración, sean asesores o inspectores, son mucho menos aceptados, especialmente los inspectores, que ocupan el último lugar" (MEC, 1986: 152)(6).

En este contexto y a falta de una tradición en prácticas de evaluación institucional, conviene advertir que antes de evaluar al Centro es conveniente sentar las bases, y asegurarse de que así va a ser, que hagan creíble, además de

posible, la necesidad de una evaluación cuyos efectos siempre positivos reviertan en beneficio precisamente de los sujetos que son objeto de evaluación o en beneficio del Centro como institución, sean los profesores y las profesoras, el aparato burocrático administrativo de los Centros, los alumnos y las alumnas, el área de servicios de los Centros, las asociaciones de padres. Para que la evaluación sea creíble además de educativamente valiosa resulta necesario contar con ellos. La negociación entre las partes (de las condiciones en las que se va a realizar, de los fines que se persiguen, de los usos y de los

destinatarios de la información recogida, de los métodos y de las técnicas que se van a emplear...) se presenta como la vía de acceso y de acuerdo más adecuada.

Para que sea posible esta práctica de evaluación es condición imprescindible además crear las condiciones organizativas y de disponibilidad laboral, además de las materiales, con el fin de que sea creíble. Implicar activamente a los sujetos en la evaluación de la Escuela, insisto, es la única fórmula que puede dar garantías de que el proceso dé algún resultado beneficioso para el propio Centro.

Esto equivale a decir que la evaluación se puede usar también como instrumento poderoso para reformar el Centro y/o innovar en o desde el Centro, partiendo de la lucidez y de la sensibilidad que brota del conocimiento contrastado y compartido del funcionamiento real del mismo, así como de su organización y de su estado, respecto a cada uno de los elementos estructurales que lo conforman. Es la gran diferencia y es el gran reto de una forma de entender la evaluación curricular que mira, no tanto a un rendir cuentas (accountability) por exigencias externas impuestas, sino que tiene en cuenta prioritariamente el desarrollo profesional de quienes hacen la escuela desde dentro día a día, que no quiere decir ni lo supone, que la deban de hacer con las puertas cerradas. Al

contrario, en la medida en que aseguran aquel desarrollo profesional -que siempre será, debería ser, de grupo- garantizan que la misma escuela, como totalidad, funciona (7). La (auto)evaluación institucional adquiere en este sentido dimensiones más propias del desarrollo del propio Centro en cuanto tal -no puede dejar de lado estos intereses-, y no tan pegadas a necesidades o condiciones externas usualmente de carácter técnico, exigencias no siempre explícitas, consecuencia de las suspicacias y las resistencias que generan, tal vez nacidas en otras culturas ajenas y reponiendo a necesidades distintas porque parten de principios diferentes.

Si esto se da, el rendimiento de cuentas vendría a ser y a sentirse como parte del quehacer educativo, informando sobre lo que sucede dentro porque interesa a todos, y no como amenaza, intromisión, ingerencia, control. En este sentido, la evaluación institucional realizada desde las bases de participación democrática,

desempeñará funciones importantes en el desarrollo profesional de quienes son protagonistas del trabajo diario y en el desarrollo del Centro, poniendo la atención en la mejora de los programas y en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como una tarea de referencia necesaria; pero también

como ejercicio de responsabilidad en el que la transparencia del funcionamiento interno viene como exigencia del convivir en democracia. Como señalan con acierto BELTRAN LLAVADOR y SAN MARTIN (1992: 68)

la evaluación interna, al remitir a las cuestiones claves, desafíos y posibilidades de cualquier institución educativa, pretende ser una respuesta

a cómo deben autoorganizarse los centros escolares para hacer posible la democracia organizativa y el desarrollo profesional de los profesores, sugiriendo la forma de adquirir y hacer un uso efectivo del conocimiento derivado de la práctica individual para modificar y mejorar las prácticas colegiadas. En definitiva, se trata de buscar la mejora de la calidad de las

prácticas organizativas y educativas como contribución al desarrollo institucional y profesional.

En parecidos términos, aunque con enfoque más restringido, se reconoce en el Real Decreto 1344/1991 de septiembre y el Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre

que

los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación al logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluarán el Proyecto curricular, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del centro y a las características específicas de los alumnos.

En esta interpretación, la Administración viene a ser el apoyo indispensable (no

la ingerencia incuestionada ni el obstáculo a salvar) que fomenta y apoya la actividad de autoevaluación institucional en (de) los Centros, al tiempo que crea y facilita los medios y las condiciones que la hagan practicable, porque siendo una actividad de grupo, los profesores y las profesoras por sí mismos, y en las condiciones en las que normalmente trabajan, no podrían llevarla a cabo. Debe quedar claro que en esta tarea la buena voluntad y el bienintencionado

esfuerzo no son suficientes. No sólo en lo que toca a las posibilidades materiales de hacerla sino a la necesaria preparación para llevarla a buen término con garantías.

Desde estas perspectivas es de esperar que el proceso de evaluación interna y los resultados a los que llegue ofrezcan una estructura de referencia en la que se pueda fundamentar decisiones y aspiraciones de innovación y de cambio.

3. La autoevaluación institucional: más allá (o al margen) del control está el aprendizaje.

Mientras no logremos dar a entender a quienes van a ser objeto de evaluación -y además, asegurarnos de que lo entiendan, porque debe ser así y las prácticas de evaluación serán el referente de validación de la fidelidad a esta actitud constructiva- cuál es el valor educativo y siempre y en todos los casos, positivo, difícilmente podamos sustraernos a una historia que nos conforma y en

la cual se ha ido creando una cultura compartida de silencios y de vigilancias que crean celos y desconfianza. Frente a cualquier atisbo de mero control (8) es necesario desarrollar una actitud fundamentalmente de apoyo e interés. Para que esto sea posible, es indispensable que fluya adecuadamente la información que ilustre sobre objetivos, intenciones, finalidades, usos, destinatarios y posibles beneficiarios de la misma actividad evaluadora. Sólo así podrá descubrirse el valor formativo de la evaluación interna, desarrollando actitudes

fundamentalmente favorables y cooperativas.

Cabe pensar, en contra de esta propuesta, que en el momento presente no hay datos que hagan abrigar otras expectativas más alentadoras, por constructivas, donde evaluación e inspección tienen como común denominador el ejercicio del control burocrático. Como tal, es ejercicio institucionalizado de poder que aumenta la dependencia del profesor de las normativas y disposiciones que de él emanan hasta el punto que la dependencia y la vigilancia siempre pendiente llevan a la descualificación y a la pérdida de confianza y de responsabilidad -que se traduce en la falta de iniciativas propias puestas en práctica- de los profesores y de las profesoras (SACHS y LOGAN, 1990). Al mismo tiempo que aumenta la dependencia, burocratiza, por imperativos administrativos, el quehacer profesional de los profesores y las profesoras que tienen la responsabilidad de organizar y dirigir el Centro escolar. Desde esta perspectiva, aquel control burocrático se erige como proyección de aquella autoridad delegada, que es poder simbólico representado, que viene a ser poder prestado que se vuelve control sobre el controlador, en la medida que sirve de justificante de un trabajo y de una dedicación gerencial. En este sentido, la evaluación se identifica con el control en distintos niveles:

\* control ajeno a los intereses de la comunidad escolar. Siendo objeto primordial

de evaluación institucional, siempre fue de las que menos beneficios educativos y de desarrollo profesional y comunitario ha obtenido, sobre todo porque en muy pocas ocasiones, si alguna, fue la destinataria de la información recogida sobre

el funcionamiento del Centro, limitando su papel a la pasiva posición de informante, que no de grupo informado.

\* control interesado y ficticio que se reducía a una mostración/representación de poder -de las evaluaciones e inspecciones sólo se derivaban, si acaso, sanciones de tipo administrativo por deficiencias de funcionamiento o disciplinar y raramente se obtuvieron informaciones útilmente educativas para mejorar la calidad de los servicios y del funcionamiento (educativo) de los Centros-;

\* control político, pero amorfo, evaluación devaluada: el plan EVA sería la última referencia, ya moribundo, pero con sentencia de muerte ya anunciada, por impracticable, por burocrático y autocrático, en la definición política de la evaluación que hace Barry MACDONALD (1976). Autoproclamado como evaluación externa por los propios representantes internos del Sistema, el plan EVA sólo se

realiza -más bien se aplica- por exigencias o intereses ajenos a la dinámica de los Centros, nunca por iniciativa o por solicitud de los Centros. Externa en cuanto de imposición ajena a los intereses y necesidades de la Escuela tiene, y externa porque viene de afuera, como algo extraño y desconocido para quienes viven dentro, lo que acentúa su carácter descontextualizado. El hecho de que los

indicadores de referencia para la evaluación vengan dados sin contar con la



realidad de los centros muestra un sentido de externalidad.

Pero es interna en la medida que el Plan EVA está ideado dentro del propio sistema educativo, llevado a cabo por agentes que están al servicio del mismo sistema, del que forman parte, aunque en otro escalafón jerárquico. No deja de ser, pues, una evaluación autocrática, además de burocrática (9)

\* Control, en fin, que una vez ejercido dejaba las cosas en su sitio pero las dejaba igual, excepción hecha de algún que otro peón del ajedrez escolar desplazado de su posición habitual, cuando no simplemente advertido, asegurando por lo menos que 'hasta la próxima', todo seguiría funcionando según lo establecido en lo reglamentado, todo seguía igual y normal, una vez corregidas las irregularidades a que diera lugar la inspección. Con lo que se fue creando la sensación de que tanto control a fin de cuentas no incidía ni en el funcionamiento ni en la práctica del trabajo diario de los Centros, ni trascendía más allá del mismo ejercicio de control, como imagen reflejada de sí mismo.

A las resistencias consustanciales que toda actividad evaluadora conlleva -nadie

quiere evaluar, nadie quiere ser evaluado- hay que añadir, como medida de prudencia, la condición privilegiada de funcionarios públicos de los agentes objeto de evaluación. Hoy día se pretende ofrecer, mientras se oculta el 'pallo',

zanahorias por razones, puntos de sexenios en tiempos de rebajas, calderilla por

(para) puestos de responsabilidad... incentivos ajenos al valor intrínseco que en sí debe tener una evaluación institucional en (de) la escuela de la que se espera que todos aprendamos y de la que todos podemos aprender:

\* aprende quien ostenta y representa el poder, para facilitar, impulsar, garantizar, avalar cualquier innovación o condición de mejora que salga a la luz

como efecto de la propia evaluación.

\* aprenden los responsables burocráticos y administrativos, para conocer las condiciones sociolaborales, organizativas y administrativas en las que se desarrollan las actividades cotidianas, en las que se 'siente' la calidad de los

servicios prestados, para conocer y poner remedios, si hace falta, a cuanto dificultad vaya surgiendo en el camino.

\* aprenden los profesores y las profesoras, que podrán llegar a comprender cuánto pueden mejorar, cuánto necesitan de la cooperación y de la coordinación, creando una cultura de participación compartida, de comunidad escolar: que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Proyecto Curricular (disquisición artificial) no tiene por qué ser una carga, ni un compromiso administrativo de obligado cumplimiento. Que por encima de esta disposición administrativa, todos necesitamos movernos dentro de Proyectos que sean Educativos en beneficio del Centro (que es espacio -físico y social- de trabajo y de encuentro, de deliberación y de negociación en el que se establecen acuerdos de confianza y de

confidencialidad, de organización de actividades y de experiencias de aprendizaje) (10). Por eso, también y/o además es necesario sentir el PEC como algo propio, no asunto de la Administración o documento de forzado cumplimiento cuya elaboración se delega en el más hábil para cumplir con exigencias externas. Necesitamos convencernos de que es -puede ser- un instrumento de unión y de cohesión -de ideas, de acción- cuando se hace como proyecto de todos entre todos, de obligado cumplimiento moral porque es empresa que a-todos-implica-porque-entre-todos-lo-hemos-decido-así, porque merece-la-pena-que-sea-así. Y salirse de él, es autoexcluirse, es autoaislarse, es encapsularse en una soledad improductiva, cuando no contraproducente. Y en el

aislamiento, nada funciona, ni la propia satisfacción, a no ser la estoica conformidad 'robinsoncrusoni ana' de contar el tiempo que pasa con la vaga espera

de concluir cada curso, cuando se está o se participa en una tarea comunitaria.

\* aprenden los alumnos y las alumnas, porque si el Centro funciona, si el Centro

atrae, si el Centro se erige y se forma como comunidad de trabajo educativo, todos nos sentiremos a gusto, primera condición imprescindible para que todo (comunidad) vaya bien, sintiéndonos a gusto en un trabajo que en cuanto formativo, necesita ser gratificante, aunque exigente.

\* aprenden los padres y las madres con y de la información que aporta la

evaluación institucional sobre el funcionamiento de los Centros. Los padres y las madres podrían pasar a constituirse en parte realmente interesada y no en justificación de políticas progresistas en las proclamas, pero conservadoras en las concreciones porque no habilitan los cauces de participación en las tomas de

decisión (FERNANDEZ ENGUITA, 1992 y 1993), entendida la participación como discurso cívico, en expresión de BERNSTEIN (1991: 125). Por esta vía, además de presencia, los padres y las madres podrán ejercer la responsabilidad que les da el hecho de participar en la toma de decisiones, que es donde se ejerce y/o comparte el poder, por canales de representación significativa y comprometida con el Centro.

\* aprende la comunidad social, que suele quedar al margen de la toma real de decisiones que afectan a quienes como alumnos en período de formación habitan la escuela y se incorporarán a la Sociedad como ciudadanos 'educados', en la que la

Escuela se podrá integrar como Centro cultural y educativo, que pueda incidir dinámicamente en la cultura política y cultural del barrio, del pueblo, de la ciudad.

De tales aprendizajes, la evaluación podrá ser instrumento válido para llegar a "conocer las características organizativas y de funcionamiento de los Centros, identificar y diagnosticar sus problemas, realizar una labor sistemática de revisión de la acción docente" como "condiciones indispensables para mejorar dicha acción", según la propuesta del MEC. En esta interpretación, la evaluación

viene a ser "una necesidad pedagógica que se manifiesta con fuerza en todos los niveles educativos" (MEC, 1993: 85), descubriendo dimensiones formativas que quedan desvirtuadas, si no encubiertas, en muchas ocasiones por tanta urgencia administrativa, cuando no por tanto afán desmedido de control burocrático o de mero ejercicio de poder.

4. Evaluación compartida y desarrollo profesional: la necesidad de trabajar en equipo.

Necesitamos cambiar, o mejor, inaugurar una nueva forma de hacer la evaluación en los Centros dentro de una cultura educativa de la evaluación compartida, que es ejercicio de autoevaluación institucional en (de) los Centros, que garantiza el desarrollo profesional de los propios partícipes, llevada a término en equipo

(en este sentido, el Proyecto Educativo de Centro puede erigirse en referente válido)(11), de un modo colaborativo y deliberativo, para evitar caer en actitudes individualistas un tanto aventuradas de pretender cambiar la escuela, aunque a veces parecen justificadas por la necesidad de hacer algo, aunque sea sólo, cuando las situaciones conflictivas resultan muy tensas y en las que la incomunicación parece servir de salvaguarda de compromisos morales particulares.

Pero es precisamente en el reconocimiento de la existencia del conflicto donde surge también la necesidad de contar con otros. Como señala Victoria CAMPS (1991: 255), el conflicto pone de manifiesto nuestras limitaciones y nuestra necesidad de los otros. Y es desde tal perspectiva desde donde hay que pensar en

la acción comunicativa como fuente de valores.

De ahí que por bien intencionada y aparentemente justificada que sea aquella actitud solipsista un tanto quijotesca, debemos tener en cuenta, como advierte atinadamente STENHOUSE (1984: 222) que el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados. La unidad primaria de coordinación y apoyo es la escuela.

Como dije, antes de ponerse a la tarea es necesario crear las condiciones que hagan creíble y posible la propia evaluación. No vale partir del Poder político de la Administración que impone o sutilmente sugiere la evaluación por exigencias de eficacia de mercado para justificar una determinada calidad que todos sospechamos, que todos deseamos. Eficacia y calidad son conceptos que se prestan a usos ideológicos altamente valorativos. Encubren tantos significados e

intereses como cada uno les quiera dar según contextos y tiempos distintos, y cada uno de los que los utilizan lo hace con la firme convicción de que la acciones propias son eficaces y son de calidad, aunque entre una y otra interpretación, se abra tanto el arco que dé lugar a prácticas contrarias, si no

contradictorias. En cuanto tales usos ideológicos, los conceptos de eficacia y de calidad aplicados a 'los productos educativos o escolares' despiertan expectativas muy diversas, a la vez que encubren un discurso conservador -sobre todo si no se explicita el punto de vista desde el que se habla- que termina paralizando los intentos de innovación que puedan surgir de la base hacia arriba

(ALVAREZ MENDEZ, 1993).

La racionalidad de nuestras acciones debe justificarse por los argumentos y procedimientos (morales) que las acompañan. No vale partir de necesidades urgentes que no se sabe bien quién las siente. Ni existen exigencias que no se puedan explicitar. Y en este planteamiento, la argumentación se constituye en parte sustantiva del proceder moral. Como señala Victoria CAMPS (1991: 244-5), la ética necesita un procedimiento doble: de los principios a la práctica, y

de la práctica a los principios. Los principios son las pautas que orientan nuestra práctica. Pero cuando la práctica es conflictiva, cuando hay discrepancias y no sabemos qué debemos hacer, la decisión tomada precisa de una argumentación que muestre cómo nuestra opción se sigue del mantenimiento

del principio en cuestión. Por la especial naturaleza del discurso ético -que no es riguroso, ni lógico-, esta argumentación es persuasiva, se propone convencer allí donde no es posible demostrar la verdad de nada.

Una evaluación que se haga por imposición, se hace, porque la condición de funcionariado o de empleado exige obediencia debida, a riesgo de expedientes o sanciones, cuando no de despidos. Pero no sirve para nada, a no ser como justificación del ejercicio del poder.

Evaluar por decreto, se hace (se impone), pero no sirve para nada o sirve para justificar el trabajo de una parte en contra (al margen de, al lado de, enfrentado a) otra parte, que resignadamente cumplirá con la tarea. Son simples relaciones contractuales y dependientes, reflejo más de las funciones que representa cada parte que del interés y de la iniciativa de los sujetos implicados en un determinado proyecto educativo.

Para evaluar por necesidad debe sentirse en la propia piel, debe asumirse y sentirse en la propia razón la misma necesidad. De nada vale 'prestar razones' a

oídos ajenos para hacer sentir la necesidad, si quien se supone es el necesitado

no siente la necesidad de ser ayudado.

Esto no quita el camino de la persuasión a la que se llega por el razonamiento. HOUSE (1994: 70 y 74) interpreta la evaluación en clave de persuasión cuando sostiene que "las evaluaciones no son sino actos de persuasión"; y en cuanto tal, concluye, "la evaluación persuade más que convence, argumenta más que demuestra, es más creíble que cierta, la aceptación que suscita es más variable que necesaria".

5. La autoevaluación en los Centros como recurso válido de formación permanente.

De aquellas premisas quisiera dejar clara una idea que considero cuando menos sugerente: toda evaluación que pretenda incidir, no sólo 'conocer' desde fuera, en y sobre lo que sucede y tal como sucede en el Centro debe contar necesariamente con los sujetos que participan en el Centro, si las intenciones y

las finalidades que se persiguen son esencialmente formativas, lejos de convertirla en un ejercicio de auditoría. Abogo en este sentido por la autoevaluación institucional en (de) los Centros, sin descartar ni tan siquiera cuestionar otras formas de evaluar, como garantía y contribución al trabajo bien

hecho (STAKE, 1989: 17).

Me interesa destacar el carácter institucional no sólo porque se da en el Centro

como Institución sino porque en él encuentra su significación y su alcance para los más directamente implicados y comprometidos con la Escuela, pero también porque necesita del reconocimiento administrativo ante la autoridad competente.

Desde el espíritu y desde la letra en que está propuesta la autoevaluación institucional, entiendo que son más las ventajas que los inconvenientes de la autoevaluación de los Centros; pero también debe quedar claro que ningún enfoque y ninguna perspectiva de carácter externo tiene el monopolio de poder para

erigirse como el mejor o el único o el más acertado frente a otras opciones. Lo importante es que cada uno debe mantener la coherencia con los principios de que

parte y de los objetivos que busca y de los usos que se propone hacer de la información que obtenga de la evaluación hecha. Principios, objetivos y usos que

deben constar de un modo explícito, que la práctica decidirá sobre la coherencia, más allá de las palabras y de las declaraciones. Esto aconseja como proceder prudente adoptar más de un estilo de evaluación. Se trata de que al menos no se descarte ninguna, si de eso se tratara, sobre todo porque en cuestión de descartes la autoevaluación suele estar en el punto de mira. Teniendo en cuenta esta consideración, estoy proponiendo una vía que me parece razonable, e incluso innovadora entre nosotros y coherente con las premisas de partida. Pero tampoco quisiera dar la impresión de que cierro los ojos a otras formas de evaluar y que soy ciego para no descubrir las debilidades que la misma

propuesta conlleva. Entre otras, pueden considerarse la falta de credibilidad y de experiencia, lo difícil que resulta de administrar; implica y presupone además el dominio de destrezas y técnicas de evaluación específicas no familiares para los profesores y para las profesoras; está condicionada por las relaciones interna(s) del (de los) grupo(s) que se puedan formar -que no siempre

son idílicas, antes bien conflictivas y de poder o de grupos de intereses-; y se

corre el riesgo de quedarse en la epidermis de los asuntos de que trata, trivializando aspectos que son importantes... (NISBET, 1990).

Desde los principios de que parto, abogo por la única vía que se me ocurre como creíble para ir creando cultura educativa, que no evaluativa -precisamente estaremos seguros que es educativa porque simultáneamente la iremos evaluando-, entre todos. Proponer vías para hacer realidad este desideratum sería un propósito que trasciende mi intención y mis posibilidades en este momento. Pero el punto de referencia institucional está dado, si hemos de creer en las palabras de la propia Administración cuando propone que

Los profesores y los centros educativos son, principalmente, quienes han de realizar los procesos de evaluación, tanto de los estudiantes como de la enseñanza misma. El docente ha de evaluar críticamente su propio trabajo, analizar e identificar las situaciones en las que el fracaso, la inadaptación o el bajo rendimiento del estudiante remiten a una disfuncionalidad del proceso educativo o a su propia inadecuación como profesor. El centro educativo ha de evaluar a los estudiantes sin perder de vista que un fracaso o inadaptación escolar generalizado es, ante todo, fracaso del propio centro escolar y de su proyecto educativo (MEC, 1987: 149; subr. por mí).

Para ello no basta con hacer evaluaciones: los sujetos evaluados necesitan saber

los usos que se van a dar a las evaluaciones que les afectan directamente o afectan a su Centro, y necesitan saber las consecuencias de las acciones que se sigan a cuanta evaluación se realice. Si es condición que los sujetos evaluados conozcan los usos y sus consecuencias -condiciones morales de una evaluación democrática y participativa, deliberativa y negociada por tanto, como opuesta a formas de evaluación tecnocrática-, ellos tendrán necesariamente que participar en todo el proceso de evaluación, y no resignarse a ser meros sujetos convertidos en objetos de evaluación que responden a los requerimientos de la Administración, de la que sólo puedan esperar algún que otro manojito de medidas económicas compensadoras que satisfacen unas expectativas funcionales puntualmente gratificantes, pero que al cabo del tiempo vuelven al punto de partida si el interés es ajeno a la propia dinámica del Centro de trabajo que dio origen a aquella recompensa.

6. El ejercicio de la responsabilidad compartida: autoevaluación, autonomía y desarrollo profesional.

De la participación anunciada surge la necesidad de plantearse la autoevaluación institucional en los Centros como parte fundamental de la autonomía y desarrollo

profesionales ejercidos en un contexto democrático, como parte integral de la profesión docente. Quien desempeña unas funciones (de Director/a, de Secretario/a, de Profesor/a), tiene un poder, y en consecuencia, unas

responsabilidades profesionales (morales) que vienen especificadas por el papel que cada uno desempeña, como parte constituyente de la solidaridad orgánica. (12)

Pero el papel de cada uno adquiere sentido y valor en la medida en que las ideas implementadas sean resultado de un trabajo conjunto y cooperativo, reflejo de responsabilidades compartidas desde papeles complementarios. Es un buen criterio para evitar, por un lado, la marginación laboral; por otro, el silencio que impone el peso de las disposiciones administrativas orientadas al control (MACDONALD, 1992: 108).

A raíz de este razonamiento surge la necesidad de la información para todos. Una evaluación que sólo aporta información para 'el cliente', que suele ser la Administración, y al paso que vamos, para los empleadores, difícilmente pueda trascender el dintel de las puertas de la burocracia. La información es el punto de referencia que permite conocer el estado de la cuestión o del asunto evaluado y la valoración que de él se hace: 'Pros' y 'contras', 'a mejor', 'a menos bien', pendularmente se pueden ir estableciendo categorías si ese es el criterio

elegido. Debe quedar claro en todos los casos que la información debe llegar a los sujetos implicados en el funcionamiento normal del Centro, que fueron parte comprometida con el proceso de evaluación. Son exigencias irrenunciables del guión de investigación y sobre todo, son necesidades que surgen del compromiso para que la evaluación sirva educativamente para algo. Sólo así los efectos beneficiosos que se espera de toda evaluación educativa institucional revertirán

en la mejora y en beneficio de los sujetos que habitan el Centro Educativo, más que o no sólo en la mejora del conocimiento del funcionamiento que interesa sólo

al poder instituido, que terminaría siendo de nuevo y bajo fórmulas nuevas -es decir, se encubriría el engaño- control burocrático de interés administrativo: ejercicio de evaluación burocrática y autocrática, que aleja la propia evaluación de los sujetos que más se pueden beneficiar de la misma. Como señalan

MACDONALD y STRONAC (1983),

una evaluación que pretenda ser formativa respecto a un programa en desarrollo, así como informativa con públicos externos, tiene que desarrollar una relación con el Programa que sea colaborativa, crítica y constructiva. Una gran parte de su potencial formativo se basa en la calidad

del diálogo entre participantes y evaluadores; es decir, en un intercambio de información e interpretaciones, abierto, igual, tolerante y responsable. En semejante clima, la evaluación puede ser tanto educativa como a su vez ser educada.

Porque se entiende que la evaluación así planteada está -debe estar- prioritariamente al servicio de los propios sujetos objeto de evaluación y al servicio de la mejora del contexto y de los procesos formativos que en él se dan, es decir, al servicio del Centro como Comunidad, la autoevaluación institucional aquí esbozada apuesta por la responsabilidad moral como única vía aceptable para comprometerse con la tarea, más que o no sólo por la responsabilidad administrativa, que normalmente se resuelve técnicamente (ELLIOTT, 1986: 252). Para que esto sea posible es necesario que, como apuntan STENHOUSE (1984: 222), SIMONS (1990: 49) y MACDONALD (1992: 97), la escuela sea la unidad básica de cambio, que los profesores estén directamente implicados en crear el cambio y que la administración y la estructura de la escuela cambie si no se quiere dejar las cosas como están, tarea para la cual cualquier empeño de evaluación resulta innecesario.

Sobre las bases aquí bosquejadas cabe pensar que el centro escolar pueda constituirse, como anunciaba el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo (MEC, 1989a: 82), en medio de actualización permanente de los conocimientos y procedimientos de los profesores, siendo los equipos docentes "núcleos muy poderosos de formación" y de innovación. Pero para que esto sea, hace falta además de que lo hagan creíble, que sea además posible. El reconocimiento de la autoevaluación institucional de (en) los Centros, que descansa en la confianza puesta en el ejercicio profesional de los profesores y

de las profesoras para el cual la Administración los ha preparado, es un camino válido, tal vez el único, siempre que se faciliten las vías y el reconocimiento para llevarla a cabo, bien quitando obstáculos laborales, bien no añadiendo dificultades administrativas, bien desligando la autoevaluación de cualquier afán de control burocrático. Es necesario convencerse de que la autoevaluación en los centros educativos se justifica sobre la base del ejercicio profesional de los profesores y de las profesoras y de la responsabilidad compartida entre todos los que 'habitan' en él y participan en su funcionamiento.

Es igualmente necesario entender la autoevaluación como parte continua de la práctica profesional de la que todos aprenden para la mejora del Centro y de su organización y de sus servicios, para la mejora de quienes enseñan y de quienes aprenden, de quienes administran y de quienes son administrados, de quien representa el poder y de quien lo ejerce. Con la evaluación "no se trata, como ya advirtiera hace tiempo CRONBACH (1980: 62), de averiguar la bondad de un servicio sino de cómo el servicio puede mejorar". Conocer y disponer de la información que aportan las prácticas de evaluación en (de) el Centro es la condición de partida para hacer uso constructivo de ella en esa dirección. Lo que subyace en la orientación a la que apuntan las ideas esbozadas es que la autoevaluación institucional en (de) los Centros tal y como está aquí enfocada responde a un ejercicio democrático de participación en el desarrollo de la propia profesión docente, y que como tal está basada en los valores que surgen de la comunidad escolar, sin que ello suponga cerrar las puertas -ni las mentes-

hacia otro tipo de necesidades políticas y administrativas por las cuales pueda justificarse un procedimiento desde el que se exige rendir cuentas de una actividad social que dispone de unos presupuestos de los que el contribuyente -o

sus representantes- puedan tener noticia. A este propósito debería de responder la evaluación externa. Pero debe quedar claro que entre la autoevaluación que asegura el desarrollo profesional y el rendimiento de cuentas sin más median principios, ideas y procedimientos, así como funciones y fines, muy distintos que responden a intereses y a expectativas muy diferentes.

Tener en cuenta estas perspectivas diferenciadoras abre la posibilidad de la colaboración y de la participación más que de la exclusión o de la descalificación desde estamentos que necesitan entenderse para crecer juntos. Como bien ha señalado ANGULO RASCO (1992: 64),

la evaluación debería reflejar la complejidad del sistema en lugar de ofrecer una imagen simplificada. Lo que se necesita es información relevante

y significativa sobre nuestro sistema educativo y procedimientos de evaluación creativos que estén más orientados a servir de fuente de conocimiento y aprendizaje de alumnos, profesores y centros que al cumplimiento de requisitos técnicos. Ni los expertos ni los políticos son los únicos con derecho a decidir qué información es la más pertinente y necesaria. La administración debería tener en cuenta cuál es la información sobre el funcionamiento del sistema que profesores, sindicatos, asociaciones

de padres, centros, CEPs, y grupos de renovación pedagógica requieren, antes

de imponer sus propios intereses. Se tendría que anteponer la credibilidad social y educativa de la evaluación del sistema tanto a la sofisticación técnica e instrumental como a la gestión del control.

Pienso que por esta vía y con una actitud democrática definida podremos encontrar un balance apropiado entre el derecho público a conocer cómo es y cómo

funciona el Centro escolar y el derecho compartido (confidencial, que no privado) de los propios sujetos que hacen la Escuela desde dentro a conocer cómo

lo hacen y cómo funciona, bien sea para confirmar el buen hacer como para cambiar aquello que necesite ser cambiado o simplemente para aprender del quehacer consciente diario.

Para no ceder al canto de sirenas tramposas, encubiertas en lenguajes metafóricos muy dados a la demagogia, no debe perderse de vista que la Escuela Pública presta un servicio público sufragado con fondos del Estado. Este hecho, evidente por demás, exige establecer un equilibrio político que debe quedar meridianamente claro entre el derecho a conocer institucionalmente y el derecho a trabajar con un margen de autonomía que deriva del ejercicio de la profesión, que tiene en la responsabilidad asumida el referente axiológico válido para

desempeñar el oficio docente.

Me estoy refiriendo al equilibrio entre la debida regulación política del sistema educativo y la proclamada autonomía de los centros en la administración de la Educación (LODE, 1995; LOGSE, 1990; LOPEGC, 1995), asunto de acuciante actualidad que puede encubrir engaños ideológicos de consecuencias profundas. Porque del discurso progresista educativo de la autonomía deseada como parte del

desarrollo profesional en los centros es muy fácil pasar -aprovechándose del mismo discurso- a comprender una tendencia desreguladora desde el Poder político

debido a presiones socioeconómicas con planteamientos neoliberales (MARTIN SECO,

1995; GIMENO SACRISTAN, 1995; BELTRAN LLAVADOR, 1995; RAMONET, 1995), que trae como consecuencia inmediata que aquel Poder político delegue en los Centros responsabilidades que le son propias, con lo cual 'tranfiere' a los mismos Centros la responsabilidad en los éxitos, pero también en los fracasos, del Sistema Educativo. (13) Sutilmente se descentralizan las culpabilidades mientras se centraliza el control sobre los centros escolares.

El rendimiento de cuentas, que se presenta como una vía razonable de evaluación institucional, lejos de ser una actividad técnicamente neutra y políticamente necesaria, interpretado desde esta visión, adquiere otras dimensiones que evidencian, por una parte, la complejidad de los procesos sociales en los contextos macroeconómicos; pero, por otra, también evidencian la necesidad de análisis críticos en profundidad para comprender los entresijos de los intereses

que subyacen en propuestas que se presentan con aparente candidez como educativamente necesarias y arropadas en un lenguaje progresista en sus apariencias, pero que obedecen realmente a condiciones y a exigencias que trascienden los límites de las apiraciones formativas que persigue la Escuela. La multidimensionalidad que adquieren estas prácticas sociales nos debe poner en

guardia sobre las intenciones políticas y las posibilidades reales que hacen creíbles propuestas innovadoras concretas.

De otro modo, como en la historia de Penélope, dentro de un tiempo, al son de otros aires reformistas políticamente justificados, volveremos a tirar del mismo

hilo enrollado sobre sí mismo, nos meteremos en el Centro encerrado en sí mismo,

para volver al principio y sentir -o hacer sentir desde afuera o desde arriba, que viene a ser muy parecido en cuanto a las consecuencias que arrastra- que de nuevo hay que empezar porque así se ha decidido en otras instancias que justifican y explican otras urgencias, aunque ya se sepa de antemano que la siguiente tarea es volver a deshilar -o a esconder- el mismo ovillo con parecido discurso, pero actualizado según demandas socioeconómicas de coyuntura,

más como justificación de la existencia de quien ostenta el poder que como necesidad de quien trabaja a pie de obra.

## Notas

1. Me refiro a la evaluación institucional, en el doble sentido de que se da y se

hace en la Escuela como Institución -en ella centraré mi exposición- y en el sentido de que institucionalmente está contemplada en la Ley, tanto referida a todo el sistema educativo (LOGSE, art. 62 y Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) como la referida a los centros (Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, art. 16.1 y TITULO III: de la evaluación, art.

29.3) (En adelante, LOPEGC). Intencionadamente hablo en el desarrollo del trabajo

de evaluación en (de) los centros para destacar esta doble perspectiva.

2. Constructo social en el sentido que, como explican McCORMICK y JAMES (1996: 32), "la diversidad de respuestas dadas a las presiones a favor de la rendición de cuentas indica que distintos grupos interpretan el concepto de acuerdo con sus peculiares intereses" y en consecuencia, cada uno hace del concepto un uso ideológico del mismo de acuerdo con aquellos intereses (ALVAREZ, 1996). En un sentido estricto, y a partir del análisis que hacen McCormick y James, el

rendimiento de cuentas sólo es correcto "cuando se refiere a las relaciones contractuales con los empleadores. Se emplea con un significado formal -legalista

y supone que, en gran medida, la rendición de cuentas es de sentido único (o sea, de los profesores a los empleadores) y que los procedimientos relacionados con la rendición de cuentas implican sanciones (por ejemplo, la detracción de recursos y otras formas de apoyo)" (Ibid.).

3. Según Habermas (1981:504), "la expresión 'juri dización' (Verrechtlichung) se refiere, dicho en términos muy generales, a la tendencia a que se observa en las sociedades modernas a un aumento del derecho escrito".

4. "La mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema

educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores", según consideración recogida en la EXPOSICIÓN DE MOTIVOS de la LOPEGCE.

5. Un buen ejemplo de esta racionalidad técnica lo refleja claramente MUNICIO FERNANDEZ (1981:4-5) cuando al referirse a la innovación educativa afirma que "es tradicionalmente inexistente porque, además de rechazar el reconocimiento de

la cultura real de la escuela como institución, se pretende convencer al profesor de que es la piedra angular de cualquier reforma y, por tanto, de que debe tomar la decisión de cambiar (con la iluminación del poder central), saber hacer (con un cursillo de veinte horas que no tiene que ver nada con su formación básica) y alterar sus hábitos profesionales y personales (autodeterminando todos los miedos al cambio, superando todos los obstáculos y aceptando unos efectos probablemente perjudiciales)" (subr. por mí).

Un razonamiento tan elemental pasa por alto la cualificación y la formación de nivel universitario que todo profesor y toda profesora han tenido que realizar y

el poco beneficio aparente que se le atribuye después de tres años (Magisterio) o cinco años (Facultad) de preparación académica, a los que se puede añadir los de la experiencia que el mismo quehacer diario aporta. Por la misma razón, y en el breve artículo de referencia queda patente (ilustrativas las alusiones a IBM o al BBV o a Renfe para ejemplificar la innovación educativa), anunciada la desconfianza que despiertan los docentes en su medio de trabajo, la presencia del técnico y del experto se hace imprescindible, independientemente que tal preparación carezca de bases prácticas en el ámbito escolar, aunque tal vez cuente con la autoridad de un conocimiento académico de alto status intelectual.

Pero tal visión choca con la propuesta a favor de la autoevaluación escolar contemplada en la LOGSE por medio de la cual los profesores y las profesoras pueden acrecentar el conocimiento del espacio sociolaboral y pueden ejercer democráticamente el poder en la medida en que la autoevaluación tiene su base en

formas de acción colaborativa, de la cual la reflexión y la deliberación constituyen un soporte necesario.

6. Llama la atención la diferencia que se da entre el estudio del MEC y el de CC.OO. respecto a la actitud de los profesores hacia los representantes de la Administración, concretamente de los Inspectores. Se podría pensar, a modo de hipótesis, que las funciones de asesoramiento que se le atribuyen a la Inspección en la Reforma acercan más su trabajo a los profesores. No obstante, la función de asesoramiento no sustituye ni desplaza la función de inspección, con lo que se produce una situación paradójica entre la ayuda y el control, funciones estas últimas que adquieren un peso específico en la nueva Ley Pertierra (LOPEGCE). De todos modos, y según un estudio también reciente sobre las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana (GIMENO SACRISTAN (Coord.) (1993: 152), "una mayoría de profesores cree que los inspectores tienen una actitud de indiferencia y de reticencia hacia la Reforma (68,7%), mientras que sólo un 28,9% dice que la actitud es de colaboración", advirtiéndole prudentemente

que "se trata de las percepciones de los profesores respecto a la actitud de la Inspección". Mas claro aún se observa: "Un aislamiento que ve coherente con la identificación de la función inspectora con el ejercicio del control administrativo que está por tanto muy lejos todavía de poder pensar en el ejercicio de formas de suervisión docente, basadas en la colaboración y con la sola legitimación de la autoridad pedagógica que los profesores puedan reconocerles".

7. La idea aquí esbozada coincide con el planteamiento que KEMMIS y McTAGGART



(1988: 9-10) hacen de la investigación en la acción. En sus palabras, "la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores de colegio, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. Consideramos que la investigación-acción tan sólo existe cuando es colaboradora, aunque es importante dejar claro que la investigación-acción del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo". De hecho, la investigación

en la acción viene a ser una investigación evaluativa sobre la propia práctica, por lo que no deben resultar extrañas las coincidencias.

8. De nuevo viene a la mente la Ley Orgánica de participación, la evaluación y el

gobierno de los Centros docentes, en adelante, LOPEGC, aprobada en el Congreso de los Diputados el 8 de noviembre de 1995, donde surge una vez más el afán del control, encubierto en forma de evaluación.

9. En palabras de MACDONALD (1977: 474-475), "la evaluación burocrática constituye un servicio incondicional a aquellas agencias gubernamentales que mayor control poseen sobre la distribución de los recursos educativos. El evaluador acepta los valores de las autoridades y ofrece la información que les ayudará a llevar a cabo los objetivos de su política. Actúa como un consejero de

administración y su criterio de éxito es la satisfacción de su cliente... No posee independencia, ni control alguno sobre la utilización de su información y no dispone de un tribunal de apelación. El informe es propiedad de la burocracia

y se aloja en sus archivos. Los conceptos claves de la evaluación burocrática son 'servicio', 'utilidad' y 'eficacia'..."

"La evaluación autocrática, es un servicio condicional a aquellas agencias gubernamentales que poseen el control principal sobre la distribución de los

recursos educativos... " Por último, "la evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad entera sobre las características del programa educativo... El evaluador democrático reconoce el pluralismo de valores y busca la representación de intereses diferentes en su formulación del tema. El valor básico es una colectividad de ciudadanos informados y el evaluador actúa como un corredor que intercambia información entre grupos que desean conocimientos recíprocos... "

10. SCHWAB (1975) destaca el valor de la deliberación en los siguientes términos: "La deliberación y la táctica (o la falta de ambas) son factores, por encima de todos los demás, que están bajo nuestro control, que determinan el curso de nuestras vidas, nuestra felicidad, nuestra satisfacción. Es a través de

la deliberación y la táctica que damos forma a las dificultades en problemas que

podemos reconocer. Es por medio de la deliberación que generamos soluciones alternativas a nuestros problemas. Gracias a la deliberación y la táctica consideramos las consecuencias de las alternativas y contrastamos aquellas consecuencias con nuestras esperanzas y deseos. Por último, es por la deliberación que iniciamos y mantenemos la acción para conseguir los fines y los

medios elegidos".

11. Entre otras consideraciones, ANGULO RASCO (1992: 63) señala que "un proyecto educativo de centro recoge los principios políticos que explicitan el tipo de escuela, las formas de relación socio-educativas y las

dinámicas de enseñanza-aprendizaje y de organización que se desea realizar. Por ello, dicho proyecto, que necesita la discusión generalizada y pública de todos los directamente implicados en el trabajo de los centros, puede convertirse en una plataforma de participación y conocimiento de la sociedad

civil, de los docentes y de los alumnos en coordinación y con el apoyo y el asesoramiento de otras instancias".

Lo que tenemos ahora son palabras nuevas para definir lo que antes se conocía

como Plan General Anual (PGA) y Memoria del Centro (De hecho, conforme a la legislación actual, conviven en una especie de jeroglífico indescifrable en la práctica cuyos matices sólo pueden diferenciarse sobre explicaciones realizadas con un tiralíneas figurativo irrealizable, el PEC, PCC (Proyecto Curricular de Centro) y PGC (Programación General del Centro). El actual PEC corre el camino de convertirse en una carga administrativa entre tantas si no se orienta más hacia la mejora de la práctica fomentando y fortaleciendo más decididamente el desarrollo profesional de los docentes. Pero antes es necesario (in)formar a los

profesores y a las profesoras del valor educativo que comporta en la medida que pueda representar una propuesta comunitaria más que una exigencia burocrática y administrativa que viene dada por exigencias del guión.

12. Según BERNSTEIN (1991: 160), la solidaridad orgánica es una "forma de solidaridad social en que las partes individuales, con funciones diferentes, se mantienen unidas en un sistema total por la interdependencia de esas funciones (Durkheim)".

13. Sin duda que cualquier grado de autonomía es en principio deseable como aspiración legítima en el ejercicio de la responsabilidad que deriva de la profesión. Pero esto no basta. Cuando se trata del rendimiento de cuentas, hay que contar con los medios reales de que se dispone y del contexto sociocultural en el que se trabaja, que no son siempre iguales ni son siempre ideales. De ahí que la autonomía en la gestión económica que reconoce la LOPEGCE (art.7) puede ser una trampa, más que una ventaja, que justifica el desentendimiento de responsabilidades y compromisos, así como de funcionamientos irregulares o deficientes, desde la Administración, cuando ni los medios, ni el contexto ni las condiciones laborales o de escolarización posibilitan otras medidas que las de supervivencia en situaciones de emergencia. La descentralización política, la

autonomía de los centros y la flexibilización organizativa pueden volverse un arma arrojada con efecto de bumerán que se vuelve contra tanta esperanza depositada en decisiones innovadoras cuando las propuestas no van acompañadas de

la dotación presupuestaria, de medios y de personal cualificado que las hagan posibles, ofreciendo las ventajas sin contar con los obstáculos que hay que vencer.

## Bibliografía

ALVAREZ MENDEZ, J.M. "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España", en: Educación y Sociedad, nº 6, 1990: 77-105.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. "La ética de la calidad", en: Cuadernos de Pedagogía, nº 219, 1993: 28-32.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. "Valor social y académico de la evaluación", en: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIÁCTICA. Volver a pensar la educación (vol.II). Madrid, Morata/Paideia, 1995: 173-193.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. "Yo también quiero ser eficaz", en: Cuadernos de Pedagogía, nº247, 1996:

ANGULO RASCO, J.F. "Descentralización y evaluación en el Sistema Educativo Español", en: Escuela Popular, nº 3, 1992: 23-88.

BELTRAN LLAVADOR, F. "Desregulación escolar, organización y currículum", en: Volver a pensar la educación; prácticas y discursos educativos. Madrid, Morata/Paideia, 1995: 152-170.

BELTRAN LLAVADOR, F. y A. SAN MARTIN ALONSO. "Hacer posible la democracia organizativa", en: Cuadernos de Pedagogía, nº 204, 1992: 66-71.

BERNSTEIN, B. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona, El Roure, 1991.

CAMPS, V. "Comunicación, democracia y conflicto", en: APEL, K.-O. et alii. Ética comunicativa. Madrid, Cátedra, 1991: 241-256.

CRONBACH, L. Toward Reform of Program Evaluations. San Francisco, Jossey-Bass, 1980.

ELLIOTT, J. "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad", en:

GALTON, M. y B. MOON (Eds.) Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona, Martínez Roca, 1986: 237-259.

FERNANDEZ ENGUIITA, M. Poder y participación en el sistema educativo. Barcelona, Pídots, 1992.

FERNANDEZ ENGUIITA, M. La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. Madrid, Morata/Paideia, 1993.

GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública. Madrid, CIDE, 1993.

GIMENO SACRISTAN, J. "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en: Volver a pensar la educación; prácticas y discursos educativos. Madrid, Morata/Paideia, 1995: 13-44.

GIMENO SACRISTAN, J. (Coord.) La evaluación de la Reforma de las enseñanzas medias en la Comunidad Valenciana. Valencia, Generati tat Valenciana, 1993.

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid, Taurus, 1981.

LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACION (LODE).

LEY ORGANICA 1/1190, DE 3 DE OCTUBRE, DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE).

LEY ORGANICA DE LA PARTICIPACION, LA EVALUACION Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES, (LOPEGC).

KEMMIS, S. y R. McTAGGART. Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona, Laertes, 1988.

MACDONALD, B. "Mejora de los centros escolares, eficacia escolar y evaluación: una perspectiva internacional", en: ALVAREZ FERNANDEZ, M (Coord.) La dirección escolar: formación y puesta al día. Madrid, Escuela Española, 1992: 93-109.

MACDONALD, B. (1976). "La evaluación y el control de la educación", en: GIMENO SACRISTAN, José y Angel PEREZ GOMEZ (Comps.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal, 1983: 467-478.

MACDONALD, B. y I. STRONACH. The Inter Policy Evaluation. CARE, University of East Anglia, 1988.

MARTIN SECO, J. F. La farsa neoliberal. Refutación de los liberales que se creen libertarios. Madrid, Temas de hoy, 1995.

MCCORMICK, R. y M. JAMES. (1996) Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid, Morata.

MEC. Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986). Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1986.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia). (1989a) Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid.

MEC. (Ministerio de Educación y Ciencia) (1989b) Diseño Curricular Base. Madrid.

MUNICIO FERNANDEZ, P. "Cultura institucional e innovación en educación", en: Apuntes de Educación, nº36, 1990: 4-6.

NISBET, J. "Rapporteur's Report", en: THE SCOTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses, and Benefits: Report of the Educational Research Workshop Held in North Berwick, Scotland, 22-25 November 1988. Amsterdam, 1990: 1-9.

RAMONET, I. "Pensamiento único y nuevos amos del mundo", en: CHOMSKY, Noam e Ignacio RAMONET. Cómo nos venden la moto. Barcelona, Icaria, 1995: 55-102.

SACHS, Judyth y Lloyd LOGAN. "Control or Development? A Study of Inservice Education", en: Journal of Curriculum Studies, vol 22, nº5, 1990: 473-481.

SCHWAB, J. "Foreword", en: REID, William A. y Decker F. WALKER (Eds.) Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.

SIMONS, H. "Evaluation and the Reform of Schools", en: THE SCOTISH COUNCIL FOR RESEARCH IN EDUCATION. The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses, and Benefits: Report of the Educational Research Workshop Held in North Berwick, Scotland, 22-25 November 1988. Amsterdam, 1990: 46-64.

STAKE, Robert E. "The Evaluation of Teaching", en: SIMONS, Helen y John ELLIOTT. Rethinking Appraisal and Assessment. Buckingham, Open University, 1989: 13-19.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata, 1984.

[Volver al principio.](#) [Volver al índice](#) Vol . 1 nº1

# La ética de la calidad

Juan Manuel Álvarez Méndez

Profesor titular en la Universidad Complutense de Madrid.

**Aproximación al tema de la calidad de la educación, profundizando en las raíces políticas y éticas que la sustentan. Se contextualiza el uso del término, formulando una propuesta de enumeración definitoria de los aspectos más relevantes. Se señala que hablar de calidad de la enseñanza equivale a pensar qué tipo de sociedad se quiere, no sólo el tipo de sociedad que se posee.**

*La calidad de la enseñanza, Reforma educativa actual*

Conviene dejar aclarado, desde el principio, que soy consciente de que el tema central propuesto en este trabajo rebasa ampliamente cualquier intento —si es que existe alguna posibilidad— de pretender fijar unos márgenes claramente establecidos o determinar unos criterios concluyentes definidores de lo que es y abarca la calidad de la enseñanza. Igualmente conviene aclarar que resulta una tarea complicada, tal vez imposible de realizar, lograr un consenso sobre lo que es calidad de enseñanza, y en algunos casos tal vez no exista la voluntad de llegar a acuerdos, porque así la persuasión retórica deja margen para encubrir intereses particulares bajo apariencias de argumentación racional.

## **DIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

Estas dificultades de partida tienen una razón de ser en el hecho de que el significado que pueda dársele a la expresión calidad de la enseñanza dependerá de las concepciones sobre la misma enseñanza y de los referentes de que parta cada hablante; referentes que van desde el orden funcional y material, a referentes de orden subjetivo y moral, aspectos estos últimos que suelen quedar fuera del discurso sobre el tema. O simplemente, referentes metafóricos, ejercicios de retórica que no tienen más razón de ser que el hecho de constituirse en centro de debates sin fin, tarea de penélopes que enredan palabras, conscientes de la falta de voluntad política y económica —verdaderos pilares en los que debería descansar tanta proclama reformadora— para llevar a cabo la tarea emprendida, cuando el análisis y la reflexión nos indican los caminos a seguir.

Es relativamente fácil llegar a entender que un producto determinado, una cosa, reúne condiciones de calidad. Resulta, sin embargo, que al hablar de las acciones del ser humano la interpretación y la valoración de las que se pueda derivar el atributo de calidad se resisten a análisis tan simples y lineales, dados los condicionantes de intencionalidad, de contexto, de intereses y de valores que conforman su significado, y de las expectativas que suscitan tales acciones en los sujetos que las reciben. Así, al referirnos a la calidad de la enseñanza desde un punto de vista ético, aludimos directamente a un proceso que por principio no debiera tener otra posibilidad que no fuera la del desempeño garantizado de calidad y, sobre todo, que el efecto producido sea deseablemente duradero. En especial, si se piensa que de la población infantil que habita en un período dado la escuela, surgirán los futuros ciudadanos que harán cultura, que harán ciencia y tecnología, bases para el progreso de la especie humana. Y esta dimensión de prospectiva se escapa con relativa frecuencia —y tampoco existe voluntad para ello— al discurso habitual sobre la calidad de la enseñanza, además de la carencia absoluta que hay de modos de evaluarla.

Lo que importa entender en esta coyuntura es que la calidad, a la que todos los interlocutores intentan fijar en parámetros concisos y de valor universal, se resiste a una interpretación simplificada y reduccionista, y se pierde en muchos casos entre intereses implícitos, disquisiciones doctrinales ambiguas, y circunstancias socioculturales y laborales dispersas. Sólo queda la expresión, común para todas las ambiciones como

recurso retórico inapelable, bajo el cual subyacen intenciones irreconciliables entre sí. Son formas comunes de hablar de la calidad de enseñanza asumidas, sin reparar que el debate corre el riesgo de abarcar en un mismo discurso aspectos que por principio no se avienen a acuerdo alguno.

También quiero aludir al significado de la calidad de la enseñanza según los intérpretes que la puedan definir, que clase de agentes sociales la explican o incluso, se puede decir, la identifican. Porque los empleadores, la Administración, los padres, los profesores y los alumnos hablan de ella según perspectivas e intereses distintos. Y aquí deberíamos cuestionarnos que tipo de escuela —como entidad social y como entidad productiva— tenemos y queremos, que tipo de conocimiento interesa, que pedimos o esperamos de la escuela, que se espera del sujeto enseñado-escolarizado y del sujeto educado, que valores se dan como norma o criterio de aceptabilidad social reconocida. Las respuestas que encontremos a estos interrogantes irán definiendo la calidad de la enseñanza, que de momento, pienso, se nos pierde entre tanto vericuetos del lenguaje y tanto ocultamiento convencional.

Lo que resulta obvio, en esta sucinta relación es que hay elementos clarificadores heterogéneos que corresponden a niveles macroestructurales que condicionan fuertemente la calidad de la enseñanza, como ajenos a lo que sucede en las aulas, y otros —que suelen ser los más próximos a los profesores y a los alumnos— que están directamente relacionados con el entorno escolar. Como empresa formativa y social, la dimensión ética no debería faltar en la enseñanza en ningún caso.

Todo esto nos lleva a pensar que estamos ante un concepto ideológico que sirve para hablar de calidad de la enseñanza, ocultando otro tipo de análisis, de intereses y de realidades. Tal vez, pienso yo, porque en este debate los profesores han tenido pocas oportunidades reales para comprometerse —hay condicionantes burocráticos y administrativos que dificultan enormemente los proyectos de renovación— y para participar como responsables ligados directamente con la transformación de la práctica de la enseñanza; cuestión que en términos generales les ha venido dada entre directrices administrativas u orientaciones pedagógicas o guías/libros de texto, que no nacen de la misma práctica ni de una experiencia compartida ni de la investigación que busca solucionar los problemas que surgen cuando cada profesor se enfrenta en el aula ante un grupo de alumnos a los que tiene que enseñar algo.

## **VALORES ESENCIALES**

Ante estos extremos que estoy señalando como puntos de reflexión para emprender una acción comprometida, es conveniente acotar el ámbito de referencia de la calidad de la enseñanza. Como recorte obligado del tema me voy a detener en algunos aspectos que considero de especial relevancia para el desarrollo de la misma, conforme a unas garantías de valor.

Asumo como declaración de principios los siguientes enunciados en torno a los cuales vertebraré las ideas que voy a desarrollar:

— *La calidad de la enseñanza se corresponde con la calidad de lo aprendido y la forma de aprender.*

Que los contenidos del currículum constituyen una parte central de todo el proceso de escolarización parece evidente (Gimeno, 1989) por más que tanto afán puesto en la búsqueda y el desarrollo de nuevas tecnologías y metodologías —hoy día tienden a identificarse—, amuletos de buena suerte que auguran seguridades entre tanta amalgama de promesas y eficacias, haya desfigurado su cometido en la formación del pensamiento y en la distribución justa de bienes culturales y científicos comunes.

Lo que no resulta tan evidente es que los contenidos que transmite la escuela sean relevantes para el crecimiento personal del sujeto o desarrollen el pensamiento autónomo de los alumnos o contribuyan a la creación de nuevas ideas, de nuevos pensamientos, e incluso al crecimiento y desarrollo del sujeto en comunidad. Más bien cabe pensar que la escuela transmite unos contenidos cuya finalidad primordial no manifiesta es la justificación de la propia existencia de la Institución y del mismo proceso de escolarización, orientando el discurso de transmisión siempre hacia delante y hacia arriba, siempre hacia los grados o niveles que vendrán, siempre, en fin, mirando a una cultura universitaria, que en muchos casos no llegará olvidando (¿o tal vez ocultando?) el presente. De este modo, la educación —que debe ser general y básica como derecho constitucional reconocido que asegura el acceso al patrimonio cultural común— nunca llega a ser un fin en sí misma sino un medio para ascender en la gradación académica establecida, cuyo fin último y aspiración definitiva son los estudios universitarios. Porque un análisis de la incidencia en la formación intelectual, o de los contenidos aprendidos en la escuela y de su aplicación práctica para el desarrollo de los alumnos en la sociedad laboral, nos descubre que ambas, incidencia y aplicación, son muy escasas. De hecho, cada vez son más frecuentes las ofertas de trabajo en las que la misma empresa se encarga de la formación de quienes aspiran a ocupar el puesto, sin tomar en cuenta si éstos son titulados superiores o provienen de Formación Profesional o de Graduado Escolar. Lo cual pueden darnos una idea de la poca confianza que despiertan los estudios académicos en los empleadores.

Lo que resulta más grave es que, incluso en la enseñanza, se hace caso omiso de los años de formación, dejando en otras manos la responsabilidad del ejercicio autónomo de la profesión para la que los profesores han sido formados. Se crea por esta vía la dependencia directa de programaciones dadas y recogidas normalmente en los materiales al uso. Esto hace pensar que el propio funcionamiento de la escuela no varía mucho del mundo ocupacional que nos rodea o de las leyes de mercado que lo condicionan.

No sucede lo mismo sobre la importancia de las destrezas y pautas sociales de comportamiento en el sujeto. El aprendizaje de los roles sociales o la función socializadora de la escuela es la que a fin de cuentas prima sobre las funciones de carácter intelectual, creativo, científico, sociocultural, histórico y también de preparación para el desempeño de trabajos cualificados en la sociedad. Sin pensar que éstos tengan que venir siempre dados con la garantía de un título universitario.

Se puede llegar a pensar, en este punto, que la calidad de la enseñanza viene condicionada por la calidad de lo que se aprende y por los resultados de la acción de enseñar, que son múltiples y complejos. Unos, explícitos como declaración de intenciones; otros, implícitos y derivados de aquéllos, pero que no cuentan en el plan de estudios. Son parte del currículum oculto (Torres Santome, 1991).

Conviene tener en cuenta la importancia del contenido, en el diseño y en el desarrollo del plan de estudios, principalmente cuando las orientaciones pedagógicas al uso han ensalzado la importancia de la programación y el desarrollo de nuevas metodologías —activas en muchos casos— no suficientemente justificadas; y últimamente, el uso de recursos tecnológicos muy a tono con la previsible sociedad tecnologizada que se nos avecina (Apple, 1989). Todos estos aspectos han ido dejando de lado la importancia capital de los contenidos culturales y científicos, en la formación y en la estructuración del pensamiento de los alumnos en cada etapa recorrida. Como consecuencia de ello, se deja prácticamente en manos de otros agentes sociales (las editoriales, por ejemplo), la función de seleccionar, interpretar y valorar lo que desde la Administración se concibe como contenidos mínimos curriculares —llámense núcleos básicos de referencia o

enseñanzas mínimas o llámese diseño curricular básico—, dando a los profesores y a los alumnos la cultura y la ciencia hechas ya materia de estudio. Y esto vacía de contenido y quita toda significación formativa a los años de estudio y de preparación para el ejercicio de la enseñanza.

Uno de los retos que tienen pendientes los docentes en la enseñanza —y que desde mi punto de vista condiciona la calidad de la misma— es recuperar la tarea de seleccionar, de (re)crear, de analizar y de presentar los contenidos de las materias que imparten con fines formativos, no meramente informativo-instructivos. No se trata, y menos en el momento actual en el que nos invade la robótica, de preparar simples aplicadores y consumidores de conocimiento, sino de estructurar y desarrollar el pensamiento propio. Lo primero es fácil en los autómatas, y puede advertirse una tendencia en la enseñanza cada vez más marcada a la simple aplicación de programas ya elaborados, cuyos programadores —ellos sí— han desarrollado sus propias capacidades, llevando a cabo las iniciativas originales que genera el pensamiento elaborado; lo segundo es más propio de los sujetos inteligentes que crean conocimiento. Para ello, los profesores necesitan acudir, por una parte, a las fuentes epistemológicas y metodológicas de la ciencia y de la cultura que constituyen su base de conocimiento y de formación, que fundamentan su quehacer didáctico en el aula. Por otra parte, previamente necesitan de la infraestructura administrativa adecuada que permita el desarrollo profesional y asegure las condiciones laborales y sociales ajustadas a estas exigencias, lo cual abarca en nuestro medio el replanteamiento del ejercicio docente dentro del encorsetamiento que propicia la rigidez de la función pública. Si las condiciones de trabajo de los profesores no son dignas y estimulantes —intelectual, social y económicamente—, todo esfuerzo, cualquier reforma, quedan mediatizados por la buena voluntad, que es tanto como dejar al azar la cuestión escolar. Es el único camino que queda para recuperar el ejercicio de una profesión, que en muchos casos ha venido dada por agentes ajenos al proceso educativo, pero que son a fin de cuentas quienes interpretan y hacen las reformas.

Además de la calidad de lo que se aprende, la calidad de la enseñanza tiene que ver con la forma en que el alumno aprende. Y esto, desafortunadamente, se ha ido dejando en manos del alumno, antes de prepararlo para esta tarea. Tal vez eso se explique sobre el supuesto falso de que el alumno es capaz por sí solo de transferir conocimiento adquirido/acumulado a campos de conocimiento o de aplicación nuevos. Digo supuesto falso, en cuanto que la misma transferencia presupone un aprendizaje de la misma, partiendo de unas bases dadas, que raramente lo están. El supuesto falso se sustenta en la creencia de que cada curso superado equivale a un grado de aprendizaje cualitativamente superior.

Con frecuencia, el profesor presupone que de su hablar-explicar-repetir- narrar se deriva —espontáneamente en algunos casos, con mas tesón en otros, y con verdadero esfuerzo en otros —un aprendizaje determinado. De la acumulación/almacenamiento de información, a no ser que esta se confunda con el aprendizaje en sí, se produce en algún momento —puede pensarse— el salto mágico por el cual el alumno procesa aquel cúmulo de mensajes recibidos, incorporándolos a su bagaje de saber. Pero esto es, a todas luces, dar mucho camino por recorrido sin haberlo andado.

Nos encontramos con frecuencia con casos comunes en los que los alumnos malgastan sus energías en formas y caminos de aprender no adecuados, y emocional e intelectualmente poco gratificantes. El esfuerzo, aunque no sea sostenido, lo hacen, pero desfallecen en el intento. Aludo de este modo a la importancia que tiene en la enseñanza el carácter intrínsecamente motivante de la actividad misma de enseñar, en la medida en



que desencadena una actividad gratificante emocional e intelectualmente interesante en el que aprende. Enseñar a aprender, al tiempo que se comprende lo que es objeto de aprendizaje, es más estimulante y fecundo que enseñar para repetir, para recordar, para rendir cuentas. Es necesario que el aprender sea un objetivo en sí digno y justificante de cualquier esfuerzo, y que no venga determinado por razones ajenas al mismo, como pueden ser razones de control o de exámenes; o de premio o de castigo; o de promoción automática o de amenaza, siempre pendiente, de repetir curso o de selección. En la medida en que la enseñanza está orientada al examen, falla en su calidad (Stenhouse, 1984; Elliott, 1990). Al contrario, una enseñanza centrada en la aventura y en el riesgo de aprender, como valor en sí mismo, apunta a la calidad. Para lo cual, obviamente, debe partirse de unas condiciones apropiadas de aprendizaje de calidad. La enseñanza ha de abarcar estos aspectos que la refuerzan, a la vez que consolidan la calidad en su desempeño.

**—La escolarización es una parte significativa del proceso de socialización del individuo. Si la enseñanza recibida en esta etapa es de calidad, contribuirá al desarrollo óptimo de las personas y de la sociedad.**

Cada alumno permanece un período de tiempo muy amplio ligado a la escuela; y en ese período cada alumno pasa por etapas de desarrollo y de crecimiento muy importantes, tanto sociales como psicológicas, biológicas e intelectuales de su vida. La escuela es, digamos, la única empresa donde los sujetos que la habitan pasan tanto tiempo ligados a ella; incluso los que hoy son profesores, alumnos ayer, viven en ella desde los cinco años; y es una de las entidades que menos cambia, a pesar de que recoge muchas evidencias sobre su propia disfuncionalidad.

Hablar sólo de calidad de la enseñanza, sin tener en cuenta los contextos más amplios en los que viven los sujetos a los que va dirigida aquella acción, no deja de ser un sin sentido o sólo adquiere el sentido del discurso al que le falta el contexto; aspecto este que suele pasar desapercibido con frecuencia, debido al afán en la transmisión de parcelas de ciencia y de cultura que no tienen historia ni reflejan los avatares de la construcción del conocimiento humano y de sus aplicaciones. La escuela, fundamentada en las estructuras sociales que la configuran, se gobierna por las mismas reglas de entendimiento social. Si tratamos de modificar o de cambiar o, simplemente, asegurar una enseñanza de calidad, debemos tener en cuenta que aspectos del entorno de la escuela deben cambiar. Apostar por una enseñanza de calidad sin querer introducir cambios estructurales en la escuela es tanto como admitir que la enseñanza actual satisface las condiciones exigibles de calidad. Lo cual invalida todo intento de reforma. La gestión y la organización cualificadas y responsables del Centro, por poner un ejemplo concreto, desempeñan en este sentido funciones que inciden directamente en la calidad de la enseñanza, en cuanto que deben posibilitar y contribuir a una distribución racional de los bienes materiales y de los recursos humanos.

**—Toda enseñanza de calidad debe ser planificada y emprendida dentro de una comunidad y de un equi-po.**

Aún reconociendo el valor que tienen innovaciones de carácter personal, es preciso señalar que una modalidad de cambio aislado e individual tiende a provocar más distorsiones y resistencias —entre los demás colegas, los alumnos y los padres—, que efectos de calidad, cuando se analiza el proceso de escolarización desde un punto de vista global (Kemmis y McTaggart, 1988). Se trata de organizar racional y coordinadamente la enseñanza, que es muy distinto y lejano de las programaciones al uso, guiadas por una racionalidad técnica en las que la práctica concreta y la experiencia acumulada y compartida no tienen cabida, y en las que prevalecen criterios jerárquicos que atentan directamente contra cualquier propuesta conjunta; tradición asentada en

estructuras piramidales arcaicas de poder, muy a tono con una tendencia político-administrativa centralizada y centralizadora, hoy en vías de extinción (¿tal vez de expansión?, ¿tal vez de reconversión?) por el protagonismo que van adquiriendo las Autonomías.

Al organizar la enseñanza en equipo se obliga al trabajo contrastado y crítico en grupo, y al ejercicio del mismo desde posturas interdisciplinarias. Se superan por esta vía concepciones centradas tradicionalmente en materias inconexas, convertidas a su vez en cotos privados de especialización que dificultan o impiden procesos de aprendizaje y de enseñanza abiertos, y desencadenantes de aprendizajes nuevos interrelacionados, que permitan configurar y desarrollar en cada sujeto que aprende estructuras conceptuales dinámicas (Alvarez Méndez, 1985).

Frente a una concepción de enseñanza centrada en la materia de cada profesor, cuya preocupación es que cada uno de los alumnos aprenda parcelas restringidas de ciencia y de cultura típicamente escolares, hace falta ofrecer una visión y un quehacer docente ejercido de forma cooperativa, conjunta y solidaria. Se tiende de este modo a los aprendizajes globales, a la comprensión de los hechos y de los conceptos interrelacionados que constituyen la red de conocimientos —que es el saber—, como opuesto a la suma de saberes atomizados y aislados, fruto a su vez de una enseñanza centrada en el valor supuesto de cada disciplina parcelada.

Con frecuencia se cree que la calidad de la enseñanza depende única y exclusivamente del mayor o menor grado de genialidad de cada profesor. Contra esta creencia es indispensable fomentar la conciencia de comunidad profesional, en la que fluyan la ideas y las experiencias prácticas entre unos y otros. Entre nosotros, no es usual ni constante el trabajo en equipo. Este dato podría dar razón de por qué resulta tan difícil introducir cualquier innovación que obligue a salirse de una práctica tradicionalmente reproductora; y al mismo tiempo, explica por qué tantos intentos han sido vanos, o se han perdido en la desgana y en el desaliento, o han desencadenado situaciones personales de hacer cada-uno-lo-que-le-da- la- gana, porque en definitiva es lo que cada uno puede hacer o lo que a cada uno le dejan hacer. Si como actividad social hemos concebido la enseñanza desde el principio, lo esperado es practicarla contando con el grupo social que la ejerce en las mismas condiciones. El grupo —no como salvaguarda sino como la unión de las ideas y de las prácticas— desempeña funciones importantes en el desarrollo del pensamiento educativo, que en nuestro contexto, salvo excepciones, están por conquistar. Sin el compromiso de cada uno de los integrantes del centro, que debe nacer de la asunción de la propia responsabilidad compartida, difícilmente pueda conseguirse una actividad continuada de calidad.

***—Es difícil comprender la enseñanza de calidad sino está fundada en una calidad de vida.***

Y en esto, no puede olvidarse, fallan algunos proyectos para mejorar la calidad de la enseñanza, que no atienden a los contextos políticos, sociales, económicos, laborales y culturales más amplios, en los que los sujetos implicados en la escuela están comprometidos.

Decir que la escuela no puede vivir al margen de lo que sucede en su entorno parecería una perogrullada. Pero un análisis en profundidad del tema que tratamos nos llevaría a pensar que, con excesiva frecuencia, la escuela vive aislada o, si se quiere concretar más el tema vive al margen de lo que sucede al reducido núcleo social que vive en ella, preocupada más por el hecho instructivo —transmisión de información— que en su aspecto educativo. Me refiero a las personas que la habitan, transformados unos en «categoría-profesor», otros en «categoría-alumno», y planteada y definida la relación por las funciones, más que por el trato interpersonal e intergrupalo.

Del profesor se espera un comportamiento determinado uniformante, que refleja su situación privilegiada en el aula, así como del alumno se espera un comportamiento homologado en «ser alumno». El hecho de saber de antemano que tipo de comportamiento se espera de cada parte desvirtúa la misma relación. Prima lo impersonal, sobre lo personal; lo abstractamente científico y cultural, sobre las vivencias y experiencias sociales de lo científico y de lo cultural; la materia que hay que dar para el examen o para cumplir con el programa, más que la comprensión de los contenidos de los mismos, o las situaciones reales en las que viven los alumnos. En definitiva, si se analiza el tiempo invertido en cada parte, se puede comprobar que se da mayor importancia a la enseñanza que al aprendizaje y, en este hacer, más a lo instructivo que a lo educativo más a la transmisión de información que a la formación de ciudadanos que participan de los bienes intelectuales comunes.

En la escuela hay más tiempo dedicado a enseñar que a aprender. De hecho, suele ser el profesor quien habla y el alumno quien escucha por más que se aboga por metodologías activas, con lo que se produce un desequilibrio muy alto entre la información transmitida, y el tiempo y la capacidad necesaria para asimilarla. Entre ambos momentos —y tal vez por arte de encantamiento, que no de razón—, se da por supuesto, creo que equivocadamente, el aprendizaje. Bastaría analizar e incluso contabilizar la cantidad de conceptos nuevos que puede oír un niño de ocho o diez años —por ejemplo, en una jornada escolar—, a fin de entender la necesidad de tiempo de que adolecen los alumnos para procesar y asimilar la información que reciben. El atajo, en esta situación suele llevar a la memorización o rutinización de tareas. De forma planificada, pero tal vez acriticamente, la escuela suple este desfase insistiendo en un discurso reiterativo y cíclico, volviendo a repetir curso tras curso contenidos que el alumno ha ido oyendo desde hace tiempo, o dejando que el alumno, por medio de apuntes y/o tareas, o cualquiera de las artes al uso, supla el tiempo que hace falta entre la actividad de enseñar y la actividad de aprender.

### **INSTRUMENTO DE CAMBIO SOCIAL**

En un afán sintetizador y desde uno de los múltiples puntos de vista desde los que se puede contemplar el tema, he articulado las ideas en torno a los enunciados que he ido desarrollando. Por encima de las ideas que ellos recogen, hay una consideración global que las supera: hablar de calidad de la enseñanza equivale en definitiva a pensar que tipo de sociedad queremos, no sólo el tipo de sociedad que tenemos. Y en nombre de esa sociedad deseable, qué valores pretendemos transmitir en la escuela. Tal vez lleguemos a concluir que hace falta aspirar a otro modelo de sociedad o quizás a otras formas de vivir en sociedad distintas de las ofrecidas como inevitables en las sociedades occidentales, de marcado carácter economicista-liberal hoy, que arrastra a un desempeño pragmatista y utilitarista del hecho de vivir. El individualismo agresivo del «sálvese-quien-pueda» sería una de sus consecuencias, producto al mismo tiempo de la creciente desideologización de los grupos sociales.

El discurso tecnoprágmatista ha impuesto necesidades de eficacia y de competitividad como criterios de rendimiento prioritario en las relaciones humanas, y por supuesto en las laborales, sin distinciones entre campos de trabajo. En ciernes está el llamado pacto de competitividad, más sutilmente denominado «pacto social de progre-so». Hoy día se puede decir que el eficientismo —mayor producción al menor coste— ha invadido todas las esferas sociales. El de la educación no es un mundo aparte, y se le aplica con rigor criterios de eficacia y de competencia para valorar su rendimiento y sus logros. Y en este afán, priman las eficacias individuales, fáciles de controlar y de bajo coste sobre el crecimiento y desarrollo de grupo, siempre más complejo y arriesgado, y por supuesto más caro. Por eso también,

los distintos grupos humanos que coparticipan en el sistema educativo están tan divididos (Hull, 1986) y las jerarquías sobreviven a cualquier intento de cambio, abriendo espacios de desentendimiento y de incomunicación entre quienes desempeñan funciones de gestión y de administración y los profesores, entre el grupo de profesores, de los profesores con los alumnos, de la escuela con los padres, etc. En esta dinámica no es raro que las relaciones se establezcan en la desconfianza mutua entre las partes, creando barreras de protección que a veces se tornan cauces de malentendidos y de enfrentamiento, más que de colaboración y de apoyo. Las formas de evaluación-selección que se practican en el sistema educativo no son ajenas a este hacer. Y como esta la situación social y laboral, la búsqueda de soluciones individuales ha desplazado, como objetivo, la lucha por intereses y soluciones comunes, por más que estos afloran de vez en cuando, según lo demande el momento. En este caldo de cultivo no es de extrañar el desencanto por la res pública a favor de abanderados movimientos ideológicamente independientes que suelen presentarse como tabla de salvación ante tanto desconcierto, pero que con frecuencia resultan ser grupos de marcado corte conservador y corporativista.

Una enseñanza centrada no sólo en la transmisión-narración de conocimiento, sino también en la producción, y sobre todo en la creación de conocimiento, va en la dirección de la calidad. Pero esta vía es un proceso de lento recorrido, un proceso crítico, innovador y creativo que genera un aprendizaje dialéctico y emancipador que representa una amenaza para una concepción de escuela estable y ejemplar, responsable de tradiciones y valores recibidos que hay que conservar y perpetuar. Es, en fin, la garantía que da el dejar todo como está, porque así todo está previsto, todo es conocido y esperado, todo está bajo control de no se sabe bien quién, pero que está ahí (políticos, expertos, empleadores, administrativos, etc.). Plantearse la calidad de la enseñanza es también, desde esta perspectiva, cuestionarse más allá del hecho de enseñar.

Necesitamos plantear la calidad de la enseñanza como una cuestión ética, porque pedir calidad a una actividad que no debiera ser ejercida de otro modo es acudir a categorías relacionadas con el ámbito de actitudes, de valores y de creencias, desde y sobre las que se realiza el quehacer docente, y que deben tener su asentamiento en el ejercicio ético de la profesión. Si se admite que la calidad es un atributo intrínseco de la enseñanza, cuando la llamada enseñanza se ejerce sin calidad caemos en el terreno de la charlatanería, del adoctrinamiento, del entretenimiento culturalista, de la exhibición o de la tabulación, pero ya deja de ser enseñanza, deja de ser praxis. Para no desvirtuarla, necesitamos plantearla, como actividad social que es, dentro de los cauces que la legitiman como actividad eminentemente reflexiva, crítica y emancipadora, tanto para el profesor como para el alumno. La enseñanza de calidad viene a ser el ejercicio ético de los principios cívicos y morales que derivan de la producción. Si necesitamos hablar de la calidad de la enseñanza, es porque la sociedad demanda responsabilidades de un sistema de escolarización que no se ajusta ni responde a sus necesidades, y a la esperanza que aquélla tiene puesta en la Escuela. Si bien, es justo reconocer —en los hechos que no en el discurso— que la sociedad muestra más bien poca voluntad de convertir en realidades tal cantidad de anhelo y entusiasmo retórico. Y tanto una como otra — Sociedad-Escuela, Escuela-Sociedad—, somos a fin de cuenta todos.

-Alvarez Méndez, J.M.: *Didáctica, currículo y evaluación*, Barcelona: Alamex, 1985. -APPLE, M.: *Maestros y textos*, Barcelona: Paidós, 1989. -ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata, 1990. -GIMENO SACRISTÁN, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata, 1989. -HULL, Ch.: «Como lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero», en ELLIOTT, J. Y otros: *Investigación/acción en el aula*, Valencia: 1986; pp. 59-66. -KEMIS, S. y McTAGART, R.: *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona: Laertes, 1988. -STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984. -TORRES SANTOME, Jurjo: *El currículum oculto*, Madrid: Morata, 1991.

# Pedagogía y Universidad

Juan Ignacio Burgos / Montserrat Solsona

Resultados del estudio realizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona titulado *Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona*. Destaca la escasa preparación del profesorado universitario. También se examina la Universidad.

## *Universidad*

Los profesores universitarios no poseen los conocimientos pedagógicos necesarios para realizar su tarea de forma eficaz y objetiva. Éste es el resultado que se desprende del estudio realizado para el I.C.E. de la Universidad de Barcelona, titulado «Problemática y preocupación pedagógica del profesorado de la Universidad de Barcelona».

## UN ESTUDIO CUALITATIVO

En un estudio anterior, que con el mismo título realizaron los profesores A. Alabart, E. Bosch y S. Rodríguez, quedó claro que la mayoría del profesorado no cree imprescindible la preparación pedagógica para realizar su labor. Es más, incluso muchos de los que la consideran imprescindible piensan que ésta se adquiere mediante la práctica docente. Por otra parte, cuando se les pidió que nombraran los principales obstáculos de su tarea, todas las respuestas se dirigían hacia aspectos que no dependen de su preparación: masificación del alumnado, falta de recursos materiales, etc. Estos datos, obtenidos mediante estudio cuantitativo, exigían un análisis cualitativo: ¿Cuál es el nivel de conocimiento y aplicación pedagógica del profesorado universitario? ¿El profesor no considera imprescindible su formación pedagógica porque los conocimientos básicos necesarios ya los posee? Entre los principales obstáculos con que se encuentra, no se nombra su deficiente preparación ¿por qué no existe o por qué no se es consciente de ella? Así es como se planteó realizar entrevistas en profundidad a una determinada muestra, 34 profesores. Esta muestra fue seleccionada con el criterio de entrevistar a profesores jóvenes, no mayores de 35 años, y, sobre todo, que hubiesen demostrado inquietudes y preocupación respecto a su trabajo docente.

## CONFUSIONES PEDAGÓGICAS

Los principales resultados obtenidos se comentan a continuación. Existe una cierta confusión entre los profesores entrevistados respecto a los conceptos más elementales de pedagogía: los objetivos son confundidos con los contenidos, la pedagogía con la didáctica y ésta con los propios recursos didácticos. Como dice uno de ellos, la psicología o la medicina utilizan un lenguaje propio, mientras que la pedagogía no posee un lenguaje específico sino que utiliza palabras corrientes, lo que hace que todo el mundo crea saber y entender de pedagogía.

La opinión más generalizada y que supone el error más señalado, consiste en considerar que la práctica cotidiana de dar clases es el mejor método para aprender pedagogía, y que, cuando un profesor ha adquirido ciertos hábitos para impartir su asignatura con el menor número de conflictos posible, ya es un entendido en pedagogía.

En muy pocas ocasiones, el profesor se ha planteado un análisis serio de cuáles son los objetivos de su asignatura. Habitualmente cree que su trabajo se reduce exclusivamente a transmitir conocimientos, de forma que su labor consiste en «dar» la materia y el de los alumnos, en «aprenderla». A pesar de ello, todos los profesores manifiestan no disponer de tiempo suficiente para cumplir con el temario, por lo que éste es abordado bajo los criterios de desarrollar los principales temas, o los más complejos o los de mayor utilidad profesional. Lo que siempre se espera es que los alumnos aprendan los contenidos a través de las clases y del estudio de apuntes, manuales y/o bibliografía seleccionada.

Ningún profesor renuncia a una inicial explicación del tema, tanto si los grupos son numerosos como reducidos, y tanto si las clases son teóricas como prácticas. En las exposiciones se suele seguir una metodología analítica, partiendo de lo más general para ir hacia lo particular. Los recursos utilizados como imprescindibles son la pizarra, los apuntes y/o los libros. El proyector de diapositivas, los murales, el video, el retroproyector, el magnetófono, etc., sólo son utilizados por algunos profesores y en según que asignaturas. En cualquier caso, lo que queda claro es que la utilización de estos recursos supone un trabajo adicional, incómodo para los profesores. El ordenador no es considerado como un recurso didáctico, sino como un instrumento de trabajo ya indispensable en algunas áreas (estadística, por ejemplo) y con grandes posibilidades de aplicación.

## **ACERCA DE LA EVALUACIÓN**

La evaluación del alumno se suele hacer con base en criterios completamente arbitrarios, siendo una excepción el profesor que posee un sistema más elaborado y objetivo. Se evalúa intuitiva y subjetivamente, ya que en muy pocos casos se marcan previamente los criterios objetivos de la evaluación, exámenes de conocimientos, trabajo de síntesis, trabajos de criterio personal, recensiones y/o participación en el aula; siendo el promedio lo que configura la evolución del alumno. Algunos profesores, los menos, tienen elaboradas una o dos pruebas objetivas, a las que llaman «tests», de conocimientos mínimos, que permiten discriminar el suspenso del aprobado, y una o dos pruebas o trabajos de desarrollo que sirven para discriminar calificaciones superiores. En las asignaturas en las que se exige una parte práctica, también se evalúan los ejercicios o actividades correspondientes a estas prácticas.

Algunos profesores evalúan también trabajos monográficos; pero otros lo consideran imposible, dado que no se puede corregir y puntuar de forma adecuada tal cantidad de trabajos, y además, resulta muy difícil puntuarlos objetivamente teniendo en cuenta la diversidad de temas y enfoques. Apenas ningún profesor ha renunciado al examen escrito, ni siquiera en los grupos reducidos del segundo ciclo universitario.

Los profesores entrevistados suelen prepararse la clase, aunque reconocen que otros compañeros suyos no lo hacen. La preparación consiste en elaborar un guión o esquema del tema y la bibliografía específica correspondiente.

Al ser preguntados por su forma de dar la clase, los profesores dicen que depende del grupo, si es numeroso o reducido, y de la asignatura, si es teórica o práctica, pero en la realidad, existen muy pocas diferencias. En clase se expone el guión o se escribe el esquema en la pizarra, y se desarrolla oralmente en forma de clase magistral.

A lo largo de la exposición y/o al final de la misma, se producen las preguntas o comentarios de los alumnos. Aquí sí que existe una gran diferencia entre los grupos numerosos y reducidos; en estos últimos, el diálogo puede ser más amplio. Por otra parte, los profesores entrevistados creen en lo que se llama «la puesta en escena» de la clase: suelen opinar que el profesor debe poseer ciertas aptitudes personales relacionadas con la empatía, el tipo y tono de voz, la forma de expresarse, la velocidad de exposición, la forma de moverse en el aula, la capacidad de alternar momentos de distensión con momentos de máxima atención, para ser visto como un buen docente. Estos aspectos, no considerados pedagógicos, preocupan más que los considerados como tales.

En la entrevista, los profesores no han aludido a una programación escrita; detalle que, junto al contexto de la entrevista, permite deducir que no se suele poseer una programación mínimamente seria. Por el mismo motivo, al ser preguntados por la evaluación de la propia programación, contestan que no se realiza de forma sistemática, sino que se reduce a impresiones y comentarios de pasillo con los demás colegas. Sí suele darse cierta coordinación entre profesores que imparten una misma asignatura. La mayoría admite haber cambiado detalles más o menos

importantes en su programación, pero afirma no haber cambiado en lo fundamental. En cuanto a la forma de dar las clases, no se pueden realizar muchos cambios, dicen, ya que depende de la propia forma de ser de cada uno.

### **LOS SUSPENSOS HABLAN DE SUS ALUMNOS**

Respecto a los alumnos, los profesores opinan que, en clase, adoptan una actitud atenta, pero pasiva: su actividad predilecta es tomar apuntes, pasándose la clase pretendiendo tomar, al dictado, todo lo que dice el profesor. Cuando se han pedido alternativas a este tema, los profesores no han sabido aportarlas. En todo caso, piensan que es preferible que el alumno se dedique más a seguir la línea argumental de la explicación, que a tomar apuntes. Todos los profesores entrevistados están de acuerdo en que los alumnos no saben estudiar y que no es

misión suya enseñarles. A este respecto, las opiniones son las siguientes: los alumnos llegan a la Universidad con un nivel de formación muy bajo, estudian poco y el nivel de exigencia de la Universidad es inferior a lo que debería ser; los alumnos sólo se preocupan por los resultados de los exámenes y únicamente estudian de cara a ellos. No suelen llevar la asignatura al día y la mayoría se dedica a la carrera de forma parcial, por lo que le destinan poco tiempo. Algún profesor apunta que lo ideal sería que los alumnos, conociendo el programa, fuesen a clase habiéndose estudiado el tema; entonces la clase sería viva y provechosa, ya que se podría dedicar a la discusión y reflexión de los temas. Pero, para los demás, esto no es así, puesto que la clase debe ser el punto de referencia para iniciar el estudio del tema. A todo lo dicho anteriormente existe una excepción que se refiere a la Facultad de Medicina: en esta facultad, los profesores afirman que, debido a la fuerte selectividad, los alumnos estudian intensamente en un ambiente de gran competitividad.

¿Qué imágenes cree que tienen sus alumnos de usted? Ante esta pregunta, todos los profesores han tenido problemas para contestar. Después de titubear, muchos han contestado que no lo sabían, otros que suponían que buena, y algunos, preocupados por el tema, han llegado a pasar una encuesta anónima a sus alumnos para averiguarlo.

El alumno, según los profesores, no suele utilizar las horas de despacho o tutoría; solamente en épocas de exámenes se acumulan las visitas. Las consultas suelen ser de temas

administrativos, fichas, papeletas, listas, etc., aclaración de dudas ante un examen, revisión de los resultados de un examen o trabajo y consulta de tesis. Al finalizar la hora de clase es el momento preferido por los alumnos para hacer consultas. Los profesores consideran que muchas de estas preguntas debían haberse hecho en clase, ya que son de interés general, y otras debían hacerse en horas de tutoría. Los profesores entrevistados opinan que estudiar y trabajar en grupos es positivo, enriquecedor y de mayor rendimiento, siempre que los grupos no sean muy numerosos: parece que el número de miembros adecuado es de 3 a 5. De todas formas existen limitaciones, que opinan que los trabajos que suponen reflexión personal deben ser individuales, mientras que los de observación, por ejemplo, conviene que sean de grupo. Por otra parte, dicen que muchas veces no se sabe trabajar en equipo: o trabajan uno o dos, o se reparten la tarea para juntar luego las aportaciones.

### **LAS CONDICIONES DE TRABAJO**

Los principales problemas con los que dicen encontrarse en su tarea, se refieren a diversos aspectos. De tipo laboral: los bajos sueldos, la falta de estabilidad laboral y la inoperancia del escalafón universitario. De infraestructura: la falta de espacio físico para aulas, despachos, salas de reunión y trabajo, bibliotecas, el excesivo número de alumnos por aula, el excesivo número de horas de clase. De tipo pedagógico: el inadecuado plan de estudios, la falta de tiempo para la labor docente, la falta de coordinación entre profesores, departamentos, facultades y universidades, la poca facilidad para el reciclaje y la asistencia a congresos y conferencias, la falta de subvenciones para la investigación, el aislamiento respecto del extranjero y la deficiente preparación de muchos profesores que están impartiendo clase en la actualidad. Sorprendentemente este punto llega a tocarse, pero siempre referido a «otros» profesores. Sin entrar en análisis de estos planteamientos, y teniendo en cuenta el contenido de la entrevista, todos estos problemas parecen realizar la función de cortina de humo que esconde y evita el estudio de las propias deficiencias.

Como resumen, podría decirse que existe una gran falta de concienciación y mucha resistencia respecto a la importancia y utilidad de la pedagogía en la tarea universitaria. Los cursillos para profesores no parecen ser una medida suficiente para resolver el problema. Por ello se apunta la posibilidad de dotar a cada departamento de un asesor pedagógico que colabore en realizar esa tarea pendiente. Respecto a esta alternativa, algunos profesores creen que es mejor solución el tema de los cursillos, ya que «el asesor no sabe nada de mi asignatura», ni «podrá solucionar los problemas que tenemos», ni «nos dirá nada nuevo». Todas las opiniones se dirigen, no a valorar los cursillos, sino a desvalorizar la solución del asesor. Otros creen que la mejor solución es la del asesor; otros afirman que las dos no son incompatibles; y, por último, algunos dicen que ninguna de las dos es válida, ya que «lo que se sabe, también se sabe enseñar» y «con grupos numerosos como los que tenemos, no hay pedagogía que valga».

Éste es el nivel pedagógico de nuestra Universidad.

### **LA UNIVERSIDAD A EXAMEN**

Otro objetivo de este trabajo ha sido el de recoger opiniones sobre lo que debería ser nuestra Universidad: reflexiones sobre su misión, composición, estructura, autonomía, etc. Para esta parte del trabajo se realizaron 24 entrevistas a profesores pertenecientes a todas las facultades. Su elección se basó en los criterios de reconocido prestigio universitario, larga experiencia y destacables aportaciones a la educación universitaria.



La Universidad es considerada, por los profesores entrevistados, como una institución viable en cualquier tipo de sociedad. En cada momento será el reflejo de la sociedad y colaborará en la reproducción del sistema social. El principal papel que se le atribuye, para unos, es estar al servicio de la sociedad, y para otros, convertirse en dirigente del proceso social.

Unos consideran que la formación humana y/o científica es la función fundamental, dejando la formación profesional para una fase posterior a la universitaria. Otros creen que la formación profesional especializada es la razón de ser de la Universidad, y que, si se lleva a la práctica, se resolvería en parte el problema de empleo de los licenciados universitarios. Se manifiesta cierta inquietud respecto a los contenidos que actualmente se imparten en la Universidad.

Todos comparten el punto de vista de que docencia e investigación se pueden compaginar, a pesar de que en unos casos se pone el acento en el primer aspecto, y en otros, en el segundo. Se aboga por mejorar el estado de la investigación en nuestra Universidad, favoreciendo unas líneas determinadas, dando más facultades a los departamentos y potenciando el enfoque multidisciplinar.

La Universidad Pública es defendida en base a que la enseñanza superior es un derecho de todos los ciudadanos que no puede ser garantizado si está en manos privadas. La Universidad Privada tiene partidarios debido a la situación actual de la Universidad Pública, caracterizada por la rigidez, escasa rentabilidad y estancamiento. En cambio, según ellos, la privada es dinámica, rentable y competitiva. Se establecen un par de condiciones para el funcionamiento de ésta: control por parte del Estado y financiación privada.

Se cree que el gobierno de la Universidad no está en manos de quien mejor lo puede desempeñar. Se propone sustituir a los científicos y profesores responsables, por profesionales de la gestión. Respecto a la representatividad se considera que el personal docente ha de estar mejor representado que el alumnado, considerando su carácter estructural y estructurador. La autonomía es la reivindicación más compartida de todas las que se han planteado a lo largo de las entrevistas.

La diferencia establecida entre Letras y ciencias se considera anacrónica. La multidisciplinariedad se impone.

Se propone un modelo de organización alternativo al actual que tiene en cuenta este hecho, y que considera a los departamentos como célula base de toda la vida universitaria. Estos deberán ser amplios e interfacultativos; de esta manera se favorecerá el desarrollo de la investigación y se mejorará la docencia. Se es consciente de que la estructura actual es rígida porque responde a intereses personales y no a criterios científicos, y se resistirá al cambio.

Hablar de selección y de la dedicación del profesorado quiere decir hablar de varios temas. De entrada, cuestionarse si tiene sentido hablar de selección en nuestro país; si es así, sopesar los distintos sistemas (oposiciones, contratación libre, pruebas de idoneidad, etc.), y los criterios que se han de seguir (capacidad docente, capacidad investigadora, etc.). Al plantear el tema de la dedicación aparece el de la pluriocupación, que para unos es un problema y para otros no. Diseñar las categorías ideales es problemático: ¿En base a qué deben establecerse? ¿En base a las funciones, al tiempo de dedicación o a los años de docencia? Sea como sea, hay acuerdo en que es necesario desarrollar la fase de profesor ayudante potenciando el tercer ciclo universitario. Dos temas más se han sugerido: la evaluación y control del profesorado y la autonomía para poder tomar las decisiones en las propias Universidades.

Se ha hablado básicamente de los recursos para la investigación: se considera que aún se está lejos de los mínimos que en este terreno se han de cubrir, pero que en los últimos años se han producido cambios positivos importantes. Parece necesario realizar un esfuerzo económico para acometer la infraestructura mínima y para establecer un sistema de becas más generoso; además se deben coordinar las diferentes iniciativas, ya que mediante la concentración de recursos se consigue una mayor rentabilidad.

Universidad abierta versus Universidad de élite: cuando se considera que la Universidad es un servicio público y se tiene en cuenta la naturaleza selectiva de nuestra estructura social, se llega a la conclusión de que la Universidad debe ser abierta. Pero si se le adjudica el papel de dirigir la sociedad, entonces, sus miembros han de constituir una élite intelectual.

La masificación es considerada por unos como un problema que se debe erradicar, y, por otros, como un fenómeno de la época que se debe afrontar. Los números clausus y la selectividad es una forma de resolver el problema de la masificación, y se plantea también como la forma de garantizar el nivel del que entra en la Universidad.

La selectividad se puede aplicar de cuatro formas diferentes: haciendo una prueba antes de entrar, mediante una selectividad orientativa, implantando el primer curso selectivo o por medio del propio nivel de enseñanza. No hay acuerdo en si es necesario hacer diferencias entre Facultades o no. Respecto a la forma actual de aplicar la selectividad, ninguno dice estar de acuerdo con ella.

Trabajar y estudiar no son consideradas actividades compatibles en su situación ideal, pero, dada la actual situación, algunos profesores proponen que se den facilidades para que lo sea. Otros, que no creen que se tengan de compatibilizar en ningún momento, consideran que la única solución es el reconocimiento del trabajo intelectual por parte de la sociedad y la creación de un sistema de becas más adecuado.

## PROCESOS DE PENSAMIENTO DE LOS DOCENTES

Christopher M. Clark

Universidad Estatal de Michigan

Penelope Peterson

Universidad de Wisconsin-Madison (Wittrock III)

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento influyen sustancialmente en su conducta incluso la determinan. Estos son los supuestos fundamentales en que se basa la bibliografía que hoy se conoce como investigación del conocimiento de los docentes. Los que cultivan esta rama de la investigación educacional procuran, en primer lugar, describir con detalle la vida mental de los docentes; en segundo lugar, tratan de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan. Se plantean cuándo y por qué la enseñanza es difícil, y de qué manera los seres humanos pueden hacer frente a la complejidad de la enseñanza en el aula. La meta final de la investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes consistiría en llegar a una descripción de la psicología cognitiva de la enseñanza que fuera utilizable por los teóricos, investigadores y planificadores educacionales, los creadores de currículos, los formadores del profesorado, los administradores y los docentes mismos.

El propósito de este capítulo es ofrecer un marco para la organización de la investigación sobre los concepciones de quienes ...procesos de pensamiento de los docentes universitarios, resumir y comentar este abigarrado corpus de trabajos, y formular recomendaciones relativas al futuro de la investigación en este ámbito.

## COMIENZOS

En su libro *La vida en las aulas* Philip Jackson expuso los resultados de uno de los primeros estudios en que se intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros. Por su carácter descriptivo, dicho estudio se apartaba sorprendentemente de la investigación contemporánea sobre la enseñanza y no se adecuaba con facilidad a los paradigmas de investigación correlacional y experimental entonces dominantes. E 1968 era difícil entender que la descripción de las actividades desarrolladas en unas pocas aulas pudiera contribuir en gran medida a la búsqueda de la eficacia en la enseñanza. Pero la verdadera importancia de la investigación de Jackson no residía en las recetas sobre modos de enseñanza que pudieran derivarse de la obra. Su contribución a la investigación de la enseñanza era más bien de orden conceptual. Jackson describió con detalle la complejidad de la tarea del docente, hizo distinciones conceptuales relevantes para su marco de referencia (como la distinción entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza) y llamó la atención de la comunidad de investigadores de la enseñanza sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los maestros como medio de comprender mejor los procesos del aula, en síntesis la idea de Jackson era la siguiente: una ojeada a este lado *oculto* de la enseñanza puede aumentar nuestra comprensión de algunos de los rasgos más visibles y conocidos del proceso [\(1\)](#)

En Suecia Dahllof y Lundgren (1970) llevaron a cabo una serie de estudios sobre la naturaleza del proceso de enseñanza entendido como una limitación de las limitaciones organizativas. Aunque su trabajo se ocupaba de los efectos de los factores contextuales en la enseñanza, puso de manifiesto algunas de las categorías mentales que utilizan los maestros para organizar y comprender sus experiencias profesionales. Como en el caso de Jackson la contribución de Dahllof y Lundgren fue precisamente conceptual. En su investigación se destaca por su importancia el fenómeno del “grupo de referencia”, un pequeño subconjunto de la clase 8 con un nivel de rendimiento comprendido entre los percentiles 10 y 25) que servía a los maestros como grupo de referencia informal para adoptar decisiones a cerca del ritmo al cual impartir una lección o unidad. Durante la enseñanza impartida a la clase en su conjunto, si los alumnos del grupo de referencia parecían haber comprendido lo que se estaba explicando, el docente pasaba a otro tema. En cambio, si no comprendían o no se desenvolvían en el nivel requerido, el docente aminoraba el ritmo de la enseñanza para toda la clase. El grupo de referencia es el importante como concepto porque demuestra claramente que los constructos mentales de los maestros, pueden tener consecuencias pedagógicas significativas.

En junio de 1974 el National of education convocó una Conferencia nacional de Estudios sobre la Enseñanza, de una semana de duración. La deliberación de la sexta comisión sobre “La enseñanza como tratamiento clínico de la información” fueron importantes para el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del docente. Esta comisión presidida por Lee S. Schulman, estaba integrada por un variado grupo de expertos en psicología del procesamiento humano de la información, antropología de la educación, investigación de la interacción en el aula y la realidad práctica de la enseñanza, presentó un informe (National Institute of Education, 1975a) que fundamentaba y definía las presuposiciones y el dominio de un programa de investigación sobre los procesos de pensamiento de los docentes. En ese informe los miembros de la comisión sostenían que la investigación del pensamiento del docente es necesaria para comprender qué es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano.

Resulta evidente que en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte toda la innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estarán forzosamente influidas por la mentalidad y las motivaciones de los docentes. En la medida en que es “irreflexiva”, la conducta observada en el docente o planeada por él no utiliza los atributos más singulares del enseñante humano. En tal caso, se vuelve mecánica y bien podría llevarse a cabo mediante una máquina. No obstante, si la enseñanza ha de ser impartida -y según todos los indicios, lo seguirá siendo- por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva.

## UN MODELO DEL PENSAMIENTO Y LA ACCION DEL MAESTRO

Los procesos de pensamiento de los docentes ocurren “en la cabeza de los docentes” y por lo tanto no son observables. En cambio la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno son fenómenos observables. De este modo los fenómenos incluidos en el dominio de la acción del docente pueden medirse con más facilidad y someterse más cómodamente a métodos de investigación empírica que los fenómenos incluidos en el dominio de su pensamiento.

El dominio de los procesos de pensamiento de los docentes abarcan tres categorías principales de procesos de pensamiento: a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y creencias. Estas categorías son más bien un reflejo de la conceptualización sobre los procesos de pensamiento de los docentes hecha por los investigadores que en una categorización de dicho dominio deducida empíricamente. Las dos primeras categorías representan una distinción temporal, ya que tienen en cuenta si los procesos ocurren durante la interacción en el aula ( pensamientos y decisiones interactivos de los docentes) o bien antes o después de esa interacción (pensamientos preactivos y postactivos). Las categorías se basan en la distinción propuesta por Jackson (1968) entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. Estas distinciones fueron utilizadas por CRIST, MARX Y PETERSON (1974) como medio de categorizar los procesos de pensamiento de los docentes, ya que estos investigadores formularon la hipótesis de que el tipo de pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción.

Como veremos la distinción entre los pensamientos y decisiones interactivos y los pensamientos y decisiones preactivos ha conseguido el beneplácito de los investigadores y parece ser importante. El tipo de pensamiento de los docentes durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente distinto del pensamiento que los ocupa cuando no están interactuando con los alumnos. En cambio, la distinción entre pensamiento preactivo y pensamiento postactivo no ha sido adoptada por los investigadores. Estas dos categorías han sido incluidas en la categoría de “planificación del docente”. La planificación del docente incluye los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan des pues, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula. Por ejemplo, la planificación del maestro incluye las reflexiones que se hace a las 3,30 de la tarde, al finalizar un día determinado, y que lo lleva a planear una actividad particular para la clase que tendrá lugar alas 8,30 del día siguiente. Puesto que el proceso de enseñanza es cíclico, la distinción entre pensamientos preactivos y postactivos se vuelve imprecisa.

La tercera categoría, las teorías y creencias de los docentes, representa el amplio acervo de conocimientos que poseen y que afecta su planificación y sus pensamientos y decisiones interactivos. Sin duda los docentes también pueden desarrollar teorías y creencias como resultado de su reflexión durante la interacción en el aula y de su planificación previa y posterior a ella. Tanto los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes como su planificación pueden afectar a sus teorías y creencias.

Entre los dominios del pensamiento y la actividad del docente hay una relación recíproca las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones. Creemos que el proceso de enseñanza solo se comprenderá plenamente cuando estos dos dominios se estudian en conjunto y cada uno de ellos se examine en relación con el otro.

## RADIOGRAFÍA DE ALGUNOS PROBLEMAS

# El profesorado universitario

Ramón Torrent Macau

Reflexión sobre la situación del profesorado universitario, que analiza la estructura tradicional del profesorado y el incremento de estudiantes en los años 60. Esto supuso la caducidad de la estructura tradicional del profesorado y el aumento de profesorado contratado.

También se analiza la actual estructura del profesorado y el problema de los Profesores No Numerarios, así como la respuesta del Ministerio. Por último, se habla de la contratación del profesorado y se aborda el futuro, proponiendo la introducción en el sistema funcional o bien un sistema contractual en el marco de una Universidad democrática.

*franquismo, profesorado universitario, Universidad*

### LA ESTRUCTURA TRADICIONAL DEL PROFESORADO

La pieza fundamental de la estructura del profesorado universitario era el catedrático numerario de Universidad, una figura más dentro de la categoría de los funcionarios de la Administración del Estado, cuyas características siguen aún hoy vigentes. La integración del catedrático a la Universidad es consecuencia de la victoria en unas oposiciones a una plaza concreta de una determinada Universidad; la Universidad afectada no tiene ninguna participación en el desarrollo de estas oposiciones, pues el contenido, curso y resultado de ellas son decididos en un Tribunal compuesto por miembros del cuerpo estatal de catedráticos de la disciplina correspondiente, cuya actuación está presidida demasiado a menudo por sus propios intereses de «camarilla» o patronazgo. La victoria en las oposiciones supone la adquisición del carácter de funcionario y, por tanto, la «adquisición en propiedad», vitaliciamente, de la plaza docente y la entrada en el cuerpo de catedráticos y en su escalafón. Una vez dentro del cuerpo, cabe la posibilidad de traslado a plazas de la correspondiente disciplina en Universidades de mayor importancia, traslado también decidido absolutamente al margen de las Universidades respectivas.

Tanto o más importante que el desempeño de una labor docente remunerada era (y sigue siendo) la adquisición por parte del catedrático de un «status» social sumamente elevado, que se traducía en evidentes ventajas de todo tipo (comenzado por las economías) en el desempeño de una actividad profesional extrauniversitaria (caso típico, especialmente, de catedráticos de Derecho, Medicina, Ingeniería y Arquitectura - y hoy también de Económicas-),

o de una actividad literaria o directamente política.

El catedrático numerario de Universidad imponía con absoluta independencia un determinado contenido a una docencia basada en la clase «magistral» teórica y se rodeaba de algún colaborador -cuya integración a la Universidad dependía exclusivamente de la voluntad del catedrático- como profesor ayudante o auxiliar para llevar a término misiones consideradas como secundarias (impartición de clases prácticas, por ejemplo). La figura del adjunto, a medio camino entre el auxiliar y el catedrático, no juega hasta 1970 ningún papel especialmente importante.

Esta configuración histórica de la estructura del profesorado de Universidad fue quebrada por la Universidad Autónoma de Barcelona durante la República, la cual encontró una de sus palancas más renovadoras en la libre contratación de profesores por parte de la Universidad. Esta quiebra fue rápidamente reparada en la postguerra con la potenciación de los rasgos más retrógrados y burocráticos de la Universidad y la

consolidación muy mayoritaria en las cátedras de los representantes ideológicos del bando vencedor, consolidación que tendería a perpetuarse mediante el mecanismo autorreproductor de las oposiciones a que acabo de referirme, lo cual no obstó para que, muy escasamente en los años 50 y de modo más progresivo en los años 60 y 70, haya conseguido introducirse en los cuerpos de catedráticos un número importante de profesores con verdadera voluntad de renovación política y universitaria.

### **EL INCREMENTO EN EL NÚMERO DE ESTUDIANTES Y SU REPERCUSIÓN EN LA ESTRUCTURA DEL PROFESORADO**

El incremento del número de estudiantes en los últimos años 60 conllevó, por la fuerza de los hechos, la caducidad de esta estructura tradicional del profesorado. La rigidez burocrática de esta estructura funcional no pudo adaptarse a la nueva situación. Por un lado, el incremento del número de estudiantes multiplicaba la necesidad de clases magistrales teóricas (no digamos ya de clases prácticas); por otro, la ampliación de los cuerpos de catedráticos resulta siempre una operación difícil simplemente desde el punto de vista jurídico-administrativo (implica, por ejemplo, a los Ministerios de Educación, Hacienda y Presidencia del Gobierno y requiere normas de grado legal). Cubrir luego las plazas individualmente por oposición es sumamente premioso, además de que tampoco el cuerpo de catedráticos, que es quien controla internamente la Universidad, podía ver con buenos ojos que se multiplicaran en exceso plazas cuya ocupación implicaba -precisamente por ser escasas- la adquisición de un status social tan provechoso. Por último, desde la óptica del cuerpo de catedráticos, se trataba también de mantener, dentro de cada Facultad, el dominio sobre cada disciplina específica, dominio que tendería a desaparecer, en cuanto hubiera más profesores numerarios de una disciplina al lado del catedrático.

Existe ciertamente un intento de reconducir las necesidades apremiantes del profesorado al cauce de la concepción funcional. A partir de 1967 y sobre todo en la Ley General de Educación de 1970 y en normas posteriores se reestructuran los cuerpos de profesores funcionarios. Al lado del cuerpo de catedráticos numerarios aparece el cuerpo de agregados (una figura extraña cuya lógica no acaba de entenderse, va que, en definitiva, tiene todas las características de la del catedrático, excepto una diferencia salarial no sustancial; a no ser que su razón de ser consista precisamente en no desvalorizar la codiciada posición de catedrático con el incremento de su número) y se potencia el cuerpo de profesores adjuntos como cuerpo relativamente amplio en el que se integrarían profesores con plena responsabilidad docente e investigadora, con unas dosis de privilegio (sobre todo económico) sustancialmente

inferiores a las de los catedráticos, pero conservarían el privilegio de la «adquisición en propiedad» de la plaza docente, por su condición de funcionarios. Sin embargo, este intento desemboca en vía muerta. La primera

(y única hasta ahora) entrada masiva en el cuerpo de adjuntos fue complicada y laboriosa y tardó más de tres años en llevarse a término, mientras que el incremento en el número de catedráticos y agregados fue totalmente insuficiente.

Además, este intento de reestructuración del profesorado funcionario dejaba ya explícitamente de lado a todo el profesorado ayudante que debiera impartir clases prácticas, y se configuraban ya definitivamente como profesores contratados.

En definitiva, la solución vino -aparte de por la ocupación interina de plazas de funcionario dotadas pero aún no ocupadas por oposición por aquello que en la Ley General de Educación sólo se apuntaba: por la vía del incremento en el número de

profesores contratados. Es decir, la adaptación a la realidad tuvo que hacerse a través de los resquicios contractuales de una concepción, por otra parte rígidamente burocrática, del profesorado.

## **UNA ESTRUCTURA DEL PROFESORADO COMPLEJA Y CONTRADICTORIA**

Fruto de todo lo anterior, la actual estructura del profesorado universitario constituye un verdadero laberinto por el que podemos orientarnos a través del triple hilo del contenido de las funciones a desempeñar; de la situación

jurídico-administrativa de las distintas categorías y de su remuneración económica.

1.º) En cuanto al contenido de las funciones a desempeñar, las funciones docentes e investigadoras son básicamente las mismas para catedráticos, agregados y adjuntos, ya sean numerarios o no numerarios. El catedrático se diferencia únicamente en las funciones no académicas; es la persona investida de poder efectivo, lo que comporta la realización de ciertas tareas administrativas. Los ayudantes son, en teoría, profesores en formación que imparten cierto número de clases prácticas, si bien, en la realidad, hay ciertos ayudantes que imparten clases a l mismo nivel que las categorías superiores del profesorado; la mayoría se encuentra con dificultades enormes para el estudio y la investigación, tanto por falta de la infraestructura adecuada, como por su propia inestabilidad económica y profesional. La categoría de los encargados de curso comprende tanto a ciertos profesionales que se encargan de impartir unas pocas clases a la semana, sin otra obligación, como a profesores que efectúan la misma labor de un adjunto, pero que no lo son por no haber resuelto el trámite (cada vez más simplemente un trámite) de la presentación de la tesis doctoral, imprescindible para ingresar en la categoría de adjunto.

2.º) En cuanto a la situación jurídico-administrativa, hemos de distinguir entre numerarios y no numerarios.

Los profesores numerarios (tanto catedráticos como agregados y adjuntos) disfrutan plenamente de la condición de funcionarios a la que ya he aludido. Entre los no numerarios hemos de distinguir a los interinos –adjuntos básicamente- (ocupan provisionalmente una plaza dotada o creada para ser ocupada por oposición y cubierta, pues, por un funcionario) de los contratados (para los que no existe una plantilla definida de plazas a cubrir por contratación). La característica de ambas categorías de profesorado no numerario es la precariedad: el nombramiento de los interinos es anual y el contrato de los contratados -contrato administrativo sin ninguna garantía, hasta el punto de que su misma interpretación queda reservada a la Administración- es bianual, salvo escasísimas excepciones. Esta propiedad se acentúa porque el requisito previo al nombramiento, o a la contratación, es la propuesta de un catedrático, de manera que basta que un catedrático no renueve la propuesta de un profesor no numerario para que este se vea separado de la Universidad. (Este poder -tenazmente defendido por la mayor parte de catedráticos- ha intentado combatirse, en Barcelona sobre todo, a través de comisiones de contratación a nivel de Centro donde está representado el conjunto de universitarios. Pero tales comisiones difícilmente han llegado a consolidarse plenamente).

3.º) En cuanto a las remuneraciones, lo mejor es referirse al cuadro adjunto:

## **EL «PROBLEMA» DE LOS PROFESORES NO NUMERARIOS Y LA RESPUESTA DEL MINISTERIO.**

No es pues extraño que los profesores no numerarios, a pesar de sus grandes diferencias internas, hayan encontrado bases de unidad, sobre todo en torno a las reivindicaciones



económicas y a las de una distinta y estable situación jurídico-profesional (y estas últimas, como veremos, implican una nueva concepción de la Universidad).

Se ha generado así un movimiento amplio de profesores cuya marcha ha sido desigual, pero que ha puesto sobre el tapete cuestiones fundamentales relativas a la estructura universitaria. La respuesta del Ministerio ha sido siempre clara y lineal: en ningún momento ha aceptado plantearse seriamente la conveniencia y necesidad de reestructurar el profesorado en torno a una concepción contractual y siempre ha optado por intentos de reconducir el problema a soluciones burocráticas de potenciación de la estructura funcionarial. La última manifestación de esta política es la convocatoria de oposiciones al cuerpo de adjuntos realizada en este principio de curso

### **ESTRUCTURA DEL PROFESORADO Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA**

El énfasis ministerial en el mantenimiento de la Universidad tradicional ha ayudado a provocar, durante los dos últimos cursos, una progresiva toma de conciencia de que la estructura del profesorado es un elemento clave de la estructura de la Universidad. Se desprende que las reivindicaciones de los profesores no numerarios y la problemática por ellos planteada no eran puramente estamentales, sino que ponían en cuestión globalmente la vieja Universidad burocrática y centralista y apuntaban hacia un nuevo modelo universitario, democrático y autónomo.

La estructura funcionarial del profesorado, coherente con una Universidad centralista y burocrática, es contradictoria con el principio de la autonomía universitaria, por mínimo contenido que queramos dar a la autonomía.

Si hablamos de Universidad autónoma es porque creemos que la Universidad como colectivo (debidamente vinculada a los poderes representativos en una sociedad democrática) es quien mejor puede decidir sobre los profesores que a ella se integren y sobre el contenido de la vida universitaria. Si hablamos de Universidad democrática es porque creemos que esta autonomía no puede desligarse de que la Universidad funcione como colectivo lo cual sólo puede conseguirse a través de formas democráticas de gobierno que permitan una gestión democrática del contenido de la vida universitaria y un control democrático de la labor de los universitarios.

Pues bien, todo ello es absolutamente imposible sobre la base de una estructura funcionarial del profesorado, uno de cuyos modelos más perfectos y coherentes es el de nuestra Universidad, como he apuntado. La estructura funcionarial del profesorado implica que los profesores sean reclutados al margen de las universidades y accedan a ellas procedentes de un mecanismo centralizado controlado por el propio cuerpo de catedráticos; la estructura funcionarial, en cuanto burocrática y jerarquizada, implica también el control absoluto del catedrático sobre el contenido de la docencia (obviamente, otra cosa es que algunos catedráticos renuncien en la práctica, a estos privilegios); la estructura funcionarial implica que los profesores están adscritos a plazas docentes de una determinada disciplina que «adquieren en propiedad»: esto representa, en primer lugar, que es imposible el control periódico de la labor académica de los profesores por la simple razón de que éstos tienen carácter vitalicio, y, en segundo lugar, que una remodelación racional de planes de estudio que elimine, fusione o divida disciplinas se hace imposible en la práctica por ir adscrita a estas disciplinas y sus plazas docentes la persona del profesor. En definitiva, pues, el contenido de la autonomía y el carácter democrático de la vida universitaria se ven obstaculizadas.

Por el contrario, una estructura contractual permite (lo cual no quiere decir que conlleve automáticamente) que sea la Universidad a través de sus órganos colectivos de gobierno quien seleccione y contrate a su propio profesorado y quien periódicamente controle su labor académica; permite que no se fosilicen los planes de estudio al romper

la adscripción vitalicia de profesores a plazas docentes; permite, en definitiva, a los profesores alcanzar una estabilidad, pero una estabilidad viva y llena de exigencias, no la estabilidad muerta y esclerotizada de la «adquisición en propiedad» de las plazas.

## **REFLEXIONES GENERALES EN TORNO A LA CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO.**

No parece, no obstante, que acabe de estar claro cierto número de cuestiones referentes a este tema de la creación y consolidación de una plantilla de profesores contratados por la propia Universidad, por lo que creo conveniente sugerir algunos elementos generales de debate en torno a este problema.

**1 °) ¿Funcionarios públicos o personal contratado por la Administración o por entidades públicas?**-En los países continentales y concretamente en España, el personal de la Administración Pública se establece tradicionalmente sobre la base de los distintos cuerpos de funcionarios. Se intenta configurar así una burocracia estatal ajena a la marcha de la política y a sus vaivenes reflejos en la institución representativa, el Parlamento. Este intento es puramente teórico, especialmente en España donde ya históricamente las instituciones parlamentarias no han funcionado de un modo realmente democrático más que excepcionalmente y donde el caciquismo y la corrupción han sido especialmente intensos precisamente en los niveles superiores de esta pretendida Administración neutral. No hablemos ya de cuál ha sido la situación después de la guerra.

Lo que sucede es que, incluso en los casos de sistemas efectivamente democráticos, esta configuración burocrática y funcional del personal empleado por el Estado corresponde a un momento histórico en el que las actividades estatales, que no son legislativas o judiciales, son fundamentalmente ejecutivas y administrativas. Pero ésta configuración queda superada en cuanto se produce la absorción por parte del Estado de parcelas cada vez más importantes de la vida social y económica; en este momento, la Administración (en sentido amplio) ya no es sólo una Administración-poder ejecutivo sino que es el primer prestador de servicios y el primer productor de bienes de un sistema económico. Y en este momento es absurdo pretender articular esta masiva prestación de servicios y producción de bienes bajo el modelo de la burocracia del poder ejecutivo en sentido estricto; de la misma manera que es absurdo pretender que el personal empleado por el Estado u organismos públicos desempeña en la actualidad una función-servicio público de administración, cuando, en realidad y cada vez más, este personal constituye un grupo más de trabajadores en distintos sectores.

### **2.º) Contratación de personal: una concepción de la democracia más allá de la puramente representativa.-**

La reflexión anterior ve potenciada su importancia desde una determinada perspectiva política en torno a la profundización de la democracia. La lógica de la configuración burocrática y funcional del personal reclutado por la Administración radica precisamente en su incapacidad de ser objeto de control democrático. Desde el punto de vista de la visión burguesa de la división de poderes, se trataba de articular un poder ejecutivo independiente del estatal ajena a la marcha de la política y a sus vaivenes reflejos en la institución representativa, el Parlamento. Este intento es puramente teórico, especialmente en España donde ya históricamente las instituciones parlamentarias no han funcionado de un modo realmente democrático más que excepcionalmente y donde el caciquismo y la corrupción han sido especialmente intensos precisamente en los niveles superiores de esta pretendida Administración neutral. No hablemos ya de cuál ha sido la situación después de la guerra.

Lo que sucede es que, incluso en los casos de sistemas efectivamente democráticos, esta configuración burocrática y funcionarial del personal empleado por el Estado corresponde a un momento histórico en el que las actividades estatales, que no son legislativas o judiciales, son fundamentalmente ejecutivas y administrativas. Pero ésta configuración queda superada en cuanto se produce la absorción por parte del Estado de parcelas cada vez más importantes de la vida social y económica; en este momento, la Administración (en sentido amplio) ya no es sólo una Administración-poder ejecutivo sino que es el primer prestador de servicios y el primer productor de bienes de un sistema económico. Y en este momento es absurdo pretender articular esta masiva prestación de servicios y producción de bienes bajo el modelo de la burocracia del poder ejecutivo en sentido estricto; de la misma manera que es absurdo pretender que el personal empleado por el Estado u organismos públicos desempeña en la actualidad una función-servicio público de administración, cuando, en realidad y cada vez más, este personal constituye un grupo más de trabajadores en distintos sectores.

## **2.º) Contratación de personal: una concepción de la democracia más allá de la puramente representativa.-**

La reflexión anterior ve potenciada su importancia desde una determinada perspectiva política en torno a la profundización de la democracia. La lógica de la configuración burocrática y funcionarial del personal reclutado por la Administración radica precisamente en su incapacidad de ser objeto de control democrático. Desde el punto de vista de la visión burguesa de la división de poderes, se trataba de articular un poder ejecutivo independiente del poder legislativo representativo (es decir, independiente de las fuerzas que controlarían el Parlamento) y que sirviera precisamente de mantenedor de los principios básicos del Estado y la sociedad burguesa (respecto a la vida, la libertad y la propiedad) en caso de que hubiera una mayoría parlamentaria que atentara contra ellos. Es decir, se trataba precisamente de sustraer una parcela fundamental de la vida político-social al control democrático completo, la parcela del poder ejecutivo, sustracción que se plasmaba claramente en este incontrol de la actividad directa de la burocracia estatal.

Desde la perspectiva de una profundización de la democracia como vía y marco del socialismo es evidente que debe intentar romperse con esta sustracción de la parcela de la Administración Pública al control democrático y debe intentarse introducir en éste, como en todas las parcelas de la vida social, formas de gestión democrática directa. Estas formas de control y gestión democráticas no están aún precisadas y no está claro hasta qué punto han de ser distintas, vinculadas o independientes de la democracia puramente parlamentaria que debe seguirse potenciando. Lo que sí es evidente, y volvemos a la Universidad en concreto, es que cualquier tipo de ellas es incompatible con la estructura burocrática y funcionarial del personal reclutado por la Administración o por entidades públicas, porque precisamente esta estructura misma, con la «adquisición en propiedad» vitalicia de los puestos de trabajo por parte de los funcionarios, está diseñada para (y toma sentido en tanto que capaz de) escapar al control democrático ejercido continuamente. (Pensemos además que una característica esencial a esta estructura funcionarial es que son los propios funcionarios - no la sociedad en su conjunto o una parte de ella- quienes seleccionan a los futuros funcionarios», en palabras textuales del exdirector general de Universidades, profesor Lucena, de acuerdo con la normativa vigente sobre acceso a los cuerpos en cuestión).

## **3.º) Contenido jurídico y contenido socioeconómico de la contratación.-**

Sin embargo, estos argumentos a favor de una configuración contractual del personal empleado por la Administración (en sentido amplio) no debe hacer olvidar, sobre todo en el caso de la Universidad, la peculiaridad del empleo y el trabajo en este sector. Una

distinción formulada por Marx puede ayudar a esclarecer este punto. Marx distingue entre la sumisión formal del trabajador al capital y su sumisión material. La sumisión formal viene dada por el carácter asalariado del trabajo y, en consecuencia, por el hecho de que la condición para el desempeño de un trabajo sea la venta de la fuerza de trabajo por parte del trabajador (esta sumisión se da ya en la primera época de la manufactura); la sumisión material viene dada por el hecho de que el trabajador no controla por sí mismo el proceso de trabajo (como sucedía en la artesanía y la primera época de la manufactura) sino que se engrana en un proceso objetivo y colectivo de trabajo dirigido por el capitalista directamente o por mediación (esta sumisión sólo se consolida con el maquinismo).

Solamente puede hablarse de compraventa de fuerza de trabajo con todas sus características --es decir, solamente puede hablarse de alienación de fuerza de trabajo-- cuando se dan ambas sumisiones, porque sólo entonces la fuerza de trabajo se convierte en una mercancía objetiva relativamente independiente (tanto en cuanto a su valor de trabajo-cambio como a su valor de uso -el trabajo efectivamente desempeñado-) de la persona individual de su portador -el trabajador-. Desde un punto de vista aún más concreto, si sólo hay la sumisión formal, la rentabilidad del empleo de un trabajador por el capitalista (y, por tanto, el salario que éste estará dispuesto a pagarle) dependerá aún muy considerablemente de sus aptitudes personales. El estudio de este tipo de cuestiones permite, por ejemplo, a Tomás Moltó -en una tesis doctoral en trámite de presentación- argumentar que los altos trabajos directivos de titulados en las empresas tienen tan sólo formalmente un carácter asalariado ya que en realidad el mercado de trabajo en este sector específico se configura mucho más como un mercado de prestación subjetiva de servicios semejante al de las profesiones liberales que no como el mercado general de fuerza de trabajo como mercancía objetiva.

Aquella distinción viene a cuento porque precisamente en la Universidad (y sobre todo en las Facultades más literarias) difícilmente puede objetivarse el contenido del trabajo del profesor (es decir, difícilmente se dan las condiciones para hablar de una sumisión material) y, por tanto, el grado subjetivo de conciencia, dedicación, capacidad, es muy determinante en la realización del trabajo. Es decir, mientras queda relativamente claro si un obrero industrial se integra o no en un proceso objetivo y colectivo de trabajo, ello es muchísimo más difícil en el caso de un profesor universitario. Yo personalmente considero que esta circunstancia es lo suficientemente importante como para que mientras, por un lado, defienda que el profesor universitario debe ser contratado laboralmente como trabajador de la enseñanza que es, crea, por otro, que el contenido del contrato debe tener ciertas peculiaridades, fundamentalmente que debe ser temporal y sujeto al periódico control democrático del conjunto de universitarios, (y no me sirve el argumento de que siempre puede despedirse a un trabajador que incumple sus obligaciones por la simple razón de que es muy difícil fijar objetivamente las obligaciones de un profesor universi-tario).

## **UNA PERSPECTIVA DE FUTURO**

La actual situación, compleja y contradictoria, se aboca al futuro. O bien se sigue en el intento de reconducir la problemática del profesorado al cauce funcional, cavando una fosa entre unos profesores integrados en los cuerpos de catedráticos, agregados y adjuntos y el resto del profesorado sumido en la precariedad y el subempleo (con lo cual, por otro lado, se eterniza el problema, porque parece comprobado que el ritmo de integración de profesores a los citados cuerpos es menos rápido que la necesidad de nuevo profesorado: de ahí el combinar este intento con la aplicación de medidas selectivas en el acceso de los estudiantes a la Universidad); o bien se busca una solución

definitiva al problema del profesorado a través de un sistema contractual en el marco de una Universidad democrática y autónoma que rompe claramente con el modelo tradicional.

Este nuevo marco no puede ya ser definido, en estos momentos, simplemente por los lemas abstractos de democracia, autonomía, vinculación a la realidad nacional o regional específica -catalanidad en el caso de Catalunya-.

Es necesario formular el contenido detallado implícito en los lemas y creo que en este sentido es un avance importante los textos que un grupo de profesores de Barcelona entre los que me cuento elaboraron el año pasado y que se reproducen en otro lugar de esta revista. En esta labor de desarrollar el contenido del principio de la autonomía universitaria me parece fundamental, especialmente, tratar la cuestión de cómo se engrana una Universidad autónoma en una sociedad democrática, de la que proceden, en definitiva, los recursos económicos de que aquella se nutre.

Esta necesidad de remodelación general de la Universidad es una necesidad de ahora, y, si bien esta remodelación general sólo será plenamente realizable en el seno de una sociedad democrática constituye un proceso con especificidades propias respecto al proceso de ruptura democrática y consolidación de la democracia. En tanto que proceso puede ser iniciado incluso antes de la consecución de un régimen pleno de libertades; más aún, puede ser la contribución específica de la Universidad a la tarea de conseguir este régimen.

## **ANEXO 5. UNIV DE GRANADA**







# ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

---

## ÍNDICE

---

### PREÁMBULO TÍTULO PRELIMINAR TÍTULO PRIMERO

#### DE LA ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

CAPITULO I. DE LOS DEPARTAMENTOS

CAPITULO II. DE LAS FACULTADES, ESCUELAS TÉCNICAS SUPERIORES Y ESCUELAS UNIVERSITARIAS

CAPITULO III. DE LOS COLEGIOS UNIVERSITARIOS

CAPITULO IV. DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS

CAPITULO V. DE LOS CENTROS ADSCRITOS

CAPITULO VI. OTROS CENTROS

### TÍTULO II

#### DE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

CAPITULO I. DE LOS ÓRGANOS COLEGIADOS

*Sección 1ª Del Consejo Social*

*Sección 2ª Del Claustro Universitario*

*Sección 3ª De la Junta de Gobierno*

*Sección 4ª Del Gobierno de los Departamentos*

*Sección 5ª Del gobierno de los Institutos Universitarios*

*Sección 6ª De los órganos colegiados de gobierno de los Centros*

CAPITULO II. DISPOSICIONES COMUNES A LOS ÓRGANOS COLEGIADOS DE GOBIERNO

CAPITULO III. DE LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO

*Sección 1ª Del Rector*

*Sección 2ª De los Vicerrectores*

*Sección 3ª Del Secretario general*

*Sección 4ª Del Gerente*

*Sección 5ª De los Secretariados*

*Sección 6ª De los Órganos Unipersonales de Gobierno de los Centros*

*Sección 7ª Del Director de Departamento*

*Sección 8ª De los Directores de Instituto Universitario*

CAPITULO IV. DISPOSICIONES COMUNES A LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO

### TÍTULO III

#### DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

CAPITULO I. DEL PROFESORADO

*Sección 1ª Disposiciones generales*

*Sección 2ª De los derechos y deberes del profesorado*

*Sección 3ª De la plantilla del profesorado*

*Sección 4ª De los concursos a los Cuerpos de funcionarios docentes*

*Sección 5ª Del profesorado contratado*

*Sección 6ª De los Profesores Eméritos*

*Sección 7ª Del régimen de dedicación del Profesorado*

CAPITULO II. DE LOS ESTUDIANTES

*Sección 1ª De régimen académico*

*Sección 2ª De los derechos y deberes de los estudiantes*

CAPITULO III. DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

*Sección 1ª Organización administrativa*

*Sección 2ª De las Plantillas Orgánicas*

*Sección 3ª De la Promoción y Selección del Personal*

*Sección 4ª De los derechos y deberes del Personal de Administración y Servicios*

**CAPITULO IV. DE LOS RÉGIMENES DISCIPLINARIOS**

**CAPITULO V. DEL DEFENSOR UNIVERSITARIO**

## **TÍTULO IV**

### **DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN**

**CAPITULO I. DE LA DOCENCIA**

*Sección 1ª Disposiciones generales*

*Sección 2ª De los estudios de primer y segundo ciclo*

*Sección 3ª De los estudios de tercer ciclo*

*Sección 4ª Otros estudios*

**CAPITULO II. DE LA INVESTIGACIÓN**

*Sección 1ª Del régimen de la investigación*

*Sección 2ª De los contratos de investigación*

*Sección 3ª Disposiciones comunes*

## **TÍTULO V**

### **DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA**

**CAPITULO I. DE LOS SERVICIOS GENERALES**

**CAPITULO II. DE LOS SERVICIOS DE ESTUDIO Y ASESORAMIENTO**

## **TÍTULO VI**

### **DEL RÉGIMEN ECONÓMICO Y FINANCIERO**

**CAPITULO I. DEL PATRIMONIO Y RECURSOS FINANCIEROS**

**CAPITULO II. DEL PRESUPUESTO Y LA PROGRAMACIÓN PLURIANUAL**

**CAPITULO III. DE LAS ALTERACIONES PRESUPUESTARIAS**

**CAPITULO IV. DEL CONTROL INTERNO**

**CAPITULO V. DE LA CONTRATACIÓN**

**CAPITULO VI. DISPOSICIONES COMUNES**

## **TÍTULO VII**

### **DE LA REFORMA DE LOS ESTATUTOS**

**DISPOSICIONES ADICIONALES**

**DISPOSICIONES TRANSITORIAS**

**DISPOSICIONES FINALES**

**DISPOSICIÓN DEROGATORIA**

---

[LEGISLACIÓN](#)

[BÁSICA](#)

[PÁGINA PRINCIPAL PAS](#)

[LABORAL](#)

II Plan de la Calidad de las Universidades

GUÍA DE SEGUIMIENTO DEL  
PLAN DE MEJORAS

Enero 2002



CONSEJO DE UNIVERSIDADES  
SECRETARÍA GENERAL

Esta guía ha sido confeccionada por:  
Sebastián Rodríguez (UB),  
Carme Sala (UAB),  
Santi Roca (UPC)  
Meritxell Chaves (UB).

# ÍNDICE

## PROCESO Y METODOLOGÍA

1. Proceso de seguimiento de la calidad y la mejora de una titulación.....	5
2. Objetivos del seguimiento .....	6
3. Fases del seguimiento.....	6
4. Cronología del proceso de seguimiento.....	8
5. Correspondencia entre el desarrollo del Plan de mejoras y el seguimiento .....	11

## PAUTAS PARA DESARROLLAR EL INFORME DE SEGUIMIENTO INTERNO

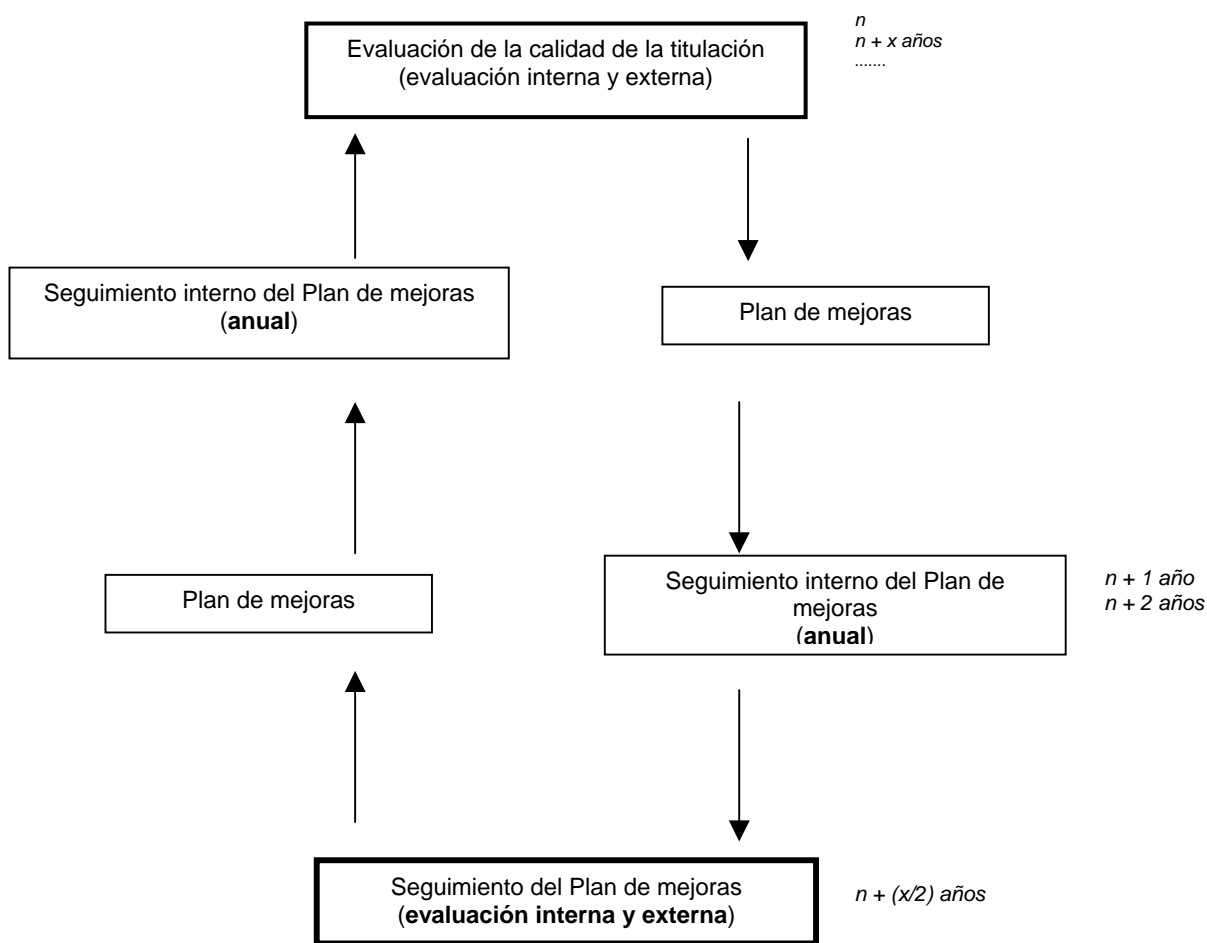
El informe de seguimiento interno .....	14
1. <b>Introducción/contextualización</b> .....	16
2. <b>Descripción de las acciones de mejora desarrolladas</b> .....	17
3. <b>Análisis del Plan de mejoras</b> .....	17
3.1. Adecuación del Plan de mejoras.....	17
3.2. Valoración del diseño y el contenido .....	17
3.3. Valoración de la ejecución y del seguimiento .....	18
3.4. Valoración de los resultados .....	18
4. <b>Principales cambios en la titulación respecto a la situación inicial</b> .....	20
4.1. Los objetivos de la titulación .....	20
4.2. El perfil de formación.....	20
4.3. Desarrollo de la enseñanza.....	20
4.4. Características del alumnado.....	21
4.5. Características del profesorado .....	22
4.6. Recursos docentes de especial interés.....	22
4.7. Resultados.....	22
5. <b>Replanteamiento del Plan de mejoras</b> .....	24
6. <b>Anexos a la guía de seguimiento</b> .....	25
A. Formato y ejemplo práctico del punto 2: «Descripción de acciones de mejora desarrolladas»	
B. Formato y ejemplo práctico del punto 4: «Principales cambios en la titulación respecto a la situación inicial»	

# PROCESO Y METODOLOGÍA

### 1. PROCESO DE SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD Y MEJORA DE UNA TITULACIÓN

El programa de evaluación y mejora de la calidad de una titulación puede seguir un esquema como el que se presenta a continuación. Este círculo de evaluación, planificación y seguimiento define el círculo de la calidad orientado, básicamente, a la mejora de la unidad evaluada.

La periodización que se propone —repetir la evaluación de la calidad de la titulación cada  $x$  años y el seguimiento a la mitad del ciclo— no es exactamente simétrica. Debe tenerse en cuenta que todo el primer año y parte del segundo se destina al proceso de evaluación y elaboración del Plan; por tanto, es preciso desplazar el seguimiento hacia la segunda parte del ciclo de evaluación-seguimiento. La decisión de presentarse al seguimiento del Plan de mejoras siempre estará en manos de cada titulación-universidad.



## 2. OBJETIVOS DEL SEGUIMIENTO

La mejora de la calidad consiste en mejorar lo que ya se está haciendo. La dirección en la que deben ir las mejoras está definida en los planes de actuación (planes estratégicos, planes de mejora...). Existen diferentes estrategias para desarrollar la mejora, pero en todas ellas debe haber una planificación y el seguimiento de su implantación, a fin de saber si estamos consiguiendo la mejora prevista o es preciso hacer reajustes. De este modo, el proceso se convierte en una mejora sistemática y consistente.

El objetivo del seguimiento de los planes de mejora (o planes de acción) es valorar la planificación, los resultados y el impacto de las estrategias de mejora de una unidad. El enfoque principal de este seguimiento está orientado a comprobar:

- Qué se ha hecho y qué no se ha hecho respecto a la planificación inicial.
- Cuáles son los cambios más importantes que ha experimentado la unidad evaluada.
- Cómo se replantea la planificación de la mejora de cara al futuro.

## 3. FASES DEL SEGUIMIENTO

El seguimiento de los planes de mejora consta fundamentalmente de una fase interna. La fase externa no es obligada, si bien puede ser muy recomendable el contraste externo de este seguimiento. El objetivo del seguimiento es evaluar y reconducir el proceso de mejora de la unidad, pero esto no tiene que implicar sumergir la unidad evaluada en otra evaluación como la realizada la primera vez. Por lo tanto, es preciso que las unidades técnicas de cada universidad den mucho más apoyo en este proceso y faciliten al máximo la reflexión y el material de base necesario para el trabajo de los comités interno y externo. De hecho, buena parte del contenido del informe interno deberá elaborarlo la unidad técnica, proporcionando la información sobre el estado y la aplicación del Plan de mejoras y sobre la situación de partida de la unidad evaluada (resultados de la evaluación), en los aspectos más importantes que se considerarán en este protocolo.

Corresponde al comité interno completar la información proporcionada por la unidad técnica, estructurada en los aspectos más importantes que se prevén en la guía, y valorar el proceso y los resultados de mejora. Finalmente, y como producto resultante, el comité interno reelaborará el Plan de mejoras.

La fase de seguimiento externo tiene por objetivo el contrastar los resultados de la planificación de la mejora y la valoración que hace de aquéllos el comité interno. De este análisis (especialmente si se hace el seguimiento en más de una unidad) también se podrán sacar conclusiones sobre el sistema de calidad de la propia Universidad. Esto ayudará a replantear las directrices generales del comité de calidad de la universidad, en una perspectiva de conjunto alrededor de la programación general de la calidad de la universidad.

### **Comités implicados**

El *comité interno de seguimiento* puede ser el equipo responsable de ejecutar el Plan de mejoras. Los comités de calidad, u organismos similares, son los equipos de trabajo a los que corresponde el diseño, la ejecución y el seguimiento de los planes de acción orientados a la mejora. Corresponde a este comité llevar a cabo la evaluación del seguimiento como una fase más del ciclo de la calidad. Hacerlo de otra manera equivaldría a confundir el seguimiento de los planes de mejora con la



evaluación de los equipos que llevan a cabo dichos planes de mejora. Este no es el objetivo del seguimiento; por tanto, se recomienda que el comité interno de seguimiento sea el mismo equipo responsable de conducir internamente los planes de mejora. Hecha esta consideración, la composición del comité se puede complementar (en función de su utilidad) con algún/algunos miembro/s del comité que llevó a cabo la evaluación inicial, a fin de que puedan aportar la visión del punto de partida tanto de los resultados de la evaluación, como la de las propuestas de mejora que se derivaron de aquellos.

El *comité externo de seguimiento* ha de tener un enfoque diferente que el del comité de evaluación. En su composición debe asegurarse que está incorporada la visión sobre procesos de mejora. Por otra parte, determinadas acciones de mejora realizadas pueden requerir algún perfil específico. Sin renunciar a esta especificidad del seguimiento del plan de mejoras, una posibilidad a valorar para cada universidad será mantener alguno de los miembros que participaron en la evaluación externa inicial. En esta fase piloto, deberá analizarse caso por caso antes de determinar una composición tipo.

Los objetivos y, por tanto, las funciones de este comité tienen son:

- Reforzar y valorar los esfuerzos de la institución y la unidad evaluadas.
- Reforzar la visión del seguimiento orientado a la mejora.
- Presionar sobre el compromiso institucional con la mejora.
- Valorar la adecuación del Plan de mejoras con la evaluación inicial de la unidad.
- Valorar el diseño del Plan.
- Aportar valor añadido (*benchmarking*) sobre las estrategias de actuación de la unidad.

#### 4. CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE SEGUIMIENTO

<b>FASE DE PREPARACIÓN</b>				
<b>Tareas</b>	<b>Agentes</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Documentación de referencia</b>	<b>Producto final</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comunicación / inicio del proceso</li> <li>▪ Creación del comité interno</li> <li>▪ Formación del comité interno</li> <li>▪ Preparación del autoinforme de seguimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Universidad / C.U. o Agencia</li> <li>▪ Universidad / unidad evaluada</li> <li>▪ C.de U.o Agencia / unidad técnica</li> <li>▪ Unidad técnica</li> </ul>	Mes 0 a mes 1,5 *	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe de autoevaluación, informe externo e informe final 1996–97</li> <li>▪ Indicadores y datos estadísticos</li> <li>▪ Plan de mejoras / plan estratégico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propuesta inicial del informe de seguimiento 2000</li> </ul>
<b>FASE DE SEGUIMIENTO INTERNO</b>				
<b>Tareas</b>	<b>Agentes</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Documentación de referencia</b>	<b>Producto final</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recogida de datos complementarios</li> <li>▪ Análisis de la documentación</li> <li>▪ Elaboración de la documentación</li> <li>▪ Contraste/validación</li> <li>▪ Audiencia pública final</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidad evaluada</li> <li>▪ Unidad evaluada</li> <li>▪ Unidad evaluada</li> <li>▪ Unidad evaluada / equipo rectoral</li> <li>▪ Comunidad de la unidad</li> </ul>	Mes 1,5 a mes 3,5 *	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guía para el seguimiento</li> <li>▪ Plan de mejoras / plan estratégico</li> <li>▪ Propuesta inicial del informe de seguimiento 2000</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe de seguimiento 2000</li> </ul>
<b>FASE DE SEGUIMIENTO EXTERNO</b>				
<b>Tareas</b>	<b>Agentes</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Documentación de referencia</b>	<b>Producto final</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selección/nombramiento de los comités externos</li> <li>▪ Formación del comité externo</li> <li>▪ Preparación de la visita externa</li> <li>▪ Entrega de la documentación</li> <li>▪ Visita del comité externo</li> <li>▪ Entrega del informe externo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ C.U. o Agencia (negociar perfiles con universidades)</li> <li>▪ C, U. o Agencia</li> <li>▪ Unidad técnica</li> <li>▪ Unidad técnica</li> <li>▪ Comité externo</li> <li>▪ Comité externo</li> </ul>	Mes 3,5 a mes 4,5 *	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Guía para el seguimiento</li> <li>▪ Pautas para el seguimiento externo</li> <li>▪ Informe de seguimiento 2000</li> <li>▪ Plan de mejoras / plan estratégico</li> <li>▪ Otra documentación de la unidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe de seguimiento externo</li> </ul>
<b>FASE FINAL</b>				
<b>Tareas</b>	<b>Agentes</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Documentación de referencia</b>	<b>Producto final</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incorporación de los elementos nuevos al Plan de mejoras / plan estratégico de la unidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unidad evaluada / equipo rectoral</li> </ul>	Mes 5 *	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informe de seguimiento 2000</li> <li>▪ Informe externo</li> <li>▪ Plan de mejoras / plan estratégico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plan de mejoras / plan estratégico 2000</li> </ul>

\* En el supuesto de que el mes 0 fuese septiembre, el proceso de seguimiento finalizaría a mediados/finales de enero

*Comentarios sobre la cronología del proceso***FASE DE PREPARACIÓN**

- Creación del comité interno  
El comité responsable de la implantación del Plan de mejoras se constituye en comité interno, siguiendo el marco de esta guía, y con los procedimientos y las recomendaciones específicas que haya establecido cada universidad.
- Preparación del informe de seguimiento  
Elaboración de la primera parte del informe por parte de la unidad técnica:
  - Relación de resultados de la evaluación (puntos fuertes y puntos débiles del informe final).
  - Plan de mejoras y datos de seguimiento (acciones realizadas, indicadores de control, nivel de cumplimiento).
  - Situación de las dimensiones clave de la titulación en el punto de partida (al acabar la evaluación). Se suministrarán también los datos actualizados para el curso académico objeto del seguimiento.

**FASE DE SEGUIMIENTO INTERNO**

- Recogida de datos complementarios.
- Análisis de la documentación.
- Elaboración del informe: valoración del proceso de diseño, ejecución y resultados del Plan de mejoras:
  - El comité interno debe valorar todas y cada una de las fases que ha seguido el Plan de mejoras de acuerdo con el protocolo de esta guía, además, complementará la información suministrada por la unidad técnica.
  - El comité interno actualizará el estado de situación de las dimensiones clave de la titulación en aquellos aspectos en los que haya cambios significativos.
- Contraste/validación con el equipo de gobierno  
Una vez elaborado el documento por parte del comité interno, se debatirá con el equipo de gobierno a fin de poder incorporar la visión institucional. La redacción final podrá ser de consenso o hacer explícitas las divergencias.
- Audiencia pública.

## FASE DE SEGUIMIENTO EXTERNO

- Selección/nombramiento y formación del comité externo por parte del Consejo de Universidades o Agencia.  
La composición de los comités externos se pactará, en una primera fase piloto, con cada universidad, en función de las especificidades de cada proceso de mejora.
- El *informe de seguimiento interno* se enviará al Consejo de Universidades o Agencia correspondiente y al comité externo.
- Visita del comité externo. al Consejo de Universidades o a la Agencia de Calidad y al comité interno.

## FASE FINAL

- Incorporación de los elementos nuevos al Plan de mejoras / plan estratégico.  
Una vez contrastada la implantación y adecuación del Plan de mejoras, el comité y la universidad, internamente, pueden considerar necesario introducir modificaciones al Plan de mejoras.

**4. CORRESPONDENCIA ENTRE EL DESARROLLO DEL PLAN DE MEJORAS Y EL SEGUIMIENTO**

Desarrollo del Plan de mejoras	Cambios en el contexto	Resultados de la evaluación	Diseño del Plan de mejoras	Plan de mejoras	Ejecución/seguimiento	Resultados	Situación actual	Proyección para los próximos 3 años
Guía de seguimiento	1. Introducción /contextualización (cambios en el contexto)	3. Análisis del Plan 3.1. Adecuación a los puntos débiles	3. Análisis del Plan 3.2. Valoración del diseño y del contenido		3. Análisis del Plan 3.3. Valoración de la ejecución y del seguimiento	3. Análisis del Plan 3.4. Valoración de los resultados	4. Principales cambios respecto a la situación inicial	5. Replanteamiento del Plan de mejoras

Documentos de referencia		Relación de puntos fuertes y puntos débiles	Normativa de la universidad para la postevaluación Documento del Plan de mejoras	Fichas de seguimiento (planificación para cada acción, indicadores, cumplimiento...)	Propuesta de informe de seguimiento 2000	Informe de seguimiento 2000	Informe de seguimiento 2000
--------------------------	--	---	---	--	--	-----------------------------	-----------------------------

PAUTAS PARA  
DESARROLLAR EL  
INFORME DE SEGUIMIENTO  
INTERNO

## El informe de seguimiento interno

### Redactores del informe interno

El informe de seguimiento interno consta de cuatro partes fundamentales, responsabilidad de diferentes agentes participantes:

#### *Unidad técnica*

1. Relación de puntos fuertes y puntos débiles del diagnóstico inicial de la titulación.
2. Plan de mejoras de la unidad evaluada y su seguimiento (acciones realizadas, indicadores y resultados).

#### *Unidad técnica y comité interno*

3. Situar las dimensiones claves del punto de partida y compararlos con los datos de la situación actual (en los aspectos clave que se detallan en este protocolo).

#### *Comité interno y equipo de gobierno*

4. Valoraciones del plan, de la ejecución y de los resultados.



## Contenido del informe interno

El esquema del documento de seguimiento interno se resume en los siguientes apartados:

### *Informe de seguimiento interno del Plan de mejoras*

1. Introducción y contextualización (1-1,5 páginas)
2. Descripción de las acciones de mejora desarrolladas (2 páginas)
3. Análisis del Plan de mejoras (3-5 páginas)
  - 3.1. Adecuación del Plan de mejoras
  - 3.2. Valoración del diseño y el contenido
  - 3.3. Valoración del proceso de ejecución
  - 3.4. Valoración de los resultados del Plan de mejoras
4. Principales cambios en la titulación respecto a la situación inicial (5-8 páginas). (Enfocados principalmente a los aspectos relativos a la docencia.)
  - 4.1. Los objetivos de la titulación
  - 4.2. El perfil de formación
  - 4.3. Desarrollo del enseñamiento
  - 4.4. El alumnado
  - 4.5. El profesorado
  - 4.6. Los recursos docentes
  - 4.7. Los principales resultados
5. Rediseño del Plan para los próximos tres años
6. Anexos al informe de seguimiento interno
  - Relación de puntos débiles y puntos fuertes de la evaluación inicial de la titulación
  - Documento del Plan de mejoras y su seguimiento (acciones, resultados, indicadores de control)

## 1. Introducción/contextualización

Exponer y contextualizar el proceso de evaluación y de seguimiento dentro de la historia de la unidad.

- **Cronología de todo el proceso**  
Sitúe en el tiempo el proceso de evaluación de la calidad, la elaboración del Plan de mejoras y su seguimiento.
- **Cambios importantes en el contexto de la titulación**  
Explicite aquellos cambios que hayan supuesto una transformación importante de las variables de contexto de la unidad (no derivados del Plan de mejoras). Como más importantes, es preciso resaltar los cambios:
  - en relación con la normativa del plan de estudios;
  - en relación con la posición de la titulación en el contexto de la universidad (nueva titulación, nuevo centro).
- **La toma de decisión sobre el seguimiento**  
Qué instancia ha tomado la decisión de evaluar el seguimiento del Plan de mejoras. Si no ha sido la propia unidad, valorar cómo ha sido asumida la decisión.

## 2. Descripción de las acciones de mejora desarrolladas

Explicar cuáles han sido las principales líneas de desarrollo del Plan de mejoras y las acciones que se han llevado a cabo desde la evaluación inicial de la titulación. Describir brevemente los resultados conseguidos con estas acciones. (Consulte el formato propuesto en el anexo A.)

## 3. Análisis del Plan de mejoras

La valoración del Plan de mejoras es lo primero que debe abordarse para situar los resultados en el contexto. Valorar la planificación prevista y el desarrollo alcanzado. Los siguientes apartados son:

### 3.1. Adecuación del Plan de mejoras

A partir del listado de puntos débiles detectados en el diagnóstico inicial, valorar la adecuación y la pertinencia del Plan de mejoras respecto a aquel diagnóstico inicial.

- ¿Fueron aceptados los resultados de la evaluación inicial por parte de los agentes implicados en el proceso de decisión?
- Evidencias en los diagnósticos de los puntos débiles  
¿Con qué información se apoyó la identificación de los puntos débiles que dieron lugar a los diagnósticos?
- Adecuación de los objetivos de la mejora a la situación de partida  
Correspondencia entre los puntos débiles, los objetivos de mejora y las acciones que se decidieron.
- Criterios en la selección de las mejoras  
¿En función de qué criterios se seleccionaron las mejoras?
- Identificación de los ámbitos de las mejoras  
¿Cómo se decidió a qué ámbito correspondía la responsabilidad de cada mejora?

### 3.2. Valoración del diseño y del contenido

Describir brevemente y valorar los mecanismos y el proceso que decidieron la concreción del Plan de mejoras.

- El Plan en el marco de la planificación de la universidad  
Cómo se sitúa el Plan dentro de la planificación general de la universidad. Relaciones entre ambos.
- El proceso de decisión y diseño del Plan

¿Cuál fue el ciclo de decisión, la temporalización de la ejecución y la publicidad que se hizo al inicio del Plan?

- Mecanismos previstos de seguimiento  
¿Cuáles fueron los mecanismos que se acordaron para el seguimiento de la implantación del Plan?
- Factibilidad de las acciones de mejora  
Valorar la factibilidad de desarrollo de las propuestas y acciones por lo que respecta a los responsables asignados, los plazos fijados y los recursos disponibles.
- Importancia de las mejoras seleccionadas

### 3.3. Valoración del proceso de ejecución y seguimiento

Valorar el desarrollo del Plan de mejoras por lo que respecta a la implicación de los responsables y a la comunicación y la participación obtenida.

- Implicación de los diferentes agentes  
¿Cuáles han sido los niveles de implicación de los responsables directos, de los usuarios y de los equipos de gobierno?
- Liderazgo  
Valore la voluntad y capacidad de liderazgo de los responsables de ejecución del Plan.
- Comunicación del proceso  
¿Cuáles han sido los mecanismos y procedimientos de publicidad del Plan y de promoción de la participación de los diferentes colectivos implicados?
- Seguimiento de la ejecución  
¿Se ha producido el seguimiento acordado? ¿Se han previsto acciones de ajuste como resultado de este seguimiento? Valore globalmente el proceso de seguimiento.

### 3.4. Valoración de los resultados

- Valoración de lo que se ha hecho  
¿Cuál ha sido el nivel de cumplimiento-rendimiento? (Indicadores cuantitativos y cualitativos.) Analice las incidencias que se han producido.
- Valoración de lo que no se ha hecho

¿Cuáles han sido los motivos y las circunstancias que justifican la no realización de las acciones programadas?

- Valoración de lo que se ha hecho sin estar planificado  
¿Cuáles han sido los motivos que justifican la realización de las acciones no programadas? ¿Cómo se han desarrollado las acciones?
- Satisfacción de los destinatarios de las mejoras  
Valore el nivel de satisfacción de los diferentes agentes destinatarios de las mejoras, tanto por lo que respecta al proceso de ejecución como a los resultados de las acciones.

## 4. Principales cambios en la titulación respecto a la situación inicial

El objetivo de este apartado es comprobar qué ha cambiado en la titulación desde su evaluación, especialmente en aquellas dimensiones clave para la calidad de la titulación. Se detallan a continuación, aquellas que merecen especial atención destacar o analizar su evolución desde la última evaluación.

La operativización de este apartado se concreta en una tabla donde, por cada dimensión, se indica en una columna la situación inicial y en otra columna la situación actual, en caso de que se haya producido algún cambio significativo. Igualmente, cada comité interno puede incluir otros aspectos que considere de especial relevancia a partir de las actuaciones desarrolladas por el Plan de mejoras.

Se recomienda que las unidades técnicas proporcionen la información de base a fin de que el comité interno complete aquellos aspectos que requieren la valoración actual.

### *Dimensiones nucleares*

#### 4.1. Los objetivos de la titulación

Explique cuáles eran las metas y los objetivos de la titulación y los cambios más significativos respecto a este apartado, si los ha habido.

#### 4.2. El perfil de formación

El plan de estudios, su estructura y orientación, es uno de los ejes fundamentales de análisis.

- Estructura del plan de estudios  
Describir brevemente la estructura del plan de estudios (troncalidad, itinerarios, características distintivas...) indicando si ha habido cambios.
- Optatividad y libre elección  
Un aspecto a destacar es el peso y la orientación que dedica el plan de estudios a la optatividad y la libre elección.

#### 4.3. Desarrollo de la enseñanza

Describa la estructura organizativa del desarrollo y la operativización del plan de estudios en la situación inicial y actualmente.

- Horarios y grupos (turnos, horarios de prácticas, número de alumnos por grupo)  
¿Cuántos y qué turnos de horarios había organizados en la situación inicial? ¿En qué horarios especiales se organizaban las prácticas? ¿Cuál

era la media de alumnos por grupo? Indicar los principales cambios que se han producido en la actualidad.

- **Acción tutorial**  
Indique la existencia o no de planes de tutorías especiales (para los primeros cursos, de seguimiento a lo largo de los estudios, etc.). Señale los cambios respecto a la situación inicial.
- **Metodología docente**  
¿Cuáles eran en el momento de la evaluación, las principales herramientas y metodologías de aprendizaje? ¿Cuáles son actualmente?
- **Carga de trabajo del alumno**  
¿En cuántas horas semanales se calculó la carga de trabajo de un alumno que se matricula de lo previsto en un curso por el plan de estudios? ¿Se ha modificado actualmente esta carga?

Prácticas en empresas y movilidad en programas internacionales. ¿Existía un programa especial de prácticas en empresas, *prácticum* externo y/o programas internacionales de movilidad de estudiantes? Indique brevemente sus características. ¿Qué complementos formativos de estas características se ofrecen actualmente?

#### 4.4. Características del alumnado

Indicar cuáles son las principales características del colectivo de entrada a la titulación y las actuaciones de captación y promoción que hay en funcionamiento.

- **Análisis de la demanda**  
¿Cuáles eran las características de la demanda y las preferencias de los estudiantes que solicitaban el ingreso a la titulación? ¿Se han producido cambios significativos respecto a aquella situación?
- **Evolución de la matrícula**  
Indique la evolución de la matrícula de nuevo ingreso y la matrícula total de los últimos años.
- **Políticas de acceso**  
¿Cuáles eran las acciones específicas de promoción, captación y atención al alumnado nuevo? Indique los cambios más significativos que se hayan producido.

#### 4.5. Características del profesorado

Indique cuáles son los rasgos básicos del profesorado que imparte docencia en la titulación y cuáles son las políticas de profesorado más significativas.

- **Tipología del profesorado implicado en la titulación**  
 Describa cuál era la distribución del profesorado implicado en la titulación, desde el punto de vista del alumno, en la situación de partida. Es decir, qué posibilidades tenía un alumno de recibir docencia de cada tipología de profesorado. ¿Ha cambiado esta situación?
- **Desarrollo profesional del profesorado**  
 ¿Cuáles eran las principales políticas de formación, incentivación y movilidad del profesorado? ¿Cuáles son actualmente estas políticas, en el caso de que hayan habido cambios?

#### 4.6. Recursos docentes de especial interés

Detalle los recursos docentes de especial interés de que disponía la titulación en la situación de partida (laboratorios docentes, instalaciones de especial relevancia y significación). Detalle los cambios más significativos.

#### 4.7. Resultados

Indique los principales resultados del sistema docente por lo que respecta a los siguientes apartados:

- **Resultados académicos en el primer curso**  
 ¿Cuáles eran las tasas de éxito y de rendimiento de los alumnos en el primer año de estudios? ¿Cuáles son actualmente estas tasas?
- **Resultados académicos globales**  
 Indique, para las situaciones inicial y actual, el valor de los siguientes indicadores:
  - tasas de graduación a los  $n$  años (y  $n+1$ ,  $n+2$ )
  - tasas de abandono en el primer curso y global
  - promedio de años de duración de los estudios
- **Satisfacción de los diferentes colectivos de la titulación**  
 ¿Cuáles han sido los niveles de satisfacción de los colectivos de alumnos, PDI y PAS? ¿Ha habido cambios?
- **Inserción profesional**  
 ¿Se conocía el nivel de inserción profesional de los graduados de la titulación? ¿Cuál era la tasa de inserción a los tres/cinco años de finalización de los estudios? Indique los cambios más significativos que se han producido.



## 5. Replanteamiento del Plan de mejoras para los próximos tres años

Finalmente, la pregunta clave que debe hacerse es: ¿Qué nos proponemos a partir de ahora?

A la luz del análisis del proceso, del contenido y de los resultados del Plan de mejoras y de la situación actual de los elementos nucleares, el comité deberá replantear no solamente el Plan de mejoras para los próximos tres años, sino el propio proceso de mejora (planificación, seguimiento, indicadores).

Este replanteamiento, pues, es doble:

### 5.1. Respetto al proceso de mejora

- Puntos fuertes y puntos débiles de todo el proceso de mejora  
¿Qué hemos aprendido del análisis respecto a la planificación, el seguimiento y los resultados?
- Propuestas de mejora  
¿Qué debe hacerse para mejorar el propio proceso institucional y de la titulación?

### 5.2. Respetto al contenido del Plan

- ¿Hay cambios en los *objetivos* del Plan de mejora?
- A la vista de los resultados obtenidos y las valoraciones de los colectivos implicados, ¿hay cambios en las *prioridades*?
- ¿Qué *acciones y estrategias* se mantienen, cuáles se desestiman y qué elementos nuevos se incluyen?
- ¿Qué *indicadores* se definen por el seguimiento?



## **ANEXOS A LA GUÍA DE SEGUIMIENTO**

- A. Formato y ejemplo práctico del punto 2: «Descripción de acciones de mejora desarrolladas»
- B. Formato y ejemplo práctico del punto 4: «Principales cambios en la titulación respecto a la situación inicial»

## FORMATO Y EJEMPLO PRÁCTICO DEL PUNTO 2

### 2. Descripción de las acciones de mejora desarrolladas

#### 2.1.5. Creación de la figura del tutor para toda la duración de la licenciatura

*Problema a resolver:* bajo rendimiento académico, poco aprovechamiento de itinerarios curriculares, matrículas poco racionales en términos de posibilidades de éxito.

*Responsable:* Consejo de Estudios-equipo de gobierno de la Universidad.

*Objetivo:* dar orientación académica personalizada al alumno con la finalidad de conseguir el máximo aprovechamiento de los itinerarios curriculares y la adecuación del ritmo del estudiante a sus posibilidades (reajustar expectativas).

*Acciones:*

- El centro planificó las necesidades del número de tutores con una proyección de cuatro años, con la finalidad de implantar gradualmente la figura del tutor a todos los alumnos de nuevo acceso, con la intención de que los alumnos mantuvieran el tutor a lo largo de toda la carrera. La medida fue aprobada por la Universidad en diciembre de 1996 e implantada al principio del segundo semestre del curso 1996–97, hasta ahora. Esta medida, la ha financiado la Universidad y, además, se ha extendido a otras titulaciones ya evaluadas.
- El centro elaboró un reglamento para las tutorías y los tutores fueron seleccionados a partir de un perfil predefinido. En paralelo, la Universidad ha elaborado/ un documento marco para las tutorías y da formación a los tutores como medida de apoyo.
- Dentro de la planificación inicial se proyectó que, a partir de la reducción del número de alumnos de entrada (otra de las acciones del Plan de mejoras), la mejora del rendimiento académico y las matrículas más responsables, la carga docente correspondiente a las tutorías podría acabar siendo absorbida por el centro, siempre que se reconociese esta actividad en el Plan de ordenación académica (POA).

*Resultados:*

Si bien hay un informe detallado como anexo en el que se recogen no solamente los puntos fuertes y los puntos débiles de la acción, sino también datos cuantitativos, los principales resultados correspondientes al primer semestre de la implantación (curso 1996–97) son:

- Racionalización de la matrícula tanto desde el punto de vista del recorrido curricular, evitando dejar atrás asignaturas no aprobadas, como del número de asignaturas matriculadas (media de cinco asignaturas por alumno y semestre), con las siguientes consecuencias:
  - Los alumnos cursan realmente las asignaturas matriculadas, cosa que evita la dispersión de la matrícula y se consigue la disminución de plazas falsamente ocupadas.
  - Aumento significativo de la tasa de éxito de todas las asignaturas y en especial las clave (con porcentajes de éxito más bajos en toda la titulación).
  - Estimación de una mejora de la tasa de graduación en el tiempo previsto (4 años) del 5 (1995–1996) al 25 %. Actualmente esta ya alrededor del 20 %. Este indicador debe considerar, de todas maneras, el aumento de la proporción de estudiantes que compatibilizan estudios con trabajo y que, por tanto, no pueden tener como objetivo licenciarse en los cuatro años previstos.
  - A medio plazo se podrá reducir el número de alumnos matriculados por grupo manteniendo el número de grupos, y no solamente el de plazas ocupadas. Ha desaparecido el problema de falta de plazas de optativas (se ha absorbido la demanda), para lo cual se ha desdoblado la oferta de optativas a los dos semestres.
- Clara aceptación por parte de los alumnos de las recomendaciones del tutor.
- Satisfacción de todos los implicados en el proceso y sus resultados (alumnos, tutores y profesores).

- La acción tutorial ha permitido recoger información sobre las clases, los grupos, los calendarios y el profesorado en tiempo real, si bien este hecho se ha aprovechado poco, pero sí que ha servido para tener un control muy preciso del tipo de alumnos y de la distribución de éstos.

1. Desarrollo de la enseñanza	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejoras 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejoras 2000 - n
3.1. Organización del enseñamiento: horarios y grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El funcionamiento de la titulación no está basado en controles estrictos de las actividades realizadas, sino en la transparencia y la publicidad. Así, la organización de las asignaturas (programa, carga docente, método de evaluación) se hace pública en la guía docente a propuesta de los profesores responsables de las asignaturas, sin un control explícito por parte de ningún órgano de la escuela. Son los propios profesores y alumnos los que ante situaciones anormales las trasladan a los órganos de gobierno (Comisión Docente, Junta de Escuela).</li> </ul>	Acción 2.4.		

Dimensión evaluada

Identificación de la titulación y centro objeto de análisis

Nuevas acciones susceptibles de ser incorporadas al Plan de mejoras, si es preciso

Subcriterios relacionados con la dimensión evaluada

Resultado del análisis realizado en el curso de referencia. Fuentes: informe final – autoestudio– informe externo

Correspondencia con el Plan de mejoras de la unidad

Si hay cambios significativos, breve descripción y valoración de la situación actual en relación con el subcriterio evaluado. Debe ponerse especial énfasis en los cambios acontecidos respecto al período que figura en la segunda columna.

	1995-96	1999-00
Promedio de alumnos por grupo	43	54
Alumnos por grupo de teoría (promedio en el primer curso)	43	54
Alumnos por grupo de práctica (promedio en el primer curso)	24	32
Alumnos de nuevo ingreso por grupo	48	50
Alumnos totales matriculados	90	189

Datos estadísticos, indicadores o fuentes de evidencias en relación con la dimensión evaluada. Figurarán, siempre que sea posible, datos evolutivos o, en su defecto, datos relativos a los dos periodos de referencia.

**2. Contexto institucional**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-1997	Plan de mejoras 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-2001	Plan de mejoras 2000-n
Contexto institucional				

**Contexto institucional de la titulación durante el curso 1996-1997**

Alumnos totales matriculados	
Alumnos del enseñamiento en	
Alumnos totales xxx	
Alumnos de ciclo corto xxx	
Alumnos de ciclo largo xxx	
Alumnos de segundo ciclo xxx	
% alumnos de la titulación respecto al total xxx	
% alumnos respecto al ciclo corto xxx	
% alumnos respecto al ciclo largo xxx	—
% alumnos titulación respecto al segundo ciclo xxx	—
% alumnos titulación respecto al total en xxx	

**Contexto institucional de la titulación durante el curso 2000-01**

Alumnos totales matriculados	
Alumnos del enseñanza en xxx	
Alumnos totales xxx	
Alumnos de ciclo corto xxx	
Alumnos de ciclo largo xxx	
Alumnos de segundo ciclo xxx	
% alumnos de la titulación respecto al total xxx	
% alumnos respecto al ciclo corto xxx	
% alumnos respecto al ciclo largo xxx	—
% alumnos titulación respecto al segundo ciclo xxx	—
% alumnos titulación respecto al total en xxx	

**3. Acceso a la titulación**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejora 2000-n
4.1. Análisis de la demanda				

Evolución de la nota de corte		
Curso	vía PAAU	vía FP
95-96		
96-97		
97-98		
98-99		
99-2000		

Evolución de la demanda de la enseñanza		
	95-96	99-2000
Oferta en la CCAA		
Demanda en primera opción en la CCAA		
Oferta de plazas		
Demanda en primera opción		
Vía PAAU		
Vía FP		
Global		
Demanda satisfecha en primera opción		
Vía PAAU		
Vía FP		

Distribución por notas de corte de los matriculados			
Curso	[5,6)	[6,7)	>7
95-96			
96-97			
97-98			
98-99			
99-2000			



**4. Metas, objetivos y perfil de formación**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejora 2000-n
Metas, objetivos y perfil de formación	•			

**5. Análisis del plan de estudios**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996–97	Plan de mejora 1997–2000	Situación actual. Curso 2000–01	Plan de mejora 2000–n
2.1. La estructura del plan de estudios	•			
2.2. La optatividad, la libre elección...	•			
2.3. Los programas (actualización y difusión)				

**El plan de estudios en el curso 1996–97**

Asignaturas	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Total
Troncales y obligatorias			
Optativas (3)			
Libre elección			
Años de duración			
Grado mínimo de practicidad			
<i>Porcentaje de prácticas de aula</i>			
<i>Porcentaje de prácticas de laboratorio</i>			
<i>Porcentaje de prácticas exteriores</i>			
<i>Porcentaje de prácticas clínicas</i>			
<i>Porcentaje de otras prácticas</i>			
Número de itinerarios en el PE			
Oferta de créditos optativos			
Oferta de créditos optativos específicos de la titulación (1)			
Oferta de créditos inespecíficos			
Oferta de créditos inespecíficos activados (2)			
Oferta total de asignaturas optativas			
Relación de optatividad [(1)+(2)]/(3)			
Proyecto final de carrera/Prácticum			
Prácticas en empresas			

**El plan de estudios en el curso 99–2000**

Asignaturas	Créditos teóricos	Créditos prácticos	Total
Troncales y obligatorias			
Optativas (3)			
Libre elección			
Años de duración			
Grado mínimo de practicidad			
<i>Porcentaje de prácticas de aula</i>			
<i>Porcentaje de prácticas de laboratorio</i>			
<i>Porcentaje de prácticas exteriores</i>			
<i>Porcentaje de prácticas clínicas</i>			
<i>Porcentaje de otras prácticas</i>			
Número de itinerarios en el PE			
Oferta de créditos optativos			
Oferta de créditos optativos específicos de la titulación (1)			
Oferta de créditos inespecíficos			
Oferta de créditos inespecíficos activados (2)			
Oferta total de asignaturas optativas			
Relación de optatividad [(1)+(2)]/(3)			
Proyecto final de carrera/Prácticum			
Prácticas en empresas			

**6. Desarrollo de la enseñanza**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996–97	Plan de mejoras 1997–2000	Situación actual. Curso 2000–01	Plan de mejoras 2000–n
3.1. Organización del enseñamiento: horarios y grupos	▪			
3.2. La acción tutorial	▪			
3.3. La metodología docente	▪			
3.4. Demanda de trabajo				
3.5. Prácticas en empresas	▪			
3.6. La movilidad internacional	▪			

**Evolución de la matrícula y los grupos en la enseñanza**

	96–97	97–98	98–99	99–2000
Alumnos por grupo de primero				
<i>Teoría</i>				
<i>Práctica</i>				
Alumnos de nuevo ingreso por grupo de 1o				
<i>Teoría</i>				
<i>Práctica</i>				
Alumnos por grupo, primer ciclo				
<i>Teoría</i>				
<i>Práctica</i>				
Alumnos por grupo, segundo ciclo				
<i>Teoría</i>				
<i>Práctica</i>				
Alumnos totales matriculados				
Alumnos equivalentes a tiempo completo				

**7. Características del alumnado**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejora 2000-n
4.1. Análisis de la demanda	▪			
4.2. Análisis de la matrícula de nuevo ingreso				
4.3. Acciones específicas de atención al alumnado de nuevo ingreso: políticas de acceso	▪			

**Evolución de la nota de corte**

Curso	Vía PAAU	Vía FP
95-96		
96-97		
97-98		
98-99		
99-2000		

**Evolución de la demanda del enseñanza**

	95-96	99-2000
Oferta en la CCAA		
Demanda en primera opción en la CCAA		
Oferta de plazas		
Demanda en primera opción		
Vía PAAU		
Vía FP		
Global		
Demanda satisfecha en primera opción		
Vía PAAU		
Vía FP		

**Distribución por notas de corte de los matriculados**

Curso	[5,6)	[6,7)	>7
95-96			
96-97			
97-98			
98-99			
99-2000			

**8. Características del profesorado**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996–97	Plan de mejora 1997–2000	Situación actual. Curso 2000–01	Plan de mejora 2000–n
<b>Características del profesorado</b>	▪			
5.1. Tipología del profesorado implicado en la docencia de la titulación	▪			
5.2. Desarrollo profesional del profesorado (formación e innovación, evaluación e incentiviación, movilidad del profesorado...)	▪			

**Evolución del profesorado en el enseñanza**

Categoría	96–97	97–98	98–99	99–2000
CU				
TU				
CEU				
TEU				
Asociados				
Otros				

**9. Recursos**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejora 2000-n
6.1. Recursos e instalaciones docentes de especial interés	▪			

**10. Resultados**

	Resultados de la evaluación institucional. Curso 1996-97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual. Curso 2000-01	Plan de mejora 2000-n
7.1. Resultados académicos en el primer curso	▪			
7.2. Indicadores de resultados académicos (tasas de éxito, de rendimiento, de abandono, de duración de los estudios, de graduación...)	.			
7.3. Satisfacción (de los alumnos, del personal...)				
7.4. Inserción profesional				

**Evolución de los resultados académicos**

	96-97	97-98	98-99	99-2000
Primer curso				
<i>Tasa de éxito, 1a conv.</i>				
<i>Tasa de éxito, 2a conv.</i>				
<i>Tasa de rendimiento</i>				
Primer ciclo				
<i>Tasa de éxito, 1a conv.</i>				
<i>Tasa de éxito, 2a conv.</i>				
<i>Tasa de rendimiento</i>				
Segundo ciclo				
<i>Tasa de éxito, 1a conv.</i>				
<i>Tasa de éxito, 2a conv.</i>				
<i>Tasa de rendimiento</i>				

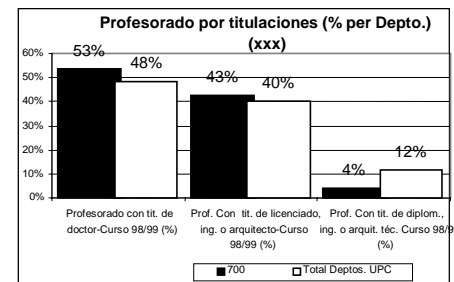
**Evolución de los graduados**

	96-97	97-98	98-99	99-2000
Número de titulados				
% créditos consumidos				
Duración media				

**1. Contexto institucional**

	Resultados de la evaluación institucional – Curso 1996/97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual – Curso 2000/01	Plan de mejora 2000 - n
1.1 Estructura departamental				
1.2 Estructura humana				

		Curso 96/97	Curso 99/00
Profesorado	Profesorado		
	Profesorado TC		
	Profesorado TP		
	EDP		
	Prof. Equiv. TC		
Personal no docente	PAS		
	Personal investigador		
	Becarios graduados		
Profesorado per titulación	Doctor		
	Lic/arq.		
	Dipl./arg. téc.		
Profesorado per categoría. Ordinario	Catedrático de Universidad		
	P. Titular de Universidad		
	Catedrático de Escuela Universitaria		
	P. Titular de Esc. Universitaria		
Profesorado per categoría. Contratado	Profesorado asociado		
	Visitante y Ayudante		





**2. Desarrollo de la docencia de 1er i 2º ciclo**

	Resultados de la evaluación institucional – Curso 1996/97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual – Curso 2000/01	Plan de mejora 2000 - n
2.1 Organización de la docencia	▪			
2.2 Desarrollo de la docencia	▪			
	▪			

Curso	Centro	Núm. de asignaturas	Total estudiantes matriculados	Créditos matriculados
1996/97				
1999/00				

Curso	Créditos matriculados	Créditos presentados	Créditos aprobados	% créditos Presentados / matriculados	% créditos Aprobados / Presentados
1996/97					
1997/98					
1998/99					
1999/00					

**3. Desarrollo de la docencia de 3er ciclo y formación continuada**

	Resultados de la evaluación institucional – Curso 1996/97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual – Curso 2000/01	Plan de mejora 2000 - n
3.1 Doctorado				
3.1 Formación continua				

		Curso 96/97	Curso 98/99
Matricula de doctorado	Total estudiantes		
	Mujeres matriculadas		
	Extranjeros matriculados		
	Créditos matriculados		
	Media créditos por estudiante		
	Total (nuevas admisiones)		
	Mujeres (nuevas admisiones)		
	Extranjeros (nuevas admisiones)		
Créditos asignados	Créditos doctorado		
	Total créditos		
Suficiencia investigadora	Total estudiantes		
	Tiempo medio para obtenerla		
Tesis leídas	Total tesis		
	Tiempo medio para obtener el título		

**4. Actividad de investigación**

	Resultados de la evaluación institucional – Curso 1996/97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual – Curso 2000/01	Plan de mejora 2000 - n
4.1 Objetivos				
4.2 Recursos y estructura				
4.3 Resultados				

		Curso 96/97	Curso 99/00
Producción científica	Libros y capítulos		
	Artículos en revistas		
	Actos de congresos		
	Patentes		
	Publicaciones notables		
	Estadas fuera de la XXX. Nombre		
	Estadas fuera de la XXX. Duración		
Actividades interdepartamentales			
Indicadores de la investigación	PAR		
	PAR notable		
	PAR tipo 1/PAR		
	PAR internacional/ PAR		
PAR de los artículos en las revistas	PAR interdepartamental/PAR		
	Tipo Notable (JCR)		
	Tipo Notable (XXX)		
	Tipo CTA (tipo antiguo A+ tipo B)		
PAR de las actas de congresos	Tipo DIV (tipo antiguo C)		
	Tipo notable		
	Ámbito internacional		
	Ámbito nacional		

Ver el glosario terminológico en la última página

**5. Transferencia de tecnología**

	Resultados de la evaluación institucional – Curso 1996/97	Plan de mejora 1997-2000	Situación actual – Curso 2000/01	Plan de mejora 2000 - n
<b>5.1 Objetivos</b>				
<b>5.2 Resultados</b>				

		1996	1999
Ingresos por transferencia de tecnología	Departamento		
	Total Dptos. XXX		
% Ingresos sobre el total de departamentos	Contratos y servicios		
	Programas europeos		
	Financiamiento público		
	Cursos		
	Otros		
	Ingresos centros de investigación (*)		

## 6. Glosario terminológico

### Actividades interdepartamentales

Actividades de producción científica (artículos en revistas, libros, actos de congresos, etc.) realizadas por profesores de diferentes departamentos.

### Actividades internacionales

Actividades que tienen un ámbito internacional o son notables: patentes, premios, intervención en actos, organización de actos, libros, publicaciones en soporte magnético, capítulos de libro, artículos en revistas notables o científico-técnicas o artísticas (CTA), actos de congresos y edición de libros.

### Artículos en revistas

Los artículos publicados en revistas se agrupan según en qué categoría esté clasificada la revista:

- Revista científico-técnica o artística (CTA)
- Revista de divulgación (DIV)
- Revista notable JCR. Revista indexada en el *Journal Citation Reports*, tanto de la *Science Citation Index* como del *Social Science Citation Index*. Así como las revistas incluidas en el *Arts & Humanities*
- Revista notable XXX. Revista considerada notable por la Comisión de Publicaciones Notables de la XXX.

### Becarios graduados

Juntamente con los ayudantes forman el personal académico en formación. Son titulados que completan su formación participando y colaborando en las tareas de los departamentos o institutos, especialmente en las de estudio e investigación.

### Crédito

Unidad de medida de la actividad docente. Un crédito equivale a 10 horas de docencia.

### Encuestas de primer y segundo ciclo

Son las encuestas que se pasan a los estudiantes de primer y segundo ciclo y en las que se hace una valoración del profesorado y una valoración de las asignaturas.

### Ingresos per transferencia de tecnología

Volumen e ingresos por convenios, servicios, proyectos europeos, financiación pública y formación gestionados por el Centro de Transferencia de Tecnología (CTT) y la Fundación (FPC). Son los ingresos definidos en el artículo 11 de la LRU.

Pueden aparecer desglosados entre los ingresos gestionados por el CTT y los gestionados por la FUNDACIÓN

### Línea de investigación

Campos de actividades que tienen una estabilidad temporal y en las que participan un número significativo de profesores ordinarios. Su misión es estructurar la investigación, agrupando al profesorado en campos de actividad.

### Personal investigador

El personal de investigación comprende las categorías siguientes, en régimen de contratación laboral: director de investigación, investigador, colaborador de investigación y auxiliar de investigación.

### **Profesorado Equivalente a Dedicación Plena (EDP)**

Al efecto de cuantificar la capacidad de dedicación a la investigación de un departamento, tienen la consideración de 1 EDP:

- Todos los profesores con dedicación a tiempo completo que no estén asignados totalmente o parcialmente a un instituto universitario.
- El personal académico integrado en las plantillas de personal investigador, excepto los auxiliares de investigación.

No se incluye como EDP al personal académico en formación ni a los becarios post-doctorales.

### **Profesorado Equivalente a Tiempo Completo**

Número de profesores como si todos estuvieran a tiempo completo. Para hacer el cálculo hay que sumar el profesorado con dedicación a tiempo completo que tiene un valor de 1, más el profesorado a tiempo parcial que tiene un valor dependiendo de la su dedicación.

### **Puntos de Actividad de Investigación (PAR)**

Indicadores de la actividad de producción científica que consiste en la suma de puntos asignados a las actividades de producción científica (artículos en revistas, libros, patentes, actos de congresos, dirección de tesis, etc.) según un baremo aprobado por Junta de Gobierno.

### **Puntos de Actividad de Investigación interdepartamental (PAR interdepartamental)**

Es un subconjunto del PAR formado por los puntos asignados a las actividades interdepartamentales (ver: **actividades interdepartamentales**).

### **Puntos de Actividad de investigación internacional (PAR internacional)**

Es un subconjunto del PAR formado por los puntos asignados a las actividades internacionales (ver: **actividades internacionales**).

### **Puntos de Actividad de investigación Notables (PAR notable)**

Es un subconjunto del PAR formado por los puntos asignados a los artículos en revistas notables y a los actos de congresos notables.

### **Puntos de Actividad de Transferencia de Tecnología (PATT)**

Indicador que consiste en la suma de los ingresos por transferencia de tecnología de los últimos 3 años en la siguiente proporción.  $PATT99 = \text{Ingresos } 1999 + 1/6 \text{ Ingresos } 1998 + 1/12 \text{ Ingresos } 1997$ . Desde el año 1998, además de los ingresos gestionados por el Centro de Transferencia de Tecnología (CTT), se incluyen los ingresos gestionados por la Fundación (FPC).

### **Suficiencia investigadora**

Es la primera fase del doctorado que consiste en la superación de los cursos de doctorado. Esto permite la realización de la tesis doctoral.

### **Tesis doctoral**

Trabajo original de investigación con el que finaliza un programa de doctorado y que permite a un profesor obtener el grado de Doctor.

Tesis leídas: son las tesis leídas en la XXX. La fuente es la Unidad de Tercer Ciclo.

Tesis dirigidas: son las dirigidas por profesores de la XXX, tanto si se han leído en la XXX como en otra universidad. La fuente es la base de datos Fénix.

ASS	Profesor asociado
AYU	Ayudantes
CEU	Catedrático de Escuela Universitaria
CTT	Centro de Transferencia de Tecnología
CU	Catedrático de Universidad
EDP	Profesorado Equivalente a Dedicación Plena
FS	Fase Selectiva
FnS	Fase no Selectiva
LRU	Ley de Reforma Universitaria
PAC	Personal Académico
PAR	Puntos de Actividad de Investigación
PAS	Personal de Administración y Servicios
PATT	Puntos de Actividad de Transferencia de Tecnología
TC	Tiempo Completo
TP	Tiempo Parcial

TEU Profesor Titular de Escuela Universitaria

TU Profesor Titular de Universidad

VIS Profesorado Visitante



**Miembros de la Comisión de Coordinación Técnica del II Plan de Calidad de las Universidades:**

- Vicente Ortega Castro, Secretario General del Consejo de Universidades.
  - Ismael Crespo Martínez, Director General de Universidades del MECyD.
  - Eduardo Coba Arango, Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades.
- 
- Mario de Miguel Díaz, Catedrático de Universidad (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Oviedo.
  - José-Ginés Mora Ruiz, Profesor Titular de Universidad (Área de Economía Aplicada) de la Universidad de Valencia Estudi General.
  - Manuel Galán Vallejo, Catedrático de Universidad (Área de Ingeniería Química) de la Universidad de Cádiz.
  - José Luis García Garrido, Catedrático de Universidad de Educación Comparada e Internacional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
  - Pedro García Moreno, Gerente de la Universidad de La Rioja.
  - Tomás Escudero Escorza, Catedrático de Universidad (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Zaragoza.
  - Santiago Lorente Arenas, Profesor Titular de Sociología de la Universidad Politécnica de Madrid.
  - Francisco Marcellán Español, Catedrático de Universidad (Área de Álgebra) de la Universidad Carlos III de Madrid.
  - F. Javier Vidal García, Profesor Titular de Universidad (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de León.
  - Eva Anduiza Perea, Profesora Titular de Universidad de Ciencia Política y de la Administración de la Universidad de Murcia.
- 
- Gemma Rauret Dalmau, Directora de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
  - Manuel Barbancho Medina Director de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas
  - Eugenio Muñoz Camacho. Director de la la Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
  - Luís Ballester Brague Director de la Agencia de las Illes Balears

## ÍNDICE

### **1.- Antecedentes experimentales de la Universidad de Granada en procesos de evaluación.**

- 1.1. La encuesta de evaluación de la docencia.
- 1.2. El Programa Experimental de Evaluación del Sistema Universitario.
- 1.3. El Proyecto Piloto Europeo.
- 1.4. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad.
- 1.5. Programa de Evaluación Institucional de la C.R.E.

### **2. Creación del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.**

- 2.1. Composición y funciones.
- 2.2. La construcción de un modelo de evaluación y mejora de la calidad en la Universidad de Granada.

### **3. Constitución de la Unidad para la Calidad del Sistema Universitario Andaluz.**

- 3.1. Justificación de la Unidad.
- 3.2. Finalidades y Estructura Organizativa.

### **4. Plan de Actuación del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad en la Universidad de Granada.**

- 4.1. Proyecto quinquenal global de Evaluación de las titulaciones en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2001).
  - 4.1.1. Fases comunes para los proyectos: Autoevaluación, Evaluación Externa y Evaluación Final.
  - 4.1.2. Primer Proyecto, del curso 1996-1997 (en fase de desarrollo).
  - 4.1.3. Proyectos: Del Segundo al Quinto (años 1997 a 2001).
- 4.2. Proyecto Propio de Evaluación de Titulaciones y Servicios (años 1997-2001).
- 4.3. Proyecto de integración y coordinación de actividades dispersas de evaluación en la Universidad de Granada (curso 1997-1998).
- 4.4. Proyecto de difusión de la cultura de calidad en la Universidad de Granada (año 1997).

4.5. Creación del Servicio de Documentación sobre calidad, evaluación y mejora para las Universidades Andaluzas con sede en Granada (1997).

4.6. Inicio de la propuesta para elaborar un Plan Estratégico para la calidad en la Universidad de Granada.

4.7. Temporización de todos los proyectos descrita en Cronogramas.

## **5. Fuentes de Financiación del Plan de Actuación.**

## **6. Principios Éticos y de Procedimiento para aplicar en los procesos de evaluación.**

### **ANEXOS.**

#### **ANEXO I:**

**GUÍA DE EVALUACION DEL PLAN NACIONAL DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.**

#### **ANEXO II:**

**PROCEDIMIENTO PARA LA VISITA DE LOS EXPERTOS EXTERNOS. A LA UNIVERSIDAD**

#### **ANEXO III:**

**PROYECTO TEMÁTICO QUE PRESENTA LA UNIVERSIDAD DE GRANADA A LA CONVOCATORIA PARA EL AÑO 1996 DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES**

#### **ANEXO IV:**

**PROPUESTA DE REDACCIÓN DE ARTÍCULOS PARA LA REFORMA DE LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.**

ANEXO V:

PROYECTO DE CENTRO DE DOCUMENTACIÓN ELABORADO POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA Y APROBADO EN LA UNIDAD PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ANDALUZ.

ANEXO VI:

BORRADOR DE LA CONSTITUCIÓN DE LA UNIDAD PARA LA CALIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ANDALUZ

ANEXO VII:

REAL DECRETO 1947/1995, DE 1 DE DICIEMBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE EL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

ANEXO VIII:

ORDEN DE 21 DE FEBRERO DE 1996 DE CONVOCATORIA PARA EL AÑO 1996 DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

ANEXO IX:

ORDEN DE 30 DE OCTUBRE DE 1996 POR LA QUE SE RESUELVE LA CONCESIÓN DE FINANCIACIÓN PARA PROYECTOS DE EVALUACIÓN PRESENTADOS EN EL MARCO DEL PLAN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES.

## **1.- Antecedentes experimentales de la Universidad de Granada en evaluación.**

### *1.1. La encuesta de evaluación de la docencia.*

Como consecuencia del mandato establecido en la Ley de Reforma Universitaria que disponía que los Estatutos de las universidades fijaran los procedimientos de evaluación periódica del profesorado, la Universidad de Granada regula que la Junta de Gobierno nombre comisiones para la evaluación de las actividades docentes e investigadoras del profesorado. Los procedimientos especificados son las encuestas para el alumnado y los datos de las memorias de los departamentos.

La Universidad de Granada contrata la aplicación y análisis de los datos de las encuestas a un especialista externo y mantiene el procedimiento entre los cursos 1988-1989 y 1992-1993. Este único procedimiento de evaluación mantenía diferentes déficits y provocaba en ciertos sectores descontentos y críticas: se evalúan sólo a las personas, se utiliza un único instrumento, no se considera la información de los implicados, no hay contraste de datos y se invalida el impacto de los informes impidiendo su difusión.

Hay que hacer constar que los estatutos aludían también a evaluaciones de departamentos, juntas de centro e informes y memorias del profesor. El nivel y relevancia de estas evaluaciones no ha tenido apenas repercusión en la comunidad universitaria.

### *1.2. El Programa Experimental de Evaluación del Sistema Universitario.*

El sistema de encuestas enfocadas a la evaluación del profesorado es revisado por gran parte de las universidades españolas en las que se comienza a pensar en evaluaciones globalizadoras y procesuales. La misma administración central decide establecer sistemas de autorregulación y procesos de evaluación que permitan corregir y mejorar los aspectos docente, investigador y de gestión. Son los procedimientos adecuados para asegurar la calidad del servicio público que las universidades han de prestar a la sociedad.

Se elabora un programa que se puso en marcha a partir de la resolución del Pleno del Consejo de Universidades, en septiembre de 1992. Se trataba de aplicar las experiencias internacionales y ensayar una metodología de evaluación institucional a tres niveles de implicación diferentes. La estructura organizativa constaba de un Comité de Coordinación formado por los rectores de las 17 universidades participantes, por el Secretario General del Consejo de Universidades, un Grupo Técnico de Evaluación, compuesto por expertos en evaluación de la calidad, y el Comité de Evaluación de cada universidad, presidido por el rector e integrado por técnicos de la universidad y responsables académicos.

El programa se diseñó para evaluar la calidad de la docencia, la investigación y la gestión universitarias y se elaboraron protocolos de evaluación para cada dimensión. El nivel de cumplimiento de objetivos y tareas fue suficiente aunque en gestión e investigación no se completó la fase de evaluación externa. Era una base importante para un programa definitivo.

### *1.3. El Proyecto Piloto Europeo.*

El proyecto tenía como objetivo intensificar el conocimiento de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior, introducir una dimensión europea, enriquecer los procedimientos a nivel nacional y contribuir a mejorar el reconocimiento actual de diplomas y estudios mediante la comprensión mutua de los programas de los diferentes países. A nivel comunitario se compone un Comité de Gestión y en cada uno de los 17 países participantes se constituye un Comité Nacional. La Universidad de Granada participa en el programa piloto en el que se evalúan dos titulaciones de cada país durante el curso 1994-1995.

La metodología del proyecto es mixta a través de procesos de autoevaluación y evaluación externa. Se aplicó una Guía de Evaluación que cada país adaptó. Hay gran parecido con el Programa Experimental en cuanto a las herramientas utilizadas y demuestra el progresivo consenso que existe en su utilización. La cultura de la evaluación institucional ha ido arraigándose poco a poco en los países de nuestro entorno desde hace más de una década.

### *1.4. El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad.*

El Pleno de Consejo de Universidades en sesión del 25 de Septiembre de 1995 aprueba un Plan Nacional que el Gobierno debe regular. Se pretende promover la evaluación institucional, facilitar una metodología homogénea y unos criterios básicos comunes, proporcionar a la sociedad información relevante acerca de las universidades españolas y proporcionar información sobre el nivel de calidad alcanzado que sirva de base para la adopción de decisiones en el ámbito de las respectivas competencias. Es un plan quinquenal de convocatorias anuales a las que acude la Universidad de Granada con un proyecto de evaluación de docencia, investigación y gestión en cuatro titulaciones (Ver ANEXO III).

La estructura organizativa está encabezada por el Pleno del Consejo de Universidades que es quien propone las convocatorias, las modificaciones, realizando el control y el seguimiento. Para ello, el Consejo constituye una Comisión Ejecutiva que es ayudada por un Comité Técnico de expertos en evaluación, quienes elaboran una guía con los criterios de composición de comités internos y externos, definen los procedimientos a seguir en las fases de autoevaluación y evaluación externa, indican datos e indicadores que deben incorporarse a los informes y establecen un guión para la redacción de los informes.

#### *1.5. Programa de Evaluación Institucional de la CRE.*

Simultáneamente a la propuesta anterior, la Universidad de Granada participa durante el curso 1995-1996 en el Programa de Evaluación Institucional de la CRE (Conferencia Permanente de Rectores de las Universidades Europeas) cuyo objetivo es proponer a los miembros de la asociación un mecanismo que les ayude a mejorar la calidad de sus procesos de gestión, concentrándose en la gestión estratégica de la calidad. El Programa de Evaluación Institucional es un instrumento para dar respuesta a los desafíos actuales provocados por la variedad de clientes de las universidades (estudiantes, empresas que emplean a sus graduados..).

En el Informe Final de esta evaluación se recomienda a la Universidad de Granada la necesidad de crear mecanismos institucionales para la evaluación y la mejora de la calidad.

## **2. Creación del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.**

Las recomendaciones de la CRE y de los programas experimentales de evaluación aconsejan crear una estructura permanente que se ocupe de poner en marcha mecanismos que permitan valorar la calidad de la docencia, investigación y gestión. Los procesos de evaluación ayudan significativamente al desarrollo de la calidad en las universidades.

Por otra parte, en las universidades europeas, y en parte de las españolas, se han constituido organismos, oficinas o gabinetes que desarrollan programas de evaluación de las actividades que realizan las universidades.

Las recientes experiencias en evaluación de la Universidad de Granada, compartidas con otras universidades españolas y europeas, han puesto de manifiesto la existencia de un modelo de gestión universitaria más orientado al cumplimiento de las normas administrativas que a la gestión eficiente de recursos. Las necesidades de cambio de este modelo han producido una variedad de iniciativas.

Anunciada la primera convocatoria del Plan Nacional, el Rector de la Universidad de Granada resuelve la Creación de un Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad y propone la constitución de la Comisión de Evaluación de la Universidad al inicio del curso 1996-1997.

### *2.1. Composición y funciones.*

El Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad está formado por una Unidad Técnica y una Comisión de Evaluación de la Universidad. La Unidad Técnica está constituida por la dirección y subdirección del Gabinete, además de la infraestructura personal y administrativa necesaria para desarrollar todas las tareas de la evaluación. La Unidad Técnica se encarga de ejecutar los programas de evaluación en todas las fases del proceso, desde la preparación de los protocolos según los indicadores preestablecidos, hasta la elaboración del informe final, pasando por la asistencia y asesoramiento a las comisiones del servicio o titulación que se evalúa y la organización de la auditoría externa.



La *Comisión de Evaluación de la Universidad*, presidida por el director del Gabinete, está compuesta por profesores y profesoras de nuestra Universidad, especialistas en diversos aspectos de la evaluación institucional, y responsables de áreas y servicios universitarios cuya colaboración es necesaria para el adecuado desarrollo de los programas de evaluación. Su función, básicamente, consiste en preparar los proyectos de programas plurianuales, para su presentación a los órganos de gobierno, así como desarrollar y organizar la asistencia técnica para su ejecución. Es misión también de esta comisión el promover en la Universidad de Granada actuaciones conducentes a fomentar la cultura de la evaluación dirigida a la mejora de la calidad. Del mismo modo, se responsabilizará de la elaboración y difusión de los informes finales, cuyas conclusiones deben fomentar planes estratégicos de mejora de la calidad.

Son funciones básicas del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad:

- a) El desarrollo de las capacidades institucionales de adaptación e innovación de los departamentos, centros y servicios orientadas a una mejora de la calidad docente e investigadora.
- b) La promoción y difusión de una cultura de la evaluación que permita enriquecer la reflexión sobre el papel de nuestra Universidad en relación a la sociedad.
- c) La elaboración y desarrollo operativo de los diferentes planes de evaluación, estatal, regional y local, a través de un Programa de Evaluación cuya aprobación se atribuye a la Junta de Gobierno de esta universidad.

## *2.2. La construcción o adaptación de un modelo de calidad y evaluación en la Universidad de Granada.*

La creación en la Universidad de Granada de un Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad supone un paso importante que apoya las exigencias de calidad que debe tener toda institución que desarrolla un servicio público. Aunque la calidad no ha alcanzado una conceptualización unánime en las universidades, ni se ha llegado a un consenso mayoritario que la caracterice, sin embargo, en nuestro país comienzan a instalarse nuevos modelos de gestión como el de Gestión por la Calidad Total (TQM) así como un relevante movimiento compuesto por perspectivas de evaluación orientadas a la mejora de la calidad docente. El

primer modelo (TQM) lanza una nueva idea en el mundo del trabajo cuyo referencial de calidad no se encuentra en el productor sino en la satisfacción del cliente, el segundo profundiza en la responsabilidad democrática de los órganos de gestión institucional con vistas al establecimiento de un consenso que fomente el debate público de los objetivos de las universidades.

La revisión de los modelos y programas de calidad y evaluación de los países de nuestro entorno, y de la misma experiencia vivida por la Universidad de Granada en los diferentes proyectos, nos aconsejan optar por un plan propio de evaluación que se inicie en los contextos singulares de nuestros títulos, servicios y centros. El contenido de la evaluación serán los procesos de docencia, investigación y gestión a la vez que el análisis de sus resultados. La experiencia resulta todavía insuficiente por lo que será necesario: proporcionar facilitadores externos a las iniciativas propias de evaluación de centros y departamentos, promover internamente procesos de autoevaluación y asesorar las metodologías adecuadas para analizar la calidad actual y tomar decisiones de mejora. En esta evaluación nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación de la realidad universitaria por lo que se adoptarán las precauciones necesarias para no dejarse arrastrar por la mística de los números y profundizar con lenguaje sencillo en la comprensión de nuestros complejos procesos de producción y difusión del conocimiento. Varios principios de actuación deben aplicarse con el fin de adaptar nuestro plan a las exigencias actuales:

a) *La voluntariedad*: El modelo de evaluación orientado a la mejora y a la implicación de los miembros de la comunidad universitaria en las decisiones de calidad se centra en la libre decisión para implicarse en los procesos de autoevaluación o evaluación externa. Por el contrario, los modelos de calidad y evaluación centrados en el control externo de resultados mantenían el principio de obligatoriedad, lo que impedía a los sectores implicados corresponsabilizarse con programas de mejora de calidad.

b) *Evaluación Institucional*: Es un principio extendido en las universidades del contexto europeo debido al carácter público del sistema universitario y a que implica un sistema de audiencias *intra* y *extra* institución. Es decir, se exigen dos fases fundamentales en la evaluación como son la Autoevaluación y la Evaluación Externa. Ambas se producen a partir de datos previos de carácter cualitativo y cuantitativo.

c) *Contraste público de datos, juicios e informes*: Los mecanismos de manipulación de los datos en la universidad, como servicio público, exigen el principio de transparencia junto al de la recomendable confidencialidad. Las audiencias públicas permitirán el reconocimiento de las interpretaciones de los diferentes grupos existentes en un centro, servicio u órgano. En algunos casos, será necesario aplicar los principios de negociación y consenso que permitan hacer eficaz la evaluación.

d) Reconocimiento de *puntos fuertes y débiles*: La mejora se producirá afianzando las buenas prácticas universitarias y reduciendo aquellas que permiten un mal funcionamiento de la universidad.

e) La evaluación de la calidad debe servir a la toma de *decisiones de mejora*. En todas las fases y niveles de la evaluación es necesario llegar a propuestas y decisiones de mejora.

f) La *evaluación de la calidad ha de ser participativa*. Tanto en las fases de diagnóstico como en las de recogida de resultados o propuestas de mejora la práctica recomendable ha de aplicar principios democratizadores: incorporar a personal de frontera, difusión de las actividades e informes y desbloquear resistencias originadas por un sentimiento de amenaza o pérdida de autoestima profesional.

La Guía de la Universidad de Granada desarrollará progresivamente un modelo de calidad y evaluación basándose en la experiencia adquirida, la revisión de los modelos europeos y los principios descritos arriba.

### **3. Constitución de la Unidad para la Calidad del Sistema Universitario Andaluz.**

La Ley Orgánica 11/83 de Reforma Universitaria en su exposición de motivos reseña la calidad como un deber de la universidad ante la sociedad. La mejora de la calidad del servicio que presta la universidad a la sociedad es probablemente el reto más importante que esta institución tiene que afrontar durante los próximos años.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/95) indica que la incorporación de políticas de calidad en los objetivos y la evaluación de los programas de planificación estratégica constituyen parte de los principios informadores de la actividad de las organizaciones administrativas, y dentro de ellas, las universitarias, ya que por su propia naturaleza tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica que conduce a una mejora continua de la calidad de los servicios.

La creación de la Unidad para la Calidad del Sistema Universitario Andaluz proporcionará una base de aportaciones que dinamizará los complejos procesos de evaluación y calidad.

### *3.1. Justificación de la Unidad.*

El Consejo Andaluz de Universidades, a iniciativa del Consejero de Educación y Ciencia, participa en la convocatoria del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades, correspondiente a 1996, solicitando financiación para una acción social especial en la que participan las Universidades Andaluzas titulada “Proyecto de creación de una Unidad de Evaluación de la Calidad de las Universidades Andaluzas”.

La aprobación del mencionado proyecto requiere su puesta en marcha. Por otra parte, la poca implicación de las universidades andaluzas, en general, en las solicitudes globales de la convocatoria de 1996 han demostrado la descoordinación y aislamiento de las universidades andaluzas para promover proyectos de evaluación o mejora de la calidad. Comparando las financiaciones del mencionado plan a las universidades catalanas con las obtenidas por las andaluzas podemos comprobar las importantes diferencias a favor de aquellas.

Parece lógico pensar que es el Consejo Andaluz de Universidades quien ha de tomar la iniciativa de innovación del sistema universitario andaluz para la mejora de la calidad creando una unidad para la calidad.

### *3.2. Finalidades y Estructura Organizativa.*

Las finalidades de esta unidad son las siguientes:

- Conseguir el compromiso y la participación de toda la comunidad universitaria en los proyectos de calidad.
- Establecer la coordinación de las universidades andaluzas respecto a otras instituciones en materia de calidad.
- Desarrollar los sistemas necesarios para que la mejora continua forme parte efectiva de las preocupaciones y actividades de todos los miembros de la universidad.
- Coordinar las actuaciones y objetivos de calidad que emprendan las universidades de nuestra comunidad.
- Compartir conocimientos y experiencias entre universidades.
- Empezar proyectos conjuntos en materia de calidad.
- Impulsar la agilización de los procesos de gestión.

Para la consecución de estas finalidades será necesario diseñar guías de autoevaluación, elaborar un código ético de los procesos de evaluación, reunir recursos para los planes, difundir la cultura de calidad, desarrollar las capacidades institucionales de adaptación e innovación de los departamentos y centros e intentar la mejor utilización de las capacidades de las personas, el tiempo y los recursos en los proyectos que se emprendan.

La estructura organizativa está compuesta por:

a) Un Comité Director (formado por un representante de cada universidad andaluza y un representante de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía).

b) Un Comité Técnico.

c) Secretaría de la Unidad.

d) Grupos de trabajo: Evaluación del Primer Ciclo, Evaluación del Distrito Único y Evaluación de Comunicación y Publicaciones.

Para profundizar en las actividades y funciones de la unidad ver ANEXO VI.

#### **4. Plan de Actuación del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.**

Una vez creado el Gabinete, se hace necesario establecer un plan de actuación que permita contar con los datos suficientes para permitir iniciar actividades de mejora e informar acerca de la calidad de los servicios que presta la universidad a la sociedad. Este Gabinete debe colaborar en la difusión de una cultura de evaluación que termine provocando planes estratégicos de mejora de la calidad.

Hemos de reconocer la actual coexistencia en las universidades de los modelos diversos que han puesto el énfasis en el control estatal, el control institucional y el control del mercado. Estamos en un momento de crisis, interacción y reajuste de estos modelos con orientaciones contradictorias y conflictos que hacen difícil la toma de decisiones. Por ello, es necesario asegurar mecanismos de debate y de reorientación de nuestra actividad universitaria en los que este Gabinete debe jugar un papel relevante para promover un consenso en la formulación y desarrollo de los objetivos de nuestra universidad.

*4.1. Proyecto quinquenal global de Evaluación de las titulaciones en el marco del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996-2001).*

4.1.1. Fases: Autoevaluación, Evaluación Externa y de Evaluación Final.

Existen diversos criterios y procedimientos para realizar una evaluación institucional. Sin embargo, de acuerdo con el modelo que se realiza en el contexto europeo y establece el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades”, proponemos un sistema mixto en el que se contemplan dos fases principales, una primera de autoestudio seguida de una evaluación externa, que deben ir precedidas de una recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que sirvan de referente para establecer los indicadores en que se basarán los juicios y valoraciones expuestos en los informes de evaluación.

#### **LA AUTOEVALUACIÓN**

La fase *autoevaluación* o de *autoestudio* es realizada por una comisión constituida dentro de la unidad que se va a evaluar, es decir formada por personas implicadas directamente en el

proceso evaluador. Aunque esa comisión debe ser reducida en cuanto al número de miembros que la componen, por criterios de efectividad, sus trabajos han de realizarse con la mayor transparencia, dándole toda la información posible a la comunidad universitaria implicada y recogiendo todas las opiniones y sugerencias que le puedan hacer llegar. El Gabinete de Evaluación de la Universidad interviene en esta fase sólo para prestar el apoyo técnico a ese comité interno, suministrándole todos datos que se le requieran y facilitándole una guía de autoevaluación que les permita realizar su trabajo de la forma más ágil y adecuadamente posible. El autoestudio acabará con un informe en el que se resaltarán los puntos débiles y los puntos fuertes de lo evaluado, así como sugerencias sobre las actuaciones que deben realizarse para mejorar las deficiencias apreciadas, afianzar, o mejorar, si es posible, los aspectos positivos que se hayan encontrado.

La **Autoevaluación** o autoestudio es la primera fase, y una parte fundamental del proceso de evaluación al que seguirán la evaluación externa y la evaluación final. Se basa en unos datos y descripciones de la realidad que requieren la reflexión sobre los diferentes aspectos del desarrollo de la titulación correspondiente. Se trata de valorar los aspectos positivos y negativos con el fin de proponer y proceder a su mejora.

El **Comité de Evaluación de la Titulación** es el grupo que realiza el autoestudio de la enseñanza, investigación y gestión de la misma. Sus integrantes deben ser representativos de la variedad de tendencias y tener experiencia docente, investigadora o gerencial con la suficiente autoridad moral y académica.

El **Plan de Trabajo del Comité de Evaluación** del título consistirá básicamente en:

- Realizar el *inventario* y recoger las informaciones de cada aspecto de las fuentes documentales disponibles o servicios de la universidad con el apoyo del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad.

- Realiza el autoestudio redactando un *borrador* que intente recoger las múltiples perspectivas de la titulación a partir de informaciones, opiniones de diferente gentes de la comunidad universitaria, inferencias y juicios apoyados documentalmente o, en su defecto, sin apoyo documental. Los datos de los protocolos y demás documentos deben servir como reactivos

para la construcción del discurso, no como cuestiones aisladas para contestar separadamente como una encuesta.

- Someter a *audiencia pública* el borrador de autoestudio en sesiones debidamente preparadas para que cualquier miembro relacionado con la titulación pueda realizar alegaciones, matizaciones o proporcionar informaciones y juicios acerca de los diferentes aspectos estudiados.

- Redacción del *Informe Final*, que se debe caracterizar por su máxima imparcialidad y validez. Cada apartado debe concluir con la síntesis de los puntos fuertes y débiles así como de la explicitación de objetivos y acciones pertinentes para mejorar la situación presente.

- Los siguientes documentos son de especial relevancia para los *Anexos* y la utilidad del Comité Externo o Comisión de la Universidad.

\* Listado Nominal del profesorado implicado en la enseñanza de la titulación (nombre, títulos, posición académica, antigüedad, asignaturas y grupos a su cargo, tipo de docencia teórico y práctica).

\* Protocolos de exámenes del último año en cada una de las asignaturas.

\* Listado de las publicaciones públicas que versan sobre el campo disciplinar de la titulación y están a disposición de la totalidad de alumnos y profesores.

\* Liquidación del capítulo 2 del presupuesto del 96 y presupuesto del capítulo 2 del 97 del centro que tiene adscrita l a titulación.

La *Guía de Autoevaluación* sugiere actividades y aspectos concretos para la evaluación de la investigación, docencia y gestión, así como ideas para el proceso de elaboración del autoestudio. Los *principios deontológicos* propios de estos procesos e informes deben inspirar las acciones del Comité.

## VISITA DE LOS EXPERTOS EXTERNOS A LA UNIVERSIDAD



La fase de *evaluación externa* es efectuada por un comité de expertos externos constituido por especialistas en evaluación y otros/as en aquel tipo de tareas que se van a evaluar. Su labor comienza con el estudio del informe de autoevaluación realizado, continúa con una visita a la Universidad, en la que recaba toda la información que crea conveniente, tanto de los órganos de gobierno que estime oportuno, como a través de entrevistas con los diversos colectivos de la comunidad universitaria relacionados la evaluación que se realiza. Finalmente, redactará un informe en similares términos que el de autoestudio.

Parece necesario establecer un procedimiento de actuación de los Comités de Evaluación de la Universidad de Granada para facilitar la tarea de la evaluación externa a fin de homogeneizar las actuaciones de los comités y a la vez aprovechar al máximo el escaso tiempo de que se dispone para realizar la visita y la evaluación.

### **Composición del Comité**

El Comité de Expertos Externos se compone de un Presidente y dos o tres miembros más. Los miembros de dicho comité son académicos de reconocido prestigio en la rama o titulación evaluada, y algún representante del mundo profesional. Puede formar parte del comité un experto en temas de evaluación institucional, sea o no ajeno al área evaluada.

### **Preparación de la visita de los expertos externos**

La Universidad, conocida ya la composición del Comité de Expertos Externos, remitirá una copia del informe de autoevaluación a cada uno de los miembros del mismo (es recomendable con un mes de antelación a la visita), a fin de que puedan estudiarlo y preparar la evaluación de la titulación.

El Director del Gabinete se pondrá en contacto con el Presidente del Comité de Expertos para confirmar las fechas de la visita, así como la distribución del tiempo para cada una de las actuaciones a realizar. Es conveniente concretar ya, en este momento, las cuestiones de los billetes y alojamiento, para los miembros del Comité que residan fuera de la ciudad de la titulación evaluada.

### **Recepción del Comité de Expertos Externos.**

El Comité de Evaluación de la Universidad y/o de la titulación, junto con las autoridades académicas organizarán una “recepción” oficial del Comité de Expertos Externos. Es aconsejable un encuentro la víspera de iniciar la visita, a la que deberán asistir las autoridades de la Universidad y/o de la titulación, y el Comité de Evaluación de la titulación, con el fin de darle la bienvenida y ponerse a su disposición para facilitar su actuación.

### **Procedimiento para la selección de los distintos colectivos que se entrevisten con el Comité de Expertos Externos.**

La selección de las personas que asistirán a las diferentes audiencias deberá realizarla el Comité de Evaluación de la Universidad y/o titulación conforme al procedimiento establecido por el Comité Técnico del Plan. El Comité de Expertos Externos deberá verificar que la citada selección se ha realizado conforme a los siguientes criterios, asegurando que entre los asistentes a las audiencias exista una pluralidad de edades, sexo, lugar de nacimiento, categorías, etc..

Los miembros del Comité de Evaluación de la Universidad y/o titulación no deben asistir a las sesiones de trabajo ni a las entrevistas que realice el Comité de Evaluación Externo, salvo a las que estén expresamente convocados.

#### 1) Decano o director de Centro y Directores de Departamentos.

Deberán asistir a la audiencia el Decano o Director del Centro y todos los Directores de los Departamentos evaluados, y de los otros aquellos que tengan una mayor carga docente en la titulación evaluada. La audiencia no excederá de un máximo de 12 personas.

#### 2) Profesorado.

Se seleccionarán al azar del listado de profesores con docencia en la Titulación. Esta selección se realizará por estamentos (C.U., T.U., T.E.U., Asociados, Ayudantes...) y por

Departamentos, cuidando de la adecuada representación de los mismos. El número total de profesores asistentes a la audiencia no debiera ser inferior a 8 ni superior a 15, asegurando la presencia de profesores de varias categorías.

### 3) Alumnado.

Se realizarán dos audiencias separadas, una con alumnos de inicio o primer ciclo y otra con alumnos de final de estudios o de segundo ciclo. Se elegirán un total de 8 a 10 por grupo:

- ocho o diez alumnos de primer curso o primer ciclo
- ocho o diez alumnos de último curso o segundo ciclo

La mitad deberán ser elegidos al azar de entre los representantes de alumnos del ciclo de que se trate. El resto se elegirán al azar entre el total de alumnos del ciclo.

### 4) Graduados.

El comité de evaluación convocará de 8 a 10 graduados con una antigüedad de entre 3 y 10 años, que estén en distintas situaciones profesionales trabajando en la profesión, parados o trabajando en otra profesión. Profesores excluidos.

### 5) Personal de Administración y Servicios.

Se seleccionarán de 8 a 10 personas de todos los estamentos/niveles y tipología de servicios, asegurando la presencia de personal de varias categorías.

Debido a la amplitud del programa y por razones metodológicas, la distribución horaria de la visita del Comité de Expertos Externos es necesariamente muy compacta. Es importante, por lo tanto, mantener un estricto control del tiempo, tanto en lo que se refiere a la puntualidad al empezar las audiencias como al finalizarlas.

La función de la evaluación externa consiste en validar la evaluación interna, aconsejar vías de mejora y, en la segunda fase del Plan Nacional de Evaluación, la evaluación externa podrá verificar el efecto surgido de la aplicación de las propuestas de mejora sugeridas en la evaluación precedente.

Para precisar y consultar detalles ver el Anexo del Procedimiento para la visita.

## EVALUACION FINAL

El proceso de evaluación finaliza con un *Informe Final* producto de una síntesis de ambos informes (el autoestudio y el externo) así como de apreciaciones propias, realizado por la Comisión de Evaluación de la Universidad, en la que se recomendarán las decisiones que deben adoptar los órganos de gobierno de la universidad en sus distintos niveles y funciones para mejorar la calidad del servicio o titulación evaluada.

El proceso de temporización se llevará a cabo siguiendo las siguientes fases:

- Fase de Autoevaluación: Cinco meses.
- Fase de evaluación externa: Tres meses.
- Redacción y aprobación del informe de evaluación: Dos meses.
- Redacción y aprobación por el Consejo de Universidades del Informe sobre calidad del sistema universitario: Dos meses.

4.1.2. Primer Grupo de Titulaciones del Proyecto de 1996-1997 (en fase de desarrollo).

La Universidad de Granada acudió a la convocatoria del Plan Nacional de 1996 con un proyecto que presentó para evaluar cuatro Titulaciones de la Facultad de Filosofía y Letras durante el curso 1996-1997, que fué aprobado con la financiación máxima. La Junta de Facultad aprobó su desarrollo en el centro (VER ANEXO III).

En la actualidad este proyecto esta terminando la primera fase de autoevaluación y comienza próximamente la evaluación externa. Las titulaciones que se están evaluando son : Filología Francesa, Filología Árabe, Historia y Filosofía.

#### 4.1.3. Evaluación del Grupo de Titulaciones del Segundo al Quinto Grupo: Curso 1997-2001.

##### Segundo Grupo de Titulaciones: Curso 1997-1998.

Propuesta de evaluación de cuatro titulaciones del campo de las Ciencias Experimentales. Está realizada, a la fecha de hoy, la negociación de acceso con el Equipo Decanal y la Junta de Centro. Actualmente, se está realizando el proyecto para acudir a la convocatoria nacional. El Gabinete iniciará la recogida de datos de mayo a julio de 1997.

##### Tercer Grupo de Titulaciones: Curso 1998-1999.

Propuesta de Evaluación de cuatro titulaciones de carácter técnico. Durante el 1997-98 se realizará la negociación de acceso con el Equipo Decanal y la Junta de Centro.

##### Cuarto Grupo de Titulaciones: Curso 1999-2000.

Propuesta de Evaluación de cuatro titulaciones de carácter social. Durante el 1998 se realizará la negociación de acceso con el Equipo Decanal y la Junta de Centro.

##### Quinto Grupo de Titulaciones: Curso 2000-2001.

Propuesta de Evaluación de cuatro titulaciones pertenecientes a las ramas biosanitarias. Durante el 1998 se realizará la negociación de acceso con el Equipo Decanal y la Junta de Centro.

El requisito de opcionalidad recomendable tanto por el Consejo de Universidades como por nuestra Comisión de Evaluación impide concretar expresamente las titulaciones concretas hasta que no se realicen las negociaciones de acceso pertinentes.

#### 4.2. Proyecto Propio de Evaluación de Titulaciones y Servicios (1997-2001).

Simultáneamente al anterior proyecto quinquenal financiado, y regulado por el Consejo de Universidades, la Universidad de Granada realizará un Proyecto Propio de Evaluación de Titulaciones y Servicios cuya concreción dependerá del ritmo de trabajo y de los recursos definitivos que obtenga el Gabinete. Este Proyecto Propio regulará una convocatoria pública de evaluación dirigida a titulaciones, servicios y profesorado.

El Gabinete y la Comisión de Evaluación de la Universidad realizarán una propuesta de evaluación descrita ampliamente en una Guía de evaluación de la Universidad de Granada para todos aquellos centros, departamentos o servicios que decidan emprender un proceso autónomo de evaluación. El asesoramiento del Gabinete o de la Comisión a tales iniciativas se negociará previamente y se organizará temporalmente a través de un sistema de convocatoria y aprobación de las propuestas.

Primer Servicio: Evaluación de la Biblioteca Universitaria (1997-1998). Se añadirán las titulaciones sobre las que el Gabinete pueda recoger la información necesaria. Las prospecciones y negociaciones realizadas para el proyecto descrito en el punto 4.1. serán datos útiles para construir la propuesta de titulaciones.

Segundo Servicio: Evaluación del Centro de Instrumentación Científica (1998-1999). Se añadirán las titulaciones sobre las que el Gabinete pueda recoger la información necesaria. Para la selección de titulaciones reza el mismo criterio anterior.

Tercer Servicio: Evaluación del Servicio de Informática de la Universidad de Granada. Se añadirán las titulaciones sobre las que el Gabinete pueda recoger la información necesaria.

#### *4.3. Proyecto de integración y coordinación de actividades dispersas de evaluación en la Universidad de Granada (curso 1997-1998).*

En la Universidad de Granada hay actividades que están relacionadas con la evaluación. La puesta en funcionamiento del Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad requiere que se adopten decisiones que permitan coordinar actividades inconexas. Entre ellas nos referimos a que:

- Existe una Memoria del Curso realizada por la Secretaría General cuyo Informe se obtiene a partir de los datos exigidos a Departamentos, Centros y Servicios. Tras el estudio de los datos existentes, el Gabinete realizará una propuesta de uso y archivo de los datos a la Secretaría General de la Universidad.

- El art.17 de los Estatutos de la Universidad de Granada establece la evaluación de los departamentos mediante una memoria anual de actividades. Igualmente tienen competencia en la evaluación de la docencia. Resulta conveniente coordinar la evaluación y elaboración de memorias de los Departamentos de manera que se triangulen los datos e interpretaciones con los datos obtenidos por el Gabinete y otros servicios. Lo que servirá de contraste y fiabilidad.

- El artículo 277 de los mismos estatutos aluden a los informes y memorias de los departamentos así como a la del profesor y al informe del alumnado.

- Las diferentes bases de datos existentes en el Servicio de Informática, en el Vicerrectorado de Investigación, la ATRI, el Vicerrectorado de Ordenación Docente..etc... tienen estructuras poco útiles para la aplicación de los protocolos de las guías de evaluación.

- No existen objetivos concretos o criterios de actuación que regulen la política y la gestión en nuestra universidad que resulten de un consenso de órganos colegiados o colectivos.

- La existencia de órganos de gobierno que regulan la actividad docente e investigadora así como la gestión que no evalúan los diferentes planes estratégicos.

- Se han producido sugerencias y demandas de evaluación de la actividad docente por parte de colectivos de la universidad.

- Es recomendable proponer la redacción de artículos para la futura reforma de los Estatutos que incluyan principios de actuación y mecanismos orientados a los procesos de evaluación y mejora de la calidad (VER ANEXO IV).

Todos los hechos y las condiciones existentes descritas requieren un tratamiento coordinado en el que el gabinete ha de jugar un papel importante, facilitando la integración y fortaleciendo los mecanismos que dinamicen la mejora de la calidad universitaria.

#### *4.4. Proyecto de difusión de la cultura de calidad en la Universidad de Granada.*

Se estima imprescindible acometer un proyecto para difundir la cultura de la calidad dentro de la Universidad de Granada, con el objetivo de que todos los miembros de la Comunidad Universitaria y los ciudadanos en general, conozcan de forma clara los objetivos y plan de actuación del Gabinete.

Esto se hará en un doble plano:

- Realización de un Plan de sensibilización de la comunidad universitaria dirigido a la profundización en un modelo propio de evaluación, eminentemente democratizador de los juicios e interpretaciones de los diferentes implicados así como progresivamente comprensivo de la realidad universitaria que se quiera transformar. Para ello, se organizarán actividades universitarias como cursos, debates o reuniones dirigidas a facilitar el diálogo y la crítica metaevaluatora.

- Realización de una campaña de difusión del Gabinete, que constaría de: la presentación formal del Gabinete a los medios de comunicación, la distribución de un díptico y cartel informativos, la información periódica de las actividades del Gabinete y la puesta en funcionamiento de una página Web en Internet.

#### *4.5. Creación del Servicio de Documentación sobre calidad, evaluación y mejora para las Universidades Andaluzas con sede en Granada (1997).*

La incorporación de la Universidades Andaluzas a procesos de evaluación o mejora está produciendo una demanda importante de documentación relacionada con dichos procesos, lo que nos sugiere la necesidad de poner a disposición del personal implicado la literatura científica y gris del tema.

La reciente creación en Granada del Gabinete de Evaluación nos permite dar continuidad y concreción al proceso iniciado hace dos años de recogida sistemática de dossiers y publicaciones de difícil localización. Asimismo, sirve de base para plantear a las autoridades autonómicas la posibilidad de crear un servicio de ámbito autonómico de recogida, análisis tratamiento y difusión de la literatura generada por las universidades en sus procesos de mejora y evaluación.



La composición del Servicio será la siguiente: Una Comisión compuesta por un miembro de cada Universidad que represente a la Unidad de Evaluación y por un miembro de la Dirección General de Universidades. Actuará como Presidente el Director de la Unidad donde está ubicado el Servicio.

Como propuesta de financiación se proponen dos modelos. Uno en el que se aporta una cantidad que es recuperada en documentos o adquisición de libros. Otro posible es distribuir los gastos: 25% la Universidad Granada, 25% las Universidades miembro y 50% aportación de la Consejería de Educación y Ciencia.

*4.6. Inicio de la propuesta para elaborar un Plan Estratégico para la calidad en la Universidad de Granada.*

## **5. Fuentes de Financiación del Plan de Actuación.**

Las fuentes de financiación del plan corresponderán:

- 1) Al Plan Nacional de Evaluación de las Universidades, convocado anualmente por el Consejo de Universidades.
- 2) Recursos propios de la Universidad de Granada que se establecerán en el presupuesto de la misma.
- 3) Recursos de financiación adquiridos por concurrir a planes de investigación u organismos que financien actividades de evaluación.
- 4) Otros recursos solicitados y/o negociados con la Consejería de Educación y Ciencia y con cuantos organismos y empresas soliciten, en un futuro, los servicios del gabinete.

Provisionalmente, la financiación correrá a cargo del Plan Nacional y de la Universidad de Granada en torno a una cantidad que ronda al cincuenta por ciento del presupuesto, respectivamente.

## **6. Principios éticos y de procedimiento para aplicar en los procesos de evaluación.**

Todo proceso de evaluación comprende un conjunto de informaciones y juicios cuyas referencias básicas pertenecen a opciones de valor individuales o colectivos. A su vez, el propio procedimiento de recogida, análisis y difusión de información puede provocar distorsiones o valoraciones injustas para algunas de las audiencias colectivas o personas, individualmente consideradas.

Uno de los fallos fundamentales del modelo tradicional de evaluación de la universidad se ha originado en las valoraciones subjetivas y parciales de quienes juzgaban, unilateralmente, los resultados a través de procedimientos de discutible interpretación. Por ello, conviene formular algunos criterios básicos:

- a) La información deberá circular sin privatizaciones entre las diferentes audiencias sin permitir que ningún participante tenga acceso privilegiado a los datos de la evaluación. Ningún participante gozará de un derecho unilateral o poder de veto sobre el contenido de los informes.
- b) Las diferentes comisiones se responsabilizarán del anonimato y la confidencialidad de los datos. Este criterio no podrá emplearse para privar al público de los informes o servir de justificación para ocultación de datos públicos.
- c) No habrá informes secretos. Se entregarán en primer lugar a las personas cuyo trabajo está representado en ellos. Realizados los definitivos pasarán a las distintas instancias responsables.
- d) Los criterios de justicia, relevancia y exactitud constituyen la base para la negociación de los informes. Debe orientarse la evaluación a las perspectivas que mejoren la comprensión del problema excluyendo los temas que sean falsos, infundados, irrelevantes o perjudiciales a la evaluación.
- e) El establecimiento de audiencias públicas, rigurosa y democráticamente organizadas, junto al procedimiento de negociación de informes tienen el objeto de propiciar el debate sobre la dinámica docente e investigadora, que contribuya a una comprensión más amplia y enriquecedora del trabajo universitario a la vez que permita decisiones de mejora colectivamente asumidas.



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

## PLAN DE CALIDAD DOCENTE 2001-2004

Aprobado por la Junta de Gobierno con fecha 25 de Junio de 2001

### Presentación

La Ley Orgánica 11/83 de Reforma Universitaria establece la calidad de la docencia como deber social de la Universidad. Desde entonces las universidades se han orientado a valorar y mejorar la actividad docente en su ámbito de responsabilidad mediante el sostenimiento de programas concretos de actuación. El desarrollo de planes nacionales específicos de evaluación de la calidad en las universidades españolas viene regulado por norma a partir de 1995 (R.D. 1947/1995).

La docencia es objetivo prioritario de la Universidad de Granada, cuya calidad viene garantizada por una serie de medidas que se establecen en el Capítulo primero del Título IV de sus Estatutos. Las iniciativas realizadas en los ámbitos de la innovación, la docencia, apoyo a prácticas y evaluación de titulaciones y servicios han aportado experiencia y planteado nuevas necesidades. La Universidad de Granada ha participado activamente en sucesivos Planes Nacionales de Evaluación de la Calidad de las Universidades a través de la Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas (UCUA). La potenciación y coordinación de estas actuaciones deberá contribuir a la mejora del servicio público que ha de prestar la institución.

Para el cuatrienio 2001-2004 la Universidad de Granada se propone llevar a cabo el Plan de Calidad Docente articulado en tres programas, que desarrollarán los objetivos institucionales de su nueva política de calidad. El plan hay que concebirlo de manera global y coordinada; dará concreción a las acciones previstas en el II Plan Nacional de Evaluación de las Universidades (R.D. 408/2001) y tendrá una programación plurianual. Los distintos programas se entienden como herramientas apropiadas para promover la excelencia docente y alcanzar reconocimiento y acreditación nacional e internacional.

- El primer programa es el Programa de Evaluación, orientado a recoger y sistematizar información sobre el estado de la docencia en la Universidad de Granada.
- El segundo, Programa de Innovación y Mejora Docente, coordinará las actuaciones para el perfeccionamiento de los procesos educativos.
- El tercero, Programa de Excelencia Docente, potenciará la labor docente y la formación del profesorado.

El **Programa de Evaluación** encuadra una propuesta de evaluación permanente orientada hacia la mejora de titulaciones, centros, departamentos y servicios.

El **Programa de Innovación y Mejora Docente** quiere satisfacer las expectativas de una formación de calidad, moderna y orientada al entorno social; este programa se articula mediante contratos específicos con centros y departamentos y mediante propuestas de innovación docente.

El **Programa de Excelencia Docente** pretende favorecer el desarrollo profesional del profesorado mediante el estímulo y reconocimiento de los méritos de los docentes, apoyo a su actualización e impulso a su formación en la incorporación a la docencia.

Optimizar los recursos de la institución, atender las demandas sociales, acreditar calidad y rendir cuentas de la gestión de un servicio público, son principios que informan este plan. Su realización deberá incidir en la formación de los estudiantes, en la captación de recursos y en la percepción del valor público de la universidad.

### Organización

Los objetivos específicos de los programas se desarrollarán en actuaciones concretas, que han de coordinarse con el conjunto de acciones que realizan las distintas unidades de la Universidad de Granada en el ámbito de sus respectivas competencias.

Los programas deberán seguir las directrices de la European Foundation for Quality Management (EFQM) y participar en la European Network for Quality Assurance, a fin de obtener reconocimiento y certificación a través de las agencias de calidad competentes. Las actuaciones propuestas deberán ajustarse a los objetivos de la Declaración de Bolonia y coordinarse con el II Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades a través de la Unidad de Calidad para las Universidades Andaluzas (UCUA).

Para impulsar los objetivos institucionales de calidad en la Universidad de Granada y promover la realización de los programas se requiere fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria y canalizar sus actuaciones. Los programas se aprobarán por los órganos de gobierno de la universidad y serán sometidos a su control regular. La Comisión encargada de evaluar el rendimiento de la actividad docente del profesorado, designada por delegación de la Junta de Gobierno según el artículo 277 de los Estatutos, actuará como órgano de seguimiento y control del Plan de Calidad Docente de la Universidad de Granada.

Las Comisiones Docentes de los Centros y Departamentos, y aquellas otras que puedan establecerse, proporcionan un segundo nivel de participación y seguimiento. Estas Comisiones propondrán actuaciones concretas, atenderán a la constitución de comités internos de evaluación, seguirán sus actuaciones y aprobarán sus informes. También promoverán, en su ámbito de competencia, la coordinación de los servicios implicados en la implementación de los planes de calidad.

Corresponde al Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente la propuesta, coordinación, seguimiento y valoración de las actividades establecidas por los programas, con ayuda de los responsables de otros órganos de gestión y el asesoramiento de expertos de la comunidad universitaria. La organización del Vicerrectorado en cuatro secretariados: Planes de Estudio, Formación del Profesorado, Innovación y Calidad y Evaluación de la Calidad Docente, está orientada al cumplimiento de los objetivos de calidad. Cuando las actuaciones lo requieran se organizarán conjuntamente con otros vicerrectorados o servicios.

El desarrollo global del plan y su ejecución técnica contará con el asesoramiento de expertos y será evaluado por empresas certificadoras de calidad. El Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente presentará en su memoria de gestión anual el balance de realizaciones de los planes y su estado de desarrollo.

## **Principios**

La participación, publicidad y transparencia, corresponsabilidad y excelencia son principios generales del Plan Calidad Docente de la Universidad de Granada.

1. Participación. Garantizar la coordinación y participación de los agentes sociales y miembros de la comunidad universitaria por medio de sus órganos de gobierno y representación es un criterio de calidad asumido para estos planes. Medidas concretas son la coordinación de distintas áreas de gestión, el protagonismo de las comisiones de docencia, la cofinanciación de actuaciones y el impulso a las iniciativas de grupos, departamentos, centros e instituciones sociales.

2. Publicidad y transparencia. Las actuaciones derivadas de los programas concretarán y objetivarán los apoyos a la docencia y se darán a conocer mediante convocatorias públicas. Las propuestas aprobadas serán evaluadas con criterios previamente establecidos. La descripción y difusión general de los proyectos y sus resultados se realizará mediante la elaboración de una memoria y la comunicación de experiencias. También se acreditará la calidad global del plan mediante su valoración externa.

3. Corresponsabilidad. Los programas se conciben como apoyo a la actividad docente propia de grupos, centros y departamentos. Señalarán prioridades para la innovación, necesidades específicas, titulaciones evaluadas y puesta en marcha de nuevas titulaciones. Los programas estarán integrados en redes docentes nacionales e internacionales.

4. Excelencia. Los programas fomentarán planes de formación y apoyo al profesorado junto con medidas específicas de evaluación de la docencia. Incidirán en la formación inicial y en

la actualización pedagógica y didáctica del profesorado universitario. Reconocerán la continuidad en la dedicación docente y los esfuerzos innovadores realizados.

### **Objetivos**

El Plan de Calidad es un instrumento para desarrollar la política institucional de la Universidad de Granada sobre evaluación, mejora e innovación. Su finalidad general es difundir una cultura de la calidad e impulsar la excelencia docente.

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos parciales:

1. Atender las demandas sociales de formación superior cualificada.
2. Responder a las exigencias internas de la institución por mejorar su calidad y optimizar la gestión de los recursos públicos que administra.
3. Impulsar, desarrollar y evaluar los planes de estudio de la Universidad de Granada y promover la implantación de nuevas titulaciones.
4. Favorecer la reflexión crítica de los miembros de la comunidad universitaria y de sus centros, órganos de gestión y servicios, fomentando la evaluación de sus actividades.
5. Establecer criterios de calidad homogéneos para las diferentes ofertas formativas de la Universidad de Granada y establecer propuestas para su mejora continua.
6. Estimular la reflexión didáctica y la innovación metodológica en el profesorado como medios para mejorar la calidad de la actividad docente de la Universidad de Granada.
7. Optimizar la práctica docente mediante su conexión con el entorno y una mayor atención a las necesidades económicas y sociales.
8. Orientar, coordinar y promover la formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario y de los otros niveles educativos.
9. Acreditar la excelencia de los programas propuestos para el impulso de la calidad docente en la Universidad de Granada.
10. Incentivar la mejora de la actividad docente del profesorado mediante el reconocimiento de sus esfuerzos y de la calidad en su trabajo.

### **Acreditación del Plan**

El Plan de Calidad de la Universidad de Granada será sometido a evaluación externa por una agencia de acreditación de calidad.

### **Estructura**

Para la realización del Plan se proponen programas de actuación con los que mejorar el papel formativo de la institución e incrementar su valor público.

Se articula en 3 programas, que comprenden 24 actuaciones. Los programas son:

Programa de Evaluación, con 6 actuaciones.

Programa de Mejora e Innovación, con 13 actuaciones.

Programa de Excelencia Docente, con 5 actuaciones.

### **Programa de Evaluación**

El programa de evaluación es punto de arranque necesario para el resto de los programas. Este programa encuadra y desarrolla propuestas de evaluación permanente orientadas hacia la mejora de titulaciones, centros, departamentos y servicios.

Cada evaluación vendrá seguida de alguna acción de mejora que deberá continuarse con una o varias actuaciones de los restantes programas.

Resultado de las evaluaciones será la obtención de indicadores de calidad locales en la Universidad de Granada, homologables con los de otras universidades.

Este programa propone 6 actuaciones.

### **Actuaciones:**

#### **1. Evaluación para implantar nuevas titulaciones.**

Su objetivo consiste en obtener información sobre los fines, estructura, necesidades de profesorado y condiciones materiales y formales para promover y solicitar nuevos estudios.

#### **2. Evaluación de titulaciones.**

Su objetivo es evaluar las titulaciones de primer y segundo ciclo que se imparten en la Universidad de Granada para mejorarlas, según las directrices del II Plan Nacional de Calidad.

#### **3. Evaluación de programas de doctorado, titulaciones y cursos de postgrado.**

Es objetivo de esta actuación detectar las peculiaridades de las titulaciones de postgrado y proponer medidas para su mejora o reorientación.

#### **4. Evaluación de departamentos.**

El objetivo de esta evaluación está en recoger información, valorar el cumplimiento de las competencias docentes y de investigación de los departamentos y proponer medidas de mejora.

#### **5. Evaluación de centros.**

El objetivo de esta evaluación está en recoger información sobre la organización, infraestructura y actividad docente, valorar el cumplimiento de las competencias de los centros y proponer medidas tendentes a su mejora. La evaluación de un centro tiene carácter complementario de la evaluación de las titulaciones que en él se imparten.

#### **6. Evaluación de servicios de apoyo a la enseñanza.**

Esta actuación se propone estudiar con carácter específico la adecuación de cada uno de los servicios a las necesidades docentes de la Universidad de Granada, considerando la situación relativa por centros y departamentos, valorando la atención prestada a los usuarios y proponiendo medidas de mejora a los responsables de la gestión del servicio correspondiente.

#### **Programa de Mejora e Innovación**

Este programa tiene como objetivos generales impulsar acciones de mejora, estimular la creatividad y la innovación docente y apoyar la vinculación de la docencia con el entorno social.

Se proponen tres tipos de acciones: las actuaciones estratégicas en centros y departamentos, mediante contratos programa de carácter global, los proyectos de innovación con grupos, departamentos o centros, más específicos, y los estudios o análisis para la mejora e innovación docente, desarrollados con carácter singular.

#### **I Actuaciones estratégicas:**

Los contratos programa con centros, departamentos y servicios son el principal instrumento para desarrollar los planes estratégicos de mejora. Es objetivo de un contrato programa poner en práctica, total o parcialmente, las recomendaciones derivadas de uno o varios procesos de evaluación, es decir, la realización de los planes estratégicos para centros, departamentos y servicios.

Los contratos-programa se concretan en una serie de actuaciones estratégicas.

##### **1. Atención a las conclusiones de los procesos de evaluación.**

Esta actuación se orienta a atender las recomendaciones derivadas de los procesos de evaluación. La información recogida en cada evaluación y sus recomendaciones deben tener continuidad en una serie de medidas y acciones concretas, que deben emprenderse a iniciativa de las unidades de docencia y servicio evaluadas.

##### **2. Apoyo a la actualización y renovación.**

El objetivo principal es proporcionar infraestructura para llevar a cabo innovaciones o mejoras en las actividades relacionadas con la docencia teórica y práctica.

##### **3. Becas de apoyo a la docencia.**

Esta actuación se orienta a proporcionar apoyo técnico a la docencia en situaciones que requieren el uso de instrumentación y de instalaciones complejas.

##### **4. Orientación docente hacia las empresas.**

Su objetivo es facilitar la relación docente entre la Universidad de Granada y las empresas y asociaciones profesionales, así como con las empresas dedicadas a la enseñanza superior.

##### **5. Uso de la red con fines docentes.**

Objetivo de esta actuación es facilitar al profesorado y personal de administración y servicios los medios y asesoramientos necesarios para introducir materiales didácticos en la red.

##### **6. Cursos de iniciación para alumnos.**

El objetivo es ayudar a superar las limitaciones de aquellos alumnos que se incorporan a ciertas titulaciones y que muestran carencias de formación y de los conocimientos de partida necesarios, y así evitar un alto fracaso escolar en el primer curso.

##### **7. Mejorar la oferta de titulaciones.**

El objetivo es rentabilizar al máximo la inversión en formación de los alumnos de la Universidad de Granada. Se postulan titulaciones transversales y progresivas. Los títulos transversales contemplan la realización simultánea de dos titulaciones oficiales. Los títulos progresivos se proponen la consecución de un título oficial y otro propio.

##### **8. Ayudas para las asociaciones de antiguos alumnos.**

El objetivo es ayudar a la creación de asociaciones de antiguos alumnos y potenciar las existentes, de modo que los egresados mantengan conexión con la Universidad de Granada.

## **II Proyectos de innovación**

Estas actuaciones pretenden rentabilizar los esfuerzos singulares realizados por grupos, centros y departamentos a lo largo del tiempo y recoger propuestas específicas de trabajo. También se proponen potenciar la creación de nuevos grupos de innovación y consolidar los existentes, impulsar la renovación metodológica, promover la elaboración de material didáctico y difundir experiencias contrastadas en el aula.

### **1. Ayudas para la innovación docente.**

El objetivo es promover y facilitar la elaboración de materiales concretos, simulación de prácticas, programas de autoaprendizaje, nuevas formas de organización renovadoras del trabajo escolar o el diseño y puesta en práctica de una nueva estrategia didáctica.

### **2. Difusión de las innovaciones.**

El objetivo es dar a conocer a la comunidad universitaria y a la sociedad los resultados de las innovaciones emprendidas. La difusión interna de las buenas prácticas puede servir para la aplicación de sus innovaciones en áreas similares o para la formulación de nuevos proyectos. Por otra parte, la difusión externa servirá para el reconocimiento social del esfuerzo realizado.

## **III Estudios y análisis**

Para atender a una mejora, abordar una innovación o dar respuesta a nuevas necesidades formativas son necesarios trabajos basados en el conocimiento detallado y en la reflexión. La planificación necesita información contrastada y, por ello, antes de emprender determinadas actuaciones de mejora de la calidad, éstas han de estar precedidas por estudios e informes que permitan su adecuada preparación. Destacan 3 estudios, que se consideran de especial interés.

### **1. Estudio de indicadores de calidad.**

La Universidad de Granada se propone, dentro de su Plan de Calidad, llevar a cabo un estudio que analice las ventajas e inconvenientes de los distintos sistemas de indicadores. También se propone obtener las valoraciones correspondientes para sus departamentos, centros y servicios y para el total de la Universidad.

### **2. Necesidades de formación profesional y flujos de inserción laboral.**

El objetivo de esta actuación es conocer las necesidades de formación a corto y medio plazo de empresas, instituciones y asociaciones profesionales, en particular de la Comunidad Autónoma Andaluza. También se orienta a obtener información sistemática con la que prever las demandas de nuevos profesionales en el mercado de trabajo.

### **3. Nuevos perfiles de profesorado.**

El objetivo de esta previsión está en recoger información fidedigna sobre la previsión de necesidades y sobre el profesorado en formación en la Universidad de Granada. A partir de esta información se elaborarán prospectivas bianuales que los órganos de gestión y gobierno deberán analizar e implementar. También se estudiarán criterios de formación inicial y calidad docente para la contratación y promoción del profesorado.

## **Programa de Excelencia Docente**

Este programa se propone favorecer la formación del profesorado, el estímulo y reconocimiento de sus méritos, y el apoyo a su actualización profesional como docente. El programa plantea un acercamiento entre el profesorado en sus tareas de enseñanza y el alumnado en sus tareas de aprendizaje, propiciando con ello un mejor aprovechamiento de los créditos docentes, un aumento progresivo de los niveles de calidad de las enseñanzas y de sus resultados, una práctica reflexiva en la comunicación del conocimiento y una mejora sustancial de la acción tutorial.

El programa propone 5 actuaciones.



## **Actuaciones:**

### **1. Seminarios sobre tutorías y orientación en la universidad.**

El objetivo de esta actuación es la organización de seminarios sobre acción tutorial, que tienen como finalidad, en primer lugar, analizar situaciones de tutoría y, en segundo lugar, explorar el impacto de las nuevas tecnologías (correo electrónico, vídeo conferencia, tele conferencia) en las acciones de tutoría.

### **2. Cursos de actualización didáctica para el profesorado.**

El objetivo es apoyar el desarrollo de actividades de formación para profesores, orientadas a la reflexión didáctica, técnicas de comunicación e innovaciones metodológicas, bien de tipo general o relativas a un campo de conocimiento específico.

### **3. Cursos sobre tecnologías de la información y gestión de documentación.**

El objetivo es desarrollar capacidades de los profesores, orientadas al aprendizaje de destrezas específicas en el dominio de las nuevas tecnologías de la información, en especial de programas informáticos y de gestión de documentación.

### **4. Intercambios docentes.**

Su objetivo es apoyar la estancia de los profesores de la Universidad de Granada en otras universidades para llevar a cabo algún plan de innovación o actualización docente. Igualmente, facilitar la estancia en la Universidad de Granada de profesores que puedan ayudar al desarrollo de alguna propuesta de formación o mejora docente.

### **5. Reconocimiento de méritos docentes.**

El esfuerzo realizado por el profesorado para mejorar la calidad en su trabajo, introducir innovaciones, relacionar la investigación y la docencia, asistir a cursos, producir documentos y otras iniciativas y actuaciones deben configurar el currículum vitae docente de los profesores de la Universidad de Granada.

El patrimonio docente personal de cada profesor debe estar organizado y explicitado según criterios objetivos, de manera que permitan destacar sus aportaciones y producciones docentes.

El Plan de Calidad de la Universidad de Granada se propone convocar un concurso de ideas y promover encuentros para debatir sobre criterios e instrumentos adecuados para evaluar la excelencia docente, que estarán conectados con los indicadores de calidad y, en su caso, con la actividad investigadora.

## **ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.**

### TÍTULO PRELIMINAR.-

#### ARTÍCULO 1.-

La Universidad de Granada, según reconoce nuestra legislación, es una Institución Autónoma de Derecho Público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, a la que corresponde, en el marco de sus competencias, la gestión del servicio público de la Educación Superior, mediante la docencia, el estudio y la investigación.

#### ARTÍCULO 2.-

Las actividades generales de la Universidad de Granada, así como su régimen de autonomía se fundamentan en el principio de la libertad académica que se manifiesta en las libertades de cátedra, investigación y estudio. En el ejercicio de su autonomía, para el desarrollo de sus fines, la Universidad de Granada se organizará de forma tal que en sus órganos de gobierno quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la Comunidad Universitaria - Profesorado, Estudiantes y Personal de Administración y Servicios- de acuerdo con las funciones que a cada uno de ellos le correspondan en relación con las señaladas en la Ley y en estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 3.-

Componen la Universidad de Granada los Centros, Órganos y Servicios de la misma que actualmente radican en la provincia de Granada y en las ciudades de Ceuta y Melilla, así como aquellos otros que pudieran crearse en el futuro. La ciudad de Granada será la sede del Claustro Universitario, Rectorado, Gerencia y demás servicios centrales de la misma, así como del Consejo Social.

#### ARTÍCULO 4.-

Son funciones de la Universidad de Granada:

- a) La creación, desarrollo, transmisión, extensión y crítica de la ciencia, la técnica, las artes y la cultura.
  - b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos, técnicas y métodos científicos o para la creación artística.
  - c) La promoción, el apoyo y la aplicación práctica del conocimiento para la consecución del desarrollo social, económico y cultural.
- En el ámbito de sus competencias, atenderá a la protección de los bienes y derechos derivados de las anteriores funciones.

#### ARTÍCULO 5.-

La Universidad de Granada tiene, en los términos previstos por las leyes, las siguientes competencias:

- a) La elaboración de sus Estatutos, reglamentos y demás normas de funcionamiento interno, en ejecución de las disposiciones legales.
- b) La elección, designación y remoción de sus órganos de gobierno y administración.
- c) La elaboración, aprobación y modificación de Planes de Estudios e Investigación.
- d) La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.
- e) La fijación y modificación de sus plantillas.
- f) La elaboración, aprobación, gestión y control de sus presupuestos y cuentas

anuales y la administración de su patrimonio.

g) La creación, mantenimiento y modificación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación, la docencia y la gestión.

h) La admisión, el régimen académico y la verificación de los conocimientos de los estudiantes.

i) La expedición de sus títulos y diplomas.

j) El establecimiento de relaciones con otras instituciones académicas, culturales y científicas, nacionales o internacionales.

k) Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de sus fines, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.

#### ARTÍCULO 6.-

El escudo y el sello de la Universidad de Granada será el de su fundador, el Emperador Carlos V, enmarcado en un fondo con la siguiente inscripción: "Carolus romanus imperator semper augustus hispaniarum rex fundator Universitatis Granatensis".

#### ARTÍCULO 7.-

Los presentes Estatutos son de aplicación a los Centros, Órganos y Servicios que constituyen la Universidad de Granada y a las personas que la integran.

### TÍTULO I

#### DE LA ESTRUCTURA DE LA UNIVERSIDAD

#### ARTÍCULO 8.-

La Universidad de Granada estará integrada básicamente por Departamentos, Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios, así como por aquellos otros que puedan ser creados.

Por razones geográficas u organizativas de carácter general, podrán crearse unidades estructurales más amplias que las anteriores con las funciones que se determinen.

#### CAPÍTULO I

##### De los Departamentos

#### ARTÍCULO 9.-

Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas adscritas a su o sus respectivas áreas de conocimiento en uno o varios de los Centros indicados en el artículo anterior, en los que se desarrollen disciplinas comprendidas en dicha área o áreas. Igualmente, los Departamentos son instrumentos de participación y representación en el gobierno de la Universidad.

#### ARTÍCULO 10.-

Los Departamentos se constituirán por una o varias áreas de conocimientos científicos, técnicos o artísticos en los términos previstos en estos Estatutos y de acuerdo con las disposiciones legales correspondientes.

Los Departamentos serán únicos por área o áreas de conocimiento y agruparán a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se corresponden con tales áreas. A estos efectos se consideran áreas de conocimiento las aprobadas por el Consejo de Universidades.

Con carácter extraordinario, a los solos efectos de creación de los Departamentos y en atención a criterios de interdisciplinidad, coherencia, especialización y desarrollo científico, técnico o artístico, la Universidad de Granada, de conformidad con lo establecido en la legislación vigente, podrá adscribir a los Profesores en áreas de conocimiento propias, distintas de las que figuran en el catálogo mencionado en el apartado anterior.

La denominación de los Departamentos será la del área de conocimiento

correspondiente. En el caso de Departamentos que engloben varias áreas de conocimiento, la Junta de Gobierno, previa consulta con los Profesores afectados, determinará la denominación de aquellos.

Con objeto de obtener el máximo rendimiento de los recursos docentes e investigadores, podrán constituirse Departamentos interuniversitarios mediante Convenio entre las Universidades interesadas.

#### ARTÍCULO 11.-

1.- El número mínimo de plazas de Profesores necesario para la creación de un Departamento en la Universidad de Granada será el que fije la legislación vigente y en las condiciones que ésta determine.

2.- Cuando el número de plazas de Profesores de un área sea inferior al mínimo establecido para la creación de un Departamento, la Junta de Gobierno determinará con qué otra área o áreas de conocimiento deberá agruparse aquella para la creación de un Departamento o a qué Departamento, ya constituido, se incorporará.

Una u otra solución requerirá el acuerdo motivado de la Junta de Gobierno en el que se expresen las razones científicas y docentes que justifican la decisión, así como el informe del Departamento y Profesores afectados. Los requisitos anteriores serán exigibles siempre que se unan dos o más áreas de conocimiento en un mismo Departamento, independientemente del motivo que origine la fusión.

3.- Excepcionalmente, cuando el número de plazas de Profesores de un área de conocimiento sea inferior al mínimo legalmente establecido para la constitución del Departamento, la Junta de Gobierno, por razones científicas y académicas, podrá acordar la creación del mismo, siempre que las previsiones de crecimiento de la plantilla del área de conocimiento así lo justifiquen.

Igualmente se procederá cuando en un Departamento ya constituido el número de Profesores se vea reducido por bajas en el servicio, variaciones en su plantilla, cambios de dedicación o de desagregación de alguna de las áreas que lo configuren.

En todo caso, estas situaciones se consideran transitorias, no pudiendo superar el período máximo de tres años.

#### ARTÍCULO 12.-

La creación, modificación y supresión de Departamentos, que habrá de efectuarse de acuerdo con la legislación general, corresponde a la Junta de Gobierno de la Universidad, cuyos acuerdos deberán de ser remitidos al Claustro Universitario para su aprobación.

La Junta de Gobierno solicitará, mediante comunicación escrita, que los Centros, Departamentos y Profesores afectados informen de las razones científicas, docentes y de cualquier otra índole que justifiquen las propuestas de creación, modificación o supresión de Departamentos.

En los casos de creación y modificación de Departamentos, las propuestas correspondientes deberán incluir, entre otros aspectos, la denominación del Departamento, el profesorado que inicialmente se integraría, el perfil de las materias a impartir, los títulos académicos y Centros en los que se impartiría la enseñanza, líneas de investigación a desarrollar y el inventario de bienes, equipos e instalaciones necesarias.

La Junta de Gobierno establecerá Comisiones encargadas de programar y asignar los medios y recursos, así como de cuidar el mantenimiento y renovación de bienes, equipos e instalaciones.

#### ARTÍCULO 13.-

En el seno de cada Departamento, por razones de carácter docente o de ubicación, se podrán constituir Unidades Docentes que tendrán autonomía sobre la organización de la docencia y sobre la administración del presupuesto asignado. Para constituir una Unidad Docente se considerarán las siguientes situaciones y requisitos:

1.- En los Departamentos configurados por más de un área de conocimiento, podrán constituirse en Unidades Docentes los Profesores de cada una de las áreas de

conocimiento, siempre que a dicha área estén adscritos cuatro Profesores con dedicación a tiempo completo pertenecientes a los cuerpos docentes de funcionarios de Universidad.

2.- En Departamentos configurados por una sola área de conocimiento, que tenga adscrita docencia obligatoria de los títulos oficiales impartidos en distintos Centros, se podrá constituir una Unidad Docente por todos los Profesores que impartan dicha docencia en uno o varios Centros. No podrá existir más de una Unidad Docente en el mismo Centro. Para constituir tales Unidades Docentes serán necesarios cuatro Profesores con dedicación a tiempo completo, pertenecientes a los cuerpos docentes de funcionarios de Universidad.

3.- En Departamentos que cuenten con Profesores que impartan docencia en Centros situados en ciudades distintas, podrán constituirse Unidades Docentes, fijándose en dos el número mínimo de Profesores con dedicación a tiempo completo pertenecientes a los cuerpos docentes de funcionarios de Universidad.

#### ARTÍCULO 14.-

Las propuestas de constitución de Unidades Docentes serán elevadas a la Junta de Gobierno por el Consejo de Departamento para su aprobación. La iniciativa partirá de los Profesores interesados, que realizarán un informe razonado, donde se hará constar, entre otros los siguientes aspectos:

1.- Razones de coherencia o especialización científica, técnica o artística para la constitución, así como el personal docente que se adscribiría a la Unidad.

2.- Docencia que podría ser impartida por la Unidad Docente y previsiones que aseguren el desarrollo de la docencia adscrita al área o áreas de conocimiento que configuren el Departamento.

3.- Infraestructura de la Unidad Docente.

En el supuesto que el número de Profesores de la Unidad una vez constituida ésta, quede reducido por debajo del número mínimo necesario para su constitución, se estará a lo dispuesto en el artículo 11 de estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 15.-

La Junta de Gobierno de la Universidad podrá autorizar la adscripción temporal a un Departamento de hasta dos Profesores pertenecientes a otro u otros Departamentos, previo informe razonado de los Departamentos implicados y aceptación de los Profesores afectados. La duración de dicha adscripción será de dos años, que podrán ser renovados por la Junta de Gobierno tras informe favorable de los Departamentos y Profesores afectados. Los Profesores adscritos temporalmente a un Departamento no podrán ser contabilizados en éste a los efectos del cómputo a que alude el artículo 11.

#### ARTÍCULO 16.-

Son funciones del Departamento:

a) Asegurar la calidad docente de las enseñanzas impartidas para lo que, conforme a derecho, podrá iniciar todas aquellas acciones encaminadas a la mejora de la misma.

b) Organizar y desarrollar la docencia de acuerdo con las exigencias de los distintos planes de estudio de las disciplinas que le correspondan y las directrices generales establecidas a tal fin por las Facultades y Escuelas de la Universidad.

c) Coordinar y fomentar la investigación relativa al área o áreas de conocimiento de su competencia.

d) Organizar y desarrollar los estudios de Doctorado en el ámbito de su competencia, así como coordinar la elaboración de Tesis Doctorales realizadas en su seno.

e) Promover la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, y el desarrollo de cursos de especialización.

f) Impulsar la renovación científica y pedagógica de sus miembros.

g) Fomentar las relaciones con otros Centros de la Universidad de Granada y cualesquiera otras Universidades y Centros españoles y extranjeros.

- h) Gestionar el presupuesto que se le asigne.
- i) Elevar a la Junta de Gobierno propuestas relativas a plazas de profesorado, definir los criterios y mecanismos operacionales necesarios para ello.
- j) Participar en los órganos de Gobierno de la Universidad de Granada en los términos previstos en estos Estatutos.
- k) Intervenir en la elaboración de los planes de estudio correspondientes a las Facultades y Escuelas en que imparte sus enseñanzas.
- l) Cualesquiera otras funciones y tareas que específicamente le atribuyan estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 17.-

Son funciones de las Unidades Docentes:

- a) Organizar y desarrollar la docencia de acuerdo con las exigencias de los distintos Planes de Estudios que incluyan disciplinas encomendadas a la misma por el Departamento y con las orientaciones generales dictadas por las Facultades y Escuelas de la Universidad.
- b) Intervenir en la elaboración de los proyectos de Planes de Estudios correspondientes a las Facultades y Escuelas de la Universidad en las que imparte enseñanzas, por delegación del Departamento.
- c) Administrar el presupuesto que se les asigne.
- d) Presentar al Consejo de Departamento, para su discusión, informe y aprobación propuestas relativas a plazas de Profesorado. En el caso de que se produzca discrepancia entre la propuesta de la Unidad Docente y la decisión del Consejo de Departamento, ambas deberán elevarse, mediante informe razonado, a la Junta de Gobierno para la decisión final.
- e) Cualesquiera otras funciones que específicamente se le atribuyan en el Reglamento de Régimen Interno del Departamento y en estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 18.-

La actividad de los Departamentos se ajustará a un programa anual de docencia, y a una programación plurianual de investigación, de cuyos desarrollos se dará cuenta anualmente a los miembros del Consejo de Departamento, hecha pública y estando a disposición de la comunidad universitaria.

Anualmente se realizará una memoria que especifique las actividades y publicaciones científicas de los miembros de Departamento, debiendo incluir un análisis crítico de los resultados de la docencia desarrollada por el Departamento.

#### CAPITULO II

De las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias

#### ARTÍCULO 19.-

Las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias son los órganos encargados de la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos y de la correspondiente gestión administrativa.

Son funciones de las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias las siguientes:

- a) La elaboración de sus Planes de Estudios.
- b) La ordenación y coordinación de la enseñanza impartida por los distintos Departamentos dentro de los respectivos planes de estudio.
- c) La definición de criterios y orientaciones docentes de orden general encaminadas hacia la facilitación y mejora de la calidad de la enseñanza en las diferentes titulaciones.
- d) La expedición de certificaciones académicas y la tramitación de propuestas de convalidación, traslado de expedientes, matriculación y otras similares.
- e) La administración del presupuesto que se le asigne.
- f) La articulación de la participación de la Comunidad Universitaria del Centro en los Órganos de Gobierno de la Universidad en los términos previstos en estos

Estatutos.

g) Cualquiera otra que se le atribuya por estos Estatutos, o las disposiciones pertinentes.

#### ARTÍCULO 20.-

La creación, fusión, supresión o transformación de las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias de la Universidad de Granada se efectuará según la Legislatura vigente y lo estipulado en estos Estatutos.

#### CAPITULO III

##### De los Institutos Universitarios

#### ARTÍCULO 21.-

Los Institutos Universitarios son Centros fundamentalmente dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística, pudiendo realizar actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas y del Tercer Ciclo o cursos de Doctorado, así como proporcionar asesoramiento técnico y apoyo científico en el ámbito de su competencia.

#### ARTÍCULO 22.-

Los Institutos Universitarios podrán ser:

- a) Institutos propios de la Universidad.
- b) Institutos Adscritos, que son aquellos Institutos o Centros de investigación o creación artística dependientes de otras entidades públicas o privadas que establezcan un convenio con la Universidad. Dicho convenio definirá las modalidades de cooperación entre la Universidad y el Instituto.
- c) Institutos Mixtos, que son aquellos creados en colaboración con entidades extrauniversitarias públicas o privadas, mediante convenio en el que se establecerá su estructura orgánica, así como un reglamento de Régimen Interno que deberá ser aprobado por las mismas.
- d) Institutos Interuniversitarios, que son aquellos que realizan actividades comunes a varias Universidades.

#### ARTÍCULO 23.-

1.- La propuesta de creación o supresión de un Instituto Universitario se elevará por el Rector de la Universidad, previo informe del Claustro, al Consejo Social. La iniciativa de la propuesta deberá partir, en todo caso de la Junta de Gobierno, a instancia de uno o varios Departamentos o de, al menos, un número de Profesores e investigadores igual al mínimo para la constitución del Instituto.

2.- La propuesta de creación de un Instituto, que se someterá a información pública ante la Comunidad Universitaria deberá contener como mínimo, los siguientes extremos:

- a) Denominación y objetivos del Instituto que se propone crear.
- b) Justificación de su necesidad en el contexto de la Universidad de Granada.
- c) Programa quinquenal de investigación.
- d) Fuentes de financiación previstas y, en su caso, comprometidas.
- e) Infraestructura e instalaciones que se precisen.
- f) Profesores, Investigadores y Personal de Administración y Servicios que se integran inicialmente en el Instituto.

3.- El número de Profesores e Investigadores de plantilla de la Universidad de Granada necesarios para la constitución de un Instituto no será inferior al que establezca la Ley para la creación de un Departamento. Dos tercios de los miembros de plantilla de Instituto deberán ser, por otra parte, doctores en dedicación a tiempo completo a la Universidad. Los Profesores e investigadores adscritos a un Instituto deberán pertenecer, además, a más de un Departamento o Área de Conocimiento. La Junta de Gobierno podrá autorizar, en casos excepcionales, modificaciones en estos requisitos para los Institutos Interuniversitarios, Mixtos o Adscritos.

#### ARTÍCULO 24.-

El procedimiento para la creación de un Instituto de carácter interuniversitario será similar al anteriormente establecido. No obstante, la propuesta de creación dirigida al Consejo Social deberá estar precedida de acuerdo expreso entre las Universidades respectivas, que podrá ser modificado a requerimiento del Consejo Social.

Además de lo establecido en el artículo anterior, específicamente será necesaria la adopción de acuerdos sobre: distribución de la carga económica y, en su caso, beneficios obtenibles, régimen de intercambio de Profesores, investigadores y ayudantes, ubicación del Instituto y de las actividades docentes previstas. Para la creación de Institutos Adscritos o Mixtos, el convenio que se suscriba con la correspondiente entidad pública o privada de carácter extrauniversitario, se ajustará al mismo procedimiento.

#### ARTÍCULO 25.-

Los Institutos propios de la Universidad de Granada tendrán las siguientes fuentes de financiación:

- a) Del presupuesto de la Universidad de Granada que, como mínimo, habrá de atender al mantenimiento de locales, instalaciones y equipamiento material básico de trabajo.
- b) Los fondos que puedan obtenerse de acuerdo con lo establecido en el Capítulo II del Título IV de estos Estatutos. Dichos fondos se destinarán, preferentemente, a atender las necesidades más perentorias de los Institutos que los originen.
- c) Los contratos, proyectos y programas de investigación en los que participe.
- d) El patrimonio de la Universidad afectado al Instituto.

En ningún caso los recursos presupuestarios de los Departamentos podrán contribuir a financiar a los Institutos.

En el caso de los Institutos Interuniversitarios, Mixtos y Adscritos, la financiación habrá de venir definida en los respectivos convenios.

#### ARTÍCULO 26.-

A un Instituto Universitario podrán adscribirse:

- a) Profesores adscritos a Departamentos por un período de tres años renovables, previo informe del Instituto y de su Departamento. De forma excepcional, y por razones de necesidad investigadora o docente, el Instituto Universitario podrá, con el acuerdo de la Junta de Gobierno, adscribir Profesores por períodos inferiores al señalado. Igualmente, en el momento fundacional, la adscripción del profesorado que se integre inicialmente en el Instituto, podrá tener una duración de cinco años.
- b) Profesores Visitantes, Profesores Asociados, Ayudantes y Becarios de Investigación, así como cualquier otra categoría de profesorado que pueda llegar a existir, que ejercerán toda su actividad investigadora en la Universidad dentro de los Institutos.

Todos los Profesores que se adscriban a un Instituto seguirán participando en las tareas docentes de su Departamento de origen.

Así mismo, los Institutos podrán incorporar como investigadores asociados a personal investigador de cualquier institución pública o privada.

#### ARTÍCULO 27.-

La actividad de los Institutos Universitarios se ajustará a un programa plurianual de investigación y a una programación anual de su docencia.

Cada Instituto Universitario elaborará anualmente una Memoria que especificará, al menos, las actividades desarrolladas y las publicaciones científicas de sus miembros. Esta Memoria será hecha pública por la Universidad.

La Junta de Gobierno podrá acordar someter la Memoria del Instituto al dictamen de expertos. En todo caso, este dictamen o evaluación se practicará obligatoriamente cada cinco años.



## CAPITULO IV

### De los Centros Adscritos y otros Centros

#### ARTÍCULO 28.-

Son Centros adscritos a la Universidad de Granada, aquellos que no teniendo carácter estatal, hayan sido debidamente autorizados y suscriban el correspondiente Convenio de colaboración en el marco de lo dispuesto en la normativa que le sea de aplicación y en la reglamentación que a tal fin elabore la Junta de Gobierno.

En todo caso, la Universidad de Granada, a través de sus Departamentos, supervisará la docencia, investigación o actividad de creación artística que en estos Centros que se imparta o lleve a cabo.

#### ARTÍCULO 29.-

El Hospital Clínico Universitario San Cecilio, y otros Centros Sanitarios que puedan concertarse con la Universidad de Granada para el desarrollo de la enseñanza en las distintas titulaciones de Ciencias de la Salud, constituyen los instrumentos básicos de que dispone la Universidad de Granada para garantizar la docencia práctica de la Medicina, Enfermería y otras titulaciones que así lo exijan.

De conformidad con lo establecido en la normativa vigente, el Hospital Clínico Universitario San Cecilio conservará la naturaleza, carácter y funciones asistenciales, docentes, de investigación y de formación del Profesorado inherentes a todo hospital universitario.

La Universidad de Granada podrá establecer acuerdos de cooperación con otros hospitales o dispositivos asistenciales para la enseñanza de Ciencias de la Salud. Los convenios de colaboración que se suscriban determinarán su carácter y la duración de la relación establecida en cada caso, de acuerdo todo ello con la legislación vigente en la materia.

#### ARTÍCULO 30.-

La creación, modificación o supresión de Centros distintos de los regulados expresamente en la L.R.U., en el artículo 33.1 de la Ley de Coordinación del Sistema Universitario o en estos Estatutos deberá ser aprobada por el Claustro Universitario previo informe de la Junta de Gobierno.

Dichos Centros podrán llevar a cabo funciones de docencia, investigación o apoyo a la actividad administrativa, siendo su estructura, organización y gobierno acordes con los de los restantes Centros de la Universidad.

## TITULO II

### DE LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO

#### CAPÍTULO I

##### Disposiciones Generales

#### ARTÍCULO 31.-

Todos los Órganos de Gobierno de la Universidad de Granada tendrán como deber fundamental promover, impulsar y facilitar la docencia, el estudio y la investigación en la Universidad de Granada.

El Gobierno de la Universidad de Granada corresponde a los siguientes Órganos:

##### A) Colegiados:

- Consejo Social.
- Claustro Universitario.
- Junta de Gobierno.
- Consejos de Departamento.
- Consejos de Instituto Universitario.
- Juntas de Facultad o Escuela.

##### B) Unipersonales:

- Rector.

- Vicerrectores.
- Secretario General.
- Gerente.
- Decanos de Facultades y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, de Escuelas Universitarias, de Departamentos Universitarios, de Institutos Universitarios, así como aquellos otros que legalmente se establezcan.

#### ARTÍCULO 32.-

En el marco de sus competencias y en caso de conflicto entre Órganos de Gobierno Colegiados y Unipersonales, las decisiones de los primeros prevalecen sobre las de los segundos.

#### ARTÍCULO 33.-

La elección de los miembros del Claustro se hará por Sectores y Centros. En el Sector del Personal de Administración y Servicios se harán coincidir las Circunscripciones con las ciudades donde radiquen Centros de la Universidad de Granada.

Los representantes serán elegidos por sufragio libre, igual, directo y secreto, por quienes en la respectiva Circunscripción pertenecen a cada uno de los Sectores considerados.

El número de representantes que corresponde a cada Sector en cada Circunscripción, resultará de aplicar al número total de representantes de ese Sector en el Claustro, el coeficiente de proporcionalidad obtenido al dividir el número de miembros del Sector en la Circunscripción respectiva, por el número total de miembros del Sector en todas las Circunscripciones.

Podrán ser candidatos todos los electores y la confección de las listas será abierta. Se utilizará el sistema de escrutinio electoral mayoritario, pudiendo cada elector votar, de entre los distintos puestos de Claustrales a cubrir en cada circunscripción, un número máximo del 75% de candidatos.

La elección para las Juntas de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias se adecuará a los principios establecidos para la elección de los miembros del Claustro Universitario.

En cualquier caso, en las Normas Electorales se regulará la participación de los distintos tipos de Profesorado, así como de los Alumnos de Tercer Ciclo en todos aquellos órganos de gobierno de la Universidad que proceda.

#### ARTÍCULO 34.-

Los Órganos Colegiados de Gobierno podrán establecer las Comisiones Delegadas que estimen convenientes, sean o no permanentes. Tendrán las misiones de estudio, asesoramiento y propuestas de soluciones en temas concretos.

En la creación de estas Comisiones se especificará su finalidad, composición y normas de funcionamiento.

Los Órganos Colegiados designarán a los miembros de sus Comisiones y establecerán el procedimiento para su designación.

#### ARTÍCULO 35.-

A excepción del Consejo Social, los Órganos Colegiados de Gobierno se dotarán de sus respectivos Reglamentos Internos. Serán elaborados por ellos mismos y aprobados por el Claustro, a propuesta de la Junta de Gobierno.

### CAPÍTULO II

De los Órganos Colegiados

Sección Primera: Del Consejo Social.

#### ARTÍCULO 36.-

El Consejo Social es el órgano de participación de la Sociedad en la Universidad, al que corresponde fomentar iniciativas sociales para estimular inversiones que favorezcan las actividades de la Universidad de Granada. En él están presentes los distintos sectores sociales y económicos junto con

representantes de la Comunidad Universitaria.

El Consejo Social elaborará su propio Reglamento, que será aprobado de acuerdo con la legislación vigente.

#### ARTÍCULO 37.-

En los términos establecidos en la legislación vigente, el Consejo Social estará compuesto por un total de 25 miembros. De ellos, diez representan a la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada y forman parte el Rector, el Secretario General y el Gerente. Los siete restantes serán elegidos por la Junta de Gobierno de la Universidad de entre sus miembros con la siguiente composición: Un Decano o Director de Escuela Técnica Superior, un Director de Escuela Universitaria, un Director de Departamento o Instituto Universitario, un profesor, dos Estudiantes y un representante del Personal de Administración y Servicios.

#### ARTÍCULO 38.-

Sin perjuicio de lo establecido por la Ley, corresponde al Consejo Social las siguientes funciones:

- a) Contribuir a elevar la Universidad de Granada a los niveles de calidad y exigencia que la sociedad espera de ella.
- b) Promover, como órgano de canalización del intercambio de servicios entre la Sociedad y la Universidad, la participación de aquella en la financiación de la actividad universitaria.
- c) Aprobar el Presupuesto y la Programación plurianual de la Universidad a propuesta de la Junta de Gobierno. A tal fin supervisará las actividades económicas de la Universidad y valorará el rendimiento de sus servicios.
- d) Decidir, en su caso, las transferencias de gastos corrientes a gastos de capital. Igualmente las transferencias de gastos de capital a otro capítulo, con autorización previa de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- e) Autorizar con carácter previo la adjudicación de los bienes de equipo necesarios para el desarrollo de la actividad investigadora de la Universidad de Granada, de conformidad con la legislación vigente.
- f) Establecer los precios públicos por la prestación de servicios académicos correspondientes a estudios no conducentes a la obtención de títulos con validez en todo el territorio nacional. Específicamente fomentará una política general de ayudas, becas y créditos a los estudiantes de los diferentes niveles.
- g) Ser oído en el nombramiento del Gerente.
- h) Señalar las normas que regulen la pertenencia de aquellos estudiantes que no superen las pruebas correspondientes a plazos determinados en estos Estatutos y normas que los desarrollen.
- i) Cualesquiera otras funciones que le atribuyan los presentes Estatutos.

#### ARTÍCULO 39.-

Compete al Consejo Social, previo informe del Claustro Universitario, proponer a la Comunidad Autónoma de Andalucía o, en su caso, al Gobierno de la Nación la creación, transformación y supresión de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Institutos Universitarios, así como la adscripción a la Universidad de Instituciones o Centros de investigación o creación artística de carácter público o privado.

#### ARTÍCULO 40.-

El Consejo Social se pronunciará previo informe de la Junta de Gobierno sobre cualquier modificación de las Relaciones de Puestos de Trabajo del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada, en los términos previstos en la Ley y en estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 41.-

El Consejo Social, de forma excepcional e individual, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá acordar la asignación al personal de la Universidad de conceptos

retributivos especiales por exigencias docentes o de investigación, méritos relevantes o por necesidades del servicio.

La concesión de estas mejoras se han de someter, al menos, a las exigencias siguientes:

- a) La iniciativa para su concesión habrá de partir, mediante informe motivado, de un Departamento, Instituto, Centro o de la propia Junta de Gobierno.
- b) Los acuerdos de la Junta de Gobierno requerirán mayoría favorable de dos tercios de sus miembros.
- c) La cuantía de las mejoras acordadas nunca podrá ser superior al 25% de la retribución ordinaria correspondiente al período que dure la actividad.

#### Sección Segunda: Del Claustro Universitario

##### ARTÍCULO 42.-

El Claustro Universitario, bajo los principios de independencia y autonomía, es el máximo órgano decisorio y representativo de la Universidad al que corresponde la aprobación y supervisión de las directrices generales de actuación de la Universidad de Granada, así como garantizar su capacidad funcional. También le corresponde supervisar los demás Órganos de Gobierno, así como velar para que sus actuaciones se ajusten a lo establecido en estos Estatutos.

##### ARTÍCULO 43.-

El Claustro de la Universidad de Granada estará compuesto por un máximo de 400 miembros en representación de la Comunidad Universitaria. De ellos 240 pertenecerán al Profesorado, 108 serán Estudiantes y 52 pertenecerán al Personal de Administración y Servicios.

Además forman parte del Claustro como miembros natos del mismo, el Rector, que lo preside, el Secretario General y el Gerente. Los miembros de la Junta de Gobierno que no sean Claustrales podrán asistir al Claustro con voz pero sin voto.

Cuando el Rector cese continuará como miembro del Claustro hasta la finalización del período de éste, que aumentará en uno el número de sus miembros, caso de que previamente el Rector no fuese Claustral.

##### ARTÍCULO 44.-

Los miembros del Claustro serán elegidos por un período de cuatro años. Durante el primer cuatrimestre de cada curso, se realizarán elecciones parciales para cubrir las bajas de Claustrales. Perderán su condición de Claustrales, además de por la finalización legal de su mandato, por algunas de las siguientes causas:

- a) A petición propia.
- b) Por pérdida de las condiciones necesarias para ser elegido.

##### ARTÍCULO 45.-

El Claustro se reunirá con carácter ordinario al menos dos veces al año, durante el período lectivo. Se reunirá con carácter extraordinario cuando así lo requieran estos Estatutos, cuando lo convoque el Rector, oída la Junta de Gobierno, o lo solicite al menos el 15% de sus miembros.

##### ARTÍCULO 46.-

Las sesiones del Claustro se ajustarán a lo que disponga su Reglamento de Régimen Interno.

##### ARTÍCULO 47.-

Para su mejor funcionamiento, el Claustro podrá establecer las Comisiones que estime necesarias, cuyo carácter, composición y funciones se fijarán en su Reglamento de Régimen Interno.

##### ARTÍCULO 48.-

Son funciones del Claustro Universitario las siguientes:

- a) Aprobar las líneas generales relativas a la docencia, investigación y gestión

y régimen económico-financiero.

b) La modificación total o parcial de los Estatutos.

c) Elaborar, aprobar y modificar su propio Reglamento de funcionamiento interno, así como la aprobación del Reglamento de procedimiento electoral, y, en general, todos los que desarrollen los presentes Estatutos, salvo que expresamente se señale otra cosa en los mismos y dentro de las normas establecidas en ellos.

d) Elegir al Rector con las normas que el propio Claustro establezca.

e) Aprobar o rechazar la moción de censura al Rector.

f) Debatir y, en su caso aprobar, la Memoria anual de actividades y las propuestas que sobre la política académica y científica formule el Rector.

g) Formular y debatir propuestas y recomendaciones generales para su posterior análisis y eventual desarrollo por la Junta de Gobierno.

h) Conocer, debatir y refrendar, anualmente y en sesión ordinaria, las actuaciones de la Junta de Gobierno.

i) Reglamentar las condiciones y circunstancias en las que se deben conceder los premios, distinciones y honores de la Universidad.

j) Aprobar, a propuesta de la Junta de Gobierno, el nombramiento de Doctores Honoris Causa por la Universidad de Granada.

k) Debatir y establecer, para su posterior remisión a la Junta de Gobierno, las bases y líneas generales para la elaboración del Presupuesto y Programación Plurianual.

l) Aprobar la creación, modificación o supresión de los Departamentos y otros Centros.

m) Aprobar las plantillas de Profesorado y Personal de Administración y Servicios, elaboradas por la Junta de Gobierno.

n) Informar sobre la creación, transformación y supresión de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios.

ñ) Elegir y revocar al Defensor Universitario, así como recibir y, en su caso, aprobar, su informe anual.

o) Cualquier otra que se le reconozca en la Ley y en estos Estatutos.

Sección Tercera: De la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 49.-

La Junta de Gobierno es el órgano ordinario y permanente de gobierno de la Universidad de Granada.

ARTÍCULO 50.-

1.- La composición de la Junta de Gobierno será la siguiente:

a) El Rector que la preside, los Vicerrectores, el Secretario General y el Gerente.

b) Los Decanos o Directores de los cuatro Centros (Facultades y Escuelas Técnicas Superiores) con mayor número de alumnos.

c) Tres de entre los restantes Decanos o Directores de Escuelas Técnicas Superiores.

d) Tres Directores de Escuela Universitaria, de los cuales al menos uno pertenecerá a Escuelas de Profesorado de E.G.B. y otro a cualquiera de las Escuelas Técnicas.

e) Tres miembros del Profesorado, tres Alumnos y dos miembros del Personal de Administración y Servicios, en representación del Claustro.

f) Seis Directores de Departamento.

g) Un Director de Instituto Universitario.

h) Ocho representantes del Profesorado.

i) Nueve representantes de los Estudiantes.

j) Seis representantes del Personal de Administración y Servicios.

2.- Los miembros de la Junta de Gobierno a que se refieren en los apartados c), d), e), f) y g) serán elegidos por el pleno del Claustro. Los miembros de la Junta de Gobierno a que se refieren en los apartados h), i) y j) serán elegidos

por y entre los Claustrales del sector correspondiente.

3.- Todos los Decanos, Directores de Centros, Departamentos e Institutos, Presidentes de Juntas de Personal (Docente y PAS) y el Presidente del Comité de Empresa tendrán derecho a asistir, con voz y sin voto, a aquellas reuniones donde vayan a tratarse asuntos relacionados con el ámbito de sus competencias, previa solicitud razonada elevada al Rector. Todo ello, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 16.3 de la L.R.U.

#### ARTÍCULO 51.-

La Junta de Gobierno elaborará su propio Reglamento de Régimen Interno, que será aprobado por el Claustro. En todo caso deberá reunirse al menos cada dos meses con carácter ordinario. Podrá ser convocada con carácter extraordinario cuando así lo soliciten un 15% de sus miembros, o por decisión del Rector.

El orden del día será fijado por el Rector, pudiendo incluirse puntos concretos a petición del 15% de los miembros de la Junta de Gobierno. El orden del día de todas las sesiones deberá hacerse público con una antelación mínima de una semana.

Con la convocatoria de la Junta, en aquellos puntos del orden del día que lo requieran, se pondrá a disposición de los miembros de la misma toda la documentación necesaria en la Secretaría General de la Universidad. Los acuerdos de cada sesión de la Junta deberán hacerse públicos en el plazo máximo de dos semanas desde que fueron adoptados.

#### ARTÍCULO 52.-

1.- Corresponden a la Junta de Gobierno las siguientes funciones:

- a) Elegir de entre sus miembros aquellos que, en representación de la Comunidad Universitaria, hayan de formar parte del Consejo Social.
- b) Asistir al Rector en todos los asuntos de su competencia.
- c) Velar por el exacto cumplimiento de los presentes Estatutos.
- d) Elaborar y proponer al Claustro las plantillas de Profesorado y de Personal de Administración y Servicios de la Universidad.
- e) Acordar la creación de nuevos Servicios así como la modificación o supresión de los mismos.
- f) Aprobar las propuestas de convocatorias de plazas e incorporación de los profesores de acuerdo con lo dispuesto en estos Estatutos.
- g) Aprobar los planes de estudio y adscripciones de docencia tanto de enseñanzas con validez en todo el territorio nacional, como de títulos propios, de acuerdo, éstos últimos, con la reglamentación establecida.
- h) Informar las propuestas de Reglamentos de Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Departamentos e Institutos Universitarios y demás Centros de la Universidad.
- i) Aprobar las normas que regulen el funcionamiento de los Colegios Mayores, y en su caso los Reglamentos de su funcionamiento interno.
- j) Informar al Claustro sobre la creación, modificación o supresión de Departamentos, Institutos Universitarios y otros Centros.
- k) Aprobar la propuesta de Presupuesto y la Programación plurianual de la Universidad.
- l) Aprobar las propuestas de transferencias de crédito entre los diversos conceptos de los capítulos de operaciones corrientes y de operaciones de capital.
- m) Conceder las distinciones honoríficas de la Universidad en las circunstancias y condiciones que reglamentariamente se determinen.
- n) Proponer al Claustro la concesión del grado de Doctores Honoris Causa en las condiciones que reglamentariamente se determinen.
- ñ) Velar por el cumplimiento de las organizaciones docentes de los Centros de la Universidad.
- o) Establecer, de acuerdo con el Consejo Social, la política de becas y ayudas al estudio.
- p) Establecer y reglamentar los títulos académicos propios que expedirá la

Universidad de Granada.

q) Aprobar el Calendario Académico.

r) Aprobar los reglamentos elaborados por sus Comisiones Delegadas.

s) Cualquier otra función o competencia que le sea atribuida o reconocida por la Ley, por acuerdo del Claustro Universitario, por decisión del Rector, o por estos Estatutos.

2.- Todos los acuerdos de la Junta de Gobierno habrán de ser remitidos, tras su aprobación, al Claustro.

3.- No podrá recaer acuerdo de la Junta de Gobierno sobre un Centro, Departamento o Instituto si no es con posibilidad de audiencia directa por ésta del Decano o Director que lo represente.

ARTÍCULO 53.-

1.- El Reglamento de la Junta de Gobierno contemplará la creación de Comisiones Delegadas permanentes consultivas, presididas por el Rector, o persona en quien delegue.

2.- La composición y funciones de estas Comisiones estarán fijadas en el Reglamento de la Junta de Gobierno. En dicho Reglamento se podrán establecer delegaciones de funciones de la Junta de Gobierno.

3.- Igualmente, para el tratamiento de cuestiones concretas, la Junta podrá establecer Comisiones de trabajo que elevarán sus conclusiones a la propia Junta.

Sección Cuarta: Del Gobierno de los Departamentos.

ARTÍCULO 54.-

El Consejo de Departamento es el Órgano superior de Gobierno del Departamento. Estará presidido por su Director, actuando como Secretario el del Departamento. El Consejo de Departamento estará integrado por:

a) Todos los Profesores de los Cuerpos Docentes adscritos a las áreas del Departamento y los Profesores e Investigadores contratados a tiempo completo en sus distintas categorías.

b) Una representación de los Profesores contratados a tiempo parcial y Becarios de Investigación homologados de hasta un 50% del apartado a).

c) Una representación del Personal de Administración y Servicios que desempeñe su actividad en el Departamento, en número no superior a cuatro.

d) Una representación de los Estudiantes que reciban enseñanzas del Departamento, equivalente al 50% del total de los cuatro apartados anteriores. Dentro de esta representación estudiantil deberá estar incluida una representación de los Estudiantes de cada una de las titulaciones en la que imparta docencia el Departamento, así como, en su caso, una representación de los Estudiantes de Tercer Ciclo que cursen algunas de las disciplinas por él impartidas.

ARTÍCULO 55.-

Los miembros del Consejo de Departamento que lo sean por elección, tendrán un mandato de dos años. Cesarán si pierden la condición por la que fueron elegidos.

ARTÍCULO 56.-

1.- El Consejo de Departamento se reunirá al menos tres veces por curso académico, en período lectivo.

2.- En el plazo de cuatro meses a partir de la constitución del Departamento, el Consejo deberá presentar a la Junta de Gobierno el texto de su Reglamento de Régimen Interno, para su informe en los términos establecidos en estos Estatutos.

ARTÍCULO 57.-

Son funciones del Consejo de Departamento:

a) Aprobar la programación investigadora y docente, verificar el cumplimiento de esta última y asegurar la calidad de la enseñanza impartida.

- b) Elegir y, en su caso, revocar al Director, Junta de Dirección, así como a los miembros de las Comisiones del Departamento.
- c) Aprobar la programación económica anual del Departamento.
- d) Aprobar las propuestas de Comisiones de Plazas Docentes y Tribunales de examen.
- e) Informar sobre todas las cuestiones referentes a plazas del Departamento y sobre la participación de su profesorado en los Institutos Universitarios.
- f) Proponer a la Junta de Gobierno las características y/o perfil de las plazas objeto de convocatoria.
- g) Elaborar su propio Reglamento, en el marco de estos Estatutos. En él deberán contemplarse, necesariamente, al menos los siguientes supuestos: régimen de funcionamiento, convocatorias y adopción de acuerdos; normas para la elección de Director, Junta de Dirección, Comisiones o cualquier otra que preceptivamente venga obligada; normas sobre constitución, composición, objetivos y competencias de las Comisiones que se formen en su seno y normas sobre distribución en las tareas docentes asignadas a cada Profesor.
- h) Informar preceptivamente sobre la concesión de venias docentes para enseñanzas regladas.
- i) Proponer los planes específicos de formación de Ayudantes y los de formación continua del Profesorado.
- j) Aprobar la Memoria Anual de actividades del Departamento y hacerla pública.
- k) Proponer los convenios de investigación y docencia previstos en el artículo 11 de la L.R.U. e informar los que soliciten, en los mismos términos, los Profesores del Departamento, así como determinar el uso de los fondos obtenidos en estos convenios que correspondan al propio Departamento.
- l) Cualquiera otra función o competencia que le sea atribuida o reconocida por la Ley, por acuerdo del Claustro Universitario, la Junta de Gobierno, o por estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 58.-

La Junta de Dirección es el Órgano Colegiado de Gobierno ordinario del Departamento. Estará integrada, como miembros natos, por el Director, el Secretario y los Coordinadores de las Unidades Docentes, en caso de que existan, y por tres miembros elegidos por el Consejo de Departamento, dos de entre los Profesores de los Cuerpos Docentes y uno entre los Alumnos, haciendo que en su conjunto se encuentren representadas las distintas áreas de conocimiento.

#### ARTÍCULO 59.-

Son funciones de la Junta de Dirección:

- a) Elaborar la propuesta de Programación económica y la Memoria anual.
- b) Proponer al Consejo de Departamento la Programación docente e investigadora.
- c) Elaborar el orden del día de las sesiones del Consejo de Departamento.
- d) Emitir cuantos informes le sean encomendados por el Consejo de Departamento.
- e) Cuantas otras le sean delegadas expresamente por el Consejo de Departamento, sin perjuicio de lo establecido en estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 60.-

Las Unidades Docentes que se creen en los Departamentos donde se consideren pertinentes estarán coordinadas por un Catedrático o Profesor Titular elegido por la Unidad Docente y ratificado por el Consejo de Departamento. El Reglamento de Régimen Interno del Departamento garantizará y fijará las normas de coordinación funcional de la Unidad con el conjunto del Departamento, de acuerdo con lo establecido en el artículo 17 de estos Estatutos.

Sección Quinta: Del Gobierno de los Institutos Universitarios.

#### ARTÍCULO 61.-

El Consejo de Instituto es el Órgano superior del Gobierno del mismo. Estará compuesto por el siguiente personal adscrito al mismo:

- a) Por todos los Profesores e Investigadores.



b) Por una representación de los Becarios de Investigación homologados, de los Estudiantes que reciban enseñanzas organizadas por el Instituto conducentes a la obtención de títulos establecidos por la Universidad y del Personal de Administración y Servicios, no superando este apartado el 50% del apartado anterior.

#### ARTÍCULO 62.-

El Consejo de Instituto tendrá las siguientes funciones:

- a) Elaborar su Reglamento de Régimen Interno. En el deberán figurar, en el marco señalado por estos Estatutos, al menos, el régimen de convocatorias, reuniones y adopción de acuerdos; normas para la elección de Director; normas sobre las relaciones con los Departamentos y Centros de la Universidad y con otras instituciones científicas.
- b) En su caso, elegir y revocar al Director.
- c) Establecer las directrices generales de funcionamiento del Instituto.
- d) Proponer convenios de colaboración con otros Centros o Entidades de carácter público o privado.
- e) Aprobar e informar los proyectos, programas y memorias de investigación del Instituto.
- f) Aprobar la programación anual de actividades docentes y plurianual de investigación del Instituto.
- g) Aprobar la Memoria Anual de actividades del Instituto y hacerla pública.
- h) Cualesquiera otras que le sean asignadas por el Rector, el Claustro o la Junta de Gobierno, en uso de sus competencias o en desarrollo de convenios específicos.

Sección Sexta: De los Órganos Colegiados de Gobierno de los Centros.

#### ARTÍCULO 63.-

Las Juntas de Facultad, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias son los órganos representativos y decisorios que asumen las funciones de Gobierno de los Centros, en el ámbito de sus competencias. Serán presididas por el respectivo Decano o Director. Actuarán como Secretarios de las Juntas, los Secretarios de los Centros. Actuarán en Pleno o en Comisión Permanente.

#### ARTÍCULO 64.-

1.- Las Juntas de Facultad, Escuela Técnica Superior y Escuela Universitaria podrán tener un máximo de 100 miembros, con la siguiente composición:

- Una representación de los Departamentos equivalente al 10% del total de los miembros que integran la Junta.
- Una representación del Profesorado equivalente al 50%.
- Una representación del Alumnado que supondrá el 30%.
- Una representación del Personal de Administración y Servicios que supondrá el 10%.

Además de los anteriores y como miembro nato de las Juntas de Facultad, Escuela formarán parte de la misma el Decano o Director del Centro y su equipo de Gobierno nombrado de acuerdo con lo dispuesto en el respectivo Reglamento de Régimen Interno.

2.- La normativa electoral, para la elección de representantes del 50% del Profesorado, 30% de Alumnado y 10% del Personal de Administración y Servicios, se ajustará a los principios definidos para el Claustro.

Para la elección del 10% de los representantes de los Departamentos se atenderá a los siguientes criterios:

2.1.- Si el número de representantes que corresponde a los Departamentos fuese igual o superior al número de los que imparten enseñanzas organizadas por el Centro, cada Departamento tendrá derecho a un representante quedando el resto a la elección proporcional de representantes entre los Departamentos con mayor actividad docente en dichas enseñanzas.

2.2.- Si el número de representantes que corresponde fuese inferior al número de Departamentos que impartan asignaturas en las enseñanzas organizadas por el

Centro, se aplicará el criterio de proporcionalidad referido anteriormente. Si existiese igualdad entre varios Departamentos, tendrá preferencia aquel Departamento que tenga adscritos mayor número de alumnos de esa Facultad o Escuela.

#### ARTÍCULO 65.-

El mandato de los miembros de la Junta de Facultad, Escuela Técnica Superior, Escuela Universitaria que los sean por elección, será de cuatro años. Durante el primer cuatrimestre de cada curso se celebrarán elecciones parciales para cubrir las bajas producidas en el curso anterior. Los miembros de la Junta cesarán en su condición de tales si pierden aquélla por la que fueron elegidos o a petición propia.

#### ARTÍCULO 66.-

Son funciones de la Junta de Facultad o Escuela:

- a) Debatir el informe anual del Decano o Director y señalar las líneas generales de la actividad de la Facultad o Escuela.
- b) Elegir al Decano o Director.
- c) Elaborar el Reglamento de Régimen Interno de la Facultad o Escuela, así como proponer su aprobación o modificación. En el habrán de regularse, al menos, el régimen de convocatorias y reuniones, los requisitos para la adopción de acuerdos y la estructura y funcionamiento de la propia Junta.
- d) Asistir y asesorar al Decano o Director en todos los asuntos de su competencia.
- e) Aprobar o rechazar la moción de censura al Decano o Director.
- f) Establecer los objetivos educativos de las titulaciones a su cargo, elaborar los correspondientes Planes de Estudios y analizar el rendimiento educativo de las enseñanzas impartidas por el Centro.
- g) Establecer los planes de ordenación académica de la respectiva Facultad o Escuela, así como su evaluación y el control de su cumplimiento. Preparar y coordinar de modo puntual, eficaz y adecuado, el horario de las distintas asignaturas, cursos y/o seminarios de doctorado, cursos de especialización, pruebas parciales y finales, distribución de aulas y servicios, enseñanzas complementarias, así como la coordinación con otros Centros y la organización de los fondos bibliográficos en colaboración con la Biblioteca Universitaria.
- h) Proponer límites de admisión y, en su caso, proponer y aplicar criterios y normas específicas de selección de los Estudiantes.
- i) Determinar la distribución de fondos asignados a la Facultad o Escuela con cargo al Presupuesto General de la Universidad.
- j) Examinar las cuentas generales de la Facultad o Escuela y remitir informes sobre las mismas.
- k) Aprobar la Memoria anual de actividades de la Facultad o Escuela.
- l) Proponer la concesión de Medallas de la Universidad.
- m) Proponer el nombramiento de Doctores Honoris Causa.
- n) Emitir informe sobre temas que requieran acuerdo de la Junta de Gobierno y que afecten al Centro.
- ñ) Informar las propuestas de creación, supresión o modificación de Departamentos e Institutos Universitarios, si les afectan.
- o) Proponer convenios con Instituciones cualesquiera que enriquezcan las funciones del Centro.
- p) Cualesquiera otras que se le reconozcan en los presentes Estatutos o se les encomienden por el Rector, el Claustro, la Junta de Gobierno o el Decano o Director.

#### ARTÍCULO 67.-

1.- Las Juntas de Facultad o Escuela se dotarán de una Comisión Permanente de Gobierno, de la que formarán parte el decano o Director, que la preside, el equipo decanal o de dirección, el Administrador del Centro y una representación de profesores, alumnos y personal de administración y servicios, elegidos de entre sus miembros por la Junta de Facultad o Escuela, de acuerdo con la composición que fije el Reglamento de Régimen Interno de cada Centro.

2. Corresponde a la Comisión Permanente de Gobierno la adopción de acuerdos sobre aquellos aspectos que le sean delegados por la Junta de Centro.

3. En el Reglamento de Régimen Interno se podrá contemplar la creación de otras comisiones, presididas por el Decano o Director o persona en quien delegue, en las que podrán recaer funciones ejecutivas.

### CAPÍTULO III

Disposiciones comunes a los Órganos Unipersonales de Gobierno.

#### ARTÍCULO 68.-

Para la titularidad de cualquiera de los Órganos Unipersonales de Gobierno establecidos en estos Estatutos, será preciso tener dedicación a tiempo completo a la Universidad.

En ningún caso podrá ejercerse simultáneamente la titularidad de más de un Órgano de Gobierno ni la de cualquiera de ellos con los cargos de los Órganos de Gobierno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y sus Centros.

#### ARTÍCULO 69.-

1.- El Rector, Decano o Director de Centro, Departamento o Instituto cesará por alguna de las causas siguientes:

- a) A petición propia.
- b) Por incapacidad legal sobrevenida.
- c) Por pérdida de las condiciones necesarias para ser elegido.
- d) Por finalización legal de su mandato.
- e) Por la aprobación de una moción de censura.

2.- La presentación de la moción de censura se hará por escrito motivado, ante el Órgano Colegiado de Gobierno correspondiente, e incluirá la presentación de un candidato alternativo, debiendo ser necesariamente respaldada por el 25% de sus miembros.

3.- Producido el cese del Rector, Decano o Director, salvo por motivo de moción de censura, en el plazo máximo de 30 días el Órgano Colegiado correspondiente convocará nuevas elecciones y hasta tanto surta efecto la nueva elección, los cargos correspondientes libremente designados continuarán en el ejercicio de sus funciones.

4.- Los cargos de libre designación cesarán por alguna de las siguientes causas:

- a) Por decisión de quien los nombró.
- b) Por pérdida de las condiciones necesarias para ser designado.
- c) Por renuncia.
- d) Por incapacidad legal sobrevenida.

#### ARTÍCULO 70.-

Los nombramientos de los Vicerrectores, El Secretario General o el Gerente será realizado por Resolución del Rector de la que se dará traslado al Consejo Social, al Claustro Universitario y a la Junta de Gobierno.

#### ARTÍCULO 71.-

El nombramiento de los Decanos de Facultad y Directores de Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Departamentos e Institutos Universitarios se realizará mediante Resolución del Rector de acuerdo con la propuesta realizada por los respectivos Órganos Colegiados competentes.

#### ARTÍCULO 72.-

El nombramiento de los Vicedecanos, Subdirectores y Secretarios de los Centros se realizará mediante Resolución del Rector de acuerdo con la propuesta formulada por los Decanos o Directores correspondientes.

#### ARTÍCULO 73.-

El nombramiento de los Directores de Centros adscritos se realizará mediante Resolución del Rector, de acuerdo con la normativa vigente.

#### ARTÍCULO 74.-

El desempeño de cargos académicos de carácter unipersonal constará en el expediente administrativo de cada uno de los titulares y dará derecho a la percepción de los haberes correspondientes y demás efectos que la legislación vigente prevé.

ARTÍCULO 75.-

La creación de cargos académicos distintos de los previstos en estos Estatutos habrá de ser aprobada por la Junta de Gobierno y por el Consejo Social.

ARTÍCULO 76.-

En los términos fijados por la legislación vigente, las Resoluciones del Rector y los acuerdos del Claustro Universitario, de la Junta de Gobierno y del Consejo Social, agotan la vía administrativa y serán impugnables directamente ante la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

Sección Primera: Del Rector.

ARTÍCULO 77.-

El Rector es la máxima autoridad académica de la Universidad y ostenta la representación legal y pública de la misma.

ARTÍCULO 78.-

1.- El Rector será elegido por el Claustro Universitario, en la forma que disponga el Reglamento de éste, de entre los Catedráticos de la Universidad que presten sus servicios en la Universidad de Granada, por un período de cuatro años, pudiendo ser reelegido por una sola vez consecutiva.

2.- Para la elección de Rector en primera votación se requerirá mayoría absoluta de los votos emitidos. Si ningún candidato lograra esa mayoría, se efectuará una segunda votación entre los dos candidatos más votados en la primera. En segunda votación bastará la mayoría simple para la proclamación de Rector.

Entre la primera y segunda votación deberá mediar un intervalo de 24 horas como mínimo.

ARTÍCULO 79.-

Son funciones del Rector:

- a) Ejecutar acuerdos del Claustro, Junta de Gobierno y Consejo Social.
- b) Dirigir la política de la Universidad y la acción del Equipo Rectoral.
- c) Convocar al Claustro y a la Junta de Gobierno.
- d) Dirigir, impulsar, coordinar y supervisar la actividad y el funcionamiento de la Universidad y de todos sus Órganos de Gobierno y Administración, así como la acción del Equipo Rectoral.
- e) Contratar, adscribir o nombrar al Profesorado, Personal de Administración y Servicios y demás personal al servicio de la Universidad.
- f) Firmar los convenios de cooperación cultural, docente, científica o de cualquier otra naturaleza suscritos por la Universidad con Instituciones y Organismos cualesquiera y los contratos y otros documentos jurídicos de su competencia.
- g) Expedir Títulos, Diplomas y certificaciones de la Universidad.
- h) Ordenar pagos.
- i) Presidir todos los Órganos Colegiados de Gobierno de la Universidad, así como sus Comisiones Delegadas.
- j) Representar a la Universidad en toda clase de negocios y actos jurídicos, pudiendo otorgar mandato expreso para el ejercicio de dicha representación.
- k) Ejercer la dirección superior en todo el Personal de la Comunidad Universitaria.
- l) Resolver los recursos administrativos que quepan contra las resoluciones de los Órganos de Gobierno de la Universidad, conforme a la legislación aplicable.
- m) Defender los derechos de los miembros de la Universidad en cuanto a tales y frente a terceros, así como el patrimonio de aquélla.
- n) Cualquier otra competencia no atribuida por la Ley o por estos Estatutos a otros Órganos de la Universidad.

ARTÍCULO 80.-

El Rector presentará al Claustro una Memoria Anual de Actividades.

Sección Segunda: De los Vicerrectores.

ARTÍCULO 81.-

- 1.- Los Vicerrectores serán designados por el Rector, de entre los miembros de la Comunidad Universitaria.
- 2.- El número de Vicerrectores será fijado por el Rector y no podrá ser superior a ocho, salvo autorización expresa del Claustro.

ARTÍCULO 82.-

Corresponde a los Vicerrectores dirigir las actividades en el área de competencia universitaria que se les asigne, ejerciendo su cometido bajo la autoridad del Rector que podrá delegar en ellos las funciones que estime convenientes.

ARTÍCULO 83.-

El Vicerrector de mayor antigüedad en el cargo sustituirá al Rector en los casos de ausencia o vacante de éste. Si hubiera varios con la misma antigüedad sustituirá al Rector el que ostente el Vicerrectorado más antiguo. En todo caso, el Vicerrector que actúe como Rector en funciones habrá de ser Catedrático de la Universidad.

Sección Tercera: Del Secretario General.

ARTÍCULO 84.-

- 1.- El Secretario General es el fedatario de los acuerdos de los Órganos de Gobierno de los que forme parte y de las actuaciones en que esté presente como tal. Asimismo auxiliará al Rector en las tareas de organización y régimen académico.
- 2.- Será nombrado por el Rector, de entre los profesores de la Universidad.
- 3.- El Secretario General podrá proponer al Rector para su nombramiento, un Vicesecretario General, que colaborará con él y lo sustituirá en caso de ausencia o vacante.

ARTÍCULO 85.-

Son funciones del Secretario General:

- a) La recepción, compilación, depósito, custodia y certificación de:
  - Las actas de los Órganos Colegiados de la Universidad.
  - Los archivos generales.
  - Las resoluciones e instrucciones generales del Rectorado.
  - Las actas de toma de posesión del Profesorado de la Universidad.
  - El Sello Oficial.
- b) Organizar los actos solemnes de la Universidad y velar por el cumplimiento del protocolo de los mismos.
- c) Garantizar la difusión de los acuerdos de la Junta de Gobierno, Claustro Universitario y de las resoluciones del Rector, cuidando singularmente de las referidas a los Reglamentos de desarrollo de los Estatutos y demás normas generales de funcionamiento.
- d) Cuantas otras funciones le sean delegadas por el Rector y le sean encomendadas en estos Estatutos.

Sección Cuarta: Del Gerente.

ARTÍCULO 86.-

Es competencia del Gerente, por delegación del Rector, dentro de la Universidad de Granada, la gestión de los servicios administrativos y económicos de las misma.

ARTÍCULO 87.-

Será nombrado por el Rector, oído el Consejo Social. Su dedicación será completa a las actividades propias de su cargo.

ARTÍCULO 88.-

Son funciones del Gerente:

- a) Dirigir la gestión de los Servicios económicos y administrativos de la Universidad de Granada, siguiendo las instrucciones de la Junta de Gobierno y del Rector.
- b) Ejercer la Jefatura y gestión del Personal de Administración y Servicios.
- c) Ejecutar los acuerdos del Claustro y de la Junta de Gobierno en cuanto afecten a materias de su competencia.
- d) Elaborar, actualizar y dar publicidad del inventario de los bienes que constituyen el patrimonio de la Universidad de Granada, así como llevar y rendir cuentas de su administración.
- e) Custodiar la Caja de la Universidad, así como sus fondos.
- f) Elaborar el Presupuesto y la Programación Plurianual siguiendo las directrices de los órganos competentes.
- g) Cuantas otras funciones le sean delegadas por el Rector o le encomienden estos Estatutos.

Sección Quinta: De los Secretariados

ARTÍCULO 89.-

Los Vicerrectores y el Secretario General podrán proponer al Rector, para su nombramiento, Directores de Secretariado, con quienes colaborarán en el ejercicio de sus respectivas funciones. El número de Directores de Secretariado será fijado por la Junta de Gobierno.

Sección Sexta: De los Órganos Unipersonales de Gobierno de los Centros

ARTÍCULO 90.-

Los Decanos y Directores ostentarán la representación de las Facultades, Escuelas, cuya dirección les corresponde y se serán nombrados por el Rector de entre los Catedráticos y profesores Titulares de cada Centro.

ARTÍCULO 91.-

La elección se realizará por los respectivos Órganos Colegiados de Gobierno según el procedimiento que el Reglamento de cada Centro determine. Para ser elegido Decano o Director será preciso obtener en primera votación la mayoría absoluta del Órgano Colegiado. Si ésta no se alcanzare, bastara la mayoría simple en segunda votación.

ARTÍCULO 92.-

La duración del mandato del Decano o Director será de cuatro años. Podrá ser reelegido una sola vez consecutiva.

ARTÍCULO 93.-

El Decano o Director, además de representar a la facultad o Escuela y desempeñar las funciones que administrativamente le correspondan como presidente de un órgano colegiado, tendrá las siguientes:

- a) Velar por el cumplimiento de la ordenación docente del Centro.
- b) Velar por el cumplimiento de las obligaciones encomendadas al personal adscrito al Centro para asegurar la calidad de las actividades que se desarrollen.
- c) Coordinar las actividades docentes, para asegurar un correcto desarrollo de los planes de estudio de la titulación o titulaciones.
- d) Coordinar la elaboración y reforma de los planes de estudio de la titulación o titulaciones.
- e) Gestionar la dotación de infraestructuras necesarias para el Centro.

- f) Impulsar mecanismos de evaluación de los servicios prestados por el Centro.
- g) Asegurar la publicidad de cuanta documentación sea necesaria para una mejor información de la Comunidad Universitaria del Centro.
- h) Fomentar la investigación en las áreas de conocimiento que intervienen en la titulación o titulaciones.
- i) Impulsar la vinculación del Centro con la sociedad.
- j) Planificar y gestionar los gastos e ingresos asignados al Centro, responsabilizándose de la correcta ejecución del presupuesto.
- k) Ejecutar los acuerdos de la Junta de Centro y Comisión Permanente.
- l) Aquellas otras señaladas en estos Estatutos, las Leyes o le sean encomendadas por la Junta de Gobierno y el Rector.

ARTÍCULO 94.-

Anualmente los Decanos y Directores presentarán una memoria de su gestión que será sometida a debate y votación por el Órgano Colegiado.

ARTÍCULO 95.-

Los Decanos y Directores de Centros podrán proponer al Rector para su nombramiento, Vicedecanos y Subdirectores de entre los miembros de la Comunidad Universitaria pertenecientes a dichos Centros. El número de Vicedecanos o Subdirectores será fijado por la Junta de Gobierno. Ejercerán las funciones que les asignen los Decanos o Directores.

ARTÍCULO 96.-

A propuesta del Decano o Director, el Rector nombrará un Secretario de la Facultad, Escuela Técnica Superior, Escuela Universitaria de entre los Profesores del Centro.

ARTÍCULO 97.-

Sin perjuicio de las funciones que se les asigne en el Reglamento del Centro, corresponde al Secretario de Facultad o Escuela, funciones análogas a las señaladas para el Secretario General de la Universidad, en el ámbito que le es propio.

Sección Séptima: Del Director de Departamento.

ARTÍCULO 98.-

El Director de Departamento será elegido por el Consejo respectivo, de entre aquellos profesores que desarrollen su actividad docente e investigadora, a tiempo completo, en el Departamento, y nombrado por el Rector. La duración de su mandato será de cuatro años. Las condiciones de reelección, en su caso, se atenderán a los dispuesto en los respectivos Reglamentos de Régimen Interno del Departamento.

ARTÍCULO 99.-

1.- El Director del Departamento será elegido por el Consejo del mismo de entre los Catedráticos de Universidad adscritos al área o áreas de conocimiento. Para ser elegido será necesario obtener la mayoría absoluta en primera votación.

2.- Caso de no lograrse la elección, o no hubiera habido candidatos podrán presentarse a la elección los Catedráticos y Titulares del Departamento que presenten su candidatura. Dicha elección requerirá en primera votación mayoría absoluta y en segunda votación mayoría simple.

3.- Entre las votaciones especificadas en los apartados 1 y 2 deberá mediar un plazo mínimo de 24 horas y máximo de 72 horas.

4.- Si en un Departamento no pudiera efectuarse la elección, la Junta de Gobierno, oído el Consejo de Departamento arbitrará las medidas provisionales oportunas.

ARTÍCULO 100.-

El Director, además de representar al Departamento y desempeñar las funciones que administrativamente le correspondan como presidente de un órgano colegiado, tendrá las siguientes:

- a) Dirigir, impulsar, coordinar y supervisar las actividades y funciones del Departamento en el orden docente e investigador.
- b) Velar por el cumplimiento de las obligaciones encomendadas al personal adscrito al Departamento para asegurar la calidad de las actividades que se desarrollen.
- c) Coordinar las actividades docentes, para asegurar un correcto desarrollo de los Planes de Estudios de la titulación o titulaciones en que se desarrollen sus enseñanzas.
- d) Colaborar en la elaboración y reforma de los Planes de Estudios de la titulación o titulaciones y en el desarrollo de las actividades generales de los Centros en materia de ordenación docente.
- e) Gestionar la dotación de infraestructuras necesarias para el Departamento.
- f) Impulsar mecanismos de evaluación de los servicios prestados por el Departamento.
- g) Asegurar la publicidad de cuanta documentación sea necesaria para una mejor información de la Comunidad Universitaria del Departamento.
- h) Fomentar la investigación en las áreas de conocimiento que intervienen en la titulación o titulaciones.
- i) Impulsar la vinculación del Departamento con la Sociedad.
- j) Planificar y gestionar los gastos e ingresos asignados al Departamento, responsabilizándose de la correcta ejecución del presupuesto.
- k) Ejecutar acuerdos del Consejo de Departamento y Junta de Dirección.
- l) Aquellas otras señaladas por estos Estatutos, las Leyes o le sean encomendadas por la Junta de Gobierno y el Rector.

ARTÍCULO 101.-

A propuesta del Director, oído el Consejo de Departamento, el Rector nombrará un Secretario de Departamento. El Secretario deberá levantar actas de las sesiones del Consejo de Departamento y de la Junta de Dirección, expedir las certificaciones que le sean requeridas y cuidar el archivo y documentación del Departamento.

Sección Octava: De los Directores de Instituto Universitario

ARTÍCULO 102.-

El Consejo de Instituto elegirá al Director que será nombrado por el Rector de entre los profesores a tiempo completo. La duración de su mandato será de cuatro años. Las condiciones de reelección, en su caso, se atenderán a lo dispuesto en los respectivos Reglamentos de Régimen Interno del Instituto.

ARTÍCULO 103.-

A propuesta del Director, oído el Consejo de Instituto, el Rector nombrará un Secretario de Departamento de entre los profesores o Investigadores a tiempo completo del mismo.

Sin perjuicio de las funciones que se le asignen en el Reglamento de Régimen Interno del Departamento, el Secretario deberá levantar actas de las sesiones del Consejo de Instituto y de la Junta de dirección, expedir las certificaciones que le sean requeridas y cuidar el archivo y documentación del Instituto. Justificada la necesidad ante la Junta de Gobierno, el Director podrá proponer para su nombramiento otros cargos académicos.

ARTÍCULO 104.-

El Director, además de representar al Instituto y desempeñar las funciones que



administrativamente le correspondan como presidente de un órgano colegiado, tendrá las siguientes:

- a) Dirigir, impulsar, coordinar y supervisar la actividad del Instituto.
- b) Velar por el cumplimiento de la obligaciones encomendadas al personal adscrito al Instituto para asegurar la calidad de las actividades que se desarrollen.
- c) Gestionar la dotación de infraestructuras necesarias para el Instituto.
- d) Impulsar mecanismos de evaluación de los servicios prestados por el Instituto.
- e) Asegurar la publicidad de cuanta documentación sea necesaria para una mejor información de la Comunidad Universitaria del Instituto.
- f) Impulsar la vinculación del Instituto con la Sociedad.
- g) Planificar y gestionar los gastos e ingresos asignados al Instituto, responsabilizándose de la correcta ejecución del presupuesto.
- h) Ejecutar los acuerdos del Consejo de Instituto.
- i) Aquellas otras señaladas en estos Estatutos, las Leyes o le sean encomendadas por las Junta de Gobierno y el Rector.

### TITULO III

#### DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

#### ARTÍCULO 105.-

La Comunidad Universitaria de la Universidad de Granada está integrada por el Profesorado, Alumnos y Personal de Administración y Servicios.

#### ARTÍCULO 106.-

1.- El Profesorado, los Alumnos y el Personal de Administración y Servicios, como integrantes de la Comunidad Universitaria, estarán representados en los Órganos de Gobierno de conformidad con los establecido en la Ley y en estos Estatutos.

2.- Los miembros de la Comunidad Universitaria acatarán estos Estatutos y tendrán la obligación de contribuir al cumplimiento de los fines de la Universidad.

### CAPÍTULO I

Del Profesorado.

Sección Primera: Disposiciones Generales

#### ARTÍCULO 107.-

1.- Constituyen el Profesorado de la Universidad de Granada quienes por su nombramiento o contrato desempeñen tareas docentes o investigación en la misma, de acuerdo con las categorías legalmente establecidas.

2.- La Universidad de Granada podrá contratar temporalmente y dentro de sus previsiones presupuestarias, Profesores Asociados, Profesores Visitantes y Ayudantes, así como aquellas otras categorías que establezca la Ley, en las condiciones que ésta determine. Asimismo, se podrán nombrar Profesores Eméritos en los términos que establecen estos Estatutos.

#### ARTÍCULO 108.-

El Profesorado de la Universidad de Granada realizará sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, sin perjuicio de que pueda realizar dichas funciones a tiempo parcial en los términos establecidos por la Ley o estos Estatutos.

La dedicación a tiempo completo será en todo caso compatible con la realización de proyectos científicos, técnicos o artísticos de acuerdo con lo previsto en la Ley y en estos Estatutos, así como con los derechos que se deriven de estos proyectos en relación con la propiedad intelectual e industrial.

## Sección Segunda: De los Derechos y Deberes del Profesorado

### ARTÍCULO 109.-

Son derechos de los Profesores de la Universidad de Granada, entre otros, los siguientes:

- a) Ejercer la libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.
- b) Asociarse y sindicarse libremente.
- c) Disponer y utilizar los medios e instalaciones de la Universidad para el desarrollo de sus funciones.
- d) Participar en los Órganos de Gobierno de la Universidad y reservarse el derecho de aceptación de los cargos para los que fueran elegidos o designados.
- e) Ser regularmente informados de todas las cuestiones que afecten a la Comunidad Universitaria.
- f) Obtener cada seis años licencias especiales, que no podrán superar continuadamente o en su conjunto un año, para realizar actividades docentes e investigadoras en Universidades o en Centros nacionales o extranjeros.
- g) Recibir ayudas, bolsas de viaje y subvenciones que contribuyan a su formación docente e investigadora.
- h) Elegir el régimen de dedicación a la Universidad, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.
- i) Formar parte de las Comisiones y Tribunales para los que fueren designados o elegidos.
- j) Todos aquellos derechos reconocidos por la Ley o por estos Estatutos.

### ARTÍCULO 110.-

Son deberes de los Profesores de la Universidad de Granada:

- a) Cumplir las actividades docentes e investigadoras que les sean asignadas y responder de las mismas ante los órganos colegiados o unipersonales correspondientes, en los términos establecidos en estos Estatutos.
- b) Respetar el Patrimonio de la Universidad.
- c) Contribuir al desarrollo de las funciones y los fines de la Universidad de Granada.
- d) Asumir las responsabilidades inherentes a las funciones para las que hubieran sido designados o elegidos.
- e) Cualquier otro que se determine en la Ley y en estos Estatutos.

### ARTÍCULO 111.-

Los Profesores e Investigadores gozarán del régimen de licencias y permisos que reconozca la legislación de funcionarios o, respecto a los Asociados, Visitantes o Eméritos y de los Ayudantes, lo establecido en su contrato. No obstante, en todos los casos se estará a lo dispuesto en los apartados siguientes:

- a) Se podrán conceder permisos para desplazamientos motivados por razones académicas, docentes o investigadoras de duración inferior a tres meses. Estos permisos, que serán sin mengua de retribución, serán concedidos por el Rector a petición del interesado, previo informe del Departamento y/o Instituto respectivo, oído el Centro correspondiente.
- b) Los permisos de duración superior a tres meses habrán de ser concedidos por la Junta de Gobierno, previo informe del Departamento y/o Instituto respectivo, oído el Centro correspondiente.
- c) Los permisos concedidos para realizar trabajos de investigación o asistir a reuniones y congresos científicos supondrá la obligación para quien los disfrute, de realizar un informe al Departamento o Instituto sobre los mismos. Sin perjuicio de lo dispuesto en los apartados anteriores, las retribuciones a percibir serán las que en cada caso establezca la legislación vigente.

## Sección Tercera: de la Plantilla del Profesorado

### ARTÍCULO 112.-

La Universidad de Granada establecerá anualmente en el estado de gastos de su presupuesto, su plantilla de Profesorado, en la que se relacionarán debidamente clasificadas todas las plazas, tanto de funcionarios como de contratados, y la asignación de las mismas a los Departamentos y, en su caso, a los Institutos Universitarios.

Dicha plantilla se elaborará de acuerdo con las necesidades docentes y de investigación según principios de eficacia, suficiencia, equidad y distribución adecuada entre las categorías de profesorado.

La plantilla deberá adaptarse a las necesidades reales de la Universidad para el cumplimiento adecuado de sus fines.

#### ARTÍCULO 113.-

La Universidad de Granada podrá modificar la plantilla del Profesorado por ampliación de las plazas existentes o por minoración o cambio de denominación de plazas vacantes, previo informe de los Departamentos afectados. En todo caso, estas modificaciones tendrán en cuenta las necesidades docentes, de investigación y de promoción del profesorado.

#### ARTÍCULO 114.-

La determinación de las plazas de plantilla que correspondan a cada categoría de profesorado ha de permitir la realización de la carrera docente. A tal fin, deberá existir al menos una plaza de Catedrático por cada tres de Profesor Titular. La plantilla de los Departamentos atenderá, necesariamente, a criterios de suficiencia docente e investigadora.

Sección Cuarta: De los Concursos a los Cuerpos de Funcionarios Docentes.

#### ARTÍCULO 115.-

Las características y/o el perfil de las plazas objeto de convocatoria se aprobará por la Junta de Gobierno, a propuesta razonada del Departamento o Departamentos correspondientes.

#### ARTÍCULO 116.-

Para cubrir las plazas vacantes de Profesorado de plantilla de esta Universidad, la Junta de Gobierno atenderá preferentemente al empleo de concursos a los que hacen referencia los artículos 36,37 y 38 de la L.R.U.

Ello no obstante, en atención a las necesidades docentes e investigadoras y previo informe del Departamento y Centro o Centros correspondientes, la Junta de Gobierno podrá acordar que sean provistas mediante Concurso de Méritos entre Profesores de Cuerpo al que corresponde la vacante.

#### ARTÍCULO 117.-

El Presidente, un Vocal y sus respectivos suplentes de las Comisiones correspondientes serán nombrados por la Junta de Gobierno; el Presidente de entre Catedráticos de Universidad o de Escuelas Universitarias, según corresponda y los Vocales de entre los Profesores del Área. Todos ellos, pertenecientes a la misma área de conocimiento en que estén encuadradas la plaza o plazas, previa propuesta del Consejo de Departamento, oídos los Centros afectados.

Sección Quinta: Del Profesorado Contratado

#### ARTÍCULO 118.-

La Universidad de Granada podrá contratar temporalmente a tiempo completo o parcial y dentro de sus previsiones presupuestarias, Profesorado en los términos establecidos en la legislación vigente.

La Junta de Gobierno de la Universidad dictará normas a efectos de valoración de méritos que serán publicados previamente.

#### ARTÍCULO 119.-

Los Profesores Contratados por la Universidad de Granada estarán sujetos a la organización docente de un Departamento o Instituto en los términos que establezcan sus respectivos contratos y en estos Estatutos.

ARTÍCULO 120.-

La petición de plazas de Profesores Contratados corresponde a los Departamentos de la Universidad de Granada.

Así mismo, y siempre que la legislación vigente lo permita, los Institutos universitarios podrán proponer la petición de plazas de Profesores Contratados, previo informe razonado a la Junta de Gobierno.

La Junta de Gobierno, para la aprobación de la petición solicitará los asesoramientos e informes que considere oportuno.

Las plazas de Profesores Asociados se convocarán a concurso público de méritos.

ARTÍCULO 121.-

La Universidad de Granada podrá contratar Ayudantes, en los términos y condiciones establecidos por la Ley y por estos Estatutos. Su actividad estará orientada a completar su formación científica, sin perjuicio de que puedan colaborar en tareas docentes.

Los Ayudantes tendrán derecho a licencias especiales de investigación durante al menos un año.

ARTÍCULO 122.-

La contratación de Ayudantes se realizará mediante concursos públicos de méritos convocados por la Universidad a propuesta del Departamento a que esté asignada la plaza.

ARTÍCULO 123.-

La composición de la Comisión de contratación que juzgará las plazas de profesores ayudantes y asociados será la siguiente:

- El Rector o persona en quien delegue.
- El Decano o Director o profesor que se designe en representación del Centro.
- Dos profesores permanentes designados por el Departamento.
- Tres miembros designados por la Junta de Gobierno.

Para la contratación de profesores asociados, de los tres miembros designados por la Junta de Gobierno, al menos dos deberán ser especialistas en la materia.

Sección Sexta: De los Profesores Eméritos

ARTÍCULO 124.-

La Universidad de Granada, previo informe de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, podrá nombrar Profesores Eméritos a aquellos Profesores jubilados de los Cuerpos Docentes Universitarios que hayan prestado servicios destacados a la Institución Universitaria al menos durante diez años.

El nombramiento de Profesor Emérito no alterará la vacante producida por la jubilación del mismo.

ARTÍCULO 125.-

Asimismo, la Universidad, previo informe de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, podrá también nombrar Profesores Eméritos a personas de reconocido prestigio y científico.

ARTÍCULO 126.-

En todo caso, habrán de tener la edad de jubilación que señale la legislación española para los funcionarios docentes. Tendrán derecho a una remuneración en los términos que establezca la Ley y en su nombramiento se especificarán los departamentos en los que prestarán sus colaboraciones.

El nombramiento se hará por un período de dos años, prorrogable por una sola vez, por decisión expresa de la Junta de Gobierno oído el Departamento y previo informe de la Comisión Académica del Consejo de Universidades.

El nombramiento de Profesor Emérito, además de su carácter honorífico y demás derechos que comporta, implicará que dichos Profesores puedan realizar todo tipo de colaboraciones con la Universidad de Granada y con el Departamento correspondiente, dirigidas fundamentalmente a la realización de cursos y/o seminarios de doctorado y de especialización.

Sección Séptima: Del Régimen de Dedicación del Profesorado.

ARTÍCULO 127.-

Todos los Profesores de los Cuerpos Docentes de la Universidad impartirán enseñanzas teóricas y prácticas, de acuerdo con la organización docente del Departamento que se ajustará a criterios de titulación, experiencia y especialización.

ARTÍCULO 128.-

El régimen de dedicación de los Profesores a tiempo completo y a tiempo parcial será el establecido en la normativa correspondiente.

En todo caso, se potenciará la dedicación a tiempo completo del Profesorado.

ARTÍCULO 129.-

Con la única exigencia de comunicarlo a la Junta de Gobierno y al Director del Departamento en el que esté integrado, el Rector gozará de dispensa completa respecto a la docencia, la investigación y demás obligaciones que, en cuanto a Catedrático, pudieran corresponderle.

La Junta de Gobierno, a petición de los interesados y previo informe del Rector, podrá conceder dispensa total o parcial a los Vicerrectores y Secretario General.

La Junta de Gobierno, a petición de los interesados y previo informe del órgano colegiado correspondiente y del Rector, podrá conceder dispensa parcial de funciones docentes e investigadores a los Decanos o Directores de Escuela, Instituto y Departamento, sin que la misma pueda exceder del 50% de dichas obligaciones.

CAPÍTULO II

De los Estudiantes

Sección Primera: Del Régimen Académico.

ARTÍCULO 130.-

Son Estudiantes de la Universidad de Granada quienes estén matriculados en cualquiera de sus Centros que imparten estudios conducentes a la obtención de títulos con validez en todo el territorio nacional.

ARTÍCULO 131.-

El acceso a la Universidad de Granada estará abierto a quienes, habiendo obtenido los títulos o estudios que legalmente capaciten para ello, reúnan los criterios establecidos por el Claustro, a propuesta de la Junta de Gobierno, conforme a la legislación emanada del Estado y de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El acceso a los Centros Universitarios y a sus diversos ciclos de enseñanza estará condicionado por la capacidad de aquéllos, que será determinada por la Universidad, con arreglo a módulos establecidos por el Consejo de Universidades.

ARTÍCULO 132.-

Los alumnos de la Universidad de Granada tendrán derecho a concurrir a cuantas convocatorias fije el órgano competente, según la legislación vigente.  
La Junta de Gobierno establecerá las normas relativas a la matrícula y los traslados de expediente, así como las reguladoras del procedimiento y plazos de anulación de convocatorias de examen.

#### ARTÍCULO 133.-

La Junta de Gobierno establecerá las normas relativas a la forma de examen y la evaluación del rendimiento académico de los alumnos.  
En dicha norma se contemplará, al menos, el derecho del alumnado a ser evaluado por un Tribunal extraordinario y a revisión de las calificaciones, si así lo solicita.

### Sección Segunda: De los Derechos y Deberes de los Estudiantes

#### ARTÍCULO 134.-

Son derechos de los estudiantes:

- a) Participar en los Órganos de Gobierno de la Universidad de Granada, de acuerdo con lo establecido en la Ley y en estos Estatutos.
- b) Recibir una enseñanza de calidad, cualificada y que garantice la adecuación entre los contenidos, programas y calendario lectivo, en condiciones materiales dignas de acuerdo con los objetivos de las distintas titulaciones.
- c) Participar en la evaluación de la calidad de la enseñanza y de la labor docente del Profesorado a través de los cauces establecidos en estos Estatutos.
- d) Participar en la gestión de aquellos ámbitos universitarios cuya proyección primordial sea de carácter asistencial y representativo para el estudiante, y asimismo en todos los que le sean reservados a resultas de estos Estatutos.
- e) Disponer de las instalaciones y de los medios instrumentales precisos que permitan el adecuado desarrollo de su actividad intelectual, así como de cualesquiera otros medios que permitan su realización integral como personas.
- f) Recibir las becas, ayudas, subvenciones y créditos que la Universidad establezca en la reglamentación correspondiente.
- g) Ser informados regularmente de todas las cuestiones que afecten a la Comunidad Universitaria, especialmente a la actividad departamental, y recibir las prestaciones sociales en los términos establecidos legalmente.
- h) Elegir representantes que ejercerán libremente su cargo y se integrarán en una organización institucional que se dotará de su Reglamento de Régimen Interno.
- i) Recibir de la Universidad cuantos medios materiales y presupuestos sean necesarios para el ejercicio de los derechos reconocidos en el apartado anterior.
- j) Solicitar subvenciones, para actividades de interés general, que en función de sus posibilidades presupuestarias serán atendidas por la Universidad con criterio de equidad, previa su justificación.
- k) Reclamar ante el Defensor Universitario de forma directa, en lo referente a temas que lesionen los intereses legítimos de los estudiantes de esta Comunidad Universitaria.
- l) Recibir asesoramiento y ayuda en el ejercicio del derecho que le asiste.
- m) Cualquier otro derecho que se le reconozca en estos Estatutos y demás normativas vigentes.

#### ARTÍCULO 135.-

Son deberes de los estudiantes:

- a) Realizar el trabajo intelectual propio de su condición de universitario.
- b) Cumplir con la actividad académica de las enseñanzas en que se matriculen, así como con el calendario lectivo.
- c) Participar con los demás sectores de la Comunidad Universitaria en la

consecución de los fines que la Sociedad le tiene encomendada a la Universidad.  
d) Asumir las responsabilidades inherentes a las funciones para las que hubieran sido designados o elegidos.  
e) Respetar el patrimonio y los medios instrumentales de la Universidad de Granada.  
f) Cuantos otros se deriven de los presentes Estatutos y demás normativa vigente.  
Las obligaciones académicas de los estudiantes serán reguladas por lo establecido en la ley, normas que la desarrollen y en estos Estatutos.

### CAPÍTULO III

Del Personal de Administración y Servicios

Sección Primera: Organización Administrativa:

#### ARTÍCULO 136.-

El Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada constituye el sector de la Comunidad Universitaria al que corresponden las funciones de gestión, apoyo, asistencia, asesoramiento y estudio, relacionadas con la prestación de los servicios universitarios que contribuyen a la consecución de los fines propios de la Universidad.

#### ARTÍCULO 137.-

El Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada está compuesto por funcionarios propios de la Universidad, por personal contratado en régimen de derecho laboral así como por el personal de otras Administraciones Públicas que, de acuerdo con la legislación vigente, preste servicios en la misma.

#### ARTÍCULO 138.-

El Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada será retribuido con cargo a los presupuestos de la misma.

#### ARTÍCULO 139.-

Los Cuerpos y Escalas propias del Personal Funcionario de Administración y Servicios de la Universidad de Granada, que se estructurarán de acuerdo con el nivel de titulación exigido para el ingreso en las mismas, se equiparán, por analogía de sus funciones, a los cuerpos y escalas que existan o se creen en las Administraciones Públicas.

El Personal Laboral deberá reunir los requisitos señalados en su Convenio Colectivo para el acceso a los distintos grupos.

La Universidad de Granada, podrá crear, modificar o suprimir escalas o grupos de personal en atención a su necesidades de acuerdo con la normativa vigente.

Sección Segunda: De las Relaciones de Puestos de Trabajo

#### ARTÍCULO 140.-

Las Relaciones de Puestos de Trabajo son el instrumento técnico a través del cual se realiza la ordenación del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Granada, de acuerdo con las necesidades de la misma y donde se precisan los requisitos para el desempeño de cada puesto.

Las Relaciones de Puestos de Trabajo serán elaboradas por el Gerente y elevadas, junto con el informe que emita el órgano de representación del P.A.S correspondiente, al Rector para su debate por la Junta de Gobierno y aprobación por el Claustro Universitario.

Las Relaciones de Puesto de Trabajo se revisarán como mínimo cada dos años. Producida una vacante y establecida la necesidad de ser cubierta, deberá ser convocada en un plazo máximo de tres meses.

Sección Tercera: De la Promoción y Selección del Personal

ARTÍCULO 141.-

Como consecuencia de su régimen de autonomía y de conformidad con lo dispuesto en la Ley, la Universidad de Granada seleccionará su propio Personal de Administración y Servicios, de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, capacidad, publicidad y méritos, y articulará, previo un estudio de necesidades, mecanismos que aseguren la promoción interna a Cuerpos, Escalas y Grupos superiores de aquellos que acrediten poseer los requisitos que se determinen, de acuerdo con la legislación vigente.

ARTÍCULO 142.-

El Personal de Administración y Servicios negociará con la Universidad de Granada sus condiciones de trabajo, según la legislación vigente y los presentes Estatutos, a través de sus órganos de representación y, en su caso, en la Mesa de Negociación que se constituya al efecto.

ARTÍCULO 143.-

La Universidad de Granada, por medio de la Gerencia, elaborará un Plan anual de Formación y Perfeccionamiento del Personal de Administración y Servicios, habiendo oído previamente a la representación del mismo y las iniciativas propuestas por los distintos Servicios de Apoyo a la Comunidad Universitaria. Asimismo y con carácter específico, promoverá y facilitará la asistencia a cursos, seminarios y la participación en el desarrollo de programas de investigación, cuyos objetivos sirvan para mejorar la calidad del servicio.

ARTÍCULO 144.-

La Junta de Gobierno determinará el procedimiento de evaluación del rendimiento del Personal de Administración y Servicios, planteándose dentro del marco de evaluación institucional que se determine.

ARTÍCULO 145.-

El régimen de funcionamiento del Personal de Administración y Servicios será objeto de un Reglamento específico, elaborado de acuerdo con la legislación vigente, que deberá ser aprobado inicialmente por la Junta de Gobierno y finalmente por el Claustro.

Sección Cuarta: De los Derechos y Deberes del Personal de Administración y Servicios.

ARTÍCULO 146.-

Son derechos del Personal de Administración y Servicios:

- a) Disponer de los medios adecuados para desarrollar sus funciones.
- b) Participar en los programas y planes de formación de acuerdo con los criterios y las prioridades establecidas en los mismos.
- c) Ser evaluados objetiva y periódicamente en el ejercicio de sus funciones.
- d) Participar en los Órganos de Gobierno de la Universidad de acuerdo con lo establecido en la ley y en estos Estatutos.
- e) Utilizar los servicios y las instalaciones universitarias de acuerdo con la normativa que los regule.
- f) Negociación colectiva.
- g) Recibir las ayudas, subvenciones y créditos que la Universidad establezca en la reglamentación correspondiente, ser informados de todas las cuestiones que afecten a la Comunidad Universitaria -especialmente aquéllas que se refieran a su propio ámbito de trabajo- y recibir las prestaciones sociales que se determinen de acuerdo con la legalidad vigente.
- h) Cualquier otro derecho que se le reconozca en estos Estatutos y demás normativa vigente.

ARTÍCULO 147.-

Son deberes del Personal de Administración y Servicios de la Universidad de



Granada:

- a) Ejercer las funciones asignadas y aquellas otras que se deriven de su relación con la Universidad de acuerdo con los Estatutos y con cualquier otra normativa vigente.
- b) Participar en los programas y planes de formación de acuerdo con los criterios y prioridades establecidos en los mismos.
- c) Contribuir al desarrollo de las funciones y los fines de la Universidad de Granada.
- d) Respetar y conservar el patrimonio de la Universidad.
- e) Ejercer los cargos para los cuales hayan sido elegidos o designados.
- f) Cualquier otro que se derive de los presentes Estatutos y demás normativa vigente.

#### CAPÍTULO IV

De los Regímenes Disciplinarios

##### ARTÍCULO 148.-

Los regímenes disciplinarios del Profesorado, Alumnado y Personal de Administración y Servicios serán los aplicables de acuerdo con la legislación vigente y los reglamentos elaborados por la Junta de Gobierno y aprobados por el Claustro.

#### CAPÍTULO V

Del Defensor Universitario

##### ARTÍCULO 149.-

El Defensor Universitario es el comisionado del Claustro de la Universidad de Granada para la defensa de los derechos de los miembros de la Comunidad Universitaria. A estos efectos, podrá supervisar la actividad de la Administración Universitaria dando cuenta al Claustro. Ejercerá las funciones que se le encomienden en estos Estatutos y en sus disposiciones de desarrollo.

##### ARTÍCULO 150.-

El Defensor Universitario será elegido por el Claustro por un período de cuatro años y se dirigirá al mismo a través de su Presidente. Propuesto el candidato o candidatos, será designado quien obtuviera mayoría absoluta.

##### ARTÍCULO 151.-

Podrá ser elegido Defensor Universitario cualquier miembro de la Comunidad Universitaria de reconocida honestidad e imparcialidad.

##### ARTÍCULO 152.-

El Defensor Universitario cesará por alguna de las causas siguientes:

- a) A petición propia.
- b) Por expiración del plazo de su nombramiento.
- c) Por incapacidad legal sobrevinida.
- d) Por pérdida de las condiciones necesarias para ser elegido.
- e) Por actuar con notoria negligencia en el cumplimiento de sus obligaciones y deberes de su cargo, siempre que tales circunstancias sean apreciadas por mayoría absoluta del Claustro Universitario.

##### ARTÍCULO 153.-

El Defensor Universitario no estará sujeto a mandato imperativo alguno ni recibirá instrucción de ninguna autoridad u Órgano de Gobierno. Tendrá su propio Reglamento, que propondrá la Junta de Gobierno para su aprobación.

Desempeñará sus funciones con autonomía, imparcialidad y según criterio.

El Defensor no podrá ser expedientado por razón de las opiniones que formule o por los actos que realice en el ejercicio de las competencias propias de su cargo.

#### ARTÍCULO 154.-

La condición de Defensor Universitario es incompatible con el desempeño de cualquier cargo de gobierno universitario. Si así lo solicita a la Junta de Gobierno, podrá ser relevado total o parcialmente de las funciones que le correspondan como miembro de la Comunidad Universitaria.

#### ARTÍCULO 155.-

Para el ejercicio de sus funciones, el Defensor Universitario estará auxiliado por un Secretario, nombrado por el Rector a propuesta suya. Dispondrá asimismo de los medios personales y materiales que las hagan posibles. La dotación económica necesaria para el funcionamiento de la institución estará incluida en el Presupuesto de la Universidad de Granada.

#### ARTÍCULO 156.-

El Defensor Universitario, en el marco de lo establecido en estos Estatutos, supervisará la actuación administrativa de la Universidad de Granada, a la luz de lo establecido en el artículo 103.1 de la Constitución, cuidando, de oficio o a instancia de parte, que quede garantizado el exacto cumplimiento de los derechos y deberes de los miembros de la Comunidad Universitaria.

#### ARTÍCULO 157.-

El Defensor Universitario presentará anualmente un informe ante el Claustro en sesión ordinaria.

### TITULO IV

#### DE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN.

#### CAPITULO I

De la Docencia.

Sección Primera: Disposiciones Generales.

#### ARTÍCULO 158.-

La Docencia en la Universidad de Granada se ajustará a lo dispuesto en estos Estatutos y, en lo que pueda afectar, por la legislación vigente.

#### ARTÍCULO 159.-

Para una mejor calidad de la docencia se potenciarán la formación y el perfeccionamiento docente del profesorado de la Universidad de Granada, se fomentará la incorporación de nuevas técnicas y métodos educativos y se reconocerán la experiencia docente, la especial aptitud y los progresos alcanzados por los profesores en el campo de la metodología educativa. A tal fin la Universidad de Granada establecerá los programas de apoyo y los criterios de evaluación pertinentes.

La docencia de pregrado estará encomendada a los Departamentos de acuerdo con los planes de estudios de las distintas titulaciones.

La Universidad de Granada, a través de los Departamentos, Institutos y Centros potenciará los estudios de especialización y postgrado.

#### ARTÍCULO 160.-

La Docencia en la Universidad de Granada se ajustará a una programación que desarrollarán los Departamentos, organizarán los Centros y aprobará la Junta de Gobierno.

La Junta de Gobierno establecerá los criterios de la organización de la docencia que deberán cumplir los Departamentos, y que contendrán, al menos, las siguientes cuestiones: el número máximo de alumnos por grupo, la idoneidad del profesorado en la adscripción de asignaturas, así como una distribución equilibrada entre créditos y asignaturas por profesor.

ARTÍCULO 161.-

Con antelación suficiente respecto del inicio del siguiente curso académico y con carácter anual, el Consejo de Departamento habrá de resolver, al menos, lo siguiente:

- a) Fijación y publicación del programa o programas de las asignaturas a su cargo y del régimen de tutorías del profesorado.
- b) Determinación de las actividades complementarias exigidas por los Planes de Estudios o, en su caso, previstas por el propio Departamento.
- c) Fijación del sistema o sistemas básicos y generales de evaluación de los alumnos de acuerdo con lo que se establezca a tal fin por la Universidad de Granada.
- d) Distribución y asignación de las tareas docentes del profesorado, previa la definición de los oportunos criterios.
- e) Cualquier otra acción que dimanase de la normativa elaborada por la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 162.-

Las obligaciones docentes de los profesores se computarán anualmente.

Con objeto de hacer compatibles la docencia y la investigación, los Departamentos, de acuerdo con los Centros correspondientes, podrán organizar en cuatrimestres, semestres o curso completo sus actividades docentes generales.

Sección Segunda: De los Estudios de Primer y Segundo Ciclo.

ARTÍCULO 163.-

Los Planes de Estudios para la obtención de títulos con validez en todo el territorio nacional serán elaborados por las Juntas de las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, con la participación específica de los Departamentos implicados en la docencia correspondiente.

La Universidad de Granada implantará sistemas generales de evaluación de la calidad de los Planes de Estudios.

En cada Centro se creará una Comisión encargada de evaluarlos y de proponer modificaciones a los mismos.

ARTÍCULO 164.-

La aprobación, modificación y revisión de los Planes de Estudios corresponde a la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada que, posteriormente, la remitirá al Consejo de Universidades para su homologación de acuerdo con la normativa vigente.

En todo caso, cada cinco años como máximo, los Centros elaborarán un informe razonado sobre el desarrollo de los Planes y su adecuación a los fines inicialmente planteados. Dicho informe deberá expresar claramente los índices de permanencia de los alumnos en el Centro y una explicación, en su caso, de los índices de fracaso académico.

ARTÍCULO 165.-

Los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional serán expedidos por el Rector en nombre del Rey.

Sección Tercera: De los Estudios de Tercer Ciclo

ARTÍCULO 166.-

La organización y control de los estudios de tercer ciclo, conducentes a la obtención del título de Doctor, corresponde a la Comisión de Doctorado de esta Universidad. Su composición y funciones serán reguladas por la Junta de Gobierno, de acuerdo con la legislación vigente.

ARTÍCULO 167.-

La Comisión de Doctorado propondrá a la Junta de Gobierno la aprobación de su Reglamento de funcionamiento, las normas que han de cumplir los distintos Programas de Doctorado, así como la normativa para la defensa y lectura de las tesis doctorales, con arreglo a la legislación vigente.

#### ARTÍCULO 168.-

Los Departamentos, Institutos y Centros, así como, excepcionalmente, el Rector de la Universidad de Granada, podrán proponer la concesión del Título de Doctor Honoris Causa para aquellas personas que, por su relevante trayectoria, se hagan merecedoras a ello. La concesión de tal título y distinción se aprobará por la Junta de Gobierno, previo informe de la Comisión de Doctorado, y se elevará al Claustro para que, en su caso, proceda a su nombramiento.

#### Sección Cuarta: Otros estudios

#### ARTÍCULO 169.-

La Universidad de Granada, dada la importancia y significación de la formación permanente, desarrollará Cursos con objetivos formativos y duración variables, a iniciativa tanto de los Departamentos, Institutos y Centros como de la propia Universidad.

La naturaleza y contenido de tales Cursos deberán estar orientados hacia nociones de especialización, actualización y de perfeccionamiento profesional, científico o artístico.

La Universidad de Granada cuidará del nivel científico y docente de tales Cursos mediante la evaluación académica de la enseñanza impartida. A tal fin, la Junta de Gobierno determinará los criterios de evaluación pertinentes.

La superación de tales estudios dará derecho, en su caso, a la obtención del correspondiente título, diploma o certificado otorgado por la Universidad.

El establecimiento de estos estudios corresponde al Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno.

#### ARTÍCULO 170.-

Los profesores y personal que intervengan en los mismos, lo harán dentro de su régimen de dedicación a la Universidad.

El Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá autorizar la percepción de retribuciones especiales, siempre que la prestación suponga esfuerzo adicional al normal de la dedicación.

La participación del profesorado y la percepción de las retribuciones que pueda corresponderle se ajustarán a lo dispuesto en la legislación vigente.

#### ARTÍCULO 171.-

Corresponderá al Consejo Social de la Universidad fijar el régimen económico-administrativo de estos estudios. Para fijar su financiación se contará especialmente con los ingresos que origine, y tras ser incorporados al Presupuesto General de la Universidad, revertirán total o parcialmente a aquel específico fin.

#### ARTÍCULO 172.-

Los títulos, diplomas y certificaciones correspondientes a estos estudios serán expedidos por el Rector, de acuerdo con las normas establecidas por la Junta de Gobierno y aprobadas por el Claustro.

### CAPITULO II

#### De la Investigación.

#### Sección Primera: Del régimen de la Investigación

#### ARTÍCULO 173.-

1.- La Universidad de Granada promoverá como uno de sus objetivos esenciales la Investigación, en cuanto fundamento de la Docencia y como medio para el

desarrollo científico y cultural de la Sociedad.

A tal efecto, impulsará la formación de investigadores y el fomento y coordinación de la Investigación científica, artística, técnica y humanística y asegurará, en la medida de sus posibilidades el funcionamiento de los Servicios de Apoyo y la adopción de las medidas organizativas y contractuales que sean precisas para ello.

A tal fin creará plazas de becarios de investigación, facilitará el intercambio de investigadores y cualquier otro tipo de relación de mutuo interés con otras instituciones nacionales o extranjeras, estimulará la asistencia de los investigadores de la Universidad de Granada a Congresos y otros eventos científicos, así como la organización de los mismos, todo ello con el objetivo de mejorar tanto la formación de su personal investigador como el desarrollo y la estructura de la propia Universidad.

2.- Los Departamentos e Institutos son los organismos específicamente encargados de la investigación junto con otros Centros o Unidades que puedan crearse al efecto.

#### ARTÍCULO 174.-

1.- La Universidad de Granada fomentará la constitución y el trabajo de equipos de investigación.

2.- La Junta de Gobierno reglamentará el funcionamiento de los Grupos de Investigación en el marco de la Universidad de Granada, contemplando particularmente su relación con los Departamentos e Institutos a los que pertenezcan los Profesores del Grupo de Investigación.

#### ARTÍCULO 175.-

1.- La Junta de Gobierno asegurará la distribución de una parte del presupuesto de investigación de la Universidad de Granada entre los diferentes Departamentos e Institutos Universitarios con arreglo a criterios objetivos.

2.- Asimismo, la Junta de Gobierno aprobará la distribución del resto del presupuesto de investigación para financiar, total o parcialmente, proyectos correspondientes a las líneas de investigación declaradas de interés especial por los organismos estatales, autonómicos o de la propia Universidad de Granada.

#### ARTÍCULO 176.-

La Universidad de Granada implantará sistemas generales para evaluar la calidad de la investigación que se desarrolle en los Departamentos, Institutos, Grupos de Investigación o Centros.

Los Profesores e Investigadores de los Departamentos e Institutos Universitarios reflejarán en sus respectivas Memorias de actividades la labor investigadora realizada por cada uno de ellos.

#### ARTÍCULO 177.-

Quienes disfruten de una beca debidamente homologada por la Junta de Gobierno según el reglamento correspondiente, para el desarrollo de proyectos o contratos de investigación, serán considerados Becarios de Investigación.

#### ARTÍCULO 178.-

Los Profesores de la Universidad de Granada podrán acogerse, individualmente o en equipo, a un régimen extraordinario de investigación, con dispensa parcial de docencia, al objeto de realizar trabajos científicos que requieran una dedicación especial. La concesión de estos regímenes extraordinarios será autorizada por el Rector, previo informe del Departamento o Instituto al que esté adscrito el profesor o profesores solicitantes en las condiciones que establezca la Junta de Gobierno.

#### ARTÍCULO 179.-

1.- La titularidad de los resultados de las investigaciones realizadas por los miembros de la Universidad de Granada en su tiempo de dedicación o usando el material e instalaciones de la misma, pertenece a la Universidad en los términos

establecidos por la legislación vigente, salvo declaración expresa en sentido contrario.

2.- En las publicaciones que contengan resultados de las investigaciones realizadas en la Universidad de Granada se hará constar por los autores su condición de miembros de esta Universidad, si lo fueren.

ARTÍCULO 180.-

El desarrollo de la política de investigación de la Universidad de Granada corresponde a la Comisión de Investigación cuya composición y funciones será establecida por la Junta de Gobierno.

Sección Segunda: De los Contratos de Investigación

ARTÍCULO 181.-

Los Departamentos, Institutos Universitarios y Profesores de la Universidad de Granada, podrán contratar la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico con personas físicas o jurídicas de naturaleza pública o privada. También podrán participar en cursos organizados por la Universidad o por entidades o personas, pudiendo percibir una compensación económica especial en ambos casos por tales actividades, según la legislación vigente.

ARTÍCULO 182.-

Los Departamentos e Institutos Universitarios, así como los investigadores responsables de proyectos, contratos, subvenciones o ayudas podrán contratar conforme a la legislación vigente dentro de sus programas de investigación, con carácter temporal, a personal especializado o colaborador con cargo a los fondos de investigación o con la financiación externa que se recabe para tal fin.

ARTÍCULO 183.-

La autorización de la Universidad será, en los términos previstos en estos Estatutos, siempre individual y expresa para cada trabajo o curso. Transcurridos treinta días desde la solicitud de autorización sin que recaiga dicha resolución expresa, la autorización se entenderá como concedida.

La autorización para la celebración de contratos de investigación será concedida por el Rector, previo informe de los Departamentos o Institutos para el caso de contratos realizados a título personal, o de la Junta de Gobierno para el caso de contratos realizados a título institucional.

ARTÍCULO 184.-

El Rector podrá autorizar la celebración de contratos de investigación simplificados, a propuesta de la institución o persona contratante, sin necesidad de cumplimentar los trámites de expediente e información previa previstos para el resto de los contratos de investigación.

Las normas para la celebración de los contratos de investigación se establecerán por la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 185.-

Todos los contratos de investigación, sea cual fuere el procedimiento seguido para su autorización y celebración, se regirán por las normas económico-financieras, presupuestarias y contables de la Universidad de Granada.

ARTÍCULO 186.-

Todos los bienes, en especial de carácter inventariable, que se obtengan de la realización del contrato integrarán el patrimonio de la Universidad de Granada y, salvo decisión distinta de la Junta de Gobierno, quedarán afectados a los Departamentos o Institutos correspondientes.

TITULO V

DE LOS SERVICIOS DE APOYO A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

ARTÍCULO 187.-

La Universidad de Granada establecerá, fomentará y, en su caso, mantendrá servicios que contribuyan al mejor desarrollo de sus funciones, y que serán de dos tipos:

a) Generales, cuyos objetivos son:

1. El apoyo a la investigación, docencia o gestión.
2. Facilitar el bienestar social de los miembros de la Universidad.

b) De estudio y asesoramiento.

c) De evaluación y mejora de la calidad.

Su carácter y régimen de funcionamiento será aprobado por la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 188.-

El Rector podrá crear, modificar, refundir o suprimir cualquier servicio, previo acuerdo de la Junta de Gobierno.

CAPÍTULO I

De los Servicios Generales.

ARTÍCULO 189.-

Un Servicio se considera de carácter general cuando su nivel de coordinación o de actuación supere el ámbito de un Departamento, Instituto o Centro. El carácter general de un Servicio no presupone su centralización física.

ARTÍCULO 190.-

Cada Servicio General estará a cargo de un Director nombrado por el Rector, de entre los miembros de la comunidad universitaria, previo informe favorable de la Junta de Gobierno, oída la Comisión correspondiente. El Director se encargará de la gestión y coordinación técnica del Servicio.

A propuesta del Director, y siempre que se considere necesario, el Rector podrá nombrar un Subdirector que asistirá al Director en sus funciones.

ARTÍCULO 191.-

Para cada uno de los Servicios Generales existirá una Comisión, cuya estructura se fijará por la Junta de Gobierno y en la que se integrarán el Director de éste, así como una representación tanto de los usuarios como del personal adscrito al Servicio. Las Comisiones son órganos consultivos de la Junta de Gobierno y del Rector para todo lo que contribuya al cumplimiento de los fines y mejora de la calidad del Servicio correspondiente. Cada Comisión elaborará un Reglamento del Servicio que será aprobado por la Junta de Gobierno y presentará a la misma anualmente una Memoria de Actividades.

ARTÍCULO 192.-

1.- El Servicio de Biblioteca Universitaria tiene como misión diseñar, mantener y explotar los fondos bibliográficos y documentales de esta Universidad en orden a la mejor realización de las labores docentes e investigadoras. Así mismo se facilitará el acceso a la información a través de las redes nacionales e internacionales. También podrá colaborar en la organización de cursos de especialización.

Sus medios materiales, independientemente de su ubicación, están constituidos fundamentalmente por todos los fondos bibliográficos y documentales que forman parte del Patrimonio de la Universidad.

2.- El Archivo Administrativo estará compuesto por el conjunto de documentos de carácter general producidos por cualquier órgano o servicio de la Universidad, así como los aportados a estos, durante el período de tiempo que establezca la legislación vigente. El Archivo Administrativo dependerá orgánicamente del Servicio de Biblioteca y funcionalmente de la Secretaria General.

3.- Tanto la Biblioteca como el Archivo Administrativo garantizarán el acceso y uso de los fondos, cualquiera que sea su localización, dentro de las limitaciones legalmente establecidas.

4.- En la medida de sus posibilidades, la Universidad de Granada, promoverá la creación de un Servicio general de Información y Documentación, con la proyección, organización, funciones y medios que se determine.

ARTÍCULO 193.-

El Servicio Editorial de la Universidad de Granada esta constituido por la Editorial Universidad de Granada así como por las unidades y estructuras que puedan crearse para el mejor funcionamiento de la misma. Este Servicio tiene como funciones principales la edición, difusión e intercambio, en cualquier soporte, de la labor investigadora realizada en la Universidad de Granada y de otras obras de interés cultural o científico. A tal fin, le corresponde el desarrollo y realización de ediciones de libros, monografías y publicaciones periódicas, así como su distribución.

Existirá un Consejo Editorial que velará por la calidad científica y prioridades de las ediciones, en el marco de las líneas fijadas por la Universidad.

ARTÍCULO 194.-

Los Servicios de Apoyo a la Investigación estarán integrados por unidades o estructuras especializadas en instrumentalización o de aporte de materiales básicos para determinadas investigaciones científicas, técnicas o humanísticas, pudiendo incluso prestar servicio a otros organismos. Uno de los miembros del personal adscrito funcionalmente a cada una de las unidades actuará como su Coordinador, bajo la dependencia del Director de los Servicios.

ARTÍCULO 195.-

Los Servicios de Informática y Redes de la Universidad de Granada, a través del Centro de Informática y Redes y otras unidades o estructuras que pudieran crearse, tiene por objetivo el apoyo informático a las tareas de investigación, docencia y gestión llevadas a cabo por la Universidad de Granada.

A este objeto podrá realizar y, en todo caso, participará en el diseño y mantenimiento de las redes de comunicación, colaborará en el establecimiento de la política informática de la Universidad y podrá organizar y colaborar en cursos de especialización.

ARTÍCULO 196.-

1.- Los Colegios Mayores y Residencias Universitarias son centros que proporcionan alojamiento a estudiantes, graduados y profesores universitarios, así como, en general, a invitados de la Universidad de Granada. Promueven la formación cultural y científica de los que en ellos residen y de los que, voluntariamente, a ellos se adscriban, proyectando su actividad al servicio de la Comunidad Universitaria.

2.- Son Colegios Mayores de la Universidad de Granada los creados o integrados de acuerdo con lo previsto en la normativa que les sea de aplicación y en estos Estatutos. Cada Colegio Mayor elaborará sus Estatutos de régimen interno que serán aprobados por la Junta de Gobierno. Estos contemplarán necesariamente como órganos mínimos, la Comisión, el Consejo de Dirección y la Asamblea Colegial en la que quedará garantizada la representación tanto de colegiales residentes como de colegiales adscritos.

3.- Los Colegios Mayores promovidos por otra entidad pública o privada se ajustarán en cuanto a su régimen de funcionamiento en lo previsto en sus Estatutos, que deberán ser aprobados por la Junta de Gobierno, en los mismos términos establecidos en el párrafo anterior.

4.- Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 190, el nombramiento de Director de un Colegio Mayor se efectuará tras una convocatoria pública y con un informe previo de la Comisión correspondiente sobre los peticionarios. En los Colegios promovidos por entidades distintas a la Universidad el nombramiento de Director se hará a propuesta de la entidad promotora correspondiente. Dicho nombramiento de Director será por cuatro años renovables por una sola vez consecutiva.

5.- Existirá una Comisión de Colegios Mayores y Residencias Universitarias en los términos previstos en el artículo 191.



ARTÍCULO 197.-

La Universidad de Granada promoverá, dentro de sus posibilidades, inmuebles para alojamiento y residencia de los miembros de la Comunidad Universitaria.

ARTÍCULO 198.-

Los Comedores Universitarios, constituyen un servicio general de la Universidad. Este servicio, podrá ser prestado directamente por ella o ser concertado con entidades no universitarias, de acuerdo con la normativa vigente.

ARTÍCULO 199.-

El Servicio de Deportes fomentará el deporte universitario, tanto individual como de asociación, y potenciará la creación de nuevas instalaciones deportivas. Los miembros de la Comunidad Universitaria tienen derecho a la práctica del deporte y al uso de las instalaciones deportivas universitarias y concertadas con la Universidad.

Para el desarrollo de sus funciones el servicio adoptará la organización y estructuras pertinentes.

CAPITULO II

De los Servicios de Estudio y Asesoramiento.

ARTÍCULO 200.-

Los Servicios de Estudio y Asesoramiento actuarán como unidades de asistencia, facilitando proyectos, peritajes, estudios, orientaciones o informes especializados a la Comunidad Universitaria, pudiendo existir al frente de cada uno de estos Servicios un Director nombrado por el Rector, previo informe de la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 201.-

Las actuaciones de los servicios actualmente existentes y las de aquéllos que puedan crearse en el futuro se producirán a instancias de los Órganos de Gobierno generales de la Universidad y con las competencias y funciones que, de acuerdo con su naturaleza, les sean asignadas.

ARTÍCULO 202.-

La Universidad potenciará los servicios de orientación, asesoramiento e información jurídico-administrativa a los estudiantes. Además de facilitar las condiciones en las que los estudiantes desarrollen su actividad, promoverá la creación de becas, ayudas, subvenciones, créditos y la exención total o parcial de determinados precios públicos, con objeto de que nadie quede excluido del estudio por razones económicas. Para la consecución de este objetivo, la Junta de Gobierno propondrá al Consejo Social anualmente un programa de ayudas al estudio en el que se detallarán el número, cuantía y naturaleza de las mismas. El programa definitivo de ayudas se incluirá en el presupuesto anual de la Universidad.

CAPITULO III

De los Servicios de Evaluación y Mejora de la Calidad.

ARTÍCULO 203.-

La Universidad de Granada creará unidades o estructuras específicas al objeto de alcanzar altas cotas de calidad en los ámbitos docente, investigador, asistencial y de gestión.

TÍTULO VI

DEL RÉGIMEN ECONÓMICO Y FINANCIERO

ARTÍCULO 204.-

La Universidad de Granada gozará de autonomía económica y financiera, y dispondrá de los medios y recursos suficientes para el desempeño de sus funciones.

CAPÍTULO I

Del Patrimonio.

ARTÍCULO 205.-

1.- El Patrimonio de la Universidad de Granada estará integrado por el conjunto de sus bienes, derechos y obligaciones.

2.- Constituido su Consejo Social, a la Universidad de Granada corresponde la titularidad de los bienes de dominio público que se encuentren afectos al cumplimiento de sus funciones, a excepción de los que se integren en el Patrimonio Histórico Artístico Español.

Igualmente, asumirá la titularidad de los bienes de dominio público que en el futuro le sean afectados para el desempeño de sus funciones.

3.- Los bienes, derechos y obligaciones que en el futuro integren el Patrimonio de la Universidad podrán ser adquiridos mediante cualquier acto o negocio jurídico.

4.- La administración y disposición de los bienes de dominio público, así como de los patrimoniales, se ajustarán a las disposiciones generales que rijan sobre la materia y a lo previsto en los presentes Estatutos.

ARTÍCULO 206.-

Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 53.3 de L.R.U., corresponde a la Junta de Gobierno, previa autorización del Consejo Social, acordar la desafectación de bienes de dominio público y patrimoniales, así como la enajenación de estos últimos.

ARTÍCULO 207.-

Las certificaciones que sea necesario expedir en materia patrimonial lo serán por el Gerente, con el visto bueno del Rector.

ARTÍCULO 208.-

El Gerente deberá promover y efectuar las inscripciones y anotaciones registrales que sean obligatorias, a tenor de la legislación vigente, y las que favorezcan los intereses de la Universidad, dando cuenta razonada de las mismas al Rector y a la Junta de Gobierno.

ARTÍCULO 209.-

1.- Todos los bienes, derechos y obligaciones que integran el Patrimonio de la Universidad de Granada deberán ser inventariados.

2.- Corresponde a la Gerencia de la Universidad la elaboración del inventario.

3.- En el inventario se describirán los bienes, derechos y obligaciones, con indicación de sus características, valor, fecha y forma de adquisición y su ubicación.

4.- Igualmente, se hará una mención de los bienes que, formando parte del Patrimonio Histórico Artístico Español, estén afectos al cumplimiento de las funciones o actividades de la Universidad de Granada.

CAPÍTULO II

De los Recursos Financieros.

ARTÍCULO 210.-

Los recursos financieros de la Universidad de Granada provendrán de:

a) La subvención fijada anualmente por la Junta de Andalucía o, en su caso, el Estado u otros entes públicos.

b) Las tasas y precios públicos que, por estudios dirigidos a la obtención de Título oficiales, fije el Gobierno o, en su caso, la Junta de Andalucía u otros

entes públicos, dentro de los límites que establezca el Consejo de Universidades. Las demás tasas y precios públicos serán fijadas por el Consejo Social, previo informe de la Junta de Gobierno. Las exenciones que afecten a estos recursos se ajustarán a lo previsto en la normativa vigente

c) Las compensaciones correspondientes a los importes de las exenciones, bonificaciones y reducciones que legalmente se dispongan en materia de tasas, precios públicos y demás derechos.

d) Los legados y donaciones que sean aceptados por la Universidad.

e) Los rendimientos procedentes del Patrimonio de la Universidad y los derivados de las actividades económicas que ésta pueda desarrollar, tanto en régimen de gestión directa como indirecta. En este último caso, corresponde a la Junta de Gobierno la creación y titularidad de las formas sociales que se puedan arbitrar a tal fin.

f) Los ingresos derivados de la explotación de la propiedad industrial o intelectual, de los contratos para la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, y el desarrollo de cursos, de acuerdo con la legislación vigente y lo dispuesto en estos Estatutos.

g) El importe de cualquier acto de disposición o gravamen de los bienes de la Universidad.

h) El producto de las operaciones de crédito que, para el cumplimiento de sus funciones, pueda concertar la Universidad.

i) Cualquier otro tipo de ingresos no expresamente prohibidos por el ordenamiento jurídico.

### CAPÍTULO III

De los Beneficios Fiscales.

#### ARTÍCULO 211.-

1.- La Universidad gozará de los beneficios que la legislación atribuya a las fundaciones benéfico-docentes.

2.- Los bienes afectos al cumplimiento de los fines de la Universidad, los actos que se realicen para el desarrollo inmediato de tales fines y los rendimientos de los mismos disfrutará de exención tributaria, de acuerdo con lo previsto por la L.R.U.

3.- Igualmente, la Universidad disfrutará de cuantas exenciones o beneficios reconozca el ordenamiento jurídico a título general o particular.

### CAPÍTULO IV

De la Programación Plurianual.

#### ARTÍCULO 212.-

1.- La Universidad elaborará una programación plurianual, que consistirá en la evaluación económica del plan de actividades a desarrollar. Dicha programación comprenderá un período de tres años con actualización anual, una vez conocida la asignación a que se refiere la letra a) del apartado 3 del artículo 54 de la L.R.U.

2.- La programación plurianual será realizada por el Gerente, de acuerdo con las bases y líneas generales establecidas por el Claustro.

3.- El Rector deberá presentarla al Consejo Social para su aprobación, previo informe favorable de la Junta de Gobierno.

### CAPÍTULO V

Del Presupuesto y la Contabilidad.

#### ARTÍCULO 213.-

El Presupuesto será público, único, anual y equilibrado, y comprenderá todos los ingresos a lo largo del ejercicio económico, así como la totalidad de los gastos estimados para el mismo.

#### ARTÍCULO 214.-

- 1.- La estructura del Presupuesto de la Universidad y su sistema contable se adaptarán a las normas que con carácter general estén establecidas para el sector público, a efectos de normalización contable.
- 2.- El estado de ingresos reflejará con detalle y separadamente las estimaciones de los recursos a los que se refiere el artículo 210 de los presentes Estatutos, además de los remanentes de tesorería.
- 3.- El estado de gastos se clasificará por naturaleza y atenderá a los diversos programas a que respondan. Se acompañará de la plantilla del personal de todas las categorías, especificando la totalidad de los costes de la misma.

#### ARTÍCULO 215.-

- 1.- El Gerente elaborará un Anteproyecto de Presupuesto de acuerdo con las directrices emanadas de la Junta de Gobierno y con las bases y líneas generales establecidas por el Claustro.
- 2.- El Rector someterá dicho Anteproyecto, antes de 1 de diciembre, a la Junta de Gobierno para su remisión a Claustro.
- 3.- El Proyecto de Presupuesto aprobado por el Claustro será presentado al Consejo Social, antes de 31 de diciembre, para su conocimiento y aprobación.
- 4.- En el caso de que el Presupuesto no fuese aprobado antes de 1 de enero del año al que corresponde su ejercicio, se entenderá automáticamente prorrogado el Presupuesto del año anterior hasta la aprobación del nuevo.

#### ARTÍCULO 216.-

Las ampliaciones y transferencias de crédito y de gastos se ajustarán a lo previsto en la legislación vigente.

#### ARTÍCULO 217.-

La autorización y ordenación de los gastos y la ordenación y la realización de los pagos corresponderán al Rector o persona en quien delegue.

#### ARTÍCULO 218.-

El régimen económico y presupuestario interno de los centros de gastos, los créditos de que puedan disponer y la gestión y control de los mismos se ajustarán a lo previsto con carácter general para la Universidad. La actuación de los centros de gastos se adaptará a las normas elaboradas por los Servicios Económicos de la Universidad de Granada. En todo caso, la contratación de servicios y personal deberá ser autorizado por el Rector o Vicerrector en quien delegue.

### CAPÍTULO VI

De la Contratación.

#### ARTÍCULO 219.-

La Universidad de Granada podrá suscribir contratos cuya cuantía económica no esté expresamente reservada al Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### ARTÍCULO 220.-

- 1.- El Consejo Social, en el marco de la normativa sobre contratos del Estado, determinará cada año, simultáneamente a la aprobación del Presupuesto, los topes económicos por debajo de los cuales la Universidad podrá proceder a la contratación directa de bienes de equipo necesarios para el desarrollo de sus programas de investigación, exigiendo siempre, en tales casos, la concurrencia de ofertas que aseguren las mayores garantías y economía posible, mediante la publicidad que se estime adecuada.
- 2.- De la misma forma, determinará el tope económico por debajo del cual se considerarán Gastos menores, que no requieran concurrencia de oferta.
- 3.- Los pliegos de condiciones para la contratación por concurso-público,

concurso-subasta o subasta, serán aprobadas por el Rector, a propuesta del Gerente, previo informe del Gabinete Jurídico.

## CAPÍTULO VII

Del Control.

### ARTÍCULO 221.-

- 1.- La Universidad asegurará el control interno de sus ingresos y gastos, y organizará sus cuentas según principios de contabilidad presupuestaria, patrimonial y analítica.
- 2.- El control interno será desarrollado por una unidad administrativa, creada por la Junta de Gobierno a propuesta del Rector, y que actuará bajo la inmediata dependencia de éste.
- 3.- La Universidad rendirá cuenta de la gestión económica realizada a la Junta de Gobierno, Consejo Social y Cámara de Cuentas de Andalucía.

## TÍTULO VII

DE LA REFORMA DE LOS ESTATUTOS

### ARTÍCULO 222.-

La iniciativa para la reforma total o parcial de estos Estatutos corresponde a la Junta de Gobierno, aun número de Claustres no inferior a un tercio de los componentes del Claustro o a un número de miembros de la Comunidad Universitaria igual o superior al cinco por ciento del total de sus componentes.

### ARTÍCULO 223.-

El proyecto de reforma se dirigirá, mediante escrito, al Rector. En él necesariamente deberá constar la legitimación al efecto, el objeto y finalidad de la reforma, el fundamento de la misma y el texto alternativo que se propone.

### ARTÍCULO 224.-

Recibido el proyecto de reforma, el Rector, previa comprobación de que el mismo reúne los requisitos formales necesarios, convocará Claustro extraordinario en un plazo no inferior a 30 días ni superior a 60 desde la fecha de su recepción, acompañando a la convocatoria el escrito y documentación aportada por quien inicie la reforma.

### ARTÍCULO 225.-

Reunido el Claustro, se procederá al debate sobre la oportunidad del proyecto de reforma. Dicho debate se iniciará con un turno de defensa a cargo del primer firmante, en su caso, del proyecto y un turno en el que la Junta de Gobierno emitirá su parecer sobre el mismo. Para decidir sobre la oportunidad del proyecto se requerirá mayoría simple de votos emitidos.

### ARTÍCULO 226.-

Una vez aprobada la oportunidad del proyecto de reforma se abrirá un debate durante el cual se podrán presentar enmiendas al texto de dicho proyecto.

### ARTÍCULO 227.-

Para la aprobación de la reforma se requerirá el voto afirmativo de la mitad más uno del total de los claustres.

### ARTÍCULO 228.-

Aprobada la reforma, el texto de la misma será enviado al órgano competente de la Junta de Andalucía para su aprobación y posterior publicación.

Disposición adicional primera.

Los Estudiantes acogidos a programas de movilidad y convenios suscritos por la Universidad de Granada tendrán los mismos derechos y deberes que sus

estudiantes, mientras dure su permanencia en la misma.

Disposición adicional segunda.

El régimen jurídico de los alumnos matriculados en enseñanzas conducentes a la obtención de certificados, diplomas y títulos sin validez en todo el territorio nacional será regulado por un reglamento especial aprobado por la Junta de Gobierno.

Disposición transitoria primera.

Los Órganos de Gobierno, colegiados y unipersonales, existentes a la entrada en vigor de estos Estatutos, mantendrán la duración y condiciones del mandato para el que fueron elegidos.

Disposición transitoria segunda.

Todos los Órganos de Gobierno y las Comisiones de la Universidad de Granada afectados deberán de elaborar o adaptar sus Reglamentos en el plazo de seis meses a partir de la fecha de entrada en vigor de esta reforma estatutaria.

Disposición final.

La reforma de los Estatutos de la Universidad de Granada entrará en vigor al día siguiente de ser publicada en el Diario Oficial de la Junta de Andalucía.

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
PLAN DE CALIDAD DOCENTE  
PROGRAMA DE MEJORA E INNOVACIÓN DOCENTE:  
CONVOCATORIA DE AYUDAS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS PARA LA  
MEJORA DE LA CALIDAD

Esta convocatoria forma parte de las actuaciones previstas en el Plan de Calidad Docente de la Universidad de Granada 2001-2004, y ha sido aprobada por Junta de Gobierno con fecha 18/10/2001.

**Objetivos:**

Para atender a la mejora de la docencia, emprender innovaciones o dar respuesta a nuevas necesidades formativas, parece necesario disponer de conocimiento fundado, basado en el estudio previo y en la reflexión. La realización de estudios y análisis que muestren la diversidad de facetas y la complejidad de la actividad universitaria resulta ineludible para la toma de decisiones. La planificación necesita sostenerse sobre información contrastada y, por ello, las actuaciones de mejora de la calidad han de venir acompañadas por estudios y análisis que permitan su adecuada preparación y realización.

Esta iniciativa, enmarcada dentro de las actuaciones de Innovación y Mejora del Plan de Calidad se destina a subvencionar la realización de trabajos en alguna de las líneas de estudio que se relacionan a continuación:

- Indicadores de calidad.

Su objetivo es analizar las ventajas e inconvenientes de los distintos sistemas de indicadores y seleccionar los más adecuados para los departamentos, centros y servicios y para el total de la Universidad de Granada.

- Necesidades de formación profesional y flujos de inserción laboral.

El objetivo es conocer las necesidades de formación a corto y medio plazo de empresas, instituciones y asociaciones profesionales, en particular de la Comunidad Autónoma Andaluza. También se quiere alcanzar un sistema de información sistemática con la que prever las demandas de nuevos profesionales en el mercado de trabajo.

- Nuevos perfiles de profesorado.

El objetivo es recoger información sobre la previsión de necesidades y sobre el profesorado en formación en la Universidad de Granada. También se estudiarán criterios de formación inicial y calidad docente para la contratación y promoción del profesorado.

**Dotación de la convocatoria:**

5.000.000 ptas.

**Concurrencia:**

Podrán presentar solicitudes los profesores de la Universidad de Granada, así como investigadores y profesionales de centros de investigación y entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro en colaboración con profesores de la Universidad de Granada.

**Formalización de las solicitudes:**

- El modelo de solicitud se encuentra disponible en el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente o en el servidor [http://www.ugr.es/~vic\\_plan/convocatorias.html](http://www.ugr.es/~vic_plan/convocatorias.html).
- Las solicitudes se presentarán en el registro general de la Universidad de Granada.
- El plazo de presentación finaliza el 26 de noviembre de 2001.

**Resolución de la convocatoria:**

- La evaluación y selección de las solicitudes se realizará por la Comisión Evaluadora de la Capacidad Docente e Investigadora del Profesorado.
- Los criterios de evaluación y selección serán los siguientes:
  - Adecuación de la propuesta a una de las líneas de estudio
  - Interés y calidad de la propuesta, teniendo en cuenta sus objetivos y viabilidad en función de la metodología propuesta.
  - Adecuación del curriculum del grupo solicitante.
  - Adecuación del presupuesto a los objetivos y financiación aportada por el grupo solicitante.
  - Actuaciones que puedan derivarse de su aplicación.
- Las subvenciones podrán cubrir el total o parte del presupuesto solicitado.

**Obligaciones de los beneficiarios:**

- Concluir el trabajo en la fecha prevista y que será anterior a 30 de septiembre de 2002.
- Presentar un informe resumido para su publicación en la fecha prevista de terminación.

· En cualquier publicación o producto derivado del trabajo se hará constar la financiación recibida de la Universidad de Granada.

El seguimiento de las acciones corresponde al Secretariado de Innovación y Calidad. La Universidad de Granada otorgará certificado acreditativo individual a todos los participantes de proyectos subvencionados.

Granada, a 19 de octubre de 2001

El Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación Docente

Luis Rico Romero



## ENLACES UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. [http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/)

- [Organigrama del Vicerrectorado](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/organigrama.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/organigrama.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/organigrama.html)
- [Plan de Calidad Docente de la Universidad de Granada](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/plan calidad.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/plan calidad.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/plan calidad.html)
- [Espacio Europeo de Educación Superior](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/espacio europeo.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/espacio europeo.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/espacio europeo.html)
- [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación \( ANECA \)](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/aneca.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/aneca.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/aneca.html)
- [Resultados generales de la Encuesta de Opinión del Alumnado. Curso 2002-2003.](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/informeAnual.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/informeAnual.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/informeAnual.html)
- [Servicio de Información sobre evaluación y calidad](http://serin.ugr.es/)  
<http://serin.ugr.es/>
- [Convocatorias](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/convocatorias.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/convocatorias.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/convocatorias.html)
- [Evaluación docente](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/principal.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/evaluacion/principal.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/evaluacion/principal.html)
- [Formación del profesorado](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formacion/principal.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/formacion/principal.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/formacion/principal.html)
- [Innovación y calidad](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/innovacion/principal.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/innovacion/principal.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/innovacion/principal.html)
- [Planes de estudios](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/planes/principal.html)  
[http://www.ugr.es/%7Evic\\_plan/planes/principal.html](http://www.ugr.es/%7Evic_plan/planes/principal.html)

2. <http://www.uv.es/~arbelaez/v2n207evaluacion.htm>

Evaluación de la calidad de la docencia y los servicios universitarios mediante cuestionarios. Experiencia del gabinete de evaluación y mejora de la calidad de la Universidad de Granada

Ana M<sup>a</sup> Cabrera César\*

3. <http://www.granada.csi-csif.com/universidad/archivo-universidad/OpinionEncuesta.pdf>

---

## Informes Finales

[Título de Maestro. Especialidad en Audición y Lenguaje](#)

[Licenciado en Filología Árabe](#)

[Licenciado en Filología Francesa](#)

[Licenciado en Filosofía](#)

[Licenciado en Historia](#)

[Licenciado en Psicopedagogía](#)

## Jornada de Formación de los Comités de Autoevaluación de la Universidad de Granada

Fecha: 25 de mayo de 2001

Lugar: Salón de Actos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Organiza: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la UGR

### PROGRAMA

9:30-9:45 h.: **Acreditación y recogida de documentación.**

9:45-10:00 h.: **Inauguración y presentación de la Jornada:**

Excmo. Y Magfco. Sr. Rector de la Universidad de Granada

Excmo. Sr. Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada

Excmo. Sr. Director de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (U.C.U.A.)

10:00-10:15 h.: **El Plan de Calidad Docente de la UGR (2001-2004): un compromiso institucional.**

D. Luis Rico Romero, Vicerrector de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada

10:15-11:00 h.: **Evaluación de la educación superior: la U.C.U.A. y el Plan Nacional.**

D. Manuel Barbancho, Director de la U.C.U.A.

11:00-11:30 h.: **Pausa café**

11:30-12:30 h.: **Evaluación de una titulación: fundamentos y metodología general de la evaluación (enseñanza, investigación y gestión).**

- [Autoevaluación de la Enseñanza](#)
- [Autoevaluación de la Gestión](#)
- [Autoevaluación de la Investigación](#)
- [Autoevaluación de la Titulación](#)

D. Manuel Galán, miembro del Comité Técnico del Plan Nacional de Evaluación del Consejo de Universidades

12:30-13:00 h.: **Perspectiva personal de un miembro de un Comité de Autoevaluación.**

D. Juan Lupiáñez, Profesor Titular del Departamento de Psicología Experimental y Fisiología de la Universidad de Granada

13:00-13:30 h.: **Instrumentos y apoyo a los Comités de Autoevaluación.**

D<sup>a</sup> Sylvia Defior, Directora del Secretariado de Evaluación de la Calidad Docente de la Universidad de Granada

13:30-14:00 h.: **Criterios para la elaboración de Planes de Mejora.**

D. Antonio Sánchez Pozo, Director del Secretariado de Innovación y Calidad de la Universidad de Granada

14:30 h.: **Clausura.**

## Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente

Hospital Real, Cuesta del Hospicio, S/N

Teléfono: 958248491

Fax: 958248389

**Vicerrector**                      **Excmo. Sr. D. Luis Rico Romero**

Telefono: 958248491

E-mail: [lrico@ugr.es](mailto:lrico@ugr.es)

**Secretaría**                      D<sup>a</sup> María Victoria García Fernández

Telefono: 958248491

E-mail:

[vicplan1@elvira.ugr.es](mailto:vicplan1@elvira.ugr.es)

### Secretariado de Innovación y Calidad

D. Antonio Sánchez Pozo

Telefono: 958246281

E-mail: [sanchezpz@ugr.es](mailto:sanchezpz@ugr.es)

### Secretariado de Planes de Estudio

D. José Rodríguez Gordillo

Telefono: 958248394

E-mail: [gordillo@ugr.es](mailto:gordillo@ugr.es)

### Secretariado de Formación del Profesorado

D. Moisés Coriat Benarroch

Telefono: 958248393

E-mail: [mcoriat@ugr.es](mailto:mcoriat@ugr.es)

Coordinador de Recursos Didácticos

D. Antonio Marín del Moral

Telefono: 958246281

Email:

[vicpla11@elvira.ugr.es](mailto:vicpla11@elvira.ugr.es)

Coordinadora del C.A.P.

D<sup>a</sup> Isabel Conchillo Romero

Telefono: 958248922

E-mail:

[cfc22@andalusi.ugr.es](mailto:cfc22@andalusi.ugr.es)

### Secretariado de Evaluación de la Calidad Docente

D<sup>a</sup> Sylvia Defior Citoler

Telefono: 958246281

E-mail: [sdefior@ugr.es](mailto:sdefior@ugr.es)

### Personal de Administración y Servicios

Responsable de Gestión

D. José Maldonado Jiménez

Telefono: 958243148

E-mail:

[vicplan5@elvira.ugr.es](mailto:vicplan5@elvira.ugr.es)

Responsable de Planes de Estudio

D. Manuel Márquez Aguilarte

Telefono: 958248392

E-mail:

[vicpla10@elvira.ugr.es](mailto:vicpla10@elvira.ugr.es)

Jefes de Negociado

D<sup>a</sup> María Jesús Moreno Moya

Telefono: 958243147

E-mail:

[vicplan2@elvira.ugr.es](mailto:vicplan2@elvira.ugr.es)

Puestos Base

D. David Guerrero Quesada

Telefono: 958243147

E-mail:

[vicplan8@elvira.ugr.es](mailto:vicplan8@elvira.ugr.es)

D. Antonio Ramírez García

Telefono: 958248392

E-mail:

[vicplan9@elvira.ugr.es](mailto:vicplan9@elvira.ugr.es)

### Becarios Colaboradores

Biblioteconomía y Documentación

D<sup>a</sup> Elena Corera Álvarez

Telefono: 958243147

E-mail:

[vicpla12@elvira.ugr.es](mailto:vicpla12@elvira.ugr.es)

Estadística e Investigación Operativa

Telefono: 958243147

D. Antonio Codina Sánchez

Informática

D. Juan Rafael Maroto Escobar

Psicopedagogía

D<sup>a</sup> Ana María Cabrera César

E-mail:

[vicpla13@elvira.ugr.es](mailto:vicpla13@elvira.ugr.es)

Telefono: 958243147

E-mail:

[vicplan6@elvira.ugr.es](mailto:vicplan6@elvira.ugr.es)

Telefono: 958243147

E-mail:

[vicplan7@elvira.ugr.es](mailto:vicplan7@elvira.ugr.es)

## Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente

 [Presentación](#)

 [Organigrama Vicerrectorado:  
Direcciones y Teléfonos](#)

 [Convocatorias](#)

 [Plan de Calidad Docente de la Universidad de Granada 2001-2004](#)

 [Planes de Estudio](#)

 [Formación del Profesorado](#)

 [Evaluación Docente](#)

 [Innovación y Calidad](#)

El Sistema Educativo

Certificado de Aptitud Pedagógica 2000-2001

II Plan de la Calidad de las Universidades (2001-2007)

Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Granada

Catalogo General de Titulaciones

Certificado de Aptitud Pedagógica 2001-2002

Titulaciones evaluadas en la Universidad de Granada

Estudios y Análisis para la Mejora de la Calidad Docente

Planes en la Universidad de Granada

Curso de Cualificación Pedagógica

Titulaciones y Centros en Evaluación

Servicio de Información sobre Evaluación y Calidad

Adaptaciones y Reformas en curso

Cursos y Seminarios

Infomes Finales

Servicio de Apoyo a la Evaluación

Cursos, Jornadas y Seminarios

Normativa de Planes de Estudios

I Jornadas Tutorias y Orientación

Cursos, Jornadas y Seminarios

Congresos

Acceso al 2º Ciclo

Congresos

Congresos

Enlaces

Enlaces

Enlaces

Enlaces

Sugerencias :



[Página principal del Vicerrectorado](#)

[Página UGR](#)

El actual Equipo de Gobierno de la Universidad de Granada ha incluido entre sus áreas de gestión el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, estableciendo el desarrollo y mejora de la docencia como una de sus prioridades políticas. Son competencias del Vicerrectorado mejorar el papel formativo de la institución en la sociedad e incrementar su valor público.

Este Vicerrectorado quiere promover una cultura de excelencia para la docencia en la Universidad de Granada y asume las responsabilidades y objetivos de calidad docente en el gobierno de la universidad para esta nueva etapa.

El Vicerrectorado se estructura en cuatro secretariados. Su organigrama es:

- **Vicerrector:** D. Luis Rico Romero (Catedrático del Departamento de Didáctica de la Matemática), teléfono: 958 248491,  
e-mail: [lrico@ugr.es](mailto:lrico@ugr.es)

- **Director del Secretariado de Formación del Profesorado:** D. Moisés Coriat Benarroch (Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Matemática), teléfono 958 248393,  
e-mail: [mcoriat@ugr.es](mailto:mcoriat@ugr.es)

- **Directora del Secretariado de Evaluación de la Calidad Docente:** D<sup>a</sup> Silvia Defior Citoler (Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación), teléfono 958 243147,  
e-mail: [sdefior@ugr.es](mailto:sdefior@ugr.es)

- **Director del Secretariado de Planes de Estudio:** D. José Rodríguez Gordillo, (Profesor Titular del Departamento de Mineralogía y Petrología), teléfono 958 248394,  
e-mail: [gordillo@ugr.es](mailto:gordillo@ugr.es)

- **Director del Secretariado de Innovación y Calidad:** D. Antonio Sánchez Pozo (Catedrático del Departamento de Bioquímica y Biología Molecular), teléfono 958 243147,  
e-mail: [sanchezp@ugr.es](mailto:sanchezp@ugr.es)

Hasta que nos traslademos a las nuevas dependencias del Vicerrectorado, que van a estar situadas en el módulo número 9 del nuevo Edificio Institucional del antiguo Cuartel de Intendencia, nuestros servicios estarán ubicados en el Hospital Real, Patio de Los Inocentes, 1<sup>a</sup> planta, en el Edificio Anexo que está situado en el aparcamiento del Hospital Real (donde estaba el Gabinete de Evaluación y Mejora de la Calidad), y en el Centro de Formación Continua en Avenida de la Constitución, 18, Edificio Elvira, pasaje bajo.

Aprovecho esta ocasión para ponerme a vuestra disposición, y pedir os que nos hagáis llegar cualquier iniciativa, sugerencia o crítica que creáis conveniente relativa a las competencias de este Vicerrectorado.

Luis Rico Romero  
Vicerrector de Planificación,  
Calidad y Evaluación Docente







## **ANEXO 6. UNIV DE VALENCIA**



ANEXO II

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

<b>I. DATOS DE LA PLAZA CONVOCADA A CONCURSO</b>	
Cuerpo docente : .....	Plaza nº .....
Área de conocimiento .....	
Departamento .....	
Actividades asignadas a la plaza en la convocatoria .....	
Fecha de convocatoria ..... (BOE de ..... de ..... de ..... )	
Clase de convocatoria:    Concurso <input type="checkbox"/> Concurso de méritos <input type="checkbox"/>	

<b>II. DATOS PERSONALES</b>		
Primer apellido	Segundo Apellido	Nombre
Fecha de nacimiento	Lugar de nacimiento	DNI
Domicilio		Teléfono
Municipio		Código Postal

\* Debe aportar fotocopia del DNI o documento acreditativo de su nacionalidad.

<b>III. DATOS ACADÉMICOS</b>	
Titulación académica	Fecha expedición título
.....	.....
.....	.....
Documentación que se adjunta	
.....	
.....	

\*Debe aportar fotocopia compulsada de la titulación académica y requisitos exigidos en la convocatoria del concurso.

<b>(Sólo para plazas de Profesores Titulares de Universidad)</b>	
¿Ha sido contratado durante más de dos años como ayudante en esta Universidad?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Si la respuesta es afirmativa deberá justificar, que durante un año o más ha realizado tareas de investigación , ha sido ayudante en otra u otras Universidades españolas o extranjeras o ha realizado estudios en otra Universidad o Institución académica española o extranjera autorizado por esta Universidad.	

<b>IV. ABONO DE TASAS.</b>				
<input type="checkbox"/> EFECTIVO en Bancaja . Cuenta universidad Nº 2077-0735-81-3100022232.	Día	Mes	Año	
<input type="checkbox"/> TRANSFERENCIA a Bancaja . Cuenta universidad Nº 2077-0735-81-3100022232. Entidad a través de la cual se hace la tranferencia .....	Día	Mes	Año	

\*Debe adjuntar a la instancia, resguardo acreditativo del ingreso o transferencia.

El abajo firmante **DECLARA** que son ciertos todos y cada uno de los datos consignados en esta solicitud, que reúne las condiciones exigidas en la convocatoria anteriormente referida y todas las necesarias para el acceso a la Función Pública y **SOLICITA** ser admitido al concurso comprometiéndose, caso de superarlo, a formular el juramento o promesa de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 707/1979, 5 de Abril.

Valencia, ..... de ..... de .....

Firma

# LEY ORGANICA DE REFORMA UNIVERSITARIA

## TITULO QUINTO

### Del profesorado

#### Artículo 33

Uno. El profesorado de las Universidades estará constituido por funcionarios docentes de los siguientes Cuerpos:

- a) Catedráticos de Universidad.
- b) Profesores Titulares de Universidad.
- c) Catedráticos de Escuelas Universitarias.
- d) Profesores Titulares de Escuelas Universitarias.

Dos. Los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias tendrán, asimismo, plena capacidad docente y, cuando se hallen en posesión del título de Doctor, plena capacidad investigadora.

Tres. No obstante lo establecido en el apartado uno de este artículo, las Universidades podrán contratar, temporalmente, en las condiciones que establezcan sus Estatutos y dentro de sus previsiones presupuestarias, Profesores Asociados, de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad, y Profesores Visitantes. La contratación de estos Profesores podrá realizarse a tiempo completo o parcial. El número total de unos y otros no podrá superar el 20 por ciento de los Catedráticos y Profesores Titulares en cada Universidad, salvo en las Universidades Politécnicas, donde dicho número no podrá superar el 30 por ciento.

#### Artículo 34

Uno. La Universidad podrá contratar Ayudantes en los términos de la presente Ley y en los que se establezcan en los respectivos Estatutos. Su actividad estará orientada a completar su formación científica, pero también podrán colaborar en tareas docentes en los términos previstos en los Estatutos de la Universidad.

Dos. La contratación de los Ayudantes tendrá lugar mediante concursos públicos, convocados por la respectiva Universidad y resueltos por Comisiones, cuya composición será determinada por los Estatutos. El Consejo de Universidades asegurará la publicidad de las convocatorias en todas las Universidades.

Tres. Los Ayudantes de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores serán contratados por dedicación a tiempo completo por un plazo máximo de dos años entre quienes, tras finalizar los cursos de doctorado a que se refiere el artículo treinta y uno acrediten, además, un mínimo de dos años de actividad investigadora. Estos contratos serán renovables, una sola vez por un plazo máximo de tres años, siempre que el Ayudante hubiera obtenido el título de Doctor.

Cuatro. Los Ayudantes a que alude el apartado anterior, cuando realicen estudios en otra Universidad o institución académica, española o extranjera, autorizados por la Universidad en la que están contratados, podrán seguir manteniendo su condición en los términos y en el plazo máximo que fijen los respectivos Estatutos, que no podrá superar lo establecido en el apartado anterior de este artículo.

Cinco. Los Estatutos podrán prever la contratación de Ayudantes de Escuelas Universitarias con dedicación a tiempo completo por un

plazo de dos años renovables por otros tres entre Licenciados, Arquitectos o Ingenieros Superiores, o, en el caso de las areas de conocimiento del apartado uno del articulo treinta y cinco, entre Diplomado Arquitectos Tecnicos o Ingenieros Tecnicos.

#### Articulo 35

Uno. Para poder concursar a plazas de Profesor Titular de Escuela Universitaria sera necesario estar en posesion del titulo de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero Superior. El Consejo de Universidades podra determinar las areas de conocimiento especificas de las Escuelas Universitarias en las que sea suficiente titulo de Diplomado, Arquitecto Tecnico o Ingeniero Tecnico.

Dos. Los concursos seran convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el <<Boletin Oficial del Estado>>. Se celebraran publicamente mediante dos pruebas, que consistiran en la presentacion y discusion con la Comision de los meritos e historial academico e investigador del candidato, asi como de su proyecto docente, y en la exposicion y debate de un tema de la especialidad, de libre eleccion por el mismo.

Tres. Los concursos seran resueltos por Comisiones compuestas por cinco profesores del area de conocimientos a la que corresponde la plaza, de las cuales el Presidente sera un Catedratico de Escuela Universitaria o, en su caso, un Catedratico de Universidad, nombrado por la Universidad correspondiente en la forma que prevean sus Estatutos; un vocal sera Profesor Titular de Escuela Universitaria nombrado de la misma forma, y los tres vocales restantes seran designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y segun el procedimiento que reglamentariamente establezca el Gobierno.

#### Articulo 36

Uno. Para poder concursar a plazas de Catedratico de Escuela Universitaria sera necesario estar en posesion del titulo de Doctor.

Dos. Los concursos seran convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el <<Boletin Oficial del Estado>>. Se celebraran publicamente mediante dos pruebas, que consistiran en la presentacion y discusion con la Comision de los meritos e historial academico e investigador del candidato, asi como de su proyecto docente, y en la exposicion y debate de un tema de la especialidad de libre eleccion por el mismo.

Tres. Los concursos seran resueltos por Comisiones compuestas por cinco profesores del area de conocimientos a la que corresponda la plaza, de los cuales el Presidente sera un Catedratico de Universidad, nombrado por la Universidad correspondiente en la forma que prevean sus Estatutos; un vocal sera Catedratico de Escuela Universitaria nombrado de la misma forma; y los tres vocales restantes seran designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y segun el procedimiento a que alude el apartado tres del articulo treinta y cinco.

#### Articulo 37

Uno. Para poder concursar a plazas de Profesor Titular de Universidad sera necesario estar en posesion del titulo de Doctor.

Dos. Los concursos seran convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el <<Boletin Oficial del Estado>>. Se celebraran publicamente mediante dos pruebas, que consistiran en la presentacion y discusion con la Comision de los meritos e historial academico e investigador del candidato, asi como de su proyecto docente, y en la exposicion y debate de un tema de la especialidad de libre eleccion por el mismo.

Tres. Los concursos serán resueltos por Comisiones compuestas por cinco profesores del área de conocimientos a la que corresponda la plaza, de los cuales el Presidente, que será Catedrático de Universidad, y un vocal, serán nombrados por la Universidad correspondiente, en la forma que prevean sus Estatutos; y los tres restantes, que serán un Catedrático y dos Profesores Titulares de Universidad, serán designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y según el procedimiento a que alude el apartado tres del artículo treinta y cinco.

Cuatro. No podrán concursar a plazas de Profesor Titular de Universidad quienes hubieran estado contratados durante más de dos años como Ayudante en la Universidad a la que corresponda dicha plaza. Quedan exceptuados de esta exigencia quienes durante un año o más hubieran realizado tareas de investigación o hubieran sido Ayudantes en otra u otras Universidades españolas o extranjeras, o hubieran estado en la situación prevista en el apartado cuatro del artículo treinta y cuatro.

#### Artículo 38

Uno. Para poder concursar a plazas de Catedrático de Universidad será necesario tener dicha condición o bien la de Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria con tres años de antigüedad y titulación de Doctor. El Consejo de Universidades podrá eximir de estos requisitos a Doctores, en atención a sus méritos.

Dos. Los concursos serán convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el «Boletín Oficial del Estado». Se celebrarán públicamente mediante dos pruebas que consistirán en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, y en la exposición y debate de un trabajo original de investigación.

Tres. Los concursos serán resueltos por Comisiones compuestas por cinco Catedráticos de Universidad del área de conocimientos a la que corresponda la plaza, de los cuales el Presidente y un Vocal serán nombrados por la Universidad correspondiente en la forma que prevean sus Estatutos; y los tres restantes serán designados mediante sorteo por el Consejo de Universidades y según el procedimiento a que alude el apartado tres del artículo treinta y cinco.

#### Artículo 39

Uno. Vacante una plaza de las pertenecientes a los Cuerpos señalados en el apartado uno del artículo treinta y tres, el Consejo Social decidirá, de acuerdo con las necesidades docentes e investigadoras de la Universidad, y previo informe del Departamento correspondiente y de la Junta de Gobierno, si procede o no la minoración o el cambio de denominación o categoría de la plaza.

Dos. Cumplido el trámite a que se refiere el apartado anterior, la Universidad convocará, con anterioridad al comienzo del curso siguiente al que se haya producido la vacante, el correspondiente concurso para la provisión de dicha plaza, según lo establecido en los artículos treinta y cinco a treinta y ocho.

Tres. La Junta de Gobierno, en atención a las necesidades docentes e investigadoras y previo informe del Departamento y del centro correspondiente, podrá acordar que las plazas vacantes a que alude el apartado anterior de este artículo sean provistas mediante Concurso de Méritos entre profesores del Cuerpo a que corresponda la vacante. En tales supuestos, las Comisiones se constituirán de igual forma a la dispuesta para la provisión de las plazas correspondientes en los artículos anteriores. El concurso consistirá en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e

historial académico e investigador del candidato, así como de su proyecto docente y de investigación.

Cuatro. Cuando la plaza convocada a Concurso de Méritos sea de Profesor Titular de Universidad o de Catedrático de Escuela Universitaria, podrán concurrir indistintamente Profesores de ambos Cuerpos. Asimismo, y para determinadas áreas de conocimiento, la Universidad podrá acordar que a estos Concursos de Méritos puedan presentarse Catedráticos Numerarios de Bachillerato que estén en posesión del título de Doctor. A las plazas de Profesor Titular de Escuelas Universitarias convocadas a Concurso de Méritos podrán concurrir también los Catedráticos Numerarios de Bachillerato.

Cinco. En ningún caso podrá ocuparse interinamente una plaza vacante durante más de un año sin que esta sea convocada a concurso.

#### Artículo 40

Todos los concursos a los que se refieren los artículos anteriores podrán resolverse con la no provisión de plazas.

#### Artículo 41

Uno. En los concursos a que se refiere la presente Ley quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de condiciones de los candidatos y el respeto a los principios de mérito y capacidad de los mismos.

Dos. Los procedimientos para la designación de los miembros de las Comisiones se basarán en criterios objetivos y generales, garantizando la competencia científica de los mismos.

#### Artículo 42

Las Comisiones a que hacen referencia los artículos treinta y cinco a treinta y nueve de la presente Ley propondrán, mediante informe motivado, el nombramiento de candidatos, que en ningún caso podrán exceder al número de plazas convocadas. Dichos nombramientos serán efectuados por el Rector de la Universidad a la que corresponda la plaza, excepto en el supuesto contemplado en el artículo cuarenta de la presente Ley.

Dos. Esta reclamación será valorada por una Comisión que, presidida por el Rector, estará constituida por seis Catedráticos de Universidad, de diversas áreas de conocimiento, con amplia experiencia docente e investigadora, elegidos por el Claustro Universitario por un período de cuatro años mediante una mayoría de tres quintos en votación secreta.

#### Artículo 43

Uno. Contra las resoluciones de las Comisiones a que hacen referencia los artículos treinta y cinco a treinta y nueve de la presente Ley los candidatos podrán presentar reclamación ante el Rector de la Universidad a la que corresponda la plaza, excepto en el supuesto contemplado en el artículo cuarenta de la presente Ley.

Dos. Esta reclamación será valorada por una Comisión que, presidida por el Rector, estará constituida por seis Catedráticos de Universidad, de diversas áreas de conocimiento, con amplia experiencia docente e investigadora, elegidos por el Claustro Universitario por un período de cuatro años mediante una mayoría de tres quintos en votación secreta.

Tres. En un plazo no superior a dos meses tras la finalización del concurso y tras haber solicitado los asesoramientos que considere oportunos, esta Comisión ratificará o no la resolución reclamada y en este último caso elevará el expediente al Consejo de Universidades, que, por el procedimiento que reglamentariamente establezca, decidirá si procede la provisión de la plaza en los

terminos establecidos por la Comisi on encargada de resolver el concurso o bien la no provisi on de la plaza.

#### Articulo 44

Uno. El profesorado universitario se regira por la presente Ley y sus disposiciones de desarrollo, por la legislaci on de funcionarios que les sea de aplicaci on y, en su caso, por las disposiciones de desarrollo de esta que elaboren las Comunidades Autonomas, y por los Estatutos de su Universidad.

Dos. Respecto a los funcionarios docentes que presten sus servicios en la Universidad, correspondera al Rector de la misma adoptar las decisiones relativas a las situaciones administrativas y regimen disciplinario, a excepci on de la separaci on del servicio, que sera acordada por el organo competente segun la legislaci on de funcionarios a propuesta del Consejo de Universidades.

#### Articulo 45

Uno. El profesorado universitario ejercera sus funciones preferentemente en regimen de dedicaci on a tiempo completo o bien a tiempo parcial. La dedicaci on sera en todo caso compatible con la realizaci on de proyectos cientificos tecnicos o artisticos a que se refiere el articulo once de la presente Ley, de acuerdo con las normas basicas que reglamentariamente se establezcan.

Dos. La dedicaci on a tiempo completo del profesorado universitario sera requisito necesario para el desempeñ o de organos unipersonales de gobierno, que en ningun caso podran ejercerse simultaneamente.

Tres. Los Estatutos de la Universidad dispondran los procedimientos para la evaluaci on periodicamente del rendimiento docente y cientifico del profesorado, que sera tenido en cuenta en los concursos a que aluden los articulos treinta y cinco a treinta y nueve, a efectos de su continuidad y promoci on.

Cuatro. Los Departamentos elaboraran anualmente una Memoria de su labor docente e investigadora, que sera hecha publica por la Universidad en la forma que establezcan sus Estatutos.

#### Articulo 46

Uno. El Gobierno establecera el regimen retributivo del profesorado universitario, que tendra caracter uniforme en todas las Universidades.

Dos. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, el Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podra acordar con caracter individual la asignaci on de otros conceptos retributivos, en atenci on a exigencias docentes e investigadoras o a meritos relevantes.

#### Articulo 47

Uno. Cada Universidad establecera anualmente en el estado de gastos de su presupuesto su plantilla de profesorado, en la que se reaccionaran debidamente clasificadas todas las plazas de profesorado, incluyendo al personal docente contratado.

Dos. Las plantillas de la Universidad deberan adaptarse, en todo caso, a las necesidades minimas a que alude el apartado tres del articulo cinco de la presente Ley.

Tres. Las Universidades podran modificar la plantilla de profesorado por ampliaci on de las plazas existentes o por



minoración o cambio de denominación de las plazas vacantes, mediante acuerdo del Consejo Social, a salvo de lo dispuesto en la letra a) del apartado uno del artículo cincuenta y cinco de esta Ley. En todo caso, estas modificaciones tendrán en cuenta las necesidades de los planes de estudio y de investigación.

Cuatro. La determinación en las plantillas del número de plazas que corresponde a cada categoría docente ha de guardar, en todo caso, la proporcionalidad que permita la realización de una carrera docente.

#### Artículo 48

Las denominaciones de las plazas de la plantilla de profesores corresponderán a las de los Departamentos existentes.



**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
COMISSIÓ D' AVALUACIÓ/COMISIÓN DE EVALUACIÓN

Nota: El formulario original aparece en valenciano y castellano

**TEORÍA**

Este Cuestionario está encaminado a mejorar la calidad de la docencia. Los resultados obtenidos se pondrán a disposición de la comunidad universitaria. La parte que afecta a la docencia del profesor se incluirá en su expediente personal. Es muy importante responder con la mayor sinceridad y responsabilidad, pudiendo dejar de marcar cuando no se tenga opinión sobre algún tema.



Código del profesor	Código de la asignatura	Grupo
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Recibes las clases en Castellá/Castellano \_\_\_\_ Alenciá/Valenciano \_\_\_\_ En limprés de matrícula demanares la docència en: En el impreso de la matrícula pediste la docencia en en Castellá/Castellano \_\_\_\_ Alenciá/Valenciano \_\_\_\_

Molt en desacord Muy en desacuerdo	En desacord En desacuerdo	Neutral Neutral	D'acord De acuerdo	Molt d'acord Muy de acuerdo
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

<b>I. DATOS DE LA PLAZA CONVOCADA A CONCURSO</b>	
Cuerpo docente : .....	Plaza nº .....
Área de conocimiento .....	
Departamento .....	
Actividades asignadas a la plaza en la convocatoria .....	
Fecha de convocatoria ..... (BOE de ..... de ..... de ..... )	
Clase de convocatoria:    Concurso <input type="checkbox"/> Concurso de méritos <input type="checkbox"/>	

<b>II. DATOS PERSONALES</b>		
Primer apellido	Segundo Apellido	Nombre
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fecha de nacimiento	Lugar de nacimiento	DNI
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Domicilio	Teléfono	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Municipio	Código Postal	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	

\* Debe aportar fotocopia del DNI o documento acreditativo de su nacionalidad.

<b>III. DATOS ACADÉMICOS</b>	
Titulación académica	Fecha expedición título
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Documentación que se adjunta	
<input type="text"/>	

**\*Debe aportar fotocopia compulsada de la titulación académica y requisitos exigidos en la convocatoria del concurso.**

**(Sólo para plazas de Profesores Titulares de Universidad)**

¿Ha sido contratado durante más de dos años como ayudante en esta Universidad? SI  NO

Si la respuesta es afirmativa deberá justificar, que durante un año o más ha realizado tareas de investigación, ha sido ayudante en otra u otras Universidades españolas o extranjeras o ha realizado estudios en otra Universidad o Institución académica española o extranjera autorizado por esta Universidad.

**IV. ABONO DE TASAS.**

<input type="checkbox"/> EFECTIVO en Bancaja . Cuenta universidad N° 2077-0735-81-3100022232.	Día		Mes		Año	
<input type="checkbox"/> TRANSFERENCIA a Bancaja . Cuenta universidad N° 2077-0735-81-3100022232. Entidad a través de la cual se hace la tranferencia .....	Día		Mes		Año	

**\*Debe adjuntar a la instancia, resguardo acreditativo del ingreso o transferencia.**

El abajo firmante **DECLARA** que son ciertos todos y cada uno de los datos consignados en esta solicitud, que reúne las condiciones exigidas en la convocatoria anteriormente referida y todas las necesarias para el acceso a la Función Pública y **SOLICITA** ser admitido al concurso comprometiéndose, caso de superarlo, a formular el juramento o promesa de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 707/1979, 5 de Abril.

Valencia, ..... de ..... de .....

Firma

MAGFO. Y EXCMO. SR. RECTOR DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (C/Antiga Senda de Senent nº 11 46023-Valencia)

## TITULO CUARTO: DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

### CAPITULO PRIMERO: DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR

Sección Primera: de la composición y del régimen jurídico

Artículo 158. El personal docente e investigador de la Universitat de València está constituido por:

- a) Los funcionarios de los cuerpos docentes.
- b) El personal docente e investigador contratado.
- c) Los becarios de investigación.

Artículo 159. La Comisión de Profesorado tiene carácter consultivo y asesor de la Junta de Gobierno. Está formado por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, de los estudiantes y del personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro, garantizando la presencia mayoritaria del personal docente e investigador, su distribución proporcional entre funcionarios y no funcionarios, y la presencia de miembros de todas las Facultades, Escuelas y Colegios.

Las funciones de la Comisión de Profesorado son las previstas en los presentes Estatutos, además de la elaboración de su Reglamento de Régimen Interno, y las que le puedan ser encargadas por el rector o por la Junta de Gobierno.

Artículo 160. Sin perjuicio del desarrollo o regulación legal específica, en su caso,

1.- Son derechos del personal docente e investigador de la Universitat de València, además de los reconocidos en las leyes y en otros artículos de los presentes Estatutos, los siguientes:

- a) La libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra y de investigación.
- b) La formación permanente, con el fin de garantizar la constante mejora de su labor docente e investigadora.
- c) La participación en las iniciativas universitarias de extensión cultural.
- d) La audiencia en la evaluación de sus actividades universitarias.
- e) La negociación de las condiciones de trabajo, la huelga y la realización de elecciones sindicales.

2.- Son deberes del personal docente e investigador, además de los previstos en las leyes y en otros artículos de los presentes Estatutos, los siguientes:

- a) Cumplir las obligaciones inherentes al régimen de dedicación escogido.
- b) Someterse al régimen de incompatibilidades previsto en los presentes Estatutos.
- c) Atender sus tareas de investigación y mejorar su actuación docente.
- d) Conocer las lenguas oficiales en la Universitat de València.

Artículo 161. Los profesores funcionarios de los cuerpos docentes -Catedráticos y Titulares- se rigen por las disposiciones vigentes que le sean de aplicación y por los presentes Estatutos; tendrán dedicación a tiempo completo en la Universitat de València, excepto que, ante una petición razonada presentada por el interesado, la Junta de Gobierno les haya concedido la dedicación a tiempo parcial. Cada profesor asume la responsabilidad docente de al menos una asignatura y grupo, o de un número de créditos equivalente a tres horas lectivas semanales, salvo las excepciones que se deriven de la aplicación de los presentes Estatutos.

Artículo 162. Al personal docente e investigador contratado por la Universitat de València se le reconoce el derecho al contrato laboral, con arreglo a la legislación vigente y con los derechos y obligaciones que éste prevea.

Artículo 163. A los efectos previstos en estos Estatutos, se considera becarios de investigación aquellos titulados universitarios que desarrollen actividades investigadoras y, en su caso, de colaboración docente dentro de un Departamento o Instituto y que, previamente, su beca se haya adjudicado mediante una convocatoria pública, para un período no inferior a un año y que, bien en su selección como becarios hayan intervenido órganos de la Universitat con unos criterios no reducidos únicamente a la consideración del expediente académico y elaborados por la Comisión de Investigación y aprobados por la Junta de Gobierno, o bien la homologación de su beca y de su condición de becario de

investigación de la Universitat de València hayan sido aprobadas por la Junta de Gobierno según criterios elaborados por la Comisión de Investigación y aprobados por la propia Junta de Gobierno.

Los programas de formación y, si procede, la colaboración en actividades docentes de los becarios de investigación serán regulados por las normas que elabore la Comisión de Profesorado y que apruebe la Junta de Gobierno, y por los Reglamentos de Régimen Interno de los Departamentos o Institutos correspondientes. En ningún caso, la colaboración de los becarios en actividades docentes supondrá un obstáculo para su formación docente e investigadora.

Artículo 164.

1.- El personal docente e investigador de la Universitat de València, con arreglo a los requisitos que la Junta de Gobierno apruebe, a propuesta conjunta de las Comisiones de Profesorado y de Investigación, podrá mejorar o complementar su formación en otra universidad o institución académica o científica, sin pérdida del puesto de trabajo y sin perjuicio del cumplimiento por parte del Departamento correspondiente de las obligaciones docentes de éste.

2.- El personal docente e investigador con dedicación a tiempo completo tiene derecho a años sabáticos, siempre que reúna las condiciones que sean fijadas por la Junta de Gobierno, a propuesta conjunta de las Comisiones de Profesorado y de Investigación. Al acabar el año sabático, el beneficiario presentará una Memoria de la actividad realizada.

3.- Corresponde a la Junta de Gobierno, previo informe de la Comisión de Profesorado, la regulación de las obligaciones del personal docente e investigador según su régimen de dedicación, y la proposición de licencias y otras situaciones administrativas para someterlas a la decisión del Rector.

Artículo 165. Se reconoce a las Asambleas de los estamentos del personal docente e investigador citados en el artículo 158 y al Comité Sindical del personal docente e investigador de la Universitat de València, el derecho a que dichas propuestas sean tomadas en consideración y el derecho a negociar aquellos aspectos de las condiciones de trabajo no previstos en la legislación vigente.

Sección Segunda: de las plantillas, la provisión de plazas y la contratación

Artículo 166. Corresponde a la Comisión de profesorado la elaboración del reglamento General de la plantilla del personal docente e investigador, teniendo en cuenta las necesidades docentes e investigadoras y las de promoción del personal docente e investigador. Asimismo, corresponde a la Comisión de Profesorado, a partir de las demandas formuladas por los Departamentos y por los Centros y Servicios, en su caso, la elaboración y la actualización periódica del proyecto global de plantilla, en aplicación de lo previsto en el Reglamento. Elevado el proyecto a la Junta de gobierno, ésta remitirá al Consejo Social los acuerdos correspondientes. En la plantilla del personal docente e investigador, y a efectos presupuestarios, no se incluirá el personal citado en el punto c) del artículo 158.

La Comisión de Profesorado elaborará, para su aprobación por la Junta de Gobierno, la normativa general para la provisión de plazas y la contratación del personal docente e investigador de la Universitat de València, con arreglo a los presentes Estatutos. Esta normativa deberá garantizar la preferencia de la dedicación a tiempo completo sobre la dedicación a tiempo parcial.

Artículo 167.

1.- Cuando quedase vacante una plaza de los cuerpos de funcionarios docentes, la Junta de Gobierno, con los informes previos de la Comisión de Profesorado, del departamento y, en su caso, del centro correspondiente, acordará si procede o no la minoración o el cambio de denominación de categoría de la plaza, respetando el Reglamento General de las plantillas de personal docente e investigador.

2.- En los concursos para la provisión de plazas de funcionarios de los cuerpos docentes, tanto las vacantes como las de nueva creación, corresponde a la Junta de Gobierno, con los informes previos de la Comisión de Profesorado, del departamento y, en su caso, del centro correspondiente, acordar la convocatoria del concurso, que podrá ser de méritos. En este último caso, la iniciativa tendrá que partir necesariamente del Departamento correspondiente.

3.- Corresponde a la Junta de Gobierno, previo informe de la Comisión de Profesorado, la regulación de las obligaciones del personal docente e investigador según su régimen de dedicación, y la proposición de licencias y de otras situaciones administrativas para someterlas a la decisión del Rector.

Artículo 168. Corresponde a la Comisión de Profesorado:

a) Elaborar bases generales de evaluación que, aprobadas por la Junta de Gobierno, serán entregadas a los Presidentes de las comisiones de provisión de plazas para que sean utilizadas en la confección de los criterios de cada comisión. Las comisiones de provisión de plazas, una vez constituidas, deben hacer públicos los criterios de valoración en que se basará el juicio sobre los méritos de los concursantes.

b) Proponer al Rector, previa consulta al Consejo del Departamento correspondiente, que debe comunicar todas las propuestas de nombres presentadas en el seno del Departamento con especificación del apoyo recibido, el nombramiento de Presidente y Secretario, titulares y suplentes que, formarán parte de la Comisión que ha de resolver el concurso. Dichos profesores podrán ser tanto de la Universitat de València como de otras universidades. En el caso de que no haya bastantes profesores del área de conocimiento correspondiente a la plaza objeto de concurso, se podrá nombrar a otros que tengan relación con la citada área. El Rector podrá pedir a los integrantes de la Comisión un informe referente al desarrollo del concurso.

Artículo 169. Para valorar las reclamaciones contra resoluciones de las Comisiones de provisión de plazas, el Claustro elegirá por mayoría de 3/5, en votación secreta, una Comisión de Apelaciones de Concursos presidida por el Rector y constituida por seis catedráticos. Esta Comisión se renovará por mitades cada dos años. Los miembros que tengan que efectuar la primera renovación se decidirán por sorteo. Esta Comisión propondrá al Rector, para su ejecución, la provisión de la plaza en los términos establecidos por la Comisión encargada de resolver el concurso o la no provisión de la plaza.

Artículo 170. La Junta de Gobierno, a propuesta de la Comisión de Profesorado, distribuirá por Departamentos y por Centros y Servicios, en su caso, las plazas de personal docente e investigador contratado, con arreglo a lo previsto en la plantilla del personal docente e investigador. La convocatoria de los concursos será acordada por la Junta de Gobierno. Esta convocatoria deberá ser pública e ir acompañada de una descripción de todos aquellos requisitos que se establezcan. En la convocatoria figurará que quien obtenga una plaza deberá someterse a las evaluaciones del conocimiento de las lenguas que son oficiales en la Universitat de València.

Artículo 171. Los concursos a los que hace referencia el artículo anterior, las posibles renovaciones de los contratos y el nombramiento de interinos que cubran temporalmente plazas vacantes de los cuerpos docentes, serán resueltos por Comisiones de Contratación formadas por:

a) El Rector o persona en quien delegue, que debe presidirla.

b) Dos miembros del personal docente e investigador y un estudiante elegidos por el Consejo del Departamento.

c) Tres miembros del personal docente e investigador del Centro al que está adscrito el Departamento, designados por sorteo entre aquellos que no pertenezcan al Departamento.

La Comisión de Profesorado elaborará los criterios generales de evaluación que deben observar las Comisiones de Contratación, los cuales deberán ser aprobados por la Junta de Gobierno y se harán públicos junto con la convocatoria. La Comisión de Contratación, una vez constituida, hará público el baremo concreto mediante el cual juzgará a los candidatos, y en el que figurará la valoración positiva del conocimiento de la lengua propia de la Universitat de València. En caso de haber impugnaciones, éstas serán informadas por la Comisión de Profesorado en el plazo de un mes.

Artículo 172. La Universitat de València puede contratar a Ayudantes, tanto de Facultad o de Escuela Técnica Superior como de Escuela Universitaria, en los términos establecidos en los presentes Estatutos y demás disposiciones vigentes. Su actividad debe estar orientada a completar su formación científica y docente en el seno de un Departamento o sección Departamental adscrita al Centro.

Colaborarán en tareas docentes, sin que la dedicación a dichas tareas pueda, en ningún caso, suponer la responsabilidad total de una asignatura ni exceder del 30% de la dedicación correspondiente a profesores funcionarios con dedicación a tiempo completo.

En la contratación de Ayudantes de Facultad o de Escuela Técnica Superior es mérito cualificado ser o haber sido becario de investigación en la universidad. Artículo 173. La Junta de Gobierno, por propia iniciativa o a propuesta de un Departamento o, en su caso, de un Centro o Servicio, y con el informe preceptivo de la Comisión de Profesorado, puede autorizar la contratación como Profesores Visitantes de destacados profesores, profesionales o artistas. Igualmente puede autorizar la contratación como Profesores Eméritos de reconocidos profesores ya jubilados. Tanto en un caso como en otro, la Junta de Gobierno determinará las funciones que deben desarrollar y fijará la duración de sus contratos y retribuciones, con el acuerdo del Consejo Social en lo referente a los aspectos económicos.

Sección Tercera: de la evaluación

Artículo 174. La Comisión de evaluación tiene como función valorar periódicamente las actividades del personal docente e investigador de la Universitat de València.

La evaluación de la docencia será anual y corresponde a la Comisión proponer a la Junta de Gobierno, para su aprobación, los procedimientos de evaluación pertinentes, los cuales tendrán en cuenta necesariamente la opinión de los estudiantes.

La evaluación de la actividad global de cada miembro del personal docente e investigador se realizará con la periodicidad que determine la Junta de Gobierno y siempre que lo pida el interesado a los efectos de su continuidad y promoción. Corresponde a la Comisión elaborar el Reglamento General de evaluación, en el que debe figurar la evaluación de la docencia, de la investigación y de todas aquellas actividades que los interesados justifiquen ante la Comisión, así como la evaluación del conocimiento de las dos lenguas que son oficiales en la Universitat de València. El resultado de la evaluación global deberá ser comunicado necesariamente al interesado.

Artículo 175. La Comisión de Evaluación está formada por el Rector o persona en quien delegue, que la preside, y por representaciones del personal docente e investigador, estudiantes y personal de administración y servicios, en la forma que decida el Claustro.

Los integrantes de dicha Comisión son elegidos por un período máximo de cuatro años y ninguno de sus miembros podrá ser elegido por dos períodos consecutivos. El mandato de los representantes de los estudiantes será de un año.

1. Profesores que deben ser evaluados
2. Período quinquenal de evaluación
3. Asignaturas susceptibles de evaluación

1. Profesores que deben ser evaluados

1.1. Pregunta:  
¿Qué profesores deben evaluarse?

Respuesta:

Todos los profesores deben evaluarse de toda su docencia. Sólo en el caso de poseer información suficiente (16 créditos, 10... tal como establece la Disposición Adicional Primera) y con calificación superior a 3, quedarán exentos

de pasarla durante el resto de años del período quinquenal aquellos profesores que tuviesen ya reconocido algún quinquenio.

1.2. Pregunta:

Soy Profesor Titular a tiempo completo y tengo ya dos quinquenios reconocidos. Este año comienzo un nuevo quinquenio ¿cuál es el mínimo de créditos que debo evaluarme?

Respuesta:

Debes evaluarte de toda la docencia que tengas de primer y segundo ciclo (teoría, prácticas o practicum), cuyos grupos alcancen un mínimo de 2 créditos. En el caso de conseguir 16 créditos evaluados con una puntuación superior a 3 ya

no precisarás ser evaluado durante el resto de años del período quinquenal. Si por diferentes motivos en el P.O.D. se te han asignado menos de 16 créditos de docencia, será suficiente con 10 créditos (Disposición Adicional Primera, letra a).

1.3. Pregunta:

Este curso solo puedo ser evaluado en 9 créditos, pues tengo varios grupos de prácticas con una carga de 1'5 créditos, ¿supone eso una evaluación negativa?

Respuesta:

No. Una evaluación anual será considerada como satisfactoria cuando la media total sea superior a 2,5. La falta de evaluación suficiente sin causa justificada será considerada como no satisfactoria (art. 5.4).

Una evaluación quinquenal será considerada como positiva cuando sea satisfactoria en 4 años como mínimo (art. 5.5).

Otra cuestión, es que puedas obtener una evaluación suficiente para que en el resto del período quinquenal no vuelvas a ser evaluado. Pero el llegar a esos mínimos de créditos que establecen las Disposiciones Adicionales Primera y Segunda, es independiente del carácter de la evaluación.

1.4. Pregunta:

He sido evaluado ya durante un año (curso 2000-01) del nuevo quinquenio. Tengo reconocidos dos quinquenios. El resultado global que he obtenido de los 17 créditos de los que fui evaluado es de 3'86 ¿debo evaluarme este curso?

Respuesta:

Al haber sido evaluado con una puntuación superior a 3 de 16 créditos ya no precisas ser evaluado durante el resto de años del presente quinquenio (Disposición Transitoria y Disposición Adicional Primera).

1.5. Pregunta:

He sido evaluado ya durante tres años (cursos, y 2000-01) del nuevo quinquenio. Tengo reconocido un quinquenio. El resultado global que he obtenido ha sido:

Curso 1998-99	9 cré.	3'23
---------------	--------	------

Curso 1999-00	7 cré.	3'37
---------------	--------	------

Curso 2000-01	8 cré.	3'18
---------------	--------	------

¿debo evaluarme este curso?

Respuesta:

Al haber sido evaluado con una puntuación superior a 3 en un mínimo de 8 créditos en dos cursos, y no poseer ninguna evaluación negativa (igual o inferior a 2'5), ya no precisas ser evaluado durante el resto de años del



presente quinquenio (Disposición Transitoria).

1.6. Pregunta:

¿Se debe evaluar toda la docencia impartida por los profesores asociados?

Respuesta:

Debe procederse a evaluar toda la docencia de todos aquellos profesores que no tengan reconocido un quinquenio (asociados, ayudantes, etc.), siempre que sea susceptible de ser evaluada (de primer y segundo ciclo, 2 créditos como mínimo por grupo...).

1.7. Pregunta:

Una profesora que comienza el quinquenio y que por baja maternal solo puede ser evaluada de solo 9 créditos, ¿debe evaluarse o esperarse a otro año que tenga los créditos suficientes? ¿puede hacer la encuesta y, por circunstancias personales o departamentales que indica la disposición adicional primera apartado a), le valdría? o por el contrario como no llega a 10 créditos ¿no le contaría para la evaluación?

Respuesta:

Todos los profesores deben evaluarse de toda su docencia. Sólo en el caso de que

se tenga una información suficiente (16 créditos, o 10... tal como establece la Disposición Adicional Primera) y con calificación superior a 3, quedarán exentos

de pasarla durante el resto de años del período quinquenal aquellos profesores que tuviesen ya reconocido algún quinquenio.

La evaluación de los 9 créditos posibles claro que vale para la determinación del quinquenio (art. 5, puntos 4 y 5).

En consecuencia, dicha profesora debe evaluarse de la docencia que tenga asignada en el P.O.D. (9 créditos), y el curso que viene volverá a ser evaluada.

2. Período quinquenal de evaluación

2.1. Pregunta:

Cuando se indica que el efecto económico comienza el 1.1.1999, ¿significa que es

a partir de dicha fecha cuando se inicia un nuevo período quinquenal?

Respuesta:

No siempre es así. El efecto económico no siempre coincide con el inicio de un nuevo quinquenio.

Por ejemplo cuando un PDI accede por primera vez a una plaza de profesor funcionario se le reconoce el quinquenio o quinquenios correspondientes con efecto de una fecha, pero puede corresponderle el reconocimiento de un nuevo quinquenio antes de transcurrir cinco años: tantos como no le hubiesen sido computado en el reconocimiento inicial.

Cuando un profesor se retrasa en la solicitud de reconocimiento de un quinquenio, este reconocimiento se puede hacer un año más tarde de cuando realmente le hubiese correspondido, pero el año transcurrido ya le cuenta para el próximo quinquenio.

2.2. Pregunta:

Dado que los quinquenios comienzan el 1 de Enero, y las evaluaciones van por curso académico, ¿qué curso académico se considera (el que debe evaluarse), el primero?

Respuesta:

El primer curso académico de un quinquenio corresponde al curso que finaliza en el mismo año en que se inicia el reconocimiento económico del anterior.

Así, si el efecto económico de un quinquenio es el 1.1.2000 (correspondiendo dicho quinquenio a los años 1995, 96, 97, 98 y 1999), el primer curso a considerar para el nuevo quinquenio es el 1999-2000.

3. Asignaturas susceptibles de evaluación

3.1. Pregunta:

La normativa exige que se evalúe un mínimo de 2 créditos por grupo y profesor. Sin embargo, existen grupos de prácticas que por BOE tienen menos de 2 créditos.

¿Asumo que podrán evaluarse y computarse como correctos, puesto que no hay alternativa?

Respuesta:

No. Cuando la docencia a un grupo es inferior a 2 créditos (sea el motivo que sea) no debe procederse a la evaluación. A diferencia de otros años no se procesarán los sobres que nos lleguen con docencia inferior a 2 créditos.

3.2. Pregunta:

Imparto un grupo de 3 créditos de teoría y los 3 subgrupos de prácticas de 1'5 créditos cada uno de ellos. ¿Puedo evaluarlos todos?

Respuesta:

Puede evaluarse toda esa docencia conjuntamente a través de un único cuestionario (el de teoría) si se considera que el estudiante puede hacer una valoración global coherente de toda la docencia impartida por el profesor. En ese caso se debe advertir a los estudiantes que evalúan toda la docencia teórica y práctica y se grapán las actas correspondientes al grupo de teoría y a

los 3 de prácticas, rellenando tan solo la primera y advirtiéndoles de que se evalúa todo. Se computaría un total de 7'5 créditos (3+1'5+1'5+1'5).

3.3. Pregunta:

Tengo un grupo con 4 estudiantes matriculados. Si me evaluara de dicho grupo llegaría a los 16 créditos necesarios para no volver a ser evaluado en el resto del quinquenio. ¿Puedo evaluarme de dicho grupo?

Respuesta:

No. A diferencia de otros años no se procesarán los sobres que nos lleguen con un número de cuestionarios inferior a 5.

1. FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES	2
<b>2. FACULTAD DE PSICOLOGIA</b>	3
3. FACULTAD DE QUÍMICA	3
<b>4. FACULTAD DE FARMACIA</b>	4
<b>5. FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS</b>	4
<b>6.FACULTAD DE FILOLOGIA</b>	4
<b>7. FACULTAD DE GEOGRAFIA E HISTORIA</b>	4
8.FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	5
<b>8.1 FILOSOFIA</b>	5
<b>8.2 FACULTAD DE PEDAGOGIA</b>	5
<b>9. FACULTAD DE FISICA</b>	7
10.FACULTAD DE DERECHO	8
11. FACULTAD DE MATEMATICAS	8
12. FACULTAD DE ENFERMERÍA	8
13. FACULTAD DE ESTUDIOS EMPRESARIALES	8
14. ESCUELA DE MAGISTERIO	8

## 1. FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES

1. Departamento de Análisis Económico.

**Directora del Departamento:** Dña. Dulce Contreras Bayarri

**Localización del Departamento:** 3ª Planta, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 3P10

**Teléfonos:** 96 382 82 46

2. Departamento de Contabilidad.

**Director del Departamento:** D. Gregorio Labatut Serer

**Localización del Departamento:** 4ª Planta, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 4P06

**Teléfonos:** 96 382 82 80

[Contabilidad@uv.es](mailto:Contabilidad@uv.es)

3. Departamento de Dirección de Empresas.

**Directora del Departamento:** D. Vicente Safont Cano

**Localización del Departamento:** 1ª Planta, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 1P02

**Teléfonos:** 96 382 83 12

[nieves.sanchez@uv.es](mailto:nieves.sanchez@uv.es)

4. Departamento de Economía Aplicada.

**Director del Departamento:** D. Emèrit Bono Martínez

**Localización del Departamento:** 2º Piso, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 2P10

**Teléfonos:** 96 382 84 28

[Dpto.economia.aplicada@uv.es](mailto:Dpto.economia.aplicada@uv.es)

5. Departamento de Economía Financiera.

**Director del Departamento:** D. Manuel Mocholí Arce

**Localización del Departamento:** 5ª Planta, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 5P16

**Teléfonos:** 96 382 83 69

[Ecofimat@uv.es](mailto:Ecofimat@uv.es)

6. Departamento de Estructura Económica.

**Director del Departamento:** D. Ernest Reig Martínez

**Localización del Departamento:** 4ª Planta, Edificio Oriental

**Localización de la Secretaría:** 4P15

**Teléfonos:** 96 382 83 49

**Personal:** Auxiliar Administrativo

**Juan Antonio PÉREZ SERRANO. E-mail:** [jose.juanes@uv.es](mailto:jose.juanes@uv.es)

## **2. FACULTAD DE PSICOLOGIA**

1. DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD

[persev@uv.es](mailto:persev@uv.es)

2. SECRETARIA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA BÀSICA

**La nostra adreça és: Avinguda Blasco Ibàñez, 21-3ª planta**

**Tlf. 96.3.86.48.23**

**Fax. 96.3.86.48.22**

**Secretària** (Acadèmica)

Rosa Bañuls Egeda: [banulsr@valencia.edu](mailto:banulsr@valencia.edu)

[mailto: banulsr@valencia.edu](mailto:banulsr@valencia.edu)[mailto: banulsr@valencia.edu](mailto:banulsr@valencia.edu)

[Luis.Gomez@valencia.edu](mailto:Luis.Gomez@valencia.edu)

3. METODOLOGIA

**Envia tus mensajes a mi dirección de E-MAIL: [Martineu@uv.es](mailto:Martineu@uv.es)**

4. [Dpto de Psicobiología y Psicología Social](#). 963864131

5. DEPTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA [evoleduc@uv.es](mailto:evoleduc@uv.es)

[Jose.Oltra@uv.es](mailto:Jose.Oltra@uv.es)

## **3. FACULTAD DE QUÍMICA**

1. [Dpto de Química Analítica](#)

Facultad de Químicas

Doctor Moliner 50

46100 Burjassot

Tfno. 96 386 40 37 Fax 96 386 43 2

[Antonia.Marban@uv.es](mailto:Antonia.Marban@uv.es)

2. QUÍMICA FÍSICA

[Dr. Gerardo M. Antón Fos](#)

Telefono: 386.48.94

3. QUÍMICA INORGÁNICA

Asensi Iñesta, M<sup>a</sup> Carmen

[Fac. de Química](#)

[Carmen.Asensi@uv.es](mailto:Carmen.Asensi@uv.es)

398-3001

4. QUÍMICA ORGÁNICA

slopez@uv.es

#### **4. FACULTAD DE FARMACIA**

Avda. Vicente Andrés Estellés, s/n. 46100 Burjassot (Valencia)  
Teléfono: 96 386 48 64 Fax: 96 386 42 84

Jefe del Negociado  
de Gestión de Estudiantes Amparo Ibarra Navasquillo [Amparo.Ibarra@uv.es](mailto:Amparo.Ibarra@uv.es)  
96 386 48 71

FARMAWEB@uv.es

1. Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica

2. Farmacología

[FARMAWEB@uv.es](mailto:FARMAWEB@uv.es)

#### **5. FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS**

[asensi@post.uv.es](mailto:asensi@post.uv.es) por favor enviar este correo a los profesores de ciencias  
biológicas

1. Fisiología Animal

#### **6. FACULTAD DE FILOLOGIA**

[xavier.gomez@uv.es](mailto:xavier.gomez@uv.es)

[Departament de Filologia Catalana: Ramon.Cortes@uv.es](mailto:Ramon.Cortes@uv.es)

[Departament de Filologia Anglesa i Alemanya dpto.filologia.inglesa.alemana@uv.es](mailto:dpto.filologia.inglesa.alemana@uv.es)

[Departament de Filologia Francesa i Italiana Amparo.Olivares@uv.es](mailto:Amparo.Olivares@uv.es)

[Departament de Filologia Espanyola Milagros.Aleza@uv.es](mailto:Milagros.Aleza@uv.es)

(profesora)

[Departament de Filologia Clàssica Carmen.Bernal@uv.es](mailto:Carmen.Bernal@uv.es) (profesora)

[Departament de Teoria dels Llenguatges Inma.Aguilar@uv.es](mailto:Inma.Aguilar@uv.es) (profesora)

#### **7. FACULTAD DE GEOGRAFIA E HISTORIA**

[Amparo.Soriano@uv.es](mailto:Amparo.Soriano@uv.es)

1. DEPARTAMENTO DE PREHISTORIA Y ARQUEOLOGIA

[Concepcion.Frances@uv.es](mailto:Concepcion.Frances@uv.es)

2. HISTORIA ANTIGUA Y DE LA CULTURA ESCRITA

[Ana.Bueno@uv.es](mailto:Ana.Bueno@uv.es) (TAMBIÉN A LOS DE HISTORIA MEDIEVAL)

3. HISTORIA MEDIEVAL

4. HISTORIA MODERNA

Blasco Ibáñez 28, 46010 València.

Tfn: 96 386 42 45 / 96 386 11 41

Director: Prof. Dr. Antonio Mestre Sanchis

Secretària: Prof. Dra. Mónica Bolufer Peruga

[M.Carmen.Rodriguez@uv.es](mailto:M.Carmen.Rodriguez@uv.es)

5. HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Departament d'Història Contemporània

Avda. Blasco Ibàñez, 28 46010 - VALÈNCIA

Telèfon: 96-3-86-42-43 Fax: 96-3-86-40-88

## 6.HISTORIA DEL ARTE

Blasco Ibáñez, 28. 46010 València.

Tfn: 96 386 42 41 / 96 398 30 89

Fax: 96 386 44 96

Director: Prof. Dr. Francisco Javier Pérez Rojas

Secretària: Prof. Dr. Cristina Vidal Lorenzo

[Francisco.Baeza@uv.es](mailto:Francisco.Baeza@uv.es)

## 7.DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

Blasco Ibáñez, 28. 46010 València.

Tfn: 96 386 42 37

Director: Prof. Dr. Joan Mateu Bellés

Secretari: Prof. Dr. Josep Vicent Boira Maiques

[Nieves.Gomez@uv.es](mailto:Nieves.Gomez@uv.es)

## 8.FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### 8.1 FILOSOFIA

1. [Neus.Campillo@uv.es](mailto:Neus.Campillo@uv.es) (es un profesor)

### 2. DEPARTAMENTO DE LÓGICA Y FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

Director Departamento.: Juan Manuel Lorente Tallada [PLANTA 4](#)

[Jesus.Alcolea@uv.es](mailto:Jesus.Alcolea@uv.es)

### 3. DEPARTAMENTO DE METAFÍSICA Y TEORÍA DEL CONOCIMIENTO

Director Departamento.: Josep Lluís Blasco Estellés [PLANTA 4](#)

[Manuel.E.Vazquez@uv.es](mailto:Manuel.E.Vazquez@uv.es) *(es un profesor pedirle que lo envíe a los profesores de su departamento)*

### 4. SECCIÓN DEPARTAMENTAL DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y POLÍTICA

Director Departamento.: José Montoya Sáenz . [PLANTA 3](#)

### 8.2 FACULTAD DE PEDAGOGIA

1. [Teoría de la Educación](#)

Director Departamento.: Pilar Aznar Minguet [PLANTA 2](#)

[bernardo.gargallo@uv.es](mailto:bernardo.gargallo@uv.es)

2. [Educación Comparada e Historia de la Educación](#)

Director Departamento.: Ramón López Martín [PLANTA 2](#)

[Ramon.Lopez@uv.es](mailto:Ramon.Lopez@uv.es)

3. [Didáctica y Organización Escolar](#)

Director Departamento.:

María Luisa Monera Olmos

Didorg@uv.es

4.[Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación](#)

Director Departamento.: Jesús Miguel Jornet Meliá

*Jesus.M.Jornet@uv.es*



## 9. FACULTAD DE FÍSICA

Facultat de Física  
Dr. Moliner 50  
46100 Burjassot  
València (SPAIN)

96 386 43 40  
Fax-96 3864775

1 Director: **Alfredo Segura**  
Secretario: **Benito Gimeno Martínez**

### Física Aplicada

[Fisapl-I@uv.es](mailto:Fisapl-I@uv.es)

2 Director: **Emilio Higón Rodríguez**  
Secretario: **Ramón Cases Ruiz**  
[Tutorías del profesorado](#)

### Física Atómica

**96 3864500 / 96 3864172**  
[fisato@uv.es](mailto:fisato@uv.es)

3: **José Bordes Villagrasa**  
Secretario: **Jordi Vidal Perona**

### Física Teórica

**96 3864349**  
[fisteo@uv.es](mailto:fisteo@uv.es)

4 Director: **Jesús Albert Blanco**  
Secretario: **Francisco Martínez Gil**

### Informática

**96 316 04 10**  
[Informatica@uv.es](mailto:Informatica@uv.es)

5

### Ing. Electrónica

[Electronica@uv.es](mailto:Electronica@uv.es)

6 **Pedro Andrés Bou**  
Secretario: **German de Valcárcel y Gonzalbo**

### Óptica

**96 3864343 ext. 12**  
[Optica@uv.es](mailto:Optica@uv.es)

7

### Termodinámica

[D345term@uv.es](mailto:D345term@uv.es)

8

### Instituto

[Ific@uv.es](mailto:Ific@uv.es)

## **10.FACULTAD DE DERECHO**

**Telèfon: 96 382 87 09**  
**Telefax:96 382 85 11**  
**Centraleta del Campus: 96 3828100.**  
**Extensió interna: 1400-1800**

Cubells@uv.es

## **11. FACULTAD DE MATEMATICAS**

Secretari/aria Facultat: Juan J. Nuño

1.Algebra

[ramon.salvador@uv.es](mailto:ramon.salvador@uv.es)

2. Anàlisis Matemàtic

[Teresa.Benzal@uv.es](mailto:Teresa.Benzal@uv.es)

3. Astronomia y Astrofísica

4. Estadística e investigación operativa

[Juana.Collado@uv.es](mailto:Juana.Collado@uv.es)

5. Geometría y Topología

[nuno@uv.es](mailto:nuno@uv.es)

(un profesor para solicitarle el favor de replicar)

6. Matemática Aplicada

[Amalia.Lopez@uv.es](mailto:Amalia.Lopez@uv.es)

(secretaria)

## **12. FACULTAD DE ENFERMERÍA**

[webmaster@cartero.uv.es](mailto:webmaster@cartero.uv.es)

## **13. FACULTAD DE ESTUDIOS EMPRESARIALES**

### **14. ESCUELA DE MAGISTERIO**

[Lucila.Arago@uv.es](mailto:Lucila.Arago@uv.es)

Secretaria de la escuela

14.1. [Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.](#)

[Desamparados.Saurat@uv.es](mailto:Desamparados.Saurat@uv.es) (secretaria)

14.2 [Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.](#)

[Delfina.Sanchis@uv.es](mailto:Delfina.Sanchis@uv.es) (secretaria)

14.3 [Didáctica de la Lengua y la Literatura.](#)

[Maria.C.Borras@uv.es](mailto:Maria.C.Borras@uv.es)

14.4 [Didáctica de la Matemática](#)

## **12. FACULTAD DE FISIOTERAPIA**

### **12.1 Departamento de Fisioterapia**

c/ Guardia Civil 23

46020 València

Tel.963696334 - Fax 963696304

**Jefa de Negociado D<sup>a</sup>. Carmen Pino Valle**

[Carmen.Pino@uv.es](mailto:Carmen.Pino@uv.es) (*Jefa de negociado*)

## **13. FACULTAD DE MEDICINA**

### **Departamento de Ciencias Morfológicas**

(Adscrito a la Facultad de Medicina)

Avda. Blasco Ibañez 15-17

46010-Valencia

### **Departamento de Fisiología**

(Adscrito a la Facultad de Medicina)

Avda Blasco Ibañez 15-17

46010- VALENCIA

## **14.FACULTAD DE DEPORTES**

Secretaria: **Ma. Ángeles Fuster Ortí**

[Angeles.Fuster@uv.es](mailto:Angeles.Fuster@uv.es)

# **La "Ley de Calidad", el Informe de la OCDE y la mejora de la enseñanza de las ciencias**

**Daniel Gil Pérez**

Universitat de València

**Amparo Vilches Peña**

IES Sorolla. València

Los resultados incluidos en el Informe de la OCDE, en particular los que se refieren a la cultura científica de los estudiantes de Secundaria de 32 países, han sido presentados como un apoyo para los cambios que se han comenzado a introducir en nuestro sistema educativo y muy concretamente para la prevista "Ley de Calidad". En esta nota intentamos mostrar que dichos resultados, lejos de apoyar la orientación de los cambios que están teniendo lugar, los cuestionan radicalmente.

In this note we try to show that the recent OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) evaluation of secondary school students' achievements in science, mathematics and language doesn't support the current reform of the Spanish educational system.

## **¿Muestra el Informe de la OCDE un grave deterioro de la educación?**

La publicación de los resultados del estudio PISA realizado en 32 países por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el que España participó a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, para evaluar la comprensión lectora, la cultura matemática y la cultura científica de los estudiantes de Secundaria, ha dado lugar a alarmistas titulares de prensa. Se proclama con tono dramático que España aparece en dicho estudio por debajo de la media en los tres aspectos analizados y se ve en ello una prueba del deterioro experimentado por la Educación Secundaria en nuestro país. Dichos resultados supondrían, en consecuencia, un claro apoyo para los cambios que se están promoviendo en el sistema educativo y, muy concretamente, para la llamada "Ley de Calidad" que el Ministerio pretende introducir. ¿Hasta qué punto es correcta esta lectura?

Para empezar conviene relativizar el dramatismo de esos resultados. Es cierto que España aparece por debajo de la media en los tres dominios analizados. Pero también lo es que un país como Italia aparece por debajo de España en esos tres aspectos y que Alemania lo está en dos de ellos (comprensión de la escritura y educación científica). Conviene, pues, mirar más detenidamente las cifras que se dan para poder interpretarlas correctamente.

Por lo que se refiere a la cultura científica, España, por debajo de la media, obtiene una puntuación de 491; EEUU, en la zona media 499 y Suecia, por encima de la media 512. El país de mayor puntuación es Corea con 552 puntos. Unas sencillas proporciones nos permiten calcular que, si concedemos a Corea una calificación de 10, a EEUU le corresponde 9, a Suecia 9.3 y a España ... 8.9. No parece, pues, que haya lugar para mesarse los cabellos. Ello no quiere decir, claro está, que la educación científica sea maravillosa en nuestro país, sino que las diferencias con otros países de nuestro entorno son mínimas.

Igualmente pequeñas son las diferencias en comprensión de la escritura. Los peores resultados los obtiene España en Matemáticas con 476 puntos, mientras Japón obtiene la mejor puntuación con 557 puntos. Eso significa que, si se concede a Japón una calificación de 10, España obtiene 8.5 (y EEUU, en la zona media 8.9). Incluso en este aspecto, pues, las diferencias son muy pequeñas. Cabe señalar, además, que los

resultados españoles en Matemáticas han mejorado respecto al anterior estudio realizado en 1995.

Esto último indicaría que, en contra de la lectura realizada por el Ministerio y algunos medios de comunicación, la aplicación de la reforma LOGSE no ha producido peores resultados sino al contrario. Sin embargo, nuestras autoridades educativas insisten en hablar de grave deterioro de la educación secundaria y pretenden remediarlo con una Ley de Calidad, uno de cuyos elementos centrales es la separación de los estudiantes a los 14 años en, básicamente, tres itinerarios distintos según sus capacidades, interés y rendimiento: uno orientado hacia el bachillerato, otro hacia la formación profesional y un tercero para los que a los 16 años se incorporen ya al sistema productivo.

Se cuestiona así la medida más positiva de la reforma LOGSE: la ampliación de una educación *común* para todos los ciudadanos y ciudadanas, como forma de evitar que los que proceden de clases sociales más desfavorecidas, que son frecuentemente los que llegan menos preparados y motivados, queden mayoritariamente en los programas menos valorados social y académicamente. Una educación común que no supone, es preciso insistir contra interpretaciones simplistas al respecto, "rebajar el nivel" y "perjudicar a los buenos estudiantes", sino que está orientada a potenciar al máximo al conjunto de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

### **¿Apoya el Informe de la OCDE la separación temprana de los estudiantes en diferentes itinerarios?**

No es éste el lugar de justificar la conveniencia de la ampliación de la escolarización obligatoria y *común* para todos (Gil, Vilches y Valls, 2001), una medida que se apoya en rigurosas investigaciones y en un claro posicionamiento ético por la equidad y el mejor desarrollo personal y *social*, como queda reflejado, p.e., en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors y otros, 1996). Pero sí debemos dejar bien claro que los resultados del estudio de la OCDE, que el Ministerio toma como apoyo para su propuesta de itinerarios a partir de los 14 años, cuestionan también la separación temprana de los estudiantes. En efecto, esa diferenciación se está aplicando desde hace décadas en Alemania y los resultados, como muestra el estudio, son más bajos que los de países con sistemas comprensivos como Finlandia, el Reino Unido o, incluso, España. De hecho el informe reconoce explícitamente que, en general, la diferenciación temprana influye negativamente en los resultados globales de la población.

¿Qué sentido tiene, pues, *volver* a esa diferenciación en nuestro país? ¿Cómo es posible que responsables del Ministerio afirmen que el informe de la OCDE es "un aval" para el cambio de rumbo que pretenden realizar? Un cambio de rumbo que "facilita" la salida del sistema educativo a los encuadrados en el tercer itinerario... mientras las actuales reformas en países de nuestro entorno están orientadas a promover la continuación en los estudios del mayor número de jóvenes después del periodo obligatorio. En Inglaterra, p.e., con un modelo de escuela comprensiva, pretenden conseguir que al menos el 90% de los jóvenes sigan estudiando más allá de los 17 años.

Hemos de precisar que nuestra oposición a la propuesta ministerial de tres itinerarios a partir de los 14 años no es un rechazo a los tratamientos diferenciados. Somos conscientes de que, aunque la diversidad ha de ser vista como algo enriquecedor que pone en contacto alumnado con diferentes intereses, habilidades, etc., es *inevitable* que surjan problemas al ampliar la escolarización obligatoria al conjunto de la población. Es inevitable que niñas y niños que proceden de medios socioculturales muy diversos respondan de formas muy distintas a las propuestas educativas. Muchos tienen

dificultades que, si no son abordadas, van incrementándose y les condenan al fracaso. Se necesita reconocer las diferencias iniciales y abordarlas cuanto antes con las estrategias que permitan su superación, en el marco de un modelo educativo comprensivo e integrador: con atención y apoyo personalizados, con diversificaciones curriculares, incluso con determinados agrupamientos coyunturales... pero siempre con el objetivo de lograr la integración de dichos estudiantes, siempre transmitiendo expectativas positivas e impulsando y apoyando los avances. Y ello no es algo a plantear a partir de los 14 años, sino desde el principio de la escolarización y, sobre todo, desde que empiecen a aparecer problemas.

En resumen, no podemos pensar en un sistema comprensivo sin tener en cuenta adecuadas medidas de atención a la diversidad. Algunas de estas medidas, es preciso recordar, se están aplicando ya en muchos centros con resultados prometedores, pero, en general, no cuentan con apoyo suficiente por parte de las administraciones y ni siquiera están siendo evaluadas.

### **Condiciones para una educación de calidad y el Informe de la OCDE**

Es preciso insistir en la necesidad de condiciones adecuadas para el logro de una educación de calidad y, muy particularmente, para atender a la diversidad de origen y a las dificultades iniciales de los más desfavorecidos. La creación de esas condiciones (que afectan a la dotación de los centros, a la formación y condiciones laborales del profesorado, a la disminución de las ratios, al impulso de la gestión democrática, a la potenciación y defensa de una escuela pública de calidad, etc.) es lo que precisa nuestro sistema educativo, no nuevas medidas elitistas que constituyen un freno al desarrollo del conjunto de la sociedad. Muy especialmente se requieren inversiones, previstas para el desarrollo de la LOGSE, pero no realizadas. Y aquí tocamos otro punto clave de la actual política educativa que merece ser estudiado en comparación con los demás países de nuestro entorno.

El mismo informe de la OCDE al que venimos refiriéndonos señala que un gasto medio elevado por estudiante está asociado a "resultados medios elevados" en los tres dominios estudiados. ¿Cuál es la situación de nuestro país a este respecto? Los datos de la OCDE son reveladores: El gasto medio por alumno y año del conjunto de países de la OCDE es de 5916 dólares; el del país que más invierte, Suiza, de 9348 y el de España 4274. Ello significa que si asignamos a Suiza una calificación de 10, España obtiene... ¡tan sólo 4.5!, un clarísimo suspenso, mientras la nota media del conjunto de países es de 6.3. Aquí las diferencias sí son, más que significativas, tremendas: nuestra inversión es un 40% inferior a la de la media de países. Difícilmente podrá mejorar la situación si este dato no se modifica.

No es, por supuesto, con la multiplicación de barreras selectivas, ni con cambios curriculares que nos devuelven a una visión empobrecida y descontextualizada de la actividad científica, como se conseguirá mejorar la educación científica de la población española. Incluso si sólo nos interesáramos por las adquisiciones conceptuales de nuestros estudiantes, sin preocuparnos por su formación ciudadana, hoy sabemos -toda la investigación educativa lo avala- que la mejor forma de aprender esos contenidos conceptuales es favorecer una inmersión en la cultura científica, teniendo en cuenta las relaciones ciencia-tecnología-sociedad y las estrategias tentativas, abiertas, creativas, características del trabajo científico.

Desgraciadamente las nuevas orientaciones vienen a abortar los avances realizados en esa dirección, antes siquiera que hayan tenido tiempo de desarrollarse. Cuando todavía no ha terminado la implantación completa de la LOGSE, los nuevos responsables educativos han considerado que la Ley ya está suficientemente evaluada y,

con una absoluta ausencia de diálogo en la comunidad educativa, han decidido aplicar una auténtica contrarreforma. Y lo hacen con una serie de decretos acelerados, sin estudios, sin un debate claro y abierto a los sectores implicados, sin más fundamentación que lugares comunes reiteradamente cuestionados por la investigación educativa.

Sería interesante que los responsables de las actuales (contra)reformas, se asomaran a la abundante investigación en este campo, teniendo en cuenta, como se señala en el propio informe PISA, que la autonomía de los centros, la motivación del profesorado y el gasto educativo son, entre otros, factores estrechamente relacionados con la mejora de los resultados. Convendría, por tanto, que procedieran a una lectura cuidadosa de diagnósticos como el realizado por la OCDE, que no sólo no avalan sus propuestas, como se han atrevido a afirmar, sino que las cuestionan claramente.

### **Referencias bibliográficas**

DELORS, J. y otros. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid. UNESCO-Santillana Ed.

GIL, D.; VILCHES, A.; VALLS, R. (2001): “¿Es necesaria una contrarreforma educativa?”, en *Alambique*, n. 29, pp. 119-122.

## ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES

### Disposiciones generales

1. La educación superior, como servicio público, corresponde a la Universidad, que lo realiza mediante la docencia, el estudio y la investigación.
2. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad:
  - a) La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
  - b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
  - c) El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
  - d) La extensión de la cultura en la sociedad.
3. Las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas.
4. En los términos de la presente Ley, la autonomía de las Universidades comprende:
  - a) La elaboración de sus Estatutos y, en el caso de las Universidades privadas, de sus propias normas de organización y funcionamiento, así como las demás normas de régimen interno.
  - b) La elección, designación y remoción de los correspondientes órganos de gobierno y representación.
  - c) La elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y la administración de sus bienes.
  - d) El establecimiento y modificación de sus plantillas.
  - e) La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.
  - f) La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.
  - g) La creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia.
  - h) La admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes.
  - i) La expedición de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y de sus diplomas y títulos propios.
  - j) El establecimiento de relaciones con otras instituciones académicas, culturales o científicas, españolas o extranjeras, para la promoción y desarrollo de sus fines institucionales.
  - k) Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de las funciones señaladas en el número 2.
5. La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamenta en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.
6. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad, así como que la Universidad rinda cuentas del uso de sus medios y recursos a la sociedad.
7. Sin perjuicio de las funciones atribuidas al Consejo de Coordinación Universitaria, corresponderán a cada Comunidad Autónoma las tareas de coordinación de las Universidades de su competencia.
8. Sólo podrán denominarse Universidades, aquéllas que, realizando todas las funciones a que se refiere esta Ley, sean creadas o reconocidas, respectivamente, como tales al amparo de esta Ley. Queda exceptuada de lo señalado en el párrafo anterior la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
9. Sólo podrán ostentar las denominaciones propias de centros universitarios de educación superior que imparten enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, aquéllos que sean creados o reconocidos como tales, de acuerdo a esta Ley.
10. Sólo podrán utilizarse denominaciones propias de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, cuando hayan sido autorizadas o reconocidas y los títulos a que conducen establecidos por el Gobierno, de acuerdo con lo dispuesto en esta



Ley.

11. Sólo podrán utilizarse los términos Diplomado/a, Arquitecto/a técnico/a, Ingeniero/a técnico/a, Licenciado/a, Arquitecto/a, Ingeniero/a o Doctor/a o aquellos otros que pueda establecer el Gobierno de acuerdo con las previsiones de esta Ley, cuando se trate de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

12. Sólo los funcionarios docentes, sea cual fuere su situación administrativa, pertenecientes a los cuerpos de Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad y de Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias, podrán ostentar tal denominación.

13. No podrán utilizarse denominaciones que, por su significado, puedan conducir a confusión con los centros, enseñanzas, títulos o profesorado a que se refieren los números anteriores.

14. En el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte existirá un Registro Nacional de Universidades y centros universitarios de educación superior que impartan enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y de estas mismas enseñanzas, que tendrá carácter público. Se denominará Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas. La inscripción en el mismo será requisito necesario para la inclusión de los correspondientes títulos que expidan las Universidades en el Registro Nacional de Títulos Universitarios Oficiales.

15. Las Comunidades Autónomas o los registros públicos dependientes de las mismas darán traslado al Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas de los datos a que se refiere el número anterior.

16. Las Universidades privadas habrán de inscribirse en el Registro Nacional de Universidades, Centros y Enseñanzas. En el mismo habrá de quedar constancia de la persona o personas, físicas o jurídicas, promotoras o, en su caso, titulares de la Universidad privada, de los cambios que se produzcan en relación con las mismas, así como de las alteraciones que puedan ocurrir en la naturaleza y estructura de la Universidad privada en cuanto persona jurídica. Se presumirá el

carácter de promotor o titular de quien figure como tal en el mencionado Registro.

17. Para poder cumplir exigencias derivadas de Directivas comunitarias, el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria y del Ministerio de Asuntos Exteriores, podrá establecer límites máximos de admisión de alumnos en los estudios de que se trate.

18. El Gobierno, por motivos de interés general, podrá establecer límites máximos de admisión de alumnos en determinados estudios.

19. Son Universidades públicas las creadas por los órganos legislativos, cuya titularidad ostente el Estado o una Comunidad Autónoma, y realicen todas las funciones establecidas en el número 2.

20. Las Universidades públicas se registrarán por esta Ley, por las normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus respectivas competencias, y por sus Estatutos.

21. Las Universidades públicas elaborarán sus Estatutos y, si se ajustan a lo establecido en la presente Ley y sus normas de desarrollo, serán aprobados por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente.

En defecto de plazo distinto establecido por la Comunidad Autónoma, el proyecto de Estatutos se entenderá aprobado si transcurridos tres meses desde la fecha de su presentación al citado Consejo de Gobierno no hubiera recaído resolución expresa.

Una vez aprobados, los Estatutos entrarán en vigor a partir de su publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma correspondiente. Asimismo, serán publicados en el Boletín Oficial del Estado.

22. Las Universidades públicas se organizarán de forma que, en los términos de la presente Ley, en su gobierno y en el de sus centros, quede asegurada la representación de los diferentes sectores de la comunidad universitaria de acuerdo con las funciones que a cada uno de ellos correspondan en relación con las señaladas en el número 2, así como la participación de representantes de los

intereses de la sociedad.

23. Las resoluciones del Rector y los acuerdos del Consejo de Gobierno, del

Consejo Social y del Claustro Universitario agotan la vía administrativa y serán impugnables directamente ante la jurisdicción contencioso-administrativa.

24. La creación de Universidades públicas se llevará a cabo:

a) Por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse.

b) Por Ley de las Cortes Generales, a propuesta del Gobierno, de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse.

Para la creación de Universidades públicas será preceptivo el informe previo y motivado del Consejo de Coordinación Universitaria en el marco de la programación general de la enseñanza en su nivel superior.

25. Para garantizar la calidad de la docencia e investigación y, en general, del conjunto del sistema universitario, el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, determinará con carácter general los requisitos mínimos para la creación de Universidades públicas, así como para la ampliación del número de centros y enseñanzas de las Universidades ya existentes, contemplando los distintos tipos y modalidades de enseñanza presencial y no presencial.

26. El comienzo de las actividades de las nuevas Universidades públicas será autorizado por el órgano competente de la Comunidad Autónoma correspondiente, una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos señalados en el número anterior y lo previsto en la Ley de creación.

27. Las Universidades públicas estarán integradas por Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores, Escuelas Universitarias, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación, así como por aquellos otros centros o estructuras que organicen enseñanzas en la modalidad de no presencial.

28. Las Universidades, en virtud de su autonomía, podrán crear otros centros o estructuras cuyas actividades de desarrollo de sus fines institucionales no conduzcan a la obtención de títulos incluidos en el Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales.

29. Las Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores y Escuelas Universitarias son los centros encargados de la organización de las enseñanzas y

de los procesos académicos, administrativos y de gestión conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como de aquellas otras funciones que determinen los Estatutos o les encomiende la Universidad.

La creación, modificación y supresión de Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores y Escuelas Universitarias y los otros centros y estructuras antes mencionados, así como la implantación y supresión de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, será acordada por la Comunidad

Autónoma correspondiente a propuesta de la Universidad respectiva, o a iniciativa de aquélla con el acuerdo de ésta, y previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

30. Las Comunidades Autónomas podrán autorizar a las Universidades públicas de su competencia el establecimiento de centros docentes de éstas en el territorio de otras Comunidades Autónomas. A tal fin, además del cumplimiento de los requisitos de carácter general, será necesaria la autorización de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio vaya a establecerse el centro, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

#### ANTEPROYECTO DE LEY ORGANICA DE UNIVERSIDADES

31. Las mismas exigencias deberán cumplirse para la adscripción a Universidades públicas, mediante convenio, de centros de titularidad pública o privada ubicados en el territorio de Comunidades Autónomas distintas de aquéllas en las que estén establecidas las Universidades de que se trate.

32. Los centros dependientes de Universidades públicas sitos en el extranjero, que impartan enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, tendrán una estructura y un régimen singularizados a fin de acomodarlos a las exigencias del

entorno, de acuerdo con lo que determine el Gobierno, y con lo que, en su caso,

dispongan los convenios internacionales.

En todo caso, su creación y supresión será acordada por el Gobierno, a propuesta

conjunta de los Ministros de Educación, Cultura y Deporte y de Asuntos Exteriores, a la vista de la propuesta de la correspondiente Universidad, aprobada por la Comunidad Autónoma competente, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

33. Los Departamentos Universitarios son las unidades encargadas de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de una o varias áreas de conocimiento en una o varias Facultades, Escuelas Técnicas o Politécnicas Superiores y Escuelas Universitarias, así como aquellas otras funciones que sean determinadas por los Estatutos o les encomiende la Universidad.

La creación, modificación y supresión de Departamentos corresponderá a la Universidad respectiva conforme a sus Estatutos y de acuerdo con las normas básicas aprobadas por el Gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

34. Los Institutos Universitarios de Investigación son centros dedicados fundamentalmente a la investigación científica, técnica o a la creación artística. Podrán organizar y desarrollar enseñanzas de doctorado y de postgrado, de acuerdo con lo previsto en los Estatutos de la Universidad. Los Institutos Universitarios de Investigación podrán ser constituidos por una o

más Universidades o conjuntamente con otras entidades públicas o privadas cuando

sus actividades de investigación o enseñanza lo aconsejen, mediante convenios especiales u otras formas de cooperación, de conformidad con los Estatutos de las respectivas Universidades.

La creación y supresión de los Institutos Universitarios de Investigación será acordada por la Comunidad Autónoma correspondiente a propuesta de la Universidad, o a iniciativa de aquella con el acuerdo de ésta, y previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

Mediante convenio, podrán adscribirse a las Universidades, como Institutos Universitarios de Investigación, instituciones o centros de investigación de carácter público o privado. La aprobación del convenio de adscripción se hará en

los términos establecidos en el párrafo anterior.

35. Los Estatutos de las Universidades establecerán, como mínimo, los siguientes

órganos:

36. CONSEJO DE GOBIERNO. El Consejo de Gobierno, presidido por el Rector, es el órgano de gobierno de la Universidad. Establece las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad en los ámbitos de organización de las enseñanzas, investigación, recursos humanos y económicos, y elaboración de los presupuestos, así como los procedimientos e instrumentos para su aplicación, y ejerce las funciones previstas en esta Ley y las que establezcan los Estatutos de la Universidad.

Los Estatutos de la Universidad regularán la composición del Consejo de Gobierno

que estará formado por un máximo de treinta miembros. De ellos, una tercera parte serán miembros de la comunidad universitaria designados por el Rector; otra tercera parte, miembros de la comunidad universitaria elegidos por el Claustro, reflejando la composición de los distintos sectores del mismo, y según

el procedimiento establecido en los Estatutos; y la tercera parte restante, miembros de la parte no académica del Consejo Social, designados por éste. En todo caso, serán miembros natos, en el grupo de los designados por el Rector, el

propio Rector, el Secretario General y el Gerente.

37. CONSEJO SOCIAL. El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad en la Universidad.

Corresponde al Consejo Social promover las relaciones de todo tipo entre la Universidad y su entorno cultural, económico y social, y, en general, la supervisión de las actividades de carácter económico de la Universidad y el rendimiento de sus servicios. Le corresponde, asimismo, la aprobación del presupuesto de la Universidad, a propuesta del Consejo de Gobierno.

El Consejo Social estará formado por personalidades de la vida cultural, económica y social, en ningún caso miembros de la propia comunidad universitaria, y por miembros de dicha comunidad designados por el Consejo de

Gobierno, y entre los que estarán, necesariamente, el propio Rector, el Secretario General y el Gerente.

La Ley de la Comunidad Autónoma regulará la composición del Consejo Social y la designación de sus miembros, reservando en todo caso dos quintos de aquéllos a los miembros de la comunidad universitaria, así como el procedimiento de designación de los miembros del Consejo Social que forman parte del Consejo de Gobierno.

El Presidente del Consejo Social será nombrado por la correspondiente Comunidad Autónoma.

38. CLAUSTRO UNIVERSITARIO. El Claustro Universitario, que será presidido por el

Rector, es el máximo órgano representativo de la comunidad universitaria. Le corresponde la elaboración de los Estatutos de la Universidad, así como las funciones de propuesta, asesoramiento y seguimiento de la actividad de la Universidad que determinen dichos Estatutos.

El Claustro de la Universidad podrá convocar elecciones a Rector con la aprobación de las tres quintas partes de sus miembros, en el plazo y de acuerdo con el procedimiento que establezcan los Estatutos. En este caso, el Rector cesará automáticamente.

Asimismo, mediante el voto favorable de la mitad más uno de sus miembros, el Claustro podrá reprobado al Rector o a alguno de los Vicerrectores por sus actividades en el cargo, mediante el procedimiento que establezcan los Estatutos.

Los Estatutos de la Universidad regularán la composición del Claustro, en el que

estarán representados los distintos sectores de la comunidad universitaria. En todo caso, al menos, el 51 por ciento de sus miembros serán profesores funcionarios doctores y el 19 por ciento procederá del resto del personal docente e investigador. Los Estatutos regularán, asimismo, el funcionamiento del

Claustro, que podrá actuar en pleno o en comisiones temporales o permanentes.

39. JUNTA CONSULTIVA. La Junta Consultiva es el órgano ordinario de consulta y asesoramiento de los restantes órganos de la Universidad, pudiendo elevar propuestas al Consejo de Gobierno en aquellas cuestiones que determinen los Estatutos.

La Junta Consultiva tendrá carácter orgánico, será presidida por el Rector y estará constituida por Decanos y Directores de Facultades, Escuelas, Institutos Universitarios de Investigación y Departamentos Universitarios.

Los Estatutos de la Universidad regularán su funcionamiento y composición, de la

que, en todo caso, formarán parte el Rector, el Secretario General y el Gerente.

40. CONSEJO DE DIRECCIÓN. El Consejo de Dirección es el órgano de dirección y gestión ordinaria de la Universidad.

El Consejo de Dirección estará formado por el Rector, que lo preside, por los Vicerrectores, el Secretario General y el Gerente.

El Consejo de Dirección desarrolla las directrices marcadas por el Consejo de Gobierno y ejercerá las funciones que le sean atribuidas por los Estatutos y aquellas otras que le delegue el Consejo de Gobierno.

41. JUNTA DE FACULTAD O ESCUELA. La Junta de Facultad o Escuela es el órgano de consulta, asesoramiento y seguimiento de la actividad del Decano o Director.

Presidida por el respectivo Decano o Director, estará formada, en su caso, por los miembros del Consejo de Dirección de la Facultad o Escuela y por representantes del personal docente e investigador, de los estudiantes y del personal de administración y servicios. La composición y el procedimiento de elección de los miembros de la Junta serán determinados por los Estatutos, quedando reservado un 70 por ciento de miembros de la Junta al personal docente e investigador.

42. CONSEJO DE DEPARTAMENTO. El Consejo de Departamento es el órgano de dirección

y gestión ordinaria del mismo y estará integrado por los doctores miembros del Departamento, así como por una representación del resto del personal docente e investigador no doctor en la forma que determinen los Estatutos, quedando reservado, al menos, un 70 por ciento para los primeros.

43. La elección de los representantes de los distintos sectores de la comunidad universitaria en el Claustro Universitario y en la Junta de Facultad o Escuela, se realizará mediante sufragio universal, libre, igual, directo y secreto. Los Estatutos establecerán las normas electorales aplicables.

44. RECTOR. El Rector, máxima autoridad académica de la Universidad, ostenta la

representación de la misma. Ejerce la dirección, gobierno y gestión de la Universidad, desarrolla las líneas de actuación aprobadas por los órganos colegiados correspondientes y ejecuta sus acuerdos. Le corresponden, en general, cuantas competencias no hayan sido expresamente atribuidas a otros órganos de la Universidad.

El Rector será elegido directamente por la comunidad universitaria, mediante elección directa y sufragio universal libre y secreto, entre funcionarios del cuerpo de Catedráticos de Universidad que presten servicios en ésta. Será nombrado por el órgano correspondiente de la Comunidad Autónoma.

Los Estatutos regularán la duración de su mandato y aprobarán el procedimiento para su elección. Asimismo, los Estatutos regularán todo cuanto se refiere a la sustitución del Rector en caso de vacante, ausencia o enfermedad.

El voto para la elección de Rector será ponderado, por grupos de la comunidad universitaria: profesores funcionarios doctores, resto del personal docente e investigador, alumnos y personal de administración y servicios. En todo caso, el

voto conjunto de los profesores funcionarios doctores tendrá el valor de, al menos, el 51 por 100 del total del voto a candidaturas válidamente emitido por la comunidad universitaria; y el del resto de los docentes e investigadores, en conjunto, al menos el 19 por 100 de ese mismo voto total a candidaturas válidamente emitido.

En cada proceso electoral, la Comisión Electoral, o el órgano que estatutariamente se establezca, determinará, tras el escrutinio de los votos, los coeficientes de ponderación que corresponderá aplicar al voto a candidaturas

válidamente emitido en cada sector al efecto de darle su correspondiente valor en atención a los porcentajes que se hayan fijado en esos mismos Estatutos, respetando siempre los mínimos establecidos en el párrafo anterior.

Será proclamado Rector, en primera vuelta, el candidato que logre el apoyo proporcional a la mitad más uno de los votos a candidaturas válidamente emitidos, una vez hechas y aplicadas las ponderaciones contempladas en este apartado y concretadas por los Estatutos. En el caso de que ningún candidato alcance esa proporción, se procederá a una segunda votación en la que sólo concurrirán los dos candidatos que hayan logrado ser los más apoyados en la primera votación, teniendo en cuenta las citadas ponderaciones. En la segunda vuelta será proclamado el candidato que obtenga la mayoría simple de votos, atendiendo a esas mismas ponderaciones.

45. VICERRECTORES. El Rector, oído el Consejo de Gobierno, podrá nombrar, de entre los profesores de la Universidad, los Vicerrectores necesarios para el gobierno y gestión de la misma, en la forma que determinen los Estatutos.

46. SECRETARIO GENERAL. El Secretario General, que también actuará como tal en el Consejo de Gobierno y en el Consejo de Dirección, será nombrado por el Rector, oído el Consejo de Gobierno, entre los profesores doctores de los cuerpos docentes universitarios que presten servicios en la Universidad.

47. GERENTE. Al Gerente de la Universidad le corresponde la gestión de los servicios administrativos y económicos de la misma. Será nombrado por el Rector,

oído el Consejo de Gobierno y el Consejo Social. El Gerente no podrá ejercer funciones docentes.

48. DECANOS Y DIRECTORES. Los Decanos de Facultad y Directores de Escuelas ostentarán la representación de los centros cuya dirección les corresponda y ejercerán las funciones de gobierno y gestión de los mismos. Serán elegidos, en los términos establecidos por los Estatutos, entre doctores pertenecientes a los

cuerpos docentes universitarios que realicen funciones docentes en el ámbito de responsabilidad del respectivo centro.

Los Decanos de Facultad y Directores de Escuelas podrán nombrar un Consejo de Dirección formado por personal docente e investigador que preste sus servicios en los respectivos centros.

49. DIRECTORES DE DEPARTAMENTOS. Los Directores de Departamentos universitarios ostentarán su representación y ejercerán las funciones de gestión ordinaria de los mismos. Serán elegidos, en los términos determinados por los Estatutos, entre doctores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios miembros del

mismo.

50. DIRECTORES DE INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE INVESTIGACION. Los Directores de

Institutos Universitarios de Investigación ostentarán la representación de los mismos y ejercerán las funciones de su gestión ordinaria. Serán designados entre

doctores, en la forma que establezcan los Estatutos de la Universidad.

51. Las enseñanzas para el ejercicio de profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos y artísticos y la transmisión de la cultura son misiones ineludibles de la Universidad para formar profesionales competentes que sean a su vez hombres y mujeres libres que den un sentido social a sus vidas.

Las funciones anteriores se desarrollan mediante la docencia y el estudio, organizando las enseñanzas y sus correspondientes titulaciones según las necesidades de la sociedad, la proyección de los estudiantes y la dedicación y calidad del profesorado.

La docencia es un derecho y un deber de los profesores de las Universidades que ejercerán bajo el principio de libertad de cátedra, sin más limitaciones que las

establecidas en la Constitución y en las leyes y las derivadas de la organización de las enseñanzas en sus Universidades.

52. El Gobierno, a propuesta o previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las directrices generales de los planes de

estudios que deban cursarse para su obtención y homologación.

53. Los títulos a que hace referencia el apartado anterior, que se integrarán en el correspondiente Catálogo de Títulos Universitarios Oficiales, serán expedidos

en nombre del Rey por el Rector de la Universidad en la que se hubieren obtenido.

54. Las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, no incluidos en el apartado anterior. Estos diplomas

y títulos carecerán de efectos académicos plenos y de la habilitación para el ejercicio profesional que las disposiciones legales otorguen a los títulos con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

55. Con sujeción a las directrices generales establecidas por el Gobierno, las Universidades elaboren y aprueben sus planes de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Una vez aprobados, estos planes de estudios serán puestos en conocimiento del Consejo de Coordinación Universitaria a efectos de la verificación de su ajuste a las citadas directrices generales y de la consecuente homologación inicial, y, acreditada ésta y el cumplimiento de los requisitos generales establecidos por el Gobierno, éste homologará inicialmente los correspondientes títulos, lo que implica la autorización para la expedición,

por parte de la Universidad, de aquéllos.

56. Transcurrido el período de implantación de un plan de estudios, las Universidades deberán solicitar del Consejo de Coordinación Universitaria, previa evaluación del desarrollo efectivo de las enseñanzas en los términos que el Gobierno establezca, la homologación definitiva del plan, así como la de los correspondientes títulos por el indicado Gobierno.

57. El Gobierno establecerá el procedimiento y los criterios para la aplicación de lo dispuesto en el número anterior, así como para la suspensión o revocación de la homologación definitiva del plan de estudios o del título y que, en su caso, procedan, como consecuencia del incumplimiento de los requisitos o de las directrices generales. Estas circunstancias podrán dar lugar, asimismo, a la no admisión de la Universidad o centro de que se trate a los programas de ayudas que convoque la Administración General del Estado.

58. El Consejo de Coordinación Universitaria acordará los criterios generales a los que habrán de ajustarse las Universidades en materia de convalidación y adaptación de estudios cursados en centros académicos españoles o extranjeros, a

efectos de continuación de dichos estudios.

59. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, regulará las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior no universitaria a los de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

60. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria,

regulará las condiciones de homologación de títulos extranjeros de educación superior.

61. Los estudios universitarios se estructurarán, como máximo, en tres ciclos. La superación de los estudios dará derecho, en los términos que establezca el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, y según la modalidad de enseñanza cíclica de que se trate, a la obtención de los títulos de

Diplomado, Arquitecto Técnico, Ingeniero Técnico, de Licenciado, Arquitecto, Ingeniero y de Doctor u otros.

62. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, y con el fin de cumplir las líneas generales que emanen del espacio europeo de enseñanza superior, el Gobierno podrá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecer, reformar o adaptar las modalidades cíclicas de cada enseñanza y los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional correspondientes a las mismas.

Cuando estos títulos sustituyan a los indicados en el número 61, el Gobierno determinará las condiciones para la homologación de éstos a los nuevos títulos, así como para la convalidación o adaptación de las enseñanzas que los mismos refrenden.

63. Los estudios de doctorado constituyen estudios conducentes a la obtención del correspondiente título de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, que tienen como finalidad la especialización del estudiante y su formación investigadora dentro de un ámbito del conocimiento científico, técnico

o artístico.

Los estudios de doctorado se organizarán y realizarán en la forma que determinen

los Estatutos de cada Universidad de acuerdo con los criterios que, para la obtención del título de doctor apruebe el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria. En todo caso, estos criterios incluirán el seguimiento y superación de materias de estudio y la elaboración, presentación y

aprobación de un trabajo original de investigación.

64. La investigación, fundamento de la docencia, medio para el progreso de la comunidad y soporte de la transferencia social del conocimiento, constituye una función esencial de las Universidades.

Se reconoce y garantiza la libertad de investigación en el ámbito universitario. La Universidad asume, como uno de sus objetivos primordiales, el desarrollo de la investigación científica, técnica y artística, así como la formación de investigadores, y atenderá tanto a la investigación básica como a la aplicada.

65. La libre investigación es un derecho y un deber del personal docente e investigador de las Universidades, sin más limitaciones que las derivadas del cumplimiento de los fines generales de la Universidad y de la racionalidad en el

aprovechamiento de los medios y recursos.

La investigación, sin perjuicio de la libre creación y organización por las Universidades de las estructuras que para su desarrollo las mismas determinen y de la libre investigación individual, se llevará a cabo, principalmente, en grupos de investigación, Departamentos e Institutos Universitarios de Investigación.

La actividad y dedicación investigadora del personal docente e investigador de las Universidades será criterio relevante, atendida su oportuna evaluación, para

determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional con efectos retributivos (sexenios)

66. Los poderes públicos protegerán y estimularán la investigación en las Universidades mediante las correspondientes dotaciones de recursos y el impulso de programas complementarios de los que establezcan las Universidades para, entre otros objetivos, asegurar:

a) El fomento de la calidad y competitividad internacional de la investigación desarrollada por las Universidades españolas.

b) El desarrollo de la investigación inter y multidisciplinar.

c) La incorporación de científicos y grupos de científicos de especial relevancia dentro de las iniciativas de desarrollo de la investigación por las Universidades.

d) La movilidad de investigadores y grupos de investigación para la formación de

equipos y centros de excelencia.

- e) La incorporación a las Universidades de personal técnico de apoyo a la investigación, atendiendo a las características de los distintos campos científicos.
- f) La coordinación de la investigación entre diversas Universidades y Centros de

Investigación, así como la creación de centros o estructuras mixtas entre las Universidades y otros organismos públicos y privados de investigación, y, en su caso, empresas.

- g) La vinculación entre la investigación universitaria y el sistema productivo, como vía para articular la transferencia de los conocimientos generados, la presencia de la Universidad en el proceso de innovación del sistema productivo y

de las empresas, y un desarrollo efectivo de los objetivos de aquélla. Dicha vinculación podrá, en su caso, llevarse a cabo a través de la creación de empresas de base tecnológica a partir de la actividad universitaria, en cuyas actividades podrá participar el personal docente e investigador de las Universidades.

- h) La generación de sistemas innovadores en la organización y gestión por las Universidades del fomento de su actividad investigadora, de la canalización de las iniciativas investigadoras de su profesorado, de la transferencia de los resultados de la investigación, y de la captación de recursos para el desarrollo

de ésta.

67. El estudio en la Universidad es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico.

68. Para el acceso a la Universidad será necesario estar en posesión del título de bachiller o equivalente.

69. Las Universidades, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, y, teniendo en cuenta la programación de la oferta de plazas disponibles, establecerán los procedimientos para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en centros de las mismas, y siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad.

70. Las Comunidades Autónomas efectuarán la programación de la oferta de enseñanzas de las Universidades públicas de su competencia y sus distintos centros, de acuerdo con ellas y conforme a los procedimientos que establezcan. La oferta de plazas que resulte será comunicada al Consejo de Coordinación Universitaria, que aprobará la oferta general de enseñanzas y plazas, la cual deberá estar publicada en el Boletín Oficial del Estado en el plazo que reglamentariamente se determine.

71. Los poderes públicos desarrollarán, en el marco de la programación general de la enseñanza universitaria, una política de inversiones tendente a adecuar la

capacidad de los centros a la demanda social, teniendo en cuenta el gasto público disponible, la previsión de las necesidades de la sociedad y la compensación de los desequilibrios territoriales.

72. Con objeto de que nadie quede excluido del estudio en la Universidad por razones económicas, el Estado y las Comunidades Autónomas, así como las propias Universidades, instrumentarán una política de becas, ayudas y créditos a los estudiantes y establecerán, asimismo, modalidades de exención parcial o total del pago de los precios públicos por prestación de servicios académicos.

73. Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la

educación, el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas destinadas a remover los obstáculos de orden socioeconómico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso o la continuidad de los estudios universitarios y superiores a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento.

Las Administraciones Públicas y las Universidades colaborarán en la gestión de las becas a que se refiere el párrafo anterior, así como en la coordinación de las distintas actuaciones que, con la misma finalidad, desarrollen en sus respectivos ámbitos de competencia.

Sobre las bases de los principios de equidad y solidaridad cooperarán, asimismo,

para articular sistemas eficaces de información, de verificación y control de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos.

74. El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios.

75. Los Estatutos desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes,



así como los mecanismos para la garantía de su cumplimiento.

En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a:

a) El estudio en la Universidad de su elección, en los términos establecidos por el ordenamiento jurídico.

b) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.

c) Su representación en los órganos de gobierno de la Universidad en los términos establecidos en esta Ley y en los respectivos Estatutos.

d) La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.

76. Las Universidades establecerán los procedimientos de verificación de los conocimientos y las normas que regulen el progreso y la permanencia en la Universidad de los estudiantes de acuerdo con las características de los respectivos estudios.

77. Se garantiza la igualdad de oportunidades y no discriminación en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.

78. Los estudiantes gozarán de la protección de la Seguridad Social en los términos y condiciones que se establezcan en la legislación vigente.

79. Son deberes de los estudiantes los que se determinen en los Estatutos de la Universidad y en todo caso:

a) Cumplir con sus responsabilidades en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad propias de la condición de universitarios.

b) Contribuir al normal desarrollo de las actividades académicas y administrativas de la Universidad.

c) Cumplir las funciones representativas que les correspondan.

d) Responsabilizarse de la correcta utilización de medios, equipos e instalaciones.

80. El personal docente e investigador de las Universidades públicas estará compuesto de funcionarios de los cuerpos docentes universitarios y de personal contratado.

81. En los términos de la presente Ley y en los que establezcan la Ley de la Comunidad Autónoma y los Estatutos universitarios, las Universidades públicas podrán contratar, en régimen administrativo, personal docente e investigador correspondiente a las figuras siguientes: ayudante, profesor ayudante doctor, profesor colaborador, profesor contratado doctor, profesor asociado y profesor visitante.

El número total de personal docente e investigador contratado no podrá igualar el número de profesores pertenecientes a los cuerpos docentes universitarios que

presten servicios en cada Universidad, que deberá ser mayoritario.

Exceptuando el caso de los profesores visitantes, la contratación de personal docente e investigador se hará mediante concursos públicos, a los que se les dará publicidad, al menos, en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma correspondiente. En todo caso, la selección debe efectuarse con respeto a los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad. Podrá considerarse mérito preferente el estar habilitado para poder concurrir a concursos de acceso a plazas de funcionarios de cuerpos docentes universitarios. Sin perjuicio de lo establecido anteriormente, las Universidades públicas podrán

contratar, en régimen administrativo, de acuerdo con lo establecido en los Estatutos, profesores eméritos, entre funcionarios jubilados de los cuerpos docentes universitarios que hayan prestado servicios destacados a la Universidad.

82. Asimismo, las Universidades públicas podrán contratar para obra o servicio determinado a personal docente, personal investigador, personal técnico u otro personal, para el desarrollo de proyectos concretos de investigación científica y técnica.

83. Los ayudantes serán contratados entre quienes hayan cursado los créditos mínimos de estudios que se determinen para el doctorado y con la finalidad principal de completar su formación científica. La contratación podrá exigir la previa evaluación positiva de su actividad por parte de la Agencia Nacional de

Evaluación y Acreditación o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine. La contratación será con dedicación a tiempo completo, por una duración no superior a cuatro años, improrrogables. Podrán desempeñar, con carácter excepcional, tareas docentes, en los términos que fijan

los Estatutos.

84. Los profesores ayudantes doctores serán contratados entre Doctores que, en los dos últimos años, no hubieran estado vinculados a la Universidad de que se trate contractual o estatutariamente o como becario en la misma. Desarrollarán tareas docentes y de investigación, con dedicación a tiempo completo, por un máximo de cuatro años, improrrogables.

85. Los profesores colaboradores serán contratados por las Universidades para impartir enseñanzas sólo en aquellas áreas de conocimiento que establezca el Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, entre Licenciados, Arquitectos e Ingenieros o Diplomados, Arquitectos Técnicos e Ingenieros Técnicos.

86. Los profesores contratados doctores lo serán para el desarrollo de tareas de docencia y de investigación, o prioritariamente de investigación, entre Doctores

que acrediten al menos dos años de actividad docente e investigadora, o prioritariamente investigadora, postdoctoral, y que, como mínimo, reciban la evaluación positiva de dicha actividad por parte de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, o del órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

87. Los profesores asociados serán contratados, temporalmente, con dedicación a tiempo parcial, entre especialistas de reconocida competencia que desarrollan su actividad profesional fuera de la Universidad.

88. Los profesores visitantes serán contratados, temporalmente, entre profesores o investigadores de reconocido prestigio, procedentes de otras Universidades y centros de investigación, nacionales o extranjeros.

89. El profesorado funcionario de las Universidades públicas pertenecerá a los siguientes cuerpos docentes:

- a) Catedráticos de Universidad.
- b) Profesores Titulares de Universidad.
- c) Catedráticos de Escuelas Universitarias.
- d) Profesores Titulares de Escuelas Universitarias.

Los Catedráticos y Profesores Titulares de Universidad tendrán plena capacidad docente e investigadora. Los Catedráticos y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias tendrán, asimismo, plena capacidad docente y, cuando se hallen en

posesión del título de Doctor, plena capacidad investigadora.

90. El profesorado funcionario universitario se regirá por la presente Ley y sus disposiciones de desarrollo, por la legislación de funcionarios que le sea de aplicación y por los Estatutos de la Universidad.

91. Respecto a los funcionarios docentes que presten sus servicios en la Universidad, corresponderá al Rector de la misma adoptar las decisiones relativas a las situaciones administrativas y régimen disciplinario, a excepción

de las de separación del servicio, que será acordada por el órgano competente según la legislación de funcionarios, previo informe del Consejo de Coordinación

Universitaria.

92. El procedimiento de acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios seguirá el sistema de habilitación nacional, que vendrá definido por la categoría del cuerpo y el área de conocimiento.

La habilitación faculta para concurrir a concursos de acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios. Una vez que el candidato habilitado haya sido seleccionado por una Universidad en el correspondiente concurso de acceso, le haya sido conferido el oportuno nombramiento, y haya tomado posesión de la plaza, adquirirá la condición de funcionario de carrera del cuerpo docente universitario de que se trate, con los derechos y deberes que le son propios.

93. Para obtener la habilitación que faculta para poder concurrir a concursos de

acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Escuelas Universitarias, será

necesario estar en posesión del título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero o, excepcionalmente, en áreas de conocimiento que establezca el Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, y superar las pruebas correspondientes. La convocatoria de pruebas de habilitación será efectuada por el Consejo de Coordinación Universitaria, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno, y se publicará en el Boletín Oficial del Estado. La habilitación constará de tres pruebas, de carácter público, y todas ellas eliminatorias. La primera consistirá en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docentes e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, que incluirá el programa o programas

de las materias del área de conocimiento de que se trate. La segunda consistirá en la exposición y debate con la Comisión de un tema del programa o programas presentado por el candidato y elegido por éste, de entre tres sacados a sorteo. La tercera prueba tendrá carácter práctico.

Las pruebas de habilitación serán resueltas por Comisiones compuestas por cuatro Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuelas Universitarias, y tres Profesores Titulares de Escuelas Universitarias, en activo, del área de conocimiento correspondiente. En los tres primeros casos, con, al menos, una evaluación positiva de la labor investigadora

desarrollada durante un sexenio efectuada de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado universitario, o norma que lo sustituya. Serán elegidos por sorteo público realizado por el Consejo de Coordinación Universitaria y según el procedimiento que reglamentariamente establezca el Gobierno. Actuará de Presidente el Catedrático de Universidad más antiguo, o, en su defecto, el Profesor Titular de

Universidad más antiguo. Las pruebas se celebrarán en la Universidad que designe el Presidente.

Los concursos de acceso serán convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma que

corresponda. Serán resueltos en cada Universidad por una Comisión constituida a tal efecto, de acuerdo con el procedimiento previsto en sus Estatutos. Podrán participar en los mismos, junto a los habilitados de acuerdo con lo establecido en el párrafo anterior y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios del cuerpo de Profesores Titulares de Escuelas Universitarias, sea cual sea su situación administrativa. Asimismo, podrán participar los habilitados para concurrir a concursos de acceso a los cuerpos de

Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Escuelas Universitarias, y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios de dichos cuerpos, sea cual sea su situación administrativa.

Únicamente, podrán convocarse pruebas de habilitación y concursos de acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Escuelas Universitarias para aquellas áreas de conocimiento que, a estos efectos, establezca el Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria.

94. Para obtener la habilitación que faculta para poder concurrir a concursos de

acceso al cuerpo de Catedráticos de Escuelas Universitarias, será necesario estar en posesión del título de Doctor y superar las pruebas correspondientes. La convocatoria de pruebas de habilitación será efectuada por el Consejo de Coordinación Universitaria, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno, y se publicará en el Boletín Oficial del Estado.

La habilitación constará de tres pruebas, de carácter público, y todas ellas eliminatorias. La primera consistirá en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, que incluirá el programa o programas

de las materias del área de conocimiento de que se trate. La segunda consistirá en la exposición y debate con la Comisión de un tema del programa o programas

presentado por el candidato y elegido por éste, de entre tres sacados a sorteo. La tercera prueba consistirá en la exposición y debate con la Comisión de un trabajo original de investigación.

Las pruebas de habilitación serán resueltas por Comisiones compuestas por tres Catedráticos de Universidad y cuatro Profesores Titulares de Universidad o Catedráticos de Escuelas Universitarias, en activo, del área de conocimiento correspondiente, con, al menos, dos evaluaciones positivas de la labor investigadora desarrollada durante dos sexenios efectuadas de acuerdo con las previsiones de la normativa citada en el párrafo cuarto del número 93, en el primer caso, y una en el segundo. Todos ellos serán elegidos por sorteo público realizado por el Consejo de Coordinación Universitaria y según el procedimiento que reglamentariamente establezca el Gobierno. Actuará de Presidente el Catedrático de Universidad más antiguo en el cuerpo de los que componen la Comisión. Las pruebas se celebrarán en la Universidad que designe el Presidente. Los concursos de acceso serán convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma que

corresponda. Serán resueltos en cada Universidad por una Comisión constituida a tal efecto, de acuerdo con el procedimiento previsto en sus Estatutos. Podrán participar en los mismos, junto a los habilitados de acuerdo con lo establecido en los párrafos anteriores y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad o de Catedráticos de Escuelas Universitarias, sea cual sea su situación administrativa. Asimismo, podrán participar los habilitados para concurrir a concursos de acceso al cuerpo de Catedráticos de Universidad y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios

de dicho cuerpo, sea cual sea su situación administrativa.

Únicamente, podrán convocarse pruebas de habilitación y concursos de acceso al cuerpo de Catedráticos de Escuelas Universitarias para aquellas áreas de conocimiento que, a estos efectos, establezca el Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria.

95. Para obtener la habilitación que faculta para poder concurrir a concursos de acceso al cuerpo de Profesores Titulares de Universidad, será necesario estar en posesión del título de doctor y superar las pruebas correspondientes.

La convocatoria de pruebas de habilitación será efectuada por el Consejo de Coordinación Universitaria, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno, y se publicará en el Boletín Oficial del Estado.

La habilitación constará de tres pruebas, de carácter público, y todas ellas eliminatorias. La primera consistirá en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato, así como de su proyecto docente, que incluirá el programa o programas

de las materias del área de conocimiento de que se trate. La segunda consistirá en la exposición y debate con la Comisión de un tema del programa o programas presentado por el candidato y elegido por éste, de entre tres sacados a sorteo. La tercera prueba consistirá en la exposición y debate con la Comisión de un trabajo original de investigación.

Las pruebas de habilitación serán resueltas por Comisiones compuestas por tres Catedráticos de Universidad y cuatro Profesores Titulares de Universidad, en activo, del área de conocimiento correspondiente, con, al menos, dos evaluaciones positivas de la labor investigadora desarrollada durante dos sexenios efectuadas de acuerdo con las previsiones de la normativa citada en párrafo cuarto del número 93, en el primer caso, y una en el segundo. Todos ellos serán elegidos por sorteo público realizado por el Consejo de Coordinación

Universitaria y según el procedimiento que reglamentariamente establezca el Gobierno. Actuará de Presidente el Catedrático de Universidad más antiguo en el cuerpo de los que componen la Comisión. Las pruebas se celebrarán en la Universidad que designe el Presidente.

Los concursos de acceso serán convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma que

corresponda. Serán resueltos en cada Universidad por una Comisión constituida a tal efecto, de acuerdo con el procedimiento previsto en sus Estatutos. Podrán participar en los mismos, junto a los habilitados de acuerdo con lo establecido

en los párrafos anteriores y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios de los cuerpos de Profesores Titulares de Universidad y de Catedráticos de Escuelas Universitarias, sea cual sea su situación administrativa. Asimismo, podrán participar los habilitados para concurrir a concursos de acceso al cuerpo de Catedráticos de Universidad y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios de dicho cuerpo, sea cual sea su situación administrativa.

96. Para obtener la habilitación que faculta para poder concurrir a concursos de acceso al cuerpo de Catedráticos de Universidad será necesario tener la condición de Profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuelas Universitarias con tres años de antigüedad y titulación de Doctor. El Consejo de

Coordinación Universitaria, previo informe de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, podrá eximir de estos requisitos, a Doctores, en atención a sus méritos. Para la obtención de la habilitación habrán de superarse las pruebas correspondientes.

La convocatoria de las pruebas será efectuada por el Consejo de Coordinación Universitaria, de acuerdo con el procedimiento que establezca el Gobierno, y será publicada en el Boletín Oficial del Estado.

La habilitación constará de tres pruebas, todas ellas de carácter público y eliminatorias. La primera consistirá en la presentación y discusión con la Comisión de los méritos e historial académico, docente e investigador del candidato. La segunda, en la presentación y discusión con la Comisión de su proyecto docente, que incluirá el programa o programas de las materias del área de conocimiento de que se trate. La tercera prueba consistirá en la presentación

ante la Comisión y debate con ésta de un trabajo original de investigación. Las pruebas de habilitación serán resueltas por Comisiones compuestas por siete Catedráticos de Universidad en activo del área de conocimiento correspondiente, con, al menos, dos evaluaciones positivas de la labor investigadora desarrollada

durante dos sexenios efectuadas de acuerdo con las previsiones de la normativa citada en el párrafo cuarto del número 93, elegidos todos ellos por sorteo público realizado por el Consejo de Coordinación Universitaria y según el procedimiento que reglamentariamente establezca el Gobierno. Actuará de Presidente, el Catedrático de Universidad más antiguo en el cuerpo de los que componen la Comisión. Las pruebas se celebrarán en la Universidad designada por el Presidente.

Los concursos de acceso serán convocados por la Universidad correspondiente y publicados en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma que

corresponda. Serán resueltos, en cada Universidad, por una Comisión constituida a tal efecto, de acuerdo con el procedimiento previsto en sus Estatutos. Podrán participar en los mismos, junto a los habilitados de acuerdo a lo establecido en

los párrafos anteriores y, a los efectos de obtener plaza en la Universidad de que se trate, los funcionarios del cuerpo de Catedráticos de Universidad, sea cual sea su situación administrativa.

97. La Universidad, en el modo que establezcan sus Estatutos y en atención a las necesidades docentes e investigadoras, acordará qué plazas serán provistas mediante concurso de acceso entre habilitados, a cuyo efecto lo comunicará al Consejo de Coordinación Universitaria, en la forma y plazos que establezca el Gobierno.

El Consejo de Coordinación Universitaria, recibidas tales comunicaciones, señalará un número máximo de habilitaciones que serán objeto de la inmediata convocatoria en cada área de conocimiento, a fin de garantizar la posibilidad de selección de las Universidades entre habilitados.

Las Comisiones no podrán proponer al Consejo de Coordinación Universitaria la habilitación de un número mayor de candidatos al número máximo de habilitaciones

señalado por el citado Consejo de Coordinación Universitaria, pero sí un número inferior al mismo, incluso la no habilitación de ningún candidato.

Los habilitados por las Comisiones deberán solicitar plaza en los correspondientes concursos de acceso en el plazo máximo de dos años. En caso de

no hacerlo caducará su habilitación.

98. Las Universidades podrán convocar los concursos de acceso a cuerpos de funcionarios docentes, siempre que las plazas estén en el estado de gastos de su presupuesto y que hayan sido comunicadas al Consejo de Coordinación Universitaria a los efectos de habilitación.

Los concursos de acceso convocados por las Universidades podrán resolverse con la no provisión de la plaza durante un plazo máximo de dos años. A partir de ese momento, no será posible dejarla desierta, siempre que haya concursantes a la misma.

99. En las pruebas de habilitación y en los concursos de acceso a que se refiere la presente Ley, quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de condiciones de los candidatos y el respeto a los principios de mérito y capacidad de los mismos.

Los procedimientos para la designación de los miembros de las Comisiones de acceso, entre profesores del área de conocimiento a que corresponda la plaza, se basarán en criterios objetivos y generales garantizando la competencia científica de los mismos.

En los concursos de acceso las Universidades harán públicos la composición de las Comisiones, así como los criterios a tener en cuenta para la adjudicación de las plazas.

100. Las Comisiones que resuelvan los concursos de acceso propondrán, motivadamente, al Rector de la Universidad correspondiente el nombramiento de concursantes seleccionados como funcionarios de los cuerpos docentes universitarios que procedan, que, en ningún caso, podrán exceder de las plazas convocadas en el concurso. Los nombramientos serán efectuados por el Rector de dicha Universidad, inscritos en el Registro de Personal de los cuerpos respectivos y publicados en el Boletín Oficial del Estado y en el de la Comunidad Autónoma correspondiente. En el supuesto de que el concursante seleccionado pertenezca ya al cuerpo docente de que se trate, el nombramiento, como miembro de dicho cuerpo, será para la plaza objeto del concurso.

101. Contra las resoluciones de las Comisiones de habilitación, los candidatos podrán presentar reclamación ante el Consejo de Coordinación Universitaria. Esta reclamación será valorada por una Comisión formada por siete Catedráticos de Universidad, de diversas áreas de conocimiento, con amplia experiencia docente e investigadora, designados por el Consejo de Coordinación Universitaria. Esta Comisión, que será presidida por el Catedrático de Universidad más antiguo en el cuerpo de los que forman parte de ella, examinará el expediente relativo al concurso para velar por sus garantías, y ratificará o no la resolución reclamada, en un plazo máximo de tres meses.

102. Contra las resoluciones de las Comisiones de los concursos de acceso, los concursantes podrán presentar reclamación ante el Rector de la Universidad a la que corresponda la plaza.

Esta reclamación será valorada por una Comisión compuesta en la forma que establezcan los Estatutos de la Universidad.

Esta Comisión examinará el expediente relativo al concurso, para velar por sus garantías, y ratificará o no la resolución reclamada, en el plazo máximo de dos meses.

103. Las resoluciones de las citadas Comisiones agotan la vía administrativa y serán impugnables directamente ante la jurisdicción contencioso-administrativa.

104. El reingreso al servicio activo de los funcionarios de cuerpos docentes universitarios, en situación de excedencia voluntaria, se efectuará obteniendo plaza en los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios que cualquier Universidad convoque.

Asimismo, el reingreso podrá efectuarse en la Universidad a la que pertenecieran

con anterioridad a la excedencia, solicitando de su Rector la adscripción provisional a una plaza de la misma, con la obligación de participar en cuantos concursos de acceso se convoquen por dicha Universidad para cubrir plazas en su cuerpo y área de conocimiento, perdiendo la adscripción provisional caso de no hacerlo. La adscripción provisional se hará en la forma y con los efectos que, respetando los principios reconocidos por la legislación general de funcionarios

en el caso del reingreso al servicio activo, determinen los Estatutos de la

Universidad.

105. El profesorado universitario ejercerá sus funciones preferentemente en régimen de dedicación a tiempo completo, o bien a tiempo parcial. La dedicación será en todo caso compatible con la realización de trabajos científicos, técnicos o artísticos, de acuerdo con las normas básicas que establezca el Gobierno.

La dedicación a tiempo completo del profesorado universitario será requisito necesario para el desempeño de órganos unipersonales de gobierno que, en ningún caso, podrán ejercerse simultáneamente.

Además de otros sistemas de evaluación que puedan establecerse, los Estatutos de

la Universidad podrán regular los procedimientos para la evaluación periódica del rendimiento docente, investigador y de gestión del profesorado.

106. El Gobierno determinará el régimen retributivo del personal docente e investigador universitario perteneciente a los cuerpos de funcionarios. Este régimen, que tendrá carácter uniforme en todas las Universidades, será el establecido con carácter general por la legislación sobre funcionarios adecuado específicamente a las características de dicho personal. A estos efectos, el Gobierno establecerá los niveles dentro de cada una de las figuras de los cuerpos de funcionarios indicados, fijando los requisitos para la promoción de uno a otro.

El Gobierno podrá establecer, para dicho personal, retribuciones adicionales a las anteriores y ligadas a méritos docentes, investigadores y de gestión, que habrán de ser valorados por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. Las Comunidades Autónomas podrán, asimismo, establecer retribuciones adicionales

como las contempladas en el párrafo anterior, debiendo ser valorados los méritos

por un órgano o comisión que, en todo caso, será externo a la Universidad en la que los funcionarios de los cuerpos docentes universitarios presten sus servicios.

Las Universidades podrán acordar de manera singular e individualizada, y conforme a sus Estatutos, la asignación, con cargo a sus presupuestos, de complementos retributivos, a profesores de los cuerpos docentes universitarios, en atención a exigencias docentes, investigadoras y de gestión de especial relevancia.

107. Las Comunidades Autónomas regularán el régimen retributivo del personal docente e investigador universitario contratado en las Universidades públicas, y

determinarán la cuantía de sus retribuciones básicas dentro de los límites que fije el Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria.

Las Comunidades Autónomas podrán establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos docentes, investigadores y de gestión. La valoración de tales méritos se

hará por un órgano o comisión externo a la Universidad en la que presten sus servicios.

Las Universidades podrán acordar de manera singular e individualizada, y conforme a sus Estatutos, la asignación, con cargo a sus presupuestos, de complementos retributivos, al personal docente e investigador contratado de complementos retributivos en atención a exigencias docentes, investigadoras y de

gestión de especial relevancia. Sin perjuicio de lo señalado anteriormente, el Gobierno podrá establecer programas de incentivo docente e investigador que comprendan al personal docente e investigador contratado.

108. Cada Universidad establecerá anualmente, en el estado de gastos de su presupuesto, su plantilla de profesorado, en la que se relacionarán debidamente clasificadas todas las plazas de profesorado, incluyendo al personal docente e investigador contratado.

Las plantillas de la Universidad deberán adaptarse, en todo caso, a los porcentajes (funcionarios-contratados) establecidos en la Ley.

Las Universidades podrán modificar su plantilla de profesorado por ampliación de

las plazas existentes o por minoración o cambio de denominación de las plazas vacantes, en la forma que indiquen sus Estatutos, teniendo en cuenta lo dispuesto sobre desarrollo y ejecución del presupuesto. En todo caso, estas modificaciones tendrán en cuenta las necesidades de los planes de estudios y de investigación.

La determinación en las plantillas del número de plazas que corresponde a cada

categoría docente ha de guardar, en todo caso, la proporcionalidad que permita la realización de una carrera docente.

109. Las denominaciones de las plazas de la plantilla de profesores corresponderán a las de las áreas de conocimiento existentes. A tales efectos se

entenderá por área de conocimiento aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la

existencia de comunidades de profesores e investigadores, nacionales o internacionales.

El Gobierno establecerá y, en su caso, revisará el catálogo de áreas de conocimiento, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria.

110. La actividad del personal de administración y servicios de la Universidad se desarrollará fundamentalmente en las áreas de personal, organización administrativa, asuntos económicos, asuntos generales y servicios.

El personal de administración y servicios de las Universidades estará compuesto por personal funcionario y laboral contratado de la propia Universidad, así como por personal funcionario perteneciente a los cuerpos y escalas del Estado y

de las Comunidades Autónomas.

El personal funcionario de administración y servicios se registrará por la presente Ley y sus disposiciones de desarrollo, por las disposiciones sobre funcionarios públicos que le sean de aplicación y por los Estatutos de su Universidad.

El personal contratado, además de las previsiones de esta Ley y sus normas de desarrollo y los Estatutos de las Universidades, se someterá a la legislación laboral que le sea de aplicación.

111. El personal de administración y servicios de las Universidades será retribuido con cargo a los presupuestos de las mismas.

Las Universidades establecerán el régimen retributivo del personal funcionario, de acuerdo con los límites máximos que determine la Comunidad Autónoma correspondiente y en el marco de las bases que dicte el Gobierno.

Las Comunidades Autónomas establecerán los límites de las retribuciones del personal contratado que serán determinadas por cada Universidad.

112. Las escalas del personal propio de la Universidad se estructurarán de acuerdo con los niveles de titulación exigidos para el ingreso en las mismas.

La selección del personal de administración y servicios propio de las Universidades se realizará mediante la superación de las pruebas selectivas de acceso, del modo que establezcan los respectivos Estatutos, atendiendo a los principios de igualdad, mérito y capacidad y dentro del marco establecido por la

normativa estatal y autonómica sobre el régimen de funcionarios. Se garantizará en todo caso la publicidad mediante la publicación de las plazas vacantes en el Boletín Oficial del Estado y en el de la correspondiente Comunidad Autónoma.

Los principios citados en el párrafo anterior se observarán para la selección del personal contratado.

113. La provisión de los puestos de personal de administración y servicios de las Universidades se realizará, normalmente, por el sistema de concursos, a los que podrán concurrir tanto el personal propio de las mismas como el personal de otras Universidades, y el perteneciente a los cuerpos y escalas de las Comunidades Autónomas y del Estado.

Los Estatutos establecerán las normas para asegurar la provisión de las vacantes

que se produzcan y el perfeccionamiento y promoción profesional del personal, de

acuerdo con los principios de publicidad, igualdad, mérito y capacidad.

Sólo podrán cubrirse por el sistema de libre designación aquellos puestos que se

establezca en virtud de la naturaleza de sus funciones de conformidad con la normativa general de la Función Pública.

Las Universidades promoverán las condiciones para que el personal de administración y servicios pueda desempeñar sus funciones en Universidades distintas de la de origen.

114. Respecto a todos los funcionarios de administración y servicios, cualquiera

que sea su cuerpo o Escala, que desempeñen sus funciones en la Universidad, corresponderá al Rector de la misma adoptar las decisiones relativas a la situación administrativa y régimen disciplinario, a excepción de la separación del servicio, que será acordada por el órgano competente según la legislación de



funcionarios.

115. Se garantizará la participación de los representantes del personal de administración y servicios de las Universidades en los órganos de gobierno y administración de las mismas, de acuerdo con lo dispuesto en esta Ley u otras que resulten de aplicación y en sus Estatutos.

116. El personal contratado podrá negociar con las Universidades condiciones de trabajo, según la legislación laboral vigente.

117. Las Universidades tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en la presente Ley. A tal efecto, deberán disponer de recursos suficientes para el desempeño de las funciones que se les atribuyan.

118. Constituirá el patrimonio de cada Universidad el conjunto de sus bienes y derechos. Los bienes afectos al cumplimiento de sus fines y los actos, que para el desarrollo inmediato de tales fines realicen y los rendimientos de los mismos, disfrutarán de exención tributaria, siempre que esos tributos y exenciones recaigan directamente sobre las Universidades en concepto legal de contribuyentes y sin que sea posible legalmente la traslación de la carga tributaria a otras personas.

Las Universidades asumen la titularidad de los bienes de dominio público afectos

al cumplimiento de sus funciones, así como los que, en el futuro, se destinen a estos mismos fines por el Estado o por las Comunidades Autónomas. Se exceptúan, en todo caso, los bienes que integren el Patrimonio Histórico Español. Cuando los bienes a los que se refiere el primer inciso de este párrafo dejen de ser necesarios para la prestación del servicio universitario, o se empleen en funciones distintas de las propias de la Universidad, los mismos revertirán a la

Administración de origen, o bien, si ello no fuere posible, se reembolsará su valor al momento en que procedía la reversión.

La administración y disposición de los bienes de dominio público, así como de los patrimoniales se ajustará a las normas generales que rijan en esta materia. Los actos de disposición de los bienes inmuebles y de los muebles de extraordinario valor serán acordados por la Universidad, de conformidad con las normas que, a este respecto, determine la correspondiente Comunidad Autónoma, sin perjuicio de la aplicación de lo dispuesto en la legislación sobre Patrimonio Histórico Español.

En cuanto a los beneficios fiscales de las Universidades públicas, se estará a lo dispuesto para las entidades sin finalidad lucrativa en la Ley 30/1994, de 24

de noviembre, de Fundaciones e Incentivos Fiscales a la Participación Privada en

Actividades de Interés General.

119. Las Universidades elaborarán programas de financiación pluri anual que puedan conducir a la aprobación por las Comunidades Autónomas respectivas de contratos-programa que incluirán sus objetivos, financiación y la evaluación del

cumplimiento de los mismos.

Una vez conocidas las subvenciones anuales de gastos corrientes y de capital procedente de las Comunidades Autónomas, las Universidades elaborarán y aprobarán su presupuesto anual. La autorización efectiva de los créditos se producirá mediante la aprobación del presupuesto.

El presupuesto será público, único y equilibrado, y comprenderá la totalidad de sus ingresos y gastos.

El presupuesto de las Universidades contendrá en su estado de ingresos:

- a) Las subvenciones globales de gasto corriente y de capital fijadas, anualmente, por las Comunidades Autónomas.
- b) Los ingresos por los precios públicos por servicios académicos y demás derechos que legalmente se establezcan. En el caso de estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, los indicados precios públicos y derechos los fijará la Comunidad Autónoma, dentro de los límites que establezca el Consejo de Coordinación Universitaria.

Asimismo, se consignarán las compensaciones correspondientes a los importes derivados de las exenciones y reducciones que legalmente se dispongan en materia

de precios públicos y demás derechos.

Los Estatutos de las Universidades establecerán el procedimiento para la fijación de los precios públicos y demás derechos de enseñanzas propias y cursos

de especialización.

c) Los ingresos procedentes de subvenciones de entidades públicas y privadas, para el desarrollo de programas y actividades docentes y de investigación, así como de legados o donaciones.

d) Los rendimientos procedentes de su patrimonio y de aquellas otras actividades

económicas que desarrollen según lo previsto en esta Ley y en sus propios Estatutos.

e) Todos los ingresos procedentes de los contratos a los que se refiere el número 121.

f) El producto de las operaciones de crédito que, para la financiación de sus gastos de inversión, hayan concertado. Estas operaciones requerirán la previa autorización de la Comunidad Autónoma.

g) Los remanentes de tesorería y cualquier otro ingreso.

El estado de gastos se clasificará atendiendo a la separación entre los corrientes y los de capital.

Al estado de gastos corrientes se acompañará la plantilla del personal de todas las categorías de la Universidad, especificando la totalidad de los costes de la

misma. Los costes del personal docente e investigador, así como del de administración y servicios, deberán ser autorizados por la Comunidad Autónoma respectiva.

Las Universidades enviarán a sus Comunidades Autónomas la liquidación del presupuesto anual dentro de los cinco meses siguientes a la finalización del ejercicio presupuestario anterior.

La estructura del presupuesto de las Universidades y de su sistema contable deberá adaptarse, en todo caso, a las normas que con carácter general se establezcan para el sector público, a los efectos de la normalización contable.

En este marco, las Comunidades Autónomas podrán establecer un plan de contabilidad para las Universidades de su territorio.

120. Las Comunidades Autónomas y los Estatutos de las Universidades, en sus respectivos ámbitos de competencia, establecerán las normas y los procedimientos

para el desarrollo y ejecución de los presupuestos.

121. Los grupos de investigación, los Departamentos y los Institutos Universitarios de Investigación, y su profesorado a través de los mismos, podrán

ser contratados por personas o entidades públicas y privadas para la realización

de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, así como el desarrollo de cursos de especialización.

Los Estatutos, en el marco de las normas básicas que dicte el Gobierno, establecerán los procedimientos para la celebración de los contratos previstos en el párrafo anterior, así como los criterios para fijar el destino de los bienes y recursos que con ellos se obtengan.

122. Las Universidades, para la promoción y desarrollo de sus fines institucionales, podrán crear, por sí solas o en colaboración con otras entidades públicas o privadas, fundaciones u otras personas jurídicas de conformidad con la legislación general aplicable.

La dotación fundacional y cualesquiera otras aportaciones al patrimonio de las entidades que prevé el párrafo anterior, que se hicieren con cargo a los presupuestos de la Universidad, quedarán sometidas a las normas que a tal fin establezca la Comunidad Autónoma.

Universidades privadas y centros universitarios de educación superior.

123. Son Universidades privadas las no comprendidas en el concepto de públicas, reconocidas como tales en los términos de esta Ley y que realicen todas las funciones establecidas en el número 2.

124. Las Universidades privadas tendrán personalidad jurídica propia y diferenciada en alguna de las formas admitidas en Derecho y desarrollarán sus actividades en régimen de autonomía.

125. Las Universidades privadas se registrarán por lo dispuesto en los números que les sean de aplicación de esta Ley, por las normas que para su desarrollo y aplicación establezcan el Estado y las Comunidades Autónomas en el ejercicio de sus respectivas competencias, por la Ley de su reconocimiento y por sus propias normas de organización y funcionamiento, que incluirán, además de las previsiones derivadas de lo dispuesto en el número 4, el carácter propio de la Universidad, si procede. También les serán de aplicación las normas

correspondientes a la forma de personalidad jurídica adoptada.

Las normas de organización y funcionamiento de las Universidades privadas serán elaboradas y aprobadas por ellas mismas, con sujeción en todo caso a los principios constitucionales y con garantía efectiva del principio de libertad académica manifestada en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio. Estas normas habrán de comunicarse a la Comunidad Autónoma competente, para su control de legalidad.

126. Podrán crear Universidades privadas o centros universitarios privados de educación superior las personas físicas o jurídicas a quienes la Ley reconozca capacidad para constituir el tipo de persona jurídica que adopte la Universidad o centro docente, y siempre que las mismas no estén incurso en alguna de las situaciones previstas en el párrafo siguiente.

No podrán crear Universidades privadas o centros universitarios privados de educación superior quienes se encuentren en alguna de las circunstancias siguientes:

- a) Prestar servicios en una Administración educativa.
- b) Tener antecedentes penales por delitos dolosos.
- c) Haber sido sancionadas administrativamente con carácter firme por infracción grave en materia educativa o profesional.

Se entenderán incurso en esta prohibición las personas jurídicas cuyos administradores, representantes o cargos rectores, vigente su representación o designación, o cuyos fundadores, promotores o titulares de un 20 por 100 o más de su capital, por sí o por persona interpuesta, se encuentren en alguna de las circunstancias previstas en el párrafo precedente.

127. El reconocimiento de las Universidades privadas se llevará a cabo, con carácter constitutivo:

- a) Por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de establecerse.
- b) Por Ley de las Cortes Generales, a propuesta del Gobierno, de acuerdo con el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio hayan de establecerse.

Para garantizar la calidad de la docencia e investigación y, en general, del conjunto del sistema universitario, el Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, determinará con carácter general, los requisitos mínimos que deberán reunir las Universidades privadas para su reconocimiento, así como para la ampliación del número de centros y enseñanzas en las Universidades privadas ya existentes, contemplando los distintos tipos y modalidades de enseñanza presencial y no presencial.

Para el reconocimiento de Universidades privadas será preceptivo el informe previo y motivado del Consejo de Coordinación Universitaria, en el marco de la programación general de la enseñanza en su nivel superior.

El comienzo de las actividades de las nuevas Universidades privadas y sus nuevos

centros será autorizado por el órgano competente de la Comunidad Autónoma correspondiente, previa verificación del cumplimiento de los requisitos a que se

refiere el número anterior y lo previsto en la Ley de reconocimiento.

Las Universidades privadas, una vez iniciadas sus actividades, deberán mantener en funcionamiento sus centros y enseñanzas durante el plazo suficiente para que los alumnos con aprovechamiento académico normal puedan finalizar en la misma sus estudios. Ese plazo mínimo será, al menos, el que resulte de la aplicación de las normas generales sobre vigencia y extinción de los planes de estudios.

128. Son centros universitarios de educación superior de titularidad privada aquellos que estén reconocidos para impartir estudios conducentes a la obtención

de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Para ello, será necesario que dichos centros estén integrados en una Universidad privada o adscritos a una pública conforme a lo dispuesto en esta Ley. Igualmente, y a los mismos efectos, será necesario que los centros universitarios de educación superior de titularidad pública pero no integrados en una Universidad pública estén adscritos a una de éstas.

129. La adscripción, mediante convenio, a una Universidad pública de centros docentes de titularidad pública o privada que pretendan impartir estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, requerirá la aprobación de la Comunidad Autónoma competente, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

Los centros adscritos a una Universidad pública se regirán por lo dispuesto en esta Ley, por las normas que dicten el Estado y las Comunidades Autónomas en el

ejercicio de sus respectivas competencias, por el convenio de adscripción y por sus propias normas de organización y funcionamiento.

El comienzo de las actividades de los centros adscritos será autorizado por la Comunidad Autónoma competente una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos señalados en el número 128.

130. El reconocimiento, a instancia de una Universidad privada, de nuevos centros de ésta para impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional o de ampliación de éstas, estará sometido al cumplimiento de los requisitos mínimos señalados en esta Ley, en cuyo caso será aprobado por la Comunidad Autónoma competente, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

Las Universidades privadas podrán establecer centros docentes de las mismas en el territorio de otras Comunidades Autónomas distintas de aquélla en la que se hayan establecido, según lo dispuesto para las Universidades públicas.

El establecimiento de centros por Universidades privadas en el extranjero para impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se ajustará a lo dispuesto para las Universidades públicas.

131. La realización de actos y negocios jurídicos que alteren la personalidad jurídica o la estructura de la Universidad privada, o que impliquen la transmisión o cesión, intervivos, total o parcial, a título oneroso o gratuito, de la titularidad directa o indirecta que las personas físicas o jurídicas ostenten sobre las Universidades privadas o centros universitarios adscritos a Universidades públicas, deberá ser previamente comunicada, con información suficiente, a la Comunidad Autónoma competente. Ésta, en el plazo que determine,

con carácter general, deberá proceder a su aceptación o, en su caso, a la denegación de su conformidad.

La denegación de la conformidad de la Comunidad Autónoma deberá fundarse en el incumplimiento de las previsiones sobre prohibición para ser titular o en la insuficiencia de garantías, como consecuencia del cambio sobrevenido de titularidad, para el cumplimiento de los compromisos adquiridos al solicitarse el reconocimiento de la Universidad privada o en el convenio de adscripción del centro a una Universidad pública.

En la resolución de la Comunidad Autónoma competente por la que se acepte el cambio de titularidad, constará expresamente que el nuevo titular queda subrogado en todos los derechos y obligaciones del titular anterior.

132. El reconocimiento de las Universidades privadas caducará en el caso de que,

transcurrido el plazo fijado por la Ley de reconocimiento, no se hubiera solicitado la autorización para el inicio de las actividades académicas.

Igualmente, caducará, una vez sea firme la denegación, si dicha autorización fuera denegada por ausencia de cumplimiento de los requisitos previstos en el ordenamiento jurídico.

Las Universidades privadas y los centros universitarios de educación superior adscritos a Universidades públicas comunicarán a la Comunidad Autónoma competente, en los plazos y forma que con carácter general ésta determine, cuantas variaciones puedan producirse en sus normas de organización y funcionamiento, su situación patrimonial y demás extremos que dicha regulación general establezca.

Si la Comunidad Autónoma competente apreciara que una Universidad privada o un centro universitario de educación superior adscrito a una Universidad pública incumple los requisitos exigidos por el ordenamiento jurídico o los compromisos adquiridos al solicitarse su reconocimiento o se separa de los fines institucionales de la Universidad contemplados en esta Ley, requerirá de la Universidad la regularización en plazo de la situación. Transcurrido dicho plazo

sin que tal regularización se hubiera producido, previa audiencia de la Universidad privada o del centro universitario adscrito, la Comunidad Autónoma podrá revocar el reconocimiento de los centros o enseñanzas afectados y lo comunicará a la Asamblea Legislativa correspondiente, a efectos de la posible revocación del reconocimiento de la Universidad privada.

Cuando la Comunidad Autónoma competente aprecie que una Universidad privada o un

centro universitario de educación superior privado adscrito a una Universidad pública desarrolla su actividad atentando a los principios constitucionales o a los derechos fundamentales o para fines que están sancionados por las leyes penales, solicitará de la jurisdicción competente la suspensión cautelar de su

actividad y dará curso al procedimiento previsto anteriormente, a efectos de la revocación de su reconocimiento.

133. A solicitud justificada de una Universidad privada, el órgano competente de la Comunidad Autónoma correspondiente, y conforme al procedimiento que ésta establezca, podrá dejar sin efecto el reconocimiento de los centros o enseñanzas existentes en dicha Universidad. En todo caso, la Universidad privada garantizará que los alumnos que cursen las correspondientes enseñanzas puedan finalizarlas conforme a las reglas generales para la extinción de los planes de estudios.

Lo dispuesto en el párrafo anterior será de aplicación, asimismo, en el caso de supresión de centros adscritos a Universidades públicas.

134. A los efectos de homogeneidad en las relaciones interuniversitarias dentro del sistema universitario español, los órganos unipersonales de gobierno de éstas llevarán idéntica denominación a la que se establece en esta Ley para los de las Universidades públicas. Asimismo, los titulares de los citados órganos unipersonales deberán estar en posesión del título de Doctor cuando así se exija para los mismos cargos de las Universidades públicas.

135. Para el acceso a la Universidad privada se estará a lo dispuesto para las Universidades públicas.

La Universidad privada regulará libremente el régimen de ingreso y permanencia del alumnado en sus centros preservando, en todo caso, la calidad de la enseñanza. Tendrá en cuenta, en todo caso, la normativa básica a que se refiere el número 69.

La Universidad privada garantizará que, en el derecho de ingreso y permanencia, no exista regulación o situación práctica de hecho que suponga una discriminación por razón del nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

136. La obtención, expedición, homologación y efectos de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, correspondientes a los estudios impartidos en las Universidades privadas, se ajustará a lo dispuesto para las Universidades públicas.

137. La investigación en las Universidades privadas se llevará a cabo conforme a los principios establecidos para las Universidades públicas.

138. El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, regulará el marco general en el que habrá de desenvolverse la impartición en España de enseñanzas conducentes a la obtención de títulos extranjeros de educación superior, así como las condiciones que habrán de reunir los centros que pretendan impartir tales enseñanzas.

El establecimiento en España de centros que, bajo cualquier modalidad, impartan las enseñanzas a que se refiere el párrafo anterior requerirá la autorización del órgano competente de la Comunidad Autónoma en cuyo territorio se pretenda el

establecimiento, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.

En los términos que establezca la normativa del Gobierno, estos centros estarán sometidos, en todo caso, a la evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. El informe de la misma será remitido a la Comunidad Autónoma correspondiente, a los efectos oportunos.

Los títulos y enseñanzas de educación superior correspondientes a estudios extranjeros realizados, en todo o en parte, en España, sólo podrán ser sometidos

al trámite de homologación o convalidación, si los centros donde se realizaron los citados estudios se hubieran establecido de acuerdo con lo previsto en los párrafos anteriores y las enseñanzas sancionadas por el título extranjero cuya homologación se pretende estuvieron efectivamente implantadas en la Universidad o centro extranjero que hubiera expedido el título. Reglamentariamente, y a los efectos de dicha homologación, el Gobierno regulará las condiciones de acceso a los estudios en dichos centros.

Lo dispuesto anteriormente se entiende sin perjuicio de lo establecido en los tratados o convenios internacionales suscritos por España o, en su caso, de la aplicación del principio de reciprocidad.

Consejo de Coordinación Universitaria.

139. El Consejo de Coordinación Universitaria es el máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario. Le corresponden las funciones de consulta sobre política universitaria, de coordinación, informe, asesoramiento y

propuesta en las materias relativas al sistema universitario y las que determine la Ley.

El Consejo de Coordinación Universitaria, cuya presidencia ostentará el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, estará compuesto por los siguientes vocales:

- a) Los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas;
- b) Los Rectores de las Universidades españolas.
- c) Siete vocales designados por el Gobierno, siete por el Congreso de los Diputados y siete por el Senado, todos ellos de entre personalidades de reconocido prestigio de la vida académica, científica, cultural, económica y social.

El Consejo de Coordinación Universitaria funcionará en Pleno y en Comisiones. El Pleno tendrá las siguientes funciones: elaborar el reglamento del Consejo de Coordinación Universitaria y elevarlo para su aprobación al Gobierno; proponer, en su caso, al Gobierno las modificaciones a dicho reglamento; elaborar la memoria anual del Consejo; y aquellas otras que se determinen en su reglamento, de acuerdo con las competencias que en la presente Ley se atribuyen al Consejo de Coordinación Universitaria.

Las Comisiones, que serán presididas por el Presidente del Consejo de Coordinación Universitaria o persona en quien delegue, serán tres: la Comisión de Coordinación, la Comisión Académica y la Comisión Mixta.

- a) La Comisión de Coordinación estará compuesta por los vocales mencionados en la letra a) anterior y por aquellos otros miembros del Consejo de Coordinación Universitaria que el Presidente de éste designe. A esta Comisión, que dará cuenta periódicamente al Pleno de sus acuerdos y decisiones, le corresponden las

funciones que se determinen en el Reglamento y, en todo caso, las que la presente Ley atribuye al Consejo de Coordinación Universitaria en relación con las competencias reservadas al Estado y a las Comunidades Autónomas.

- b) La Comisión Académica estará compuesta por los vocales que se mencionan en la letra b) anterior y por aquellos otros miembros del Consejo de Coordinación Universitaria que el Presidente de éste designe. A esta Comisión le corresponden

las funciones que se determinen en el Reglamento y, en todo caso, las que la presente Ley atribuye al Consejo de Coordinación Universitaria en relación con las competencias de las Universidades en uso de su autonomía.

- c) La Comisión Mixta estará compuesta por miembros de los tres grupos antes citados, en igual proporción, elegidos por ellos, y en el número que determine el Reglamento del Consejo de Coordinación Universitaria. A esta Comisión le corresponde la función de elevar a ambas Comisiones y, en su caso, al Pleno propuesta de resolución o informe sobre aquellas materias en las que deban pronunciarse ambas Comisiones.

El Reglamento del Consejo de Coordinación Universitaria determinará, de acuerdo con lo señalado anteriormente, el número, composición, forma de designación de los miembros y funciones de las Subcomisiones que hayan de constituirse.

Tanto las Comisiones como las Subcomisiones podrán contar, para el desarrollo de su trabajo, con la colaboración de expertos en las materias que les son propias.

La vinculación de estos expertos con el Consejo de Coordinación Universitaria podrá tener un carácter permanente o temporal. El Reglamento contemplará las relaciones de esos expertos con el Consejo de Coordinación Universitaria.

Una Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, bajo la dirección de un Secretario General, nombrado por el Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, ejercerá las funciones que le atribuya

el Reglamento.

Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación

140. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional es un objetivo irrenunciable para:

- a) La medida del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y, en su caso, la rendición de cuentas a la sociedad.
- b) La transparencia, la comparación y la competitividad de las Universidades en

el ámbito nacional.

c) La mejora de los procesos docentes, investigadores y de gestión de las Universidades.

d) La información a las Administraciones Públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.

e) La información a la sociedad para fomentar la competencia y la movilidad de estudiantes y profesores.

f) El desarrollo de la comparación y la promoción de la competitividad de las Universidades españolas en el espacio europeo de enseñanza superior y, en general, en el ámbito internacional.

La garantía de la calidad mediante la evaluación, certificación y acreditación comprenderá, al menos, los siguientes aspectos:

a) Enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a los efectos de su homologación definitiva por el Gobierno en los términos previstos en esta Ley.

b) Enseñanzas conducentes a la obtención de títulos, grados y diplomas de tercer

ciclo y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.

c) Actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario a efectos de retribuciones y contratación como Profesor contratado

doctor.

d) Actividades y programas de los centros e instituciones de educación superior.

e) Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la docencia y la investigación por parte de las Administraciones Públicas.

141. Las funciones de evaluación, certificación y acreditación a que se refiere el número anterior corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación.

El Gobierno, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá reglamentariamente la estructura orgánica y los medios personales y materiales necesarios para el desarrollo de las funciones de la Agencia Nacional

de Evaluación y Acreditación.

Otras disposiciones

142. Corresponde al Estado la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le competen para garantizar el cumplimiento de las facultades atribuidas al Estado en materia de enseñanza universitaria, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas.

143. Las Cortes Generales y el Gobierno asumen las competencias que la presente Ley atribuye respectivamente a la Asamblea Legislativa y al Consejo de Gobierno de las Comunidades Autónomas, en cuanto se refiere a las Universidades creadas o

reconocidas por Ley de las mencionadas Cortes Generales, de acuerdo con lo establecido en esta Ley, y en atención a sus especiales características y ámbito

de sus actividades, a la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

144. La Universidad Nacional de Educación a Distancia impartirá la enseñanza universitaria en todo el territorio nacional.

En atención a sus especiales características, el Gobierno establecerá, sin perjuicio de los principios recogidos en esta Ley, una regulación específica de la organización y funcionamiento de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tendrá en cuenta, en todo caso, el régimen de creación de sus centros y de convenios con las Comunidades Autónomas y otras entidades públicas y privadas, las específicas obligaciones docentes de su profesorado, así como el

régimen de incompatibilidades de los órganos unipersonales de gobierno y de los tutores.

Dicha regulación contemplará la creación de un centro superior del Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte, adscrito a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, específicamente dedicado a la enseñanza virtual de los distintos ciclos de la enseñanza universitaria. Dada la modalidad especial de la enseñanza

y la orientación finalista de este centro, tanto su organización, régimen de su personal y procedimientos de gestión, como su financiación, serán objeto de previsiones particulares respecto del régimen general de la Universidad Nacional

de Educación a Distancia.

145. La Universidad Internacional Menéndez Pelayo orientará específicamente sus actividades al desarrollo y transmisión del conocimiento en todos sus campos mediante el fomento de relaciones de intercambio e información científica y cultural de interés internacional e interregional, a la difusión de la cultura y

la ciencia española, y a la alta investigación y especialización universitarias.

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo organizará y desarrollará, a tal fin, conforme a lo establecido en la presente Ley, enseñanzas de tercer ciclo que acreditará con los correspondientes títulos de Doctor y otros títulos y diplomas de postgrado que la misma expida.

En atención a sus especiales características y ámbito de sus actividades, la Universidad Internacional Menéndez Pelayo conservará su carácter de organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con personalidad jurídica y patrimonio propios, y plena capacidad para realizar todo

género de actos de gestión y disposición para el cumplimiento de sus fines, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes.

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo gozará igualmente de autonomía en el ejercicio de sus funciones docentes, investigadoras y culturales, realizando para ello las actividades adecuadas dentro del ordenamiento legal.

La Universidad Internacional Menéndez Pelayo se registrará por la normativa propia de los organismos autónomos a que se refiere el artículo 43.a) de la Ley 6/1997,

de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado; por las disposiciones de esta Ley que le resulten aplicables y por el correspondiente Estatuto.

146. Las Universidades establecidas o que se establezcan en España por la Iglesia Católica con posterioridad al Acuerdo entre el Estado español y la Santa

Sede de 3 de enero de 1979, sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, quedarán sometidas, en cuanto al modo de ejercer sus actividades, a lo previsto por esta Ley para las Universidades privadas, pero sin necesidad de Ley de reconocimiento, una vez que la correspondiente Comunidad Autónoma haya comprobado el cumplimiento de los requisitos mínimos a que se refiere el número 127 y autorizado la iniciación de sus actividades.

En los mismos términos, los centros universitarios de Ciencias no eclesiológicas no integrados en una Universidad de la Iglesia Católica y que ésta establezca en

España, se sujetarán, para impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a lo previsto por esta Ley para los centros adscritos a una Universidad pública.

La aplicación de esta Ley a las Universidades y otros centros de la Iglesia Católica no incluidos en el párrafo primero de este número se ajustará a los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede.

147. El Consejo de Coordinación Universitaria elaborará un modelo de financiación de las Universidades públicas que, atendiendo a las necesidades mínimas de éstas, y con carácter indicativo, contemple criterios y variables que

puedan servir de referencia a los poderes públicos y a las propias Universidades

para el desarrollo de sus políticas de financiación en el ámbito de sus respectivas competencias.

148. Los Colegios Mayores son Centros Universitarios que, integrados en la Universidad, proporcionan residencia a los estudiantes y promueven la formación cultural y científica de los que en ellos residen, proyectando su actividad al servicio de la comunidad universitaria.

El funcionamiento de los Colegios Mayores se regulará por los Estatutos de cada Universidad y los propios de cada Colegio Mayor.

Los Colegios Mayores gozarán de los beneficios y exenciones fiscales de la Universidad a la que estén adscritos.

149. Los centros docentes de educación superior que, por la naturaleza de las enseñanzas que impartan o los títulos o diplomas que estén autorizados a expedir, no se integren, o no proceda su integración o adscripción a una Universidad conforme a los términos de esta Ley, se registrarán por las disposiciones específicas que les sean aplicables.



150. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del Ministerio de Sanidad y Consumo, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, establecerá las bases generales del régimen de conciertos entre las Universidades y las instituciones sanitarias en las que se deba impartir enseñanza universitaria a efectos de garantizar la docencia práctica de Medicina

y Enfermería y otras enseñanzas que así lo exigieran.

En dichas bases generales se preverá la participación de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas en los conciertos singulares, que conforme a aquéllas, se suscriban entre Universidades e instituciones sanitarias.

151. En las áreas de conocimiento de carácter clínico asistencial de la Licenciatura en Medicina y para realizar su actividad en hospitales concertados, las Universidades públicas podrán contratar, dentro de los límites señalados en esta Ley (proporción funcionarios-contratados), ayudantes y profesores ayudantes

doctores en los términos de este número y demás normas de esta Ley que les sean de aplicación, de los que fije el Gobierno, a propuesta conjunta de los Ministros de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad y Consumo, y de los que se establezcan por las Comunidades Autónomas y en los respectivos Estatutos de cada Universidad.

Los ayudantes serán contratados en la misma plaza donde estén llevando a cabo su programa formativo y adscritos al Departamento relacionado con el servicio asistencial en el que estén desarrollando dicho programa, mediante concurso entre los médicos residentes de los hospitales que estén registrados en concepto

de tales en el Registro Nacional de Médicos Especialistas en formación y que hubieren superado los dos primeros años de su programa formativo. La contratación será por el tiempo que reste hasta el fijado legalmente para obtener el correspondiente título de médico especialista. Su actividad como ayudantes se realizará sin perjuicio de su formación de médico

especialista y comprenderá la elaboración de un trabajo de investigación.

El Gobierno, a propuesta conjunta de los Ministros de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad y Consumo, regulará la relación de los ayudantes con las instituciones sanitarias concertadas y las funciones asistenciales que a los mismos correspondan.

Los profesores ayudantes doctores serán contratados entre médicos especialistas doctores y desarrollarán sus actividades en plazas asistenciales de Institución sanitaria temporalmente vinculadas.

En ningún caso, se autorizará la contratación de profesores contratados doctores en las áreas clínico asistenciales correspondientes a la Licenciatura en Medicina.

Los profesores asociados cuya plaza y nombramiento traigan su causa del artículo

105.2 de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, continuarán en el desempeño de su función.

Se reconocen igualmente las especialidades del régimen jurídico de dichas plazas

en relación al régimen general de los profesores asociados regulado en esta Ley.

El personal de los cuerpos de funcionarios docentes que ocupen una plaza vinculada a los servicios asistenciales de instituciones sanitarias, de acuerdo con lo establecido en el artículo 105 de la Ley 14/1986, de 25 de abril, General

de Sanidad, se regirá por lo establecido en este número y demás de esta Ley que le sean de aplicación.

En atención a las peculiaridades de estas plazas, se regirán, también, en lo que

les sea de aplicación, por la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad, y

demás legislación sanitaria, así como por las normas que el Gobierno, a propuesta conjunta de los Ministros de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad

y Consumo y, en su caso, de Defensa, establezca en relación con estos funcionarios. En particular, en estas normas se determinará el ejercicio de las

competencias sobre situaciones administrativas, se concretará el régimen disciplinario de este personal y se establecerá, a propuesta del Ministro de Hacienda, a iniciativa conjunta de los Ministros indicados en el párrafo anterior, el sistema de retribuciones aplicable al mencionado personal.

152. El Gobierno promoverá mecanismos de colaboración entre las Universidades y los centros de investigación, los centros de enseñanzas no universitarias, las Administraciones Públicas, las empresas u otras entidades para favorecer la movilidad temporal entre su personal y el que presta sus servicios en estas entidades.

153. El Gobierno, a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria, dictará

las disposiciones necesarias para coordinar las actividades deportivas de las Universidades españolas con el fin de asegurar su proyección internacional.

154. Las exenciones tributarias a las que se refiere la presente ley, en cuanto afecten a las Universidades situadas en Comunidades Autónomas que gocen de un régimen tributario foral, se adecuarán a lo que se establece en la Ley Orgánica aplicable a esa Comunidad.

155. A los efectos de la concurrencia a las pruebas de habilitación y concursos de acceso y a las convocatorias de contratos de ayudantes, profesores ayudantes doctores, profesores colaboradores, profesores contratados doctores y profesores

asociados, los nacionales de Estados miembros de la Unión Europea gozarán de idéntico tratamiento al de los nacionales españoles.

Lo señalado en el párrafo anterior será, asimismo, de aplicación a los nacionales de aquellos Estados, a los que, en virtud de Tratados Internacionales

celebrados por la Unión Europea y ratificados por España, sea de aplicación la libre circulación de trabajadores en los términos en que ésta se encuentra definida en el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea.

156. En las directrices generales de los planes de estudios a que se refiere el número 52, el Gobierno establecerá las condiciones para el paso de un ciclo a otro de aquellos en los que se estructuran los citados estudios de acuerdo con lo señalado en los números 62 y 63, así como para el acceso a los distintos ciclos desde enseñanzas o titulaciones superiores no universitarias que hayan sido declaradas equivalentes.

Professor: Departament: (320) QUÍMICA INORGÁNICA  
Mòdul: Grup: Crèdits professor: 11.00  
Titulació: (002) L. QUÍMICA (Pla Antic) Informe:

RENDIMENTS Dades disponibles del mòdul-grup avaluat.

Pla: Pla Antic

Crèdits assignatura: 22

Alumnes matriculats:

No Presentats Renuncies Suspesos Aprovats Notable Excel.lents M.H.

Pendents (% sobre matriculats)

Primera convocatòria:							
Segona convocatòria:							


Nom. d'enquestes contestades: 12

Mitjana d'estudians que assisteixen a classe: 15

Freqüències de respostes d'alumnes					
Molt en desacord	En desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord	No sap/ No contesta
1	2	3	4	5	

Mitjanes		
Professor	Titulació	Univer.

1		4	5	1	1
1	1	3	5	1	1
1		2	8		1

3.45	4.09	4.26
3.36	3.92	3.99
3.55	3.84	3.64

Total 1r bloc:

3.45 3.95 3.97

2	3	4	1		2
1	4	3	2		2
3	2	4	1		2
2	6	1	1		2
3	4	1	2		2
	5	2	3		2

2.40	3.65	3.89
2.60	3.60	3.70
2.30	3.53	3.66
2.10	3.49	3.45
2.20	3.63	3.81
2.80	3.73	3.69

Total 2n bloc:

2.40 3.60 3.70

1	1	5	3	1	1
2	3	5	1		1
1	3	8			

3.18	3.38	3.51
2.45	3.49	3.68
2.58	3.65	3.69

Total 3r bloc:

2.74 3.50 3.63

	1	3	7	1	
	2	5	4	1	
1	6	2	2	1	

3.67	4.04	4.16
3.33	3.89	4.07
2.67	3.83	3.89

Total 4t bloc:

3.22 3.92 4.04

		3			9
		3			9
		3			9

3.00	3.45	3.55
3.00	3.46	3.69
3.00	3.43	3.58

Total 5é bloc:

3.00 3.45 3.61

	4	2	6		
4	7		1		
2		3	7		
3		1	8		
1	2	5	3	1	

3.17	3.93	3.64
1.83	3.67	3.73
3.25	3.61	3.48
3.17	3.30	3.37
3.08	3.17	3.31

	1	2	6	2	1
--	---	---	---	---	---

3.82	3.94	3.90
------	------	------

0-1 h.	2-3 h.	4-8 h.	9-10 h.	11-25 h.	Ns/Nc
	1	6	3	1	1

Hores Assig.	Hores Titulació	Hores Univer.
7.64	3.56	4.02

15. Mitjana d'hores que dedique setmanalment a la preparació de la assignatura (sense hores de classe)

Professor	Titulació	Univer.
12	362	84626

Núm. d'enquestes contestades





TEORIA

Aquest qüestionari té per objecte millorar la qualitat de la docència. Els resultats obtinguts es posaran a disposició de la comunitat universitària. La part que afecta la docència del professor s'inclourà en el seu expedient personal. És molt important que les respostes siguin sinceres i responsables, i que no s'indique res quan no es tinga opinió sobre algun tema.

Este cuestionario está encaminado a mejorar la calidad de la docencia. Los resultados obtenidos se pondrán a disposición de la comunidad universitaria. La parte que afecta a la docencia del profesor se incluirá en su expediente personal. Es muy importante responder con la mayor sinceridad y responsabilidad, pudiendo dejar de marcar cuando no se tenga opinión sobre algún tema.

Codi del Professor:  
Código del Profesor:

Codi de l'assignatura:  
Código de la asignatura:

Grup:  
Grupo:

Titulació:  
Titulación:

centenes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	centenas
desenes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	decenas
unitats	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	unidades

Reps les classes en: Recibes las clases en:

En l'impres de matrícula demanars la docència en: En el impreso de matrícula pediste la docencia en:

Castellà/Castellano

Valencià/Valenciano

Castellà/Castellano

Valencià/Valenciano

Molt en desacord Muy en desacuerdo	En desacord En desacuerdo	Neutral Neutral	D'acord De acuerdo	Molt d'acord Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

PEL QUE FA AL PROFESSOR

Compliment d'obligacions

- Assisteix a classe i, si hi falta, ho justifica.
- És puntual a l'entrada i eixida de classe.
- Compleix l'horari d'atenció als estudiants (tutories).

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Desenvolupament de la classe

- Quan introdueix conceptes nous, els relaciona, si és possible, amb els ja coneguts.
- Explica amb claredat els conceptes que inclou cada lliçó.
- L'estructura de la classe és clara, lògica i organitzada, i se'n subratllen els aspectes més rellevants.
- El temps dedicat a cada tema està ben equilibrat i el ritme és adequat.
- Respon amb precisió les preguntes que li fem.
- Ens motiva a participar activament en el desenvolupament de la classe.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Materials i programa

- El material d'estudi (llibres, apunts, textos...) és adequat per a l'aprenentatge.
- Raona i explica els continguts del programa.
- El programa impartit fins a la data fa preveure que es desenvoluparà completament.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Actitud amb els estudiants

- Es respectuós amb els estudiants.
- És accessible i està disposat a ajudar-nos.
- La comunicació professor-estudiant és fluida i espontània.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Avaluació

Les preguntes d'aquest bloc tan sols han de respondre's si el professor us ha avaluat alguna vegada des del principi d'aquest curs. En cas contrari, deixeu-les en blanc.

- Explica la qualificació i la revisa si considera que hi pot haver un error.
- L'avaluació s'ajusta als continguts treballats durant el curs.
- El nivell que s'exigeix en l'avaluació es correspon amb el que s'imparteix a classe.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

GLOBAL

- Recomanaria aquesta assignatura a un altre estudiant.
- Recomanaria aquest professor/a a un altre estudiant.
- La il·luminació de l'aula i la visió de la pissara són bones.
- L'acústica de l'aula és bona.
- Per a aquesta assignatura la disponibilitat dels materials a les biblioteques és bona.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

POR PARTE DEL PROFESOR

Cumplimiento de obligaciones

- Asiste a clase y, si falta, lo justifica.
- Es puntual a la entrada y salida de clase.
- Cumple el horario de atención a los estudiantes (tutorías).

Desarrollo de la clase

- Cuando introduce conceptos nuevos, los relaciona, si es posible, con los ya conocidos.
- Explica con claridad los conceptos que incluye cada lección.
- La estructura de la clase es clara, lógica y organizada, subrayándose los aspectos más relevantes.
- El tiempo dedicado a cada tema está bien equilibrado y el ritmo es adecuado.
- Responde con precisión las preguntas que le hacemos.
- Nos motiva a participar activamente en el desarrollo de la clase.

Materiales y programa

- El material de estudio (libros, apuntes, textos...) es adecuado para el aprendizaje.
- Razona y explica los contenidos del programa.
- El programa impartido hasta la fecha hace prever que se desarrollará al completo.

Actitud hacia los estudiantes

- Es respetuoso hacia los estudiantes.
- Es accesible y está dispuesto a ayudarnos.
- La comunicación profesor-estudiante es fluida y espontánea.

Evaluación

Las preguntas de este bloque sólo deben responderse si el profesor os ha evaluado alguna vez desde el principio del presente curso. En caso contrario, dejadlas en blanco.

- Explica la calificación y la revisa si considera que puede haber un error.
- La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.
- El nivel que se exige en la evaluación se corresponde con el que se imparte en la clase.

GLOBAL

- Recomendaría esta asignatura a otro estudiante.
- Recomendaría este profesor/a a otro estudiante.
- La iluminación del aula y la visión de la pizarra son buenas.
- La acústica del aula es buena.
- Para esta asignatura la disponibilidad de los materiales en las bibliotecas es buena.

AUTOAVALUACIÓ DE L'ALUMNAT

- He guanyat coneixements en aquest tema.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO

- He ganado en conocimientos en este tema.

Poseu atenció en aquesta zona del full per assenyalar-hi adequadament les respostes numèriques.

- Mitjana d'hores que dedico setmanalment a la preparació i estudi de l'assignatura (excloure les hores de classe).

desenes	0	1	2	desenes							
unitats	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	unidades

Atended a esta zona de la hoja de marcas para señalar adecuadamente las respuestas numéricas.

- Promedio de horas que dedico semanalmente a la preparación y estudio de la asignatura (excluir las horas de clase).

- Mitjana d'estudiants que assisteix a classe.

centenes	0	1	2	3	centenas						
desenes	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	decenas
unitats	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	unidades

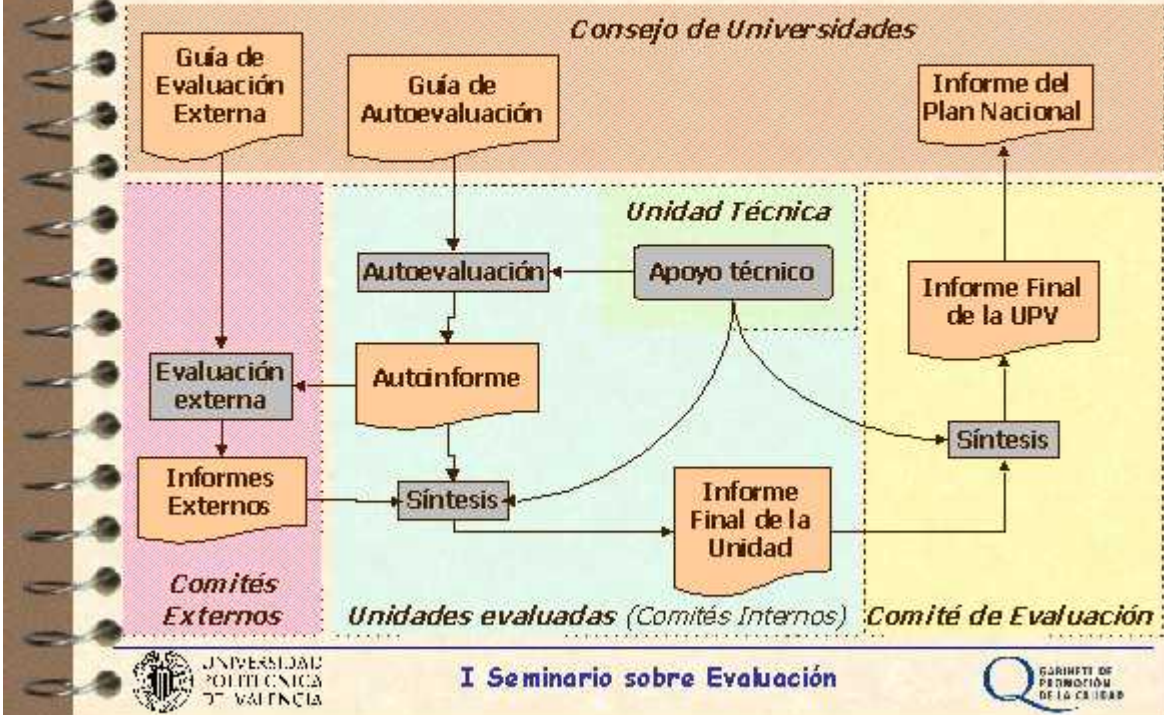
- Promedio de estudiantes que asiste a clase.

# **ANEXO 7. UNIV POLITÉCNICA DE VALENCIA**

# EVALUACIÓN de la ENSEÑANZA



# Cuadro Resumen del Proceso



# ESTRATEGIA en el PNECU

## Método

## Ámbito

AUTOEVALUACIÓN  
+  
EVALUACIÓN EXTERNA  
+  
INFORMES PÚBLICOS



## Objetivos

- ✓ Detectar puntos fuertes y áreas de mejora.
- ✓ Definir propuestas de mejora operativas y estratégicas.
- ✓ Proporcionar información objetiva del nivel de calidad de la organización.

## No son Objetivos

- \* Establecer RANKINGS.
- \* Premiar.
- \* Castigar



UNIVERSIDAD  
POLITECNICA  
DE VALENCIA

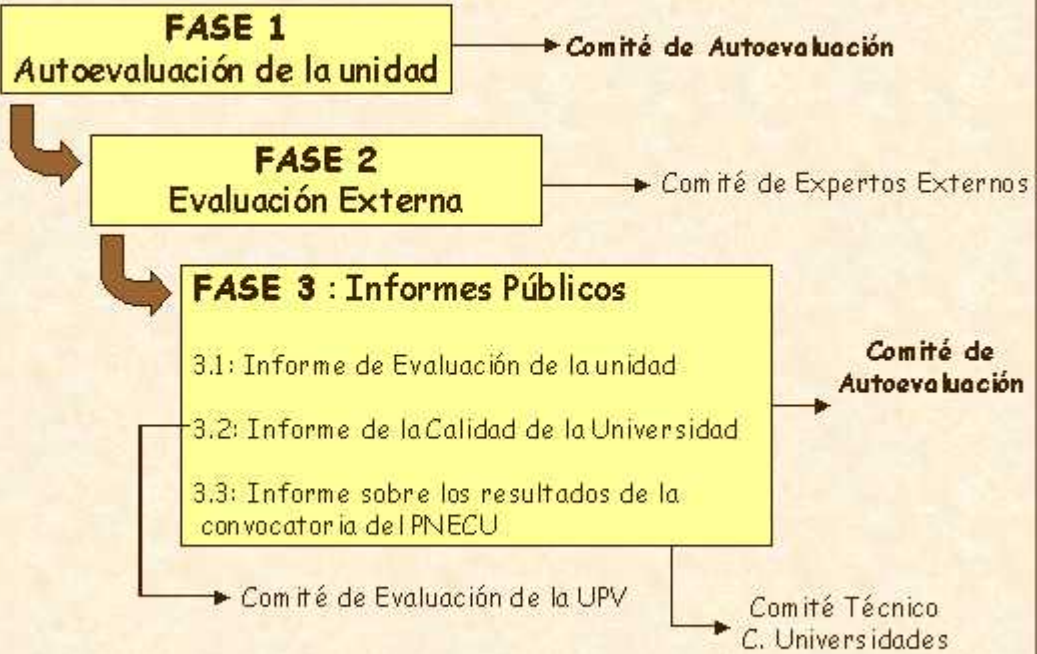
I Seminario sobre Evaluación

COMITÉ DE PROMOCIÓN  
DE LA CALIDAD





# FASES



# FASE 1: AUTOEVALUACIÓN

Proceso de reflexión **participativo**.

## Objetivo general

- Formular **juicios de valor** sobre el diseño, la organización, los procesos y los resultados de la enseñanza y/o la investigación y/o los servicios, con el fin de estimar su calidad y **proponer acciones de mejora**.

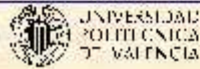
## Proceso

- Analizar la **Guía de Evaluación**.
- Recoger **datos** y opiniones (**encuestas**, audiencias, entrevistas,...)
- Identificar fortalezas y áreas de mejora.
- Realizar **propuestas de mejora**.
- Elaborar el **INFORME DE AUTOEVALUACIÓN**.

## Propietario del proceso

### COMITÉ DE AUTOEVALUACIÓN

Grupo de trabajo (reducido) formado por miembros de **todos los estamentos** de la unidad evaluada, liderado por un **Presidente**.



I Seminario sobre Evaluación



## Matriz Centros/Departamentos de encuestas potenciales a PDI - 3ª convocatoria PNECU

PDI Centro /Departamento	CENTROS					Resto	
	ETSIA	EUI	EPSA	EUG			
DEPARTAMENTOS							
2 BIOTECNOLOGIA	30			2	0	32	
3 CIENCIA ANIMAL	12			5	7	24	
14 INGENIERIA RURAL Y AGROALIMENTARIA	17			3	3	23	
24 INGENIERIA TEXTIL Y PAPELERA			14		1	15	
32 SISTEMAS INFORMATICOS Y COMPUTACION		41	1	3	64	109	
33 TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	28				5	33	
38 MECANIZACION AGRARIA	8			2	2	12	
39 COMUNICACIONES			9	18	44	71	
Resto	97	77	106	71	0	351	
	192	118	130	104	126	670	



## FASE 1: AUTOEVALUACIÓN (cont.)

### Informe de Autoevaluación

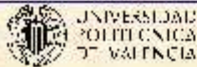
- Valoración detallada de la calidad de la unidad evaluada en el ámbito de la enseñanza y/o investigación y/o servicios.

- **Basado en:** Información objetiva (cuantitativa o cualitativa).  
Información documentada.  
Inferencias y juicios basados en la información.  
Inferencias y juicios sin apoyo documentado.

- **Características:** Apoyado en evidencias.  
*Consensuado.*  
Explicitando fortalezas y debilidades, y acciones de mejora.  
Claro, equilibrado y constructivo.

### Requisitos

- Motivación interna.
- Voluntad de la comunidad.
- *Seguir la Guía de Evaluación.*



## FASE 2: EVALUACIÓN EXTERNA

### Objetivo

- Apoyar la Autoevaluación mediante un informe objetivo realizado por *pares*.

### Proceso

- Analizar el Autoinforme y la documentación adicional que sea requerida.
- Contrastar la información recibida por medio de audiencias y visitas.
- Realizar propuestas de mejora.
- Elaborar el **INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA**.

### Propietario del proceso

#### COMITÉ DE EVALUACIÓN EXTERNA

Grupo de trabajo ajeno a la Universidad con una composición equilibrada que conjugue experiencias de tipo **académico**, **investigador**, **profesional** y **evaluativa**.



## FASE 2: EVALUACIÓN EXTERNA (cont.)

### Informe de Evaluación Externa

- Valoración detallada de la calidad de la unidad evaluada en el ámbito de la enseñanza y/o investigación y/o servicios.

- Características:

Apoiado en evidencias.

Consensuado entre los miembros del CEE.

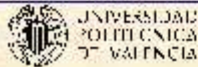
Señalando fortalezas y debilidades más significativas.

Propuesta de acciones de mejora.

- Destinatario:

El **Comité de Autoevaluación** de la unidad evaluada.

El **Comité Técnico del Consejo de Universidades**.



## FASE 3.1: INFORME DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EVALUADA

### Fuentes de información

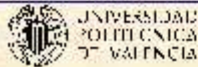
INFORME DE AUTOEVALUACIÓN + INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

### Propietario del proceso

COMITÉ DE AUTOEVALUACIÓN

### Contenido

- Síntesis de la valoración de la unidad evaluada.
- Relación de **principales puntos fuertes y débiles**.
- Relación de **acciones de mejora**:
  - Viables y fundamentadas.
  - Coherentes con los puntos débiles.
  - Priorizadas.
  - Dirigidas a los distintos niveles de decisión.
  - Con compromiso de ejecución, en plazos y responsables.
  - No sólo solicitudes de recursos humanos y materiales.
- Reflexión sobre el propio proceso de evaluación realizado.



I Seminario sobre Evaluación



## FASE 3.1: INFORME DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD EVALUADA (cont.)

### Características

- Global, reflexivo, crítico, integral.
- Consensuado al máximo.
- Útil y comprometido.
- Preciso, bien estructurado y no extenso.

### Plan de Seguimiento

**¡No debe ser el punto final, sino el arranque para mejorar!**

- Comprobar periódicamente la ejecución del plan de mejora.
- Empezar nuevas acciones de mejora.
- Consolidar la cultura de la calidad.
- Asegurar la continuidad de la evaluación y de las mejoras.





## **FASE 3.2: INFORME SOBRE LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD**

### **Contenido**

Síntesis de los Informes de Evaluación de las unidades evaluadas.

### **Compromisos**

- Aprobar propuestas de mejora y facilitar apoyos necesarios.
- Seguimiento y supervisión de las mejoras planteadas por las unidades.

### **Propietario del proceso**

**COMITÉ DE EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD**

---

## **FASE 3.3: INFORME SOBRE LOS RESULTADOS DE LA CONVOCATORIA**

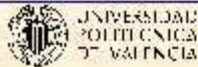
### **Contenido**

- Balance general del desarrollo de la convocatoria.
- Relación de propuestas de mejora.
- Relación de observaciones al propio PNECU.

### **Propietario del proceso**

**COMITÉ TÉCNICO DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES**

---



**I Seminario sobre Evaluación**



# EVALUACIÓN de la ENSEÑANZA



UNIVERSIDAD  
POLITÉCNICA  
DE VALENCIA

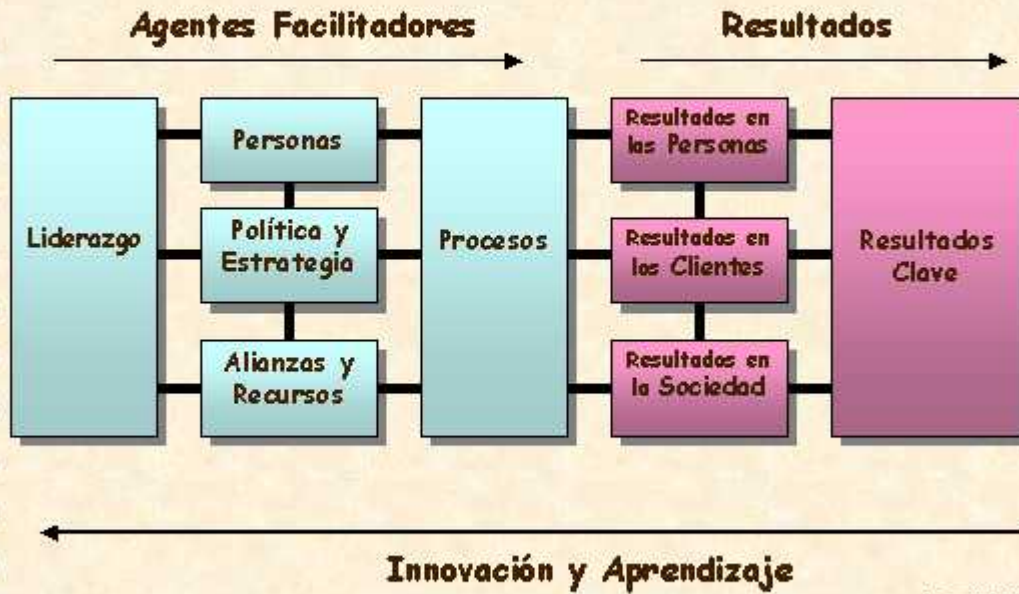
I Seminario sobre Evaluación



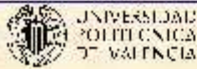
# EVALUACIÓN de la INVESTIGACIÓN



# EVALUACIÓN de los SERVICIOS



© EFQM 1999



I Seminario sobre Evaluación



## **Estatutos UPV**

### **DECRETO 145/1985, DE 20 DE SEPTIEMBRE, POR EL QUE SE APRUEBAN LOS ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA**

#### **Introducción**

El Artículo 12.1 y la disposición transitoria segunda de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, establecen el procedimiento de elaboración y aprobación de los estatutos de las universidades, encomendando a los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas la aprobación de los mismos.

Presentado ante la Generalitat Valenciana con fecha 26 de marzo de 1985 por la Universidad Politécnica de Valencia su Proyecto de Estatutos elaborado por el Claustro Universitario constituyente, y aprobado por el mismo con fecha 12 de marzo, en base al control de legalidad que establece el Artículo 12 de la Ley de Reforma Universitaria y en especial de concordancia en dicha ley y cuantas disposiciones posteriores le afectan, sin perjuicio del informe jurídico de los servicios del propio gobierno de la Generalitat Valenciana, con el fin de garantizar la autonomía universitaria en uso del Artículo 24 de la Ley Orgánica 3/1980, de 22 de abril, se solicitó dictamen facultativo al Consejo de Estado sobre la legalidad de dicho proyecto de estatutos.

De acuerdo con el dictamen del Consejo de Estado, el Consell con fecha 25 de junio de 1985, y por tanto dentro del plazo de tres meses previsto en la Ley de Reforma Universitaria, acordó no aprobar los estatutos y remitirlos de nuevo a la universidad para su estudio y modificación en aquellos Artículos afectados por los dictámenes emitidos y en cuanto no se ajustaban a la legalidad vigente.

Con fecha 10 del corriente mes y año fueron elevados a la Generalitat los acuerdos de la Comisión de Estatutos del Claustro Universitario constituyente, adoptados, por unanimidad, en sesión celebrada el 9 del presente, acuerdos que recogen y aceptan las modificaciones propuestas por acuerdo del Consell de 25 de junio de 1985, a excepción de los Artículos 3., 13 y 25 y la disposición transitoria decimoctava.

Estimando que las modificaciones propuestas al proyecto de estatutos de la Universidad Politécnica de Valencia son las exigidas por la legalidad vigente, de acuerdo con el dictamen del Consejo de Estado, dentro de un estricto respeto a la autonomía universitaria, el Consell de la Generalitat Valenciana ha procedido a la oportuna modificación del texto estatutario.

Dicho procedimiento, sin embargo, no es aplicable a los Artículos 13 y 25 y la disposición transitoria decimoctava ya que su adaptación a la legalidad no sería posible sin suplantar la voluntad constituyente. Por ello, se ha procedido a dar un plazo para que la universidad elabore nuevamente estos artículos. Si la Universidad Politécnica de Valencia los remite a la Generalitat Valenciana dentro de dicho

plazo, el Gobierno Valenciano en un nuevo acto distinto del de aprobación, pero complementario del mismo, aprobaría el nuevo articulado.

A propuesta del Conseller de Cultura, Educación y Ciencia y previa deliberación del Consell en su reunión del día 20 de septiembre de 1985, Dispongo:

Artículo 1.

Quedan aprobados los Estatutos de la Universidad Politécnica de Valencia, conforme al texto que se acompaña como anexo al presente decreto.

Artículo 2.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el Artículo anterior, el Claustro Constituyente de la Universidad Politécnica de Valencia dispondrá de un plazo hasta el 15 de noviembre de 1985 para, si así lo estima conveniente, elaborar nuevamente los artículos 13 y 25 y un régimen transitorio alternativo a la disposición transitoria decimoctava del proyecto de estatutos presentado para que se ajuste a la legalidad vigente.

Artículo 3.

De no producirse en el plazo señalado en el Artículo anterior a la regulación a que en el mismo se hace referencia, por el Gobierno Valenciano se procederá a aprobar con carácter provisional un régimen transitorio a esos efectos.

El nuevo articulado deberá ser elevado a la Generalitat Valenciana para su aprobación por el Consell, conforme al procedimiento establecido en el Artículo 12 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Una vez aprobado el nuevo articulado se incorporara al texto de los estatutos que figura como anexo del presente decreto.

Disposición final

El presente decreto entrara en vigor el día de su publicación en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, con excepción del articulado primero que entrara en vigor con efectos de 1 de octubre de 1985.

Joan Lerma i Blasco, Presidente de la Generalitat Valenciana  
Cebria Ciscar Casaban, Conseller de Cultura, Educación y Ciencia  
Valencia, 20 de septiembre de 1985

[javascript:history.go\(-1\)javascript:history.go\(-1\)](javascript:history.go(-1)javascript:history.go(-1))

**Estatutos**

## **Título I**

### **Naturaleza, Fines y Competencias**

Artículo 1.

1. La Universidad Politécnica de Valencia es una entidad de derecho público que goza de autonomía de acuerdo con el Artículo 27.10 de la Constitución y la Ley de Reforma Universitaria de 25 de agosto de 1983.

2. Los presentes Estatutos constituyen la norma básica de su régimen de autogobierno.

## Artículo 2.

La Universidad Politécnica goza de plena personalidad jurídica y patrimonio propio para la consecución de sus fines y el desarrollo de sus funciones.

## Artículo 3.

La Universidad Politécnica de Valencia posee el carácter de universidad politécnica previsto en la legislación vigente.

## Artículo 4.

En la prestación del servicio público de la educación superior mediante la docencia, el estudio y la investigación, son funciones de la Universidad Politécnica:

1. La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica, del arte y de la cultura.
2. La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y técnicos y para la creación artística.
3. El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como, en particular, de la Comunidad Autónoma valenciana.

## Artículo 5.

Son lenguas oficiales en la Universidad Politécnica de Valencia las que lo son en la Comunidad Autónoma Valenciana.

## Artículo 6.

Son competencias de la Universidad Politécnica de Valencia:

1. La elaboración y reforma de sus Estatutos.
2. La elección, designación y remoción de los órganos de gobierno específicos y la administración y la regulación de los procedimientos para llevarlas a cabo.
3. La elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos.
4. La administración de sus bienes.
5. El establecimiento y la modificación de sus plantillas.
6. La selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios.
7. La elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación.
8. La creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia.
9. La admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes.
10. La expedición, en nombre del rey, de títulos y diplomas académicos y profesionales de carácter oficial, así como el establecimiento y expedición de títulos y diplomas propios.
11. El establecimiento de relaciones académicas, culturales o científicas con instituciones españolas o extranjeras.
12. La organización y prestación de servicios de extensión universitaria y la organización de actividades culturales y deportivas.
13. La difusión de conocimientos científicos, técnicos y artísticos.
14. Cualquier otra competencia que tenga conexión con los

finos y funciones establecidos en el Artículo 4. y no este atribuida expresamente por la Ley de Reforma Universitaria al Estado o a la Comunidad Autónoma Valenciana

## Estatutos

### **Título II**

### **De la Organización de la Universidad**

#### ***Capítulo I***

Estructura de la Universidad

#### **Artículo 7.**

La Universidad Politécnica de Valencia está básicamente integrada por Departamentos, Escuelas Técnicas Superiores, Facultades, Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios, así como por aquellos otros Centros que legalmente puedan ser creados.

Sección 1. De los Departamentos

#### **Artículo 8.**

Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimiento en uno o varios Centros, sin perjuicio de lo dispuesto en los Artículos 17 y 18 de los presentes Estatutos.

#### **Artículo 9.**

Los Departamentos se constituyen por áreas de conocimiento científico, técnico o artístico y agrupan a todos los docentes e investigadores cuyas especialidades se correspondan con aquellas áreas, siendo el número mínimo de profesores necesario para constituir un Departamento el que establezca la legislación vigente.

Sin embargo, cuando la heterogeneidad de las materias comprendidas dentro de un área de conocimiento lo haga aconsejable, los profesores de la misma podrán agruparse en más de un Departamento, creado por la Universidad, respetando en todo caso el número mínimo de profesores por Departamento establecido por la legislación vigente, y siempre que se conserve la correspondencia con la respectiva área de conocimiento.

#### **Artículo 10.**

A los solos efectos de constitución de Departamentos y atendiendo a criterios de interdisciplinariedad o especialización científica, la Universidad Politécnica de Valencia podrá agrupar a los profesores en áreas de conocimiento distintas de las incluidas en el catalogo establecido por el consejo de universidades, previo informe favorable de este.

#### **Artículo 11.**

Los Departamentos, una vez constituidos, propondrán en el plazo de seis meses sus normas de régimen interior y su organización, para su aprobación, si procede, por la Junta de Gobierno.

#### **Artículo 12.**



Cuando las peculiaridades docentes de un Departamento lo hagan

aconsejable, se podrán constituir, a efectos de coordinación de la enseñanza, unidades docentes, a cargo de los correspondientes responsables, que designara el Consejo de Departamento. Las atribuciones de dichos responsables se precisaran, en su caso, en el reglamento del Departamento, manteniéndose, en todo caso, bajo la dependencia jerárquica del Consejo de Departamento y de su Director.

#### Artículo 13.

Los Departamentos que cuenten con profesores que impartan docencia en Centros dispersos geográficamente podrán estructurarse en secciones departamentales, que se integrarán y coordinarán entre sí a través del Departamento del que forman parte. La existencia de un profesor, al menos, en los Centros citados será condición suficiente para establecer una sección departamental.

#### Artículo 14.

La creación o modificación de Departamentos corresponderá a la Junta de Gobierno de la Universidad, con posterior ratificación del Claustro.

la supresión de Departamentos corresponderá al Claustro Universitario, a propuesta de la Junta de Gobierno.

#### Artículo 15.

Son funciones de los Departamentos en sus respectivas áreas de conocimiento:

1. La organización, desarrollo y gestión económico-administrativa de la investigación científica, tecnológica y artística.
2. La estructuración, desarrollo y evaluación de las enseñanzas en uno o varios Centros en el marco de la organización que estos establezcan para las enseñanzas conducentes a la obtención de un título académico.
3. La organización, desarrollo y gestión económico-administrativa de los cursos de especialización y postgrado.
4. La realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, mediante el establecimiento de convenios o contratos con instituciones publicas o privadas o personas físicas o jurídicas.
5. La promoción científica y formación didáctica de sus miembros.
6. La gestión económico-administrativa de sus propios recursos.
7. La elaboración y reforma de sus propios reglamentos.
8. La elaboración de su memoria anual.
9. Colaborar en la formación del personal de la universidad.
10. Garantizar la calidad de la enseñanza mediante la adecuación de los programas, la asignación y el control del cumplimiento de las obligaciones docentes y la actualización científica y pedagógica.
11. Cualquier otra función que pudiera atribuírsele por ley o por los estatutos o reglamentos de la universidad.

## Sección 2. De los Centros

### Artículo 16.

La Universidad Politécnica de Valencia esta constituida por los siguientes Centros docentes:

a) Escuelas Técnicas Superiores y Facultades de:

Arquitectura.

Ingenieros Agrónomos.

Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos.

Ingenieros Industriales.

Facultad de Bellas Artes.

b) Escuelas Universitarias de:

Arquitectura Técnica de Valencia.

Ingeniería Técnica Agrícola de Valencia.

Ingeniería Técnica Industrial de Alcoy.

Ingeniería Técnica de Obras Publicas de Alicante.

Ingeniería Técnica Agrícola de Orihuela.

Informática.

Se incluirán también aquellos Centros que se creen legalmente en el futuro y aquellos otros, ya existentes, que pudieran adscribirse a la Universidad Politécnica de Valencia.

### Artículo 17.

Las Escuelas Técnicas Superiores, Facultades y Escuelas Universitarias son los órganos básicos encargados de la gestión administrativa y de la organización y control de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos y grados académicos y otros curricula que puedan establecerse.

### Artículo 18.

Corresponde a las escuelas o facultades:

a) La elaboración de planes de estudio y la organización de las enseñanzas para la obtención de las titulaciones académicas que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

b) La organización y realización de actividades de formación permanente y extensión universitaria en el respectivo campo profesional y científico.

c) La coordinación y supervisión de las actividades docentes de los Departamentos relacionadas con ellas, de acuerdo con los planes de estudio y los objetivos establecidos para cada titulación académica. En dicha coordinación se incluirá la distribución física y horaria de las enseñanzas.

d) La contribución a las actividades universitarias y complementarias de los estudiantes.

e) La organización y gestión de la administración y los servicios que sean de su competencia, incluyendo los medios personales y materiales de soporte e infraestructura de las actividades docentes y de administración académica.

f) El mantenimiento de los servicios comunes de apoyo a la docencia.

g) La gestión del presupuesto que se les asigne.

h) La expedición de certificaciones académicas y la tramitación de propuestas de convalidación, traslado de expediente,

matriculación y otras actividades administrativas similares.

i) La asunción de cualesquiera otras funciones que les atribuyan los presentes estatutos.

#### **Artículo 19.**

Constituye el personal del Centro los profesores, ayudantes, técnicos de laboratorio y personal de administración y servicios adscritos al mismo, independientemente de que su actividad se extienda a otros Centros.

tal personal estará adscrito a un Centro y solo a uno.

Cada Centro tendrá adscrito un profesor, al menos, de cada una de las áreas de conocimiento a las que pertenezcan las materias impartidas en él.

Serán alumnos del Centro los matriculados en el mismo.

#### **Artículo 20.**

Los profesores que se incorporen a la Universidad quedarán adscritos provisionalmente, durante el curso académico de su incorporación, al Centro que les asigne el Departamento. Al inicio del curso siguiente, optaran por la adscripción al Centro de su elección y de entre aquellos en que imparta docencia. Su adscripción definitiva requerirá los informes favorables del Centro elegido y del Departamento afectado, respetándose en todo momento lo establecido en el segundo párrafo del Artículo 19.

#### **Artículo 21.**

El cambio de adscripción a Centros será efectuado por el Rector a petición del interesado y requerirá la permanencia mínima de un curso académico en el Centro anterior y los informes favorables razonados del Departamento y del Centro al que solicita la adscripción.

#### **Artículo 22.**

La creación y supresión de Centros docentes se regirá por el Artículo 9.2 de la L.R.U.

La propuesta del Consejo Social requerirá el previo informe de la Junta de Gobierno de la Universidad para la creación de Centros o el del Claustro Universitario para la supresión de los mismos.

### **Sección 3. De los Institutos Universitarios**

#### **Artículo 23.**

Los Institutos Universitarios son Centros fundamentalmente dedicados a la investigación científica y técnica o a la creación artística, pudiendo realizar actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas o cursos de doctorado y proporcionar el asesoramiento técnico en el ámbito de su competencia. Podrán tener carácter interuniversitario mediante convenios especiales, cuando sus actividades de investigación o enseñanza lo aconsejen.

#### **Artículo 24.**

A todos los efectos, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) tendrá la consideración de Instituto Universitario adscrito directamente al Rectorado, siendo de su competencia la

formación y perfeccionamiento del profesorado de la Universidad, la investigación educativa, la coordinación con los niveles de enseñanza inmediatamente anteriores al universitario y, en general, cuantas otras actividades relacionadas con la docencia le encomienden los órganos competentes.

#### **Artículo 25.**

El personal científico de los Institutos Universitarios estará constituido por profesores universitarios y, en su caso, por investigadores específicos que podrán no estar integrados en ninguno de los Departamentos de la Universidad. Estos Investigadores se computarán con los Profesores asociados y los Profesores visitantes a los efectos del porcentaje límite establecido en el Artículo 33 apartado 3, de la Ley de Reforma Universitaria.

#### **Artículo 26.**

Los Institutos Universitarios elaborarán su reglamento de régimen interno, que deberá ser presentado en el plazo de seis meses desde su creación, para su aprobación por la Junta de Gobierno.

#### **Artículo 27.**

Los Institutos Universitarios dependerán orgánicamente de la Junta de Gobierno, a la que elevarán anualmente una memoria de actividades para su evaluación.

#### **Artículo 28.**

La creación y supresión de los Institutos Universitarios será acordada por la Comunidad Autónoma Valenciana, a propuesta del Consejo Social de la Universidad Politécnica de Valencia y previo informe del Consejo de Universidades.

Corresponde a la Junta de Gobierno de la Universidad informar al Consejo Social la creación de Institutos y al Claustro Universitario informar la supresión de los mismos.

#### **Artículo 29.**

Asimismo, mediante convenio, podrán adscribirse a la universidad como Institutos Universitarios, instituciones o Centros de investigación o creación artística de carácter público o privado. La aprobación del convenio de adscripción se realizara en los términos establecidos en el Artículo anterior.

### **Capítulo II**

Gobierno de la Universidad

#### **Artículo 30.**

Para el gobierno, representación y administración de la Universidad, se establecen los siguientes órganos:

I. Órganos de Ámbito General

a) Colegiados:

Claustro Universitario.

Consejo Social.

Junta de Gobierno.

Consejo de Investigación.

Consejo Docente.

b) Unipersonales:

Rector.

Vicerrectores.

Secretario General.

Gerente.

II. Órganos de los Departamentos

a) Colegiados:

Consejo de Departamento.

b) Unipersonales:

Director del Departamento.

III. Órganos de los Centros

a) Colegiados:

Junta de Centro.

Permanente de la Junta de Centro.

b) Unipersonales:

Directores y Decanos.

IV. Órganos de los Institutos

a) Colegiados:

Consejo de Instituto.

b) Unipersonales:

Director de Instituto.

**Artículo 31.**

La asistencia a las sesiones de los órganos colegiados de la universidad es un derecho y un deber de los miembros que los integran.

Las ausencias deberán justificarse por escrito y, a ser posible, con anterioridad a las sesiones. Las ausencias injustificadas, en número superior a tres, darán lugar a un apercibimiento de carácter privado al responsable y, en su caso, el presidente del órgano del que se trate deberá adoptar necesariamente las medidas oportunas para velar por el adecuado funcionamiento institucional, incluyendo la posible propuesta de revocación del nombramiento al colectivo de sus representados.

Sección 1. De los Órganos de Gobierno de Ámbito General

I. Órganos Colegiados

a) Del Claustro Universitario.

a.1. Composición:

**Artículo 32.**

El Claustro universitario, presidido por el Rector, esta formado por:

Miembros natos: el Rector, los Vicerrectores, el Secretario General, el Gerente, los Directores de Departamentos, los Directores de los Centros docentes, los Directores de los Institutos, el Director de la Biblioteca General y el Director del Servicio de Informática.

Miembros electos:

a) Profesores, en número base de 240, elegidos por los Departamentos proporcionalmente al número de profesores adscritos a cada uno de ellos. Para establecer el coeficiente de proporcionalidad correspondiente, dos profesores a tiempo parcial o cuatro profesores asociados se consideraran equivalentes a un profesor a tiempo completo. La cifra

correspondiente a cada Departamento se redondeara al entero mas cercano, pudiendo modificarse, en consecuencia, la cifra base de 240 anteriormente enunciada.

El número de elegibles dentro de cada Departamento se repartirá proporcionalmente entre sus miembros adscritos a cada Centro, siendo elegidos por los mismos.

Al menos el 70 por 100 de los profesores elegidos en cada Centro serán Catedráticos o Titulares, numerarios o interinos, con dedicación a tiempo completo.

El número de miembros natos no superara el 20 por 100 de los miembros del grupo a), incrementándose, en otro caso, el número prefijado de 240 hasta restablecer aquella proporción.

b) Alumnos, cuyo número corresponde al 29 por 100 del número total de claustrales, el 50 por 100 de los cuales procederá de los Centros Superiores, en igual número para cada uno de ellos, y el 50 por 100 de las Escuelas Universitarias, también en igual número para cada una de ellas. Quedará garantizada reglamentariamente, en todo caso, la representación de los estudiantes de los distintos ciclos existentes en cada Centro.

c) Personal de administración, cuyo número corresponde al 4,25 por 100 del total de claustrales. Quedará garantizada la representación del personal administrativo adscrito a los distintos Centros de trabajo, según determine el Reglamento de aquellos colectivos.

d) Investigadores y ayudantes, cuyo número corresponde al 1,75 por 100 del total de claustrales.

e) Personal de servicios y modelos de la Facultad de Bellas Artes, cuyo número corresponde al 4 por 100 del total de claustrales.

Existirá, al menos, un representante de ambos colectivos.

f) Personal técnico: investigador de los Institutos, Biblioteca, Servicio de Informática y otros servicios análogos de la Universidad, cuyo número corresponde al 1 por 100 del total de claustrales. Se garantizara la presencia de un representante, al menos, de cada uno de los colectivos citados. Los miembros natos que no sean profesores se considera que ocupan una de las plazas reservadas al colectivo al que pertenecen. En este sentido, el Gerente ocupara una de las plazas del porcentaje reservado al personal de administración.

Podrán asistir a las sesiones del Claustro los profesores jubilados de la Universidad Politécnica.

El Claustro será renovado cada dos años, salvo la representación estudiantil que lo hará anualmente. Mientras no sean elegidos los nuevos representantes, actuaran los anteriores.

a.2. Competencias:

### Artículo 33.

El Claustro Universitario es el máximo órgano representativo de la Comunidad Universitaria, soberano en el ámbito de las siguientes competencias:

1. La elección del Rector.

2. La propuesta al órgano competente de la Comunidad Valenciana de la revocación del nombramiento del Rector.
3. La elección de la mesa del Claustro.
4. La elección de los miembros de la Comisión de reclamaciones a que alude el Artículo 43.2 de la Ley de Reforma Universitaria.
5. Aprobación del proyecto de Estatutos de la Universidad y de las normas de régimen interior, así como sus posibles modificaciones.
6. Aprobación de la gestión del Rector.
7. Aprobación global anual de la gestión de la Junta de Gobierno.
8. La aprobación del reglamento del propio Claustro, a propuesta de la Junta de Gobierno.
9. La supresión de Departamentos, a propuesta de la Junta de Gobierno.
10. El informe al Consejo Social de la supresión de Centros e Institutos universitarios.
11. La decisión sobre los temas para los que sea debidamente convocado.
12. Todas aquellas otras que le sean atribuidas en los presentes estatutos.

a.3. Convocatorias:

#### Artículo 34.

El Claustro será convocado por el Rector:

- a) Preceptivamente, una vez por año.
- b) En cuantas ocasiones lo considere oportuno.
- c) Por acuerdo de la Junta de Gobierno.
- d) A petición de, al menos, un 25 por 100 de sus componentes. Preceptivamente, el Rector dispondrá de un plazo máximo de cuarenta días, a partir de la fecha de recepción de la petición, para reunir el Claustro.

El orden del día del Claustro se elaborará por la Junta de Gobierno.

Incluirá, preceptivamente, cualquier punto que sea propuesto por un 10 por 100, al menos, de los miembros del Claustro, a excepción de la propuesta de revocación del Rector que requerirá, para su inclusión, ser propuesta por un tercio, al menos, de los claustrales.

Las convocatorias, quórum, y demás cuestiones de procedimiento se establecerán en el reglamento del Claustro, de acuerdo con la legislación vigente.

- b) De la Junta de Gobierno.

b.1. Composición:

#### Artículo 35.

La Junta de Gobierno esta compuesta por:

- a) El Rector.
- b) Los Vicerrectores.
- c) El Secretario General.
- d) El Gerente.
- e) Los Directores de los Centros docentes.

f) Un número de Directores de Departamentos, elegidos por sus pares, igual al número de los miembros del grupo e).

g) Un profesor de cada Centro, miembro de su Junta.

h) Representantes de alumnos en número igual al 50 por 100 del conjunto de

Los miembros de los grupos e), f) y g), debiendo quedar garantizada la representación de los tres ciclos de enseñanza y de todos los Centros.

i) Un Director de Instituto elegido por sus pares.

j) Tres representantes del personal de administración.

k) Tres representantes de entre el personal de servicios y modelos de la Facultad de Bellas Artes.

l) Dos representantes del conjunto del personal técnico: de Institutos, Laboratorios, Biblioteca, Servicio de Informática y otros servicios análogos de la Universidad.

m) Dos representantes del conjunto de los investigadores y ayudantes, los miembros de los grupos j), k), l) y m) serán elegidos por sus pares de entre los componentes de los grupos c), e), f) y d) del Claustro Universitario. B.2. Competencias:

### Artículo 36.

La Junta de Gobierno desarrollara las funciones y ejercerá las competencias que el atribuye la Ley de Reforma Universitaria y cualesquiera otras normas que la desarrollen y complementen, y las que le asignan los presentes estatutos o le confieren las normas dictadas en ejecución de los mismos.

Sin perjuicio de lo establecido en el párrafo anterior, son, en todo caso, competencias de la Junta de Gobierno:

1. Velar por el cumplimiento de estos estatutos y de los acuerdos aprobados por el Claustro Universitario.

2. Asistir al Rector en sus funciones.

3. La elección de los miembros de la Junta de Gobierno que han de formar parte del Consejo Social de la Universidad.

4. Emitir informe valorado al Claustro sobre la creación, modificación o supresión de Departamentos.

5. Informar al Consejo Social de la creación de Centros e Institutos, con posterior ratificación por el Claustro Universitario.

6. Aprobación de los planes de estudio y de las condiciones de convalidación de títulos.

7. Creación de títulos y diplomas propios de la universidad y fijación de los estudios que han de seguirse para obtenerlos.

8. Establecer los requisitos para la obtención del título de Doctor.

9. Establecer los requisitos e informar sobre la contratación de profesores asociados y de profesores visitantes, de acuerdo con lo establecido en estos Estatutos.

10. Fijar los requisitos e informar sobre la contratación de ayudantes.

11. Informar previamente sobre la convocatoria de concursos para proveer plazas de profesorado vacantes o las propuestas de amortización o cambio de denominación de dichas plazas.

12. Aprobar las normas de evaluación del profesorado a que se



refiere el Artículo 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria. Esa evaluación se efectuará en base a criterios objetivos previamente establecidos.

13. Nombrar las comisiones de contratación del profesorado y de ayudantes.

14. Proponer al Rector el nombramiento del presidente y vocal titulares y suplentes a que se refieren los Artículos 35.3, 36.3, 37.3 y 38.3 de la Ley de Reforma Universitaria.

15. Proponer al Rector el nombramiento de profesores eméritos.

16. Elevar al Claustro la propuesta de nombramiento de Doctor Honoris Causa, efectuada por los Centros, Departamentos e Institutos.

17. Aprobar las normas que regulen los contratos y convenios y cursos a que se refiere el Artículo 11 de la Ley de Reforma Universitaria.

18. Proponer al Consejo Social para su aprobación el proyecto de presupuesto de la Universidad y, en su caso, la programación financiera plurianual de la misma. Asimismo, elaborar y elevar al Consejo Social la cuenta general del ejercicio, dándole la máxima difusión en la Comunidad Universitaria.

19. Proponer al Consejo Social la asignación de conceptos retributivos especiales por razón de exigencias docentes, investigadoras o méritos relevantes.

20. Proponer al Consejo Social el establecimiento y modificación de las plantillas.

21. Aprobar transferencias de crédito o proponer al Consejo Social su aprobación, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 55, párrafos 2 y 3 de la Ley de Reforma Universitaria.

22. Establecer las normas para la admisión del alumnado en la Universidad, según la legislación vigente.

23. Aprobar los calendarios escolar y laboral, con sujeción a lo dispuesto en la legislación laboral.

24. Establecer las normas generales para la elaboración de horarios docentes.

25. Aprobar los Estatutos de Colegios Mayores.

26. Aprobar los Reglamentos de los Departamentos, Centros e Institutos.

27. Aprobar los Reglamentos de cualquier asociación que se cree en el ámbito universitario.

28. Informar sobre los proyectos de convenio a celebrar con cualquier institución o persona física para colaboración académica, extensión de las actividades universitarias o el fomento de actividades culturales, deportivas o cualesquiera otras que queden dentro del ámbito de competencias de la junta.

29. Informar sobre los permisos solicitados por algún miembro de la Comunidad Universitaria cuando sean de duración superior a treinta días.

30. Establecer las comisiones de trabajo que, en cada caso, considere oportuno, existiendo en todo caso, un Consejo

Docente, un Consejo de Investigación, una comisión de cultura, una comisión de deportes y una comisión económica.

31. Proponer la modificación de los Estatutos y el proyecto de normas de régimen interior, así como el reglamento del Claustro Universitario.

32. Proponer al Rector la convocatoria del Claustro General.

33. Resolver los recursos presentados ante ella en el ámbito de sus competencias.

34. Aprobar las normas y adoptar las medidas conducentes al mejor cumplimiento de los fines de la Universidad.

35. Trasladar al Rector las propuestas de cese de los cargos de libre designación.

36. Deliberar e informar sobre todas las demás cuestiones que le someta el Consejo Social de la Universidad o el Rector.

b.3. Convocatorias:

#### Artículo 37.

La Junta de Gobierno será convocada por el Rector:

- En cuantas ocasiones considere oportuno.

- A petición de, al menos, el 20 por 100 de sus miembros.

El orden del día será elaborado por el Rector, debiendo incluirse en el cualquier punto que sea propuesto por uno de sus miembros.

c) Del Consejo de Investigación.

c.1. Composición:

#### Artículo 38.

El Consejo de Investigación esta compuesto por:

a) El Rector.

b) El Vicerrector de investigación.

c) El Secretario General.

d) Los Directores de Departamento miembros de la Junta de Gobierno.

e) Dos profesores doctores adscritos a Centros superiores, miembros de la Junta de Gobierno, elegidos por sus pares en esta.

f) Dos profesores doctores adscritos a escuelas universitarias, miembros de la Junta de Gobierno, elegidos por sus pares en esta.

g) Un alumno de tercer ciclo, miembro de la Junta de Gobierno.

h) El Director de Instituto de Investigación, miembro de la Junta de Gobierno.

c.2. Competencias:

#### Artículo 39.

Son competencias del Consejo de Investigación, las siguientes:

1. Disponer los procedimientos para evaluar periódicamente el rendimiento científico del profesorado, de acuerdo con el Artículo 45.3 de la Ley de Reforma Universitaria.

2. Proponer la distribución de los fondos generales de la Universidad Politécnica de Valencia para promover proyectos de investigación y cursos de especialización y postgrado.

3. Conocer e informar, en su caso, las normas que regulan los contratos, convenios y cursos.

4. Proponer los porcentajes de distribución a los que hace referencia el Artículo 212 de los presentes Estatutos.
5. Proponer las formas de contratación y tipos de becas de investigación con cargo a convenios y contratos.
6. Proponer al Rector la homologación y convalidación, en su caso, de los estudios de doctorado realizados en otros Centros y Universidades.
7. Establecer la comisión de doctorado y todas aquellas comisiones de trabajo que en cada caso considere oportuno, en el ámbito de sus competencias.
8. Informar la creación, modificación y supresión de Departamentos e Institutos.
9. Informar los reglamentos de los Departamentos e Institutos.
10. Informar las propuestas realizadas por los Departamentos de nombramiento de presidente y vocal, titulares y suplentes, a los que se refieren los Artículos 35.3, 36.3, 37.3 y 38.3 de la Ley de Reforma Universitaria.
11. Deliberar e informar sobre las demás cuestiones que se sometan a su consideración por los órganos competentes.

#### c.3. Convocatorias:

##### Artículo 40.

El Consejo de Investigación será convocado por el Rector, o la persona en quien delegue:

En cuantas ocasiones considere oportuno.

Por acuerdo de la Junta de Gobierno.

A petición de, al menos, un 20 por 100 de sus componentes.

El orden del día será elaborado por el Rector, o persona en quien delegue, debiendo incluirse en el cualquier punto propuesto por uno de sus miembros.

d) del Consejo Docente.

#### d.1. Composición:

##### Artículo 41.

El Consejo Docente esta compuesto por:

- a) El Rector.
- b) El Vicerrector de Ordenación Académica.
- c) El Secretario General.
- d) Los Directores de Centros superiores.
- e) Los Directores de escuelas universitarias.
- f) Los Directores de Departamentos, miembros de la Junta de Gobierno.
- g) Un profesor representante del profesorado de los Centros superiores, miembro de la Junta de Gobierno, elegido por sus pares en esta.
- h) Un profesor representante del profesorado de las escuelas universitarias, miembro de la Junta de Gobierno, elegido por sus pares en esta.
- i) Un alumno de cada Centro Superior, de entre los de primero y segundo ciclos.
- j) Un alumno de cada Escuela Universitaria.
- k) Un alumno de Tercer ciclo, Miembro de la Junta de Gobierno.
- l) El Director del ICE.

m) Un representante del personal administrativo miembro de la Junta de Gobierno.

d.2. Competencias:

#### Artículo 42.

Son competencias del Consejo Docente, las siguientes:

1. Elaboración de los criterios de evaluación periódica del rendimiento docente del profesorado.
2. Proponer la adecuación de medios y recursos para mejorar la calidad de la enseñanza.
3. Promover, coordinar e impulsar el perfeccionamiento y reciclaje del profesorado en relación con la mejora de calidad de la enseñanza.
4. Informar las propuestas de planes de estudios elevadas por las comisiones coordinadoras de planes de estudios.
5. Elaborar la propuesta de normas de distribución del presupuesto de actividades docentes.
6. Elaborar la propuesta de normas de régimen académico-administrativo general.
7. Informar la propuesta acerca de nuevos títulos y diplomas propios de la universidad, así como de los estudios a cursar para su obtención.
8. Entender y resolver las condiciones de convalidación de estudios en primero y segundo ciclos.
9. Proponer a la Junta de Gobierno sobre la necesidad de creación, modificación o cambio de denominación de plazas de cuerpos docentes.
10. Deliberar e informar sobre las demás cuestiones que se sometan a su consideración por los órganos competentes.

d.3. Convocatorias:

#### Artículo 43.

El Consejo Docente será convocado por el Rector o persona en quien delegue:

En cuantas ocasiones considere oportuno.

Por acuerdo de la Junta de Gobierno.

A petición de, al menos, un 20 por 100 de sus componentes.

El orden del día será elaborado por el Rector o persona en quien delegue, debiendo incluirse en el cualquier punto que sea propuesto por uno de sus miembros.

e) Del Consejo Social.

e.1. Composición:

#### Artículo 44.

La composición del Consejo Social seguirá lo dispuesto a tal efecto en la Ley de Reforma Universitaria y en la correspondiente ley de la Comunidad Valenciana.

Los representantes electos de la Junta de Gobierno en el Consejo Social, serán elegidos por aquélla, siendo electores y elegibles todos sus miembros y debiendo ser alumno uno de ellos.

e.2. Competencias:

#### Artículo 45.

El Consejo Social es el órgano de participación de la sociedad

en la universidad. Le corresponde:

1. Promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la Universidad.
2. Aprobar los presupuestos y la programación plurianual, así como sus modificaciones, a propuesta de la Junta de Gobierno.
3. Supervisar las actividades de carácter económico de la Universidad y el rendimiento de los servicios de la misma.
4. Aprobar las propuestas de establecimiento y modificación de las plantillas.
5. Proponer al gobierno de la Comunidad Autónoma la creación y supresión de Escuelas Técnicas Superiores, Facultades y Escuelas Universitarias e Institutos Universitarios, previo informe del Consejo de Universidades.
6. Proponer al Gobierno de la Comunidad Autónoma la adscripción a la Universidad, como Institutos Universitarios, de instituciones o Centros de investigación o creación artística de carácter público o privado.
7. Establecer la política general de becas, ayudas y créditos a los estudiantes, así como las modalidades de exención parcial o total del pago de tasas académicas.
8. Definir las normas que regulen la permanencia de los estudiantes en la Universidad, previo informe del Consejo de Universidades, a propuesta de la Junta de Gobierno.
9. Aprobar, a propuesta de la Junta de Gobierno, la implantación de aquellas enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos a que hace referencia el Artículo 28.3 de la Ley de Reforma Universitaria.
10. Decidir, producida vacante en las plazas pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuelas Universitarias y Profesores Titulares de Escuelas Universitarias, previo informe del Departamento correspondiente y de la Junta de Gobierno, si procede o no la minoración o el cambio de denominación o categoría de la plaza.
11. Acordar, a propuesta de la Junta de Gobierno, y con carácter individual, asignación de otros conceptos retributivos, distintos o complementarios a los habituales, en atención a exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes.
12. Informar al Rector sobre el nombramiento del Gerente.

II.

Órganos Unipersonales

a) Del Rector.

**Artículo 46.**

El Rector, máxima autoridad académica de la universidad, tendrá las funciones, competencias y responsabilidades atribuidas a los Rectores en la legislación vigente y las derivadas de los presentes Estatutos.

Ostentará la autoridad delegada del Claustro Universitario y la representación de la Universidad.

**Artículo 47.**

El Rector será elegido por el Claustro Universitario entre

Catedráticos de Universidad que presten servicios en la misma y nombrado por el órgano correspondiente de la Comunidad Valenciana, por un periodo de cuatro años, pudiendo ser reelegido por periodos iguales.

Para desempeñar el cargo de Rector será preceptivo acogerse al régimen de dedicación a título completo.

Serán candidatos quienes, reuniendo los requisitos legales, manifiesten expresamente su intención de concurrir a la elección.

#### Artículo 48.

Son competencias del Rector:

1. La ejecución de los acuerdos del Claustro, del Consejo Social y de la Junta de Gobierno.
2. Presidir todos los actos universitarios a que concurra, salvo las procedencias protocolarias legales.
3. Convocar a la Junta de Gobierno y al Claustro Universitario cuando lo considere oportuno.
4. Cumplir y velar por el cumplimiento de las leyes del presente Estatuto y demás disposiciones legales.
5. La expedición de títulos académicos y cuantos otros títulos y diplomas correspondan.
6. Convocar concursos para la provisión de plazas vacantes del personal de la Universidad.
7. Nombrar al presidente y al vocal-secretario titulares y suplentes de las comisiones a que se refieren los Artículos 35.3, 36.3, 37.3 y 38.3 de la Ley de Reforma Universitaria.
8. Nombrar la comisión a que hace referencia el Artículo 43.2 de la Ley de Reforma Universitaria.
9. Suscribir los contratos del personal al servicio de la Universidad y efectuar los nombramientos procedentes.
10. Adoptar las sanciones que procediera imponer al personal al servicio de la Universidad y elevar al órgano administrativo competente las propuestas de sanciones de separación del servicio.
11. Ejercer la jefatura superior sobre todo el personal al servicio de la Universidad Politécnica de Valencia.
12. Representar judicial y administrativamente a la Universidad Politécnica de Valencia.
13. Resolver en alzada los recursos contra las resoluciones de los órganos de gobierno de la Universidad que no agoten la vía administrativa.
14. Ordenar los pagos de la universidad.
15. Ejercer, además, las funciones que le encomiende la legislación universitaria, los presentes estatutos y las normas que se dicten en desarrollo de los mismos.
16. Cualesquiera otras que no hayan sido atribuidas expresamente a otros órganos en la Ley de Reforma Universitaria o en los presentes Estatutos.

b) De Los Vicerrectores.

#### Artículo 49.

Los Vicerrectores serán nombrados por el Rector entre

profesores de la Universidad que reúnan los requisitos legales para ello.

Para desempeñar el cargo de Vicerrector será necesario acogerse al régimen de dedicación a tiempo completo.

Corresponde a los Vicerrectores coordinar y dirigir las actividades del sector que les estuviese encomendado, bajo la autoridad del Rector, quien podrá delegar en ellos las funciones que estime pertinentes.

En caso de ausencia, enfermedad o vacante sustituirá al Rector el Vicerrector designado para ello en su nombramiento. Si fuera necesario, la Junta de Gobierno acordara una secuencia sustitutoria entre los demás Vicerrectores.

c) Del Secretario General.

#### Artículo 50.

El Secretario General será nombrado por el Rector.

El nombramiento recaerá en un profesor de la universidad, que deberá acogerse a la dedicación a tiempo completo.

Será el fedatario de los actos y acuerdos de los órganos de la Universidad y con tal carácter levantará acta de las sesiones.

Actuará de secretario de los órganos colegiados en los que participe y dará publicidad a sus acuerdos, cuando así proceda.

d) Del Gerente.

#### Artículo 51.

Corresponde al Gerente de la Universidad, bajo la inmediata dependencia del Rector, la gestión de los servicios administrativos y económicos de aquella.

Su nombramiento se efectuara por el Rector, oído el Consejo Social, previo informe favorable de la Junta de Gobierno.

El ejercicio de la gerencia requiere la dedicación a tiempo completo y su titular no podrá ejercer funciones docentes.

Son funciones del Gerente el ejercicio de la administración concerniente a la hacienda de la Universidad Politécnica, la estructuración y dirección de los servicios de administración, conservación, reparación y varios, la contabilidad, pagaduría y desarrollo de la planificación económica y presupuestaria y aquellas otras misiones de naturaleza fundamentalmente administrativa que le encomiende el Rector, así como, en su caso, y por delegación del Rector, la jefatura del personal de administración y servicios de la Universidad.

Sección 2. De los Órganos de Gobierno de los Departamentos

a) Del Consejo de Departamento.

a.1. Composición:

#### Artículo 52.

El Consejo de Departamento esta constituido por:

1. Todos los profesores.
2. Todos los investigadores, incluidos los contratados con cargo a convenios de investigación.
3. Representación del alumnado en número igual al 50 por 100 de los miembros del apartado 1, de los que una tercera parte serán alumnos del tercer ciclo, si su número lo permite.
4. Representación de los técnicos de laboratorio en número

igual al 15 por 100 de los miembros del apartado 1.

5. Representación de doctorandos becarios no alumnos y ayudantes, en número igual al 15 por 100 de los miembros de apartado 1, garantizándose la presencia de, al menos, un representante de cada uno de aquellos colectivos.

6. Dos representantes del personal de administración del Departamento.

7. Dos representantes del personal subalterno y de servicios del Departamento.

En cualquier caso el número de profesores e investigadores será, al menos, el 60 por 100 del número total de miembros. En su defecto se procedería la reducción proporcional en el número de representantes de los restantes colectivos.

a.2. Competencias:

### Artículo 53.

Corresponde a los Consejos de Departamento:

1. Organizar la investigación y la docencia en sus respectivas áreas de conocimiento.

2. Autorizar, cuando les corresponda, la celebración de contratos para la realización de trabajos, dentro de la previsión del Artículo 11 de la Ley de Reforma Universitaria.

3. Organizar, de acuerdo con su Reglamento, los equipos de trabajo que deben llevar a cabo los contratos o convenios firmados por el Rector o por el Director del Departamento, y establecer en estos casos la propuesta de distribución de las cantidades previstas en el Artículo 212 de los presentes Estatutos.

4. Proponer a la Junta de Gobierno la creación de nuevos títulos y diplomas, cuyas enseñanzas se vayan a impartir bajo el control del Departamento.

5. Informar sobre las cuestiones relativas a los miembros del Departamento y a las plantillas de su personal.

6. Establecer los criterios de asignación de obligaciones docentes e investigadoras y los horarios mas adecuados en función de las necesidades del Departamento.

7. Informar sobre la provisión de vacantes del profesorado de sus áreas de conocimiento.

8. Informar sobre la provisión de vacantes de técnicos de laboratorio.

9. Proponer la convocatoria de provisión de plazas, con indicación, si procede, de las características requeridas para las actividades docentes e investigadoras a realizar.

10. Intervenir en la selección del profesorado, Maestros de Taller, ayudantes y personal investigador y laboral, en los términos establecidos en los Artículos 115, 120, 126 y 128 de los presentes Estatutos.

11. Informar la adscripción del profesorado propio a los Centros.

12. Informar sobre la minoración o el cambio de denominación o de categoría de plazas del Departamento a que se refiere el Artículo 2.1 del real decreto 1888/1984, de 26 de septiembre.

13. Proponer el nombramiento de miembros de las Comisiones



de concursos.

14. Proponer los tribunales de pruebas docentes y de tesis doctorales..

15. Aprobar la propuesta del presupuesto presentada por el Director del Departamento, así como de las correspondientes modificaciones y el control de su evolución.

16. Aprobar la liquidación del presupuesto del Departamento.

17. Elaborar la memoria anual del Departamento, en la que constara el informe emitido por los alumnos del Consejo acerca de la docencia recibida del Departamento y las conclusiones que el Consejo adopte sobre el mismo.

18. Elaborar las normas de régimen interior del Departamento.

19. Elegir y revocar a su Director en los términos establecidos en el Artículo 55 de estos estatutos.

20. Proponer a la Junta de Gobierno el nombramiento de profesores eméritos.

21. Establecer las comisiones de trabajo que considere oportuno, entre las que existirá, preceptivamente, una Comisión Científica y Técnica.

22. Todas las demás cuestiones que le encomienden estos Estatutos o las normas que lo desarrollen.

a.3) Convocatorias:

**Artículo 54.**

El Consejo de Departamento será convocado por su Director:

Al menos, una vez por trimestre.

En cuantas ocasiones considere oportuno.

A petición de un tercio, al menos, de sus miembros.

El orden del día será elaborado por el Director del Departamento, debiendo incluirse en el cualquier punto que sea propuesto por alguno de sus componentes.

b) Del Director del Departamento.

**Artículo 55.**

El Director del Departamento, máxima autoridad y responsable del mismo, será elegido por su correspondiente Consejo de entre los Catedráticos de Universidad o, en su defecto, de entre los Catedráticos de Escuelas Universitaria con título de doctor y Profesores Titulares de Universidad pertenecientes al mismo, y será nombrado por el Rector por un periodo de cuatro años, pudiendo ser reelegido por periodos iguales. Se propondrá la revocación de dicho nombramiento cuando la mayoría absoluta de los miembros del Consejo lo solicite. El Director del Departamento deberá acogerse a la dedicación a tiempo completo.

Cuando solo exista un candidato a Director de Departamento que satisfaga el requisito de ser Catedrático de Universidad, y en la elección no obtenga la mayoría simple, se abrirá un nuevo plazo de presentación de candidatos, pudiendo entonces inscribirse los profesores del Departamento, miembros de los cuerpos de Catedráticos de Escuelas Universitarias con título de doctor y los Titulares de Universidad. En cualquier otro caso se regulara por lo establecido en el reglamento del Departamento.

## Artículo 56.

Son funciones del Director de Departamento, siguiendo las directrices del Consejo de Departamento:

- a) Ostentar la representación del Departamento.
- b) Convocar y presidir las reuniones del Consejo de Departamento.
- c) Elaborar la propuesta del presupuesto con las colaboraciones que estime oportunas, en función de las previsiones de ingresos y gastos del Departamento.
- d) Suscribir los contratos que el Departamento pueda celebrar en los términos previstos en los presentes estatutos.
- e) Proponer al Rector la incoación de procedimiento disciplinario respecto de cualquier miembro del Departamento.
- f) Elevar a los órganos de gobierno correspondientes los acuerdos adoptados por el Consejo de Departamento.
- g) Proponer los gastos y los pagos de acuerdo con lo establecido en los presentes Estatutos.
- h) Organizar y coordinar la docencia a impartir por el Departamento.
- i) Coordinar sus laboratorios, talleres y campos de prácticas, velando por su conservación y buen funcionamiento.
- j) Ejercer el control del cumplimiento de las obligaciones de las personas que presten sus servicios en el Departamento.
- k) Solicitar los elementos materiales y las plantillas de personal requeridas para la mayor eficacia de la investigación y la enseñanza.
- l) Cuidar de la supervisión del mantenimiento de sus locales, servicios e instalaciones, así como de las medidas a adoptar para su funcionamiento y seguridad.
- m) Informar, a requerimiento de los órganos competentes de la Universidad, las propuestas de contratación y nombramiento de profesores.
- n) Dar cuenta de su gestión al Consejo de Departamento, al menos anualmente y en cuantas ocasiones este lo solicite.
- ñ) Aquellas otras que se le atribuyen en los presentes Estatutos o que en el ámbito del Departamento no hayan sido atribuidas expresamente a otro órgano.

## Sección 3. De los Órganos de Gobierno de los Centros

### I Órganos Colegiados

#### a) De la Junta de Centro.

##### a.1. Composición:

## Artículo 57.

La Junta de Centro esta constituida por:

- a) El Director o Decano.
- b) Los Subdirectores o Vicedecanos.
- c) El Secretario.
- d) Un conjunto de 40 profesores constituido por:
  - d1) Los profesores adscritos al Centro que son Directores del Departamento.
  - d2) Hasta el número de 40, catedráticos y profesores titulares con dedicación a tiempo completo y, en su defecto, con

dedicación a tiempo parcial, elegidos como disponga el reglamento del Centro, debiendo figurar un profesor, al menos, de cada Departamento que imparta docencia en el Centro.

e) Dos representantes del conjunto de profesores asociados y visitantes elegidos por sus pares.

f) Dos ayudantes elegidos por sus pares.

g) Un número de alumnos igual al 50 por 100 del conjunto de los grupos d) y e), Representantes del primer ciclo en las escuelas universitarias y de primero y segundo ciclos en las escuelas técnicas superiores y facultades, elegidos según determine el reglamento del Centro.

h) Tres técnicos de laboratorio elegidos por sus pares.

i) El Jefe de los Servicios Administrativos del Centro.

j) Dos representantes del personal de administración del Centro elegidos por sus pares.

k) Dos representantes del personal de servicios elegidos por sus pares.

l) Un representante de los modelos de la facultad de bellas artes en la Junta de esta Facultad.

Podrán asistir a las sesiones de la Junta de Centro los profesores jubilados del mismo.

La normativa de la elección de los distintos representantes será la contenida en el reglamento del Centro.

a.2. Competencias:

### Artículo 58.

La Junta de Facultad, Escuela Técnica Superior o Escuela Universitaria es el órgano soberano en el ámbito de las siguientes competencias:

1. Elegir al Director para su nombramiento por el Rector.
2. Organizar y controlar la docencia del Centro.
3. Ratificar, en su caso, la propuesta del plan de estudios elaborada por la comisión coordinadora del plan de estudios y proponer, si ha lugar, modificaciones a la misma.
4. Proponer a la Junta de Gobierno los criterios de selección a los que hace referencia el Artículo 85.
5. Proponer a la Junta de Gobierno de la Universidad para su aprobación el Reglamento del Centro y sus propias normas de funcionamiento.
6. Aprobar la distribución del presupuesto del Centro.
7. Informar las normas de régimen interior de la Universidad Politécnica.
8. Elegir a los miembros de la Comisión Permanente de junta.
9. Elegir sus representantes en las distintas comisiones.
10. Proponer la revocación del nombramiento del Director o Decano.
11. Proponer a la Junta de Gobierno el nombramiento de profesores eméritos.
12. Proponer a la Junta de Gobierno la creación de nuevos títulos y diplomas cuyas enseñanzas se vayan a impartir bajo el control del Centro.
13. Decidir sobre cualquier otra cuestión relativa a la actuación

del Centro que sea sometida a su consideración.

a.3. Convocatorias:

#### Artículo 59.

La Junta será convocada por el Director o Decano:

- a) Preceptivamente, dos veces por curso.
- b) En cuantas ocasiones considere oportuno.
- c) Por acuerdo de la comisión permanente de junta.
- d) A petición de, al menos, un tercio de sus componentes electos.

El orden del día de la Junta de Facultad, Escuela Técnica Superior y Escuela Universitaria se elaborará por la Comisión Permanente de la Junta.

Preceptivamente, deberá incluirse cualquier punto que sea propuesto por el 20 por 100 de la totalidad de los miembros de la Junta, a excepción de la propuesta de revocación del Director que necesitara la mayoría absoluta de la totalidad de los miembros de la Junta para ser incluida en el orden del día.

La Junta renovará su composición cada dos cursos a excepción de la representación estudiantil que se renovará anualmente, de acuerdo con lo establecido en las normas electorales.

Los representantes de los distintos colectivos seguirán en funciones en tanto no se proceda a su renovación.

b) De la Permanente de la Junta de Centro.

b.1. Composición:

#### Artículo 60.

La Permanente de la Junta de Centro está constituida por:

- a) El Director o Decano.
- b) El Subdirector o Vicedecano-Jefe de Estudios.
- c) El Secretario.
- d) Ocho miembros del grupo d) de la Junta de Centro elegidos por sus componentes.
- e) Cuatro representantes del grupo g) elegidos por este colectivo.
- f) El jefe de los servicios administrativos del Centro.
- g) Un representante del grupo j) elegido por sus componentes.
- h) Un representante del grupo k) elegido por sus componentes.
- i) Un representante del grupo h).

b.2. Competencias.

#### Artículo 61.

Son competencias de la Permanente de la Junta de Centro:

1. Velar por el cumplimiento de los acuerdos aprobados en la junta del Centro y del reglamento del mismo.
2. Asistir al Director en sus funciones.
3. Proponer a la Junta de Centro la organización de la docencia y aprobar los programas de enseñanza propuestos por los correspondientes Departamentos, la distribución de clases y los horarios, con posterior ratificación por la Junta de Centro.
4. El seguimiento y control de la docencia, y la propuesta a la Junta de Centro, en su caso, de las oportunas medidas correctoras.
5. Elaborar la propuesta de distribución del presupuesto.

6. Proponer a la Junta de Centro los criterios de selección del alumnado a que hace referencia el Artículo 85 de los presentes estatutos.
7. Informar las peticiones de convalidación de estudios.
8. Proponer los nombramientos de los tribunales del proyecto fin de carrera, de tesina de licenciatura y de cualesquiera otros que procediera constituir.
9. Establecer las comisiones de trabajo que, en cada caso, se consideren convenientes.
10. Informar las adscripciones definitivas del profesorado del Centro.
11. Convocar cuando lo considere conveniente a la Junta de Centro.
12. Informar a los Departamentos respectivos al término de cada curso académico acerca de la calidad de la docencia impartida por todos y cada uno de sus profesores.
13. Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Junta de Centro.

b.3) convocatorias:

#### Artículo 62.

La permanente de la Junta de Centro será convocada por el Director:

- a) En cuantas ocasiones considere oportuno.
- b) A petición de, al menos, el 25 por 100 de sus miembros.

El orden del día será elaborado por el Director, debiendo incluirse en el cualquier punto que sea propuesto por alguno de sus miembros.

c) Directores y Decanos.

#### Artículo 63.

El Director o Decano de cada Centro docente de la universidad, máxima autoridad y responsable del mismo, será nombrado por el Rector de entre los catedráticos o profesores titulares de carrera adscritos al respectivo Centro, que se acojan a la dedicación a tiempo completo, por un periodo de cuatro años, pudiendo ser reelegido por periodos iguales. Será elegido por la Junta de Centro de acuerdo con el correspondiente reglamento. la Junta de Centro podrá proponer la revocación del cargo de Director o Decano por acuerdo de la mayoría absoluta de la totalidad de sus miembros.

#### Artículo 64.

Corresponde al Director o Decano, bajo las directrices de la Junta del Centro y de su Permanente, órganos cuya autoridad delegada ejerce y cuyos acuerdos ejecuta:

1. Velar por el correcto funcionamiento de la escuela o facultad.
2. La dirección y representación del Centro.
3. El control del cumplimiento de las obligaciones de las personas adscritas al Centro o que ejercen sus funciones en el mismo.
4. La gestión económica-administrativa del Centro.
5. El control de los servicios e instalaciones y edificios del Centro no adscritos específicamente a Departamentos

concretos.

6. Presidir, cuando no asista el Rector, los órganos colegiados del Centro.

7. Adoptar las medidas necesarias para garantizar la seguridad del Centro de acuerdo con el responsable de seguridad de la Universidad.

8. Autorizar, en su caso, los actos que hayan de celebrarse en el recinto de la escuela o facultad.

9. Proponer al Rector la incoación de procedimiento disciplinario respecto de cualquier miembro del Centro, en los términos previstos en los presentes Estatutos y demás normas de aplicación.

10. Ejercer todas las competencias relativas al Centro que no estén expresamente atribuidas a otros órganos por los presentes estatutos y reglamentos que lo desarrollen, así como las que puedan encomendarle los distintos órganos de la universidad o del Centro.

#### Artículo 65.

1. El Director o Decano propondrá para su nombramiento por el Rector los Subdirectores o Vicedecanos de entre los profesores del Centro que deberán acogerse al régimen de dedicación a tiempo completo.

2. Corresponderá a los Subdirectores la dirección delegada de aquellos servicios o sectores concretos de la actividad académica mencionada en su nombramiento. En caso de ausencia, enfermedad o vacante, sustituirá al Director el Subdirector designado para ello en su nombramiento.

3. Un Subdirector o Vicedecano, aparte de las funciones que le encomiende o delegue el Director o Decano, ejercerá la jefatura de estudios del Centro y será responsable de los horarios, de la asignación de espacio y del desarrollo de la docencia.

#### Artículo 66.

El Secretario, que deberá acogerse a la dedicación a tiempo completo, será nombrado por el Director de entre los profesores del Centro.

serán funciones del Secretario:

1. Redactar y custodiar las actas de los órganos de gobierno del Centro.

2. Recibir y custodiar las actas de calificación de exámenes.

3. Expedir los documentos y certificaciones de las actas de los acuerdos de los órganos del Centro y dar fe de cuantos actos o hechos presenciaren su condición de Secretario o consten en la documentación oficial.

4. Cuidar de la publicidad de los acuerdos y resoluciones de los órganos de Gobierno del Centro.

5. Cuidar de la organización de los actos solemnes del Centro y del cumplimiento del protocolo.

#### Artículo 67.

1. Los jefes de los servicios administrativos de los Centros realizarán análogas funciones en los Centros a las que en la Universidad efectúa el Gerente, del cual dependerán

orgánicamente.

2. A los efectos de funcionamiento del Centro, el Jefe de los Servicios Administrativos dependerá del Director del mismo.

Sección 4. De los Órganos de Gobierno de los Institutos Universitarios

I.

Del Consejo de Instituto

**Artículo 68.**

Cada Instituto Universitario estará regido por un Consejo de Instituto, cuya composición y atribuciones serán aprobadas por la Junta de Gobierno previo informe del Consejo de Investigación.

Para la composición y atribuciones del consejo de Instituto se seguirán los criterios básicos marcados por los estatutos para los Consejos de Departamento.

II.

Del Director del Instituto

**Artículo 69.**

El Director de Instituto Universitario será elegido, según disponga el correspondiente reglamento, por el Consejo del mismo de acuerdo con lo establecido en el Artículo 21 de la Ley de Reforma Universitaria, siendo nombrado por el Rector de la Universidad.

Para la determinación de las funciones del Director, se seguirán los criterios básicos marcados para los Directores de Departamento.



[javascript:history.go\(-1\)javascript:history.go\(-1\)](javascript:history.go(-1))

<http://www.upv.es/informa/infoc.html>

### **Título III**

## **De la Enseñanza y la Investigación**

### **Capítulo I**

Estructura de la Enseñanza

**Artículo 70.**

Los estudios en la Universidad Politécnica de Valencia se estructuraran en tres ciclos, organizados de forma que permitan tanto la flexibilizaron de los curricula como la obtención, en su caso, del título correspondiente a cada ciclo.

**Artículo 71.**

1. Las asignaturas de primer y segundo ciclos se organizaran en una estructura unificada. Los requisitos previos para cursar cada una de ellas vendrán establecidos en los planes de estudios.

2. Para matricularse en asignaturas del segundo ciclo será necesario respetar el cuadro de incompatibilidades establecido en los planes de estudios y atenerse a los posibles criterios de selectividad establecidos de acuerdo con el Artículo 85.

## Artículo 72.

1. La obtención de los títulos de primer y segundo ciclos exigirá la superación de las asignaturas obligatorias y la obtención de los créditos adicionales necesarios elegidos entre un conjunto de materias optativas, según lo que establezcan los respectivos planes de estudios.

2. Podrá existir asignaturas en el primer ciclo que no sean obligatorias para obtener el título del segundo ciclo correspondiente.

## Artículo 73.

Corresponde a los Centros controlar y coordinar la enseñanza impartida en ellos por los Departamentos. Para ello, la Junta de Centro establecerá los sistemas de control que considere necesarios. Dichos sistemas incluirán preceptivamente una encuesta anual que recoja la opinión del alumnado sobre la calidad de la enseñanza recibida. La Junta de Gobierno resolverá los conflictos que pudieran producirse.

## Artículo 74.

1. La evaluación del alumnado corresponde al Departamento. El control de dicha evaluación y del nivel de conocimientos alcanzado corresponde al Centro, para lo que podrá recabar del Departamento los informes pertinentes.

2. Todos los Departamentos tienen obligación de entregar en la secretaria del Centro en el que han de impartir la docencia, antes de que empiece cada curso académico, los programas de las asignaturas que impartan, haciendo referencia a la bibliografía necesaria para seguir las enseñanzas, la forma en que se va a desarrollar la docencia y el profesorado que la va a impartir.

Los Centros y Departamentos proveerán lo preciso para la publicación de los programas.

## **Capítulo II**

De los Planes de Estudio

## Artículo 75.

Los planes de estudio se elaborarán y aprobarán considerando las relaciones que deben existir entre los ciclos y estableciéndose las incompatibilidades entre asignaturas.

Si se trata de planes de estudios que den lugar a titulación oficial, habrá de estarse a lo que dispongan las directrices generales aprobadas por el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades.

## Artículo 76.

Se establecerá un sistema flexible y abierto de créditos que, superando el concepto tradicional de curso, permita al alumno diseñar su propio currículum académico, en las condiciones establecidas de acuerdo con el Artículo 72.

## Artículo 77.

Se constituirá en cada Centro una Comisión de elaboración y modificación de planes de estudio. Dicha Comisión será nombrada por la Junta de Centro y de ella deberá formar parte,



al menos, un profesor del Centro de cada área de conocimiento y una representación del alumnado, pudiendo ser ampliada en cuantos miembros del Centro o expertos considere necesario la Junta.

#### **Artículo 78.**

1. Para la elaboración del plan de estudios del conjunto de los dos primeros ciclos que componen un plan de estudios unificado, cuando ello afecte a dos o más Centros, se constituirá una comisión coordinadora del plan de estudios, de entre los miembros que constituyen las comisiones del plan de estudios de cada Centro.

2. La mitad de los miembros de la comisión corresponderá a las Escuelas Universitarias y la otra mitad a los Centros Superiores afectados, distribuyéndose paritariamente la representación de los Centros del mismo nivel. Estará presidida por el Vicerrector de Ordenación Académica.

#### **Artículo 79.**

La propuesta del plan de estudios de la comisión coordinadora será remitida a los Centros correspondientes, cuyas Juntas la harán suya, si procede, o la devolverán a la comisión coordinadora con las rectificaciones que hubiere, debidamente argumentadas. Una vez considerados los eventuales reparos de los Centros, la comisión coordinadora elevará su propuesta a la Junta de Gobierno, adjuntando aquellos reparos, o la modificará remitiéndola de nuevo a los Centros, para su nuevo estudio. Previo informe del Consejo Docente de la Universidad, la Junta de Gobierno estudiará la propuesta de la comisión para su tramitación si procede.

#### **Artículo 80.**

El plan de estudios deberá especificar las asignaturas que lo componen, sus objetivos, su contenido mínimo, su duración, así como el tiempo dedicado a clases teóricas y prácticas y su valoración en créditos y su carácter de optativa y obligatoria además del cuadro de incompatibilidades.

Los programas y el plan de desarrollo docente serán elaborados por los Departamentos encargados de su docencia y aprobados por la permanente de la Junta de Centro o juntas de Centros afectados.

#### **Artículo 81.**

En las propuestas de nuevos planes de estudios se determinará la vigencia de los existentes en la fecha de su promulgación, precisándose el calendario para su amortización. Igualmente se consideraran las necesarias normas para que, en su caso, los alumnos de los planes en vigor que lo deseen, puedan acogerse a los nuevos planes de estudio.

#### **Artículo 82.**

El procedimiento para la modificación de los planes de estudio será el mismo establecido para su elaboración en los cinco Artículos precedentes.

La duración máxima de este procedimiento será, salvo en casos

excepcionales, de un curso.

No obstante, cuando la modificación consista, exclusivamente en la introducción de nuevas asignaturas optativas y el Departamento o Departamentos encargados de impartirlas muestren su acuerdo, remitirán la correspondiente memoria justificativa a los Centros afectados, y estos podrán decidir acerca de la modificación propuesta, estableciendo el Consejo Docente el valor en créditos de las asignaturas introducidas.

#### **Artículo 83.**

Para la elaboración de planes de estudio correspondientes a nuevas carreras a implantar en la Universidad Politécnica de Valencia, la Junta de Gobierno designará, a propuesta del Consejo Docente una comisión técnica que asumirá las funciones especificadas para las comisiones coordinadoras en el Artículo 79 de los presentes estatutos.

### **Capítulo III**

Del Acceso y Permanencia en la Universidad

#### **Artículo 84.**

Tendrán acceso a la enseñanza universitaria en la Universidad Politécnica de Valencia quienes cumplan los requisitos legales que prevengan las disposiciones vigentes y superen los procedimientos de selección que puedan establecerse en aplicación de lo dispuesto en el Artículo 26.1 de la Ley de Reforma Universitaria.

#### **Artículo 85.**

Independientemente de lo dispuesto en el Artículo anterior, cuando, como consecuencia del establecimiento de los currícula flexibles a que se refiere el Artículo 76 el número de aspirantes a matricularse en una asignatura supere al de las plazas disponibles, con riesgo de claro deterioro de la calidad de la enseñanza en razón de la escasez de medios humanos y materiales, la Junta de Gobierno, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 26 de la Ley de Reforma Universitaria, y a propuesta del Centro afectado, establecerá criterios de selección al efecto, informando posteriormente al Claustro general de universidad.

#### **Artículo 86.**

El Consejo Social de la universidad, a propuesta de la Junta de Gobierno y previo informe del Consejo de Universidades, señalará las normas que regulen la permanencia en la universidad de aquellos estudiantes que no superen las pruebas correspondientes en los plazos que se determine de acuerdo con las características de los respectivos estudios.

### **Capítulo IV**

De los Títulos y Convalidaciones

#### **Artículo 87.**

El Rector, en nombre del Rey, expedirá los títulos oficiales con validez en todo el territorio nacional a los alumnos que superen los requisitos establecidos en los respectivos planes de estudio.

#### **Artículo 88.**

Los títulos oficiales expedidos por la Universidad Politécnica de Valencia serán, al menos, los siguientes:

a) El título de doctor, una vez superados los estudios del tercer ciclo, organizados e impartidos por los Departamentos, y aprobada la correspondiente tesis.

b) El título de arquitecto, ingeniero o licenciado, una vez superados los estudios del segundo ciclo, organizados y gestionados en las escuelas técnicas superiores y facultades e impartidos por los Departamentos.

c) El título de arquitecto técnico, ingeniero técnico o diplomado, una vez superados los estudios del primer ciclo, impartidos por los Departamentos y que, en todo aquello que afecte al segundo ciclo, serán organizados y gestionados conjuntamente por las Escuelas Técnicas Superiores o Facultades y las escuelas universitarias.

#### **Artículo 89.**

El Consejo Docente, previo informe de la Permanente de la Junta del Centro afectado, resolverá las solicitudes de convalidación de enseñanzas correspondientes a los diferentes Planes de Estudio de la Universidad Politécnica de Valencia.

#### **Artículo 90.**

1. La Universidad Politécnica de Valencia, en uso de su autonomía, podrá impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos y diplomas propios.

2. La propuesta para la creación de este tipo de enseñanzas podrá ser realizada por los Consejos de Departamentos e Institutos o por las Juntas de Centros. Dicha propuesta, previo informe del Consejo Docente, será elevada para su aprobación, en su caso, por la Junta de Gobierno.

### **Capítulo V**

De la Investigación

#### **Artículo 91.**

La Universidad Politécnica de Valencia fomentará la actividad investigadora como una de las funciones fundamentales de la Universidad y, por consiguiente, podrá establecer convenios con entidades públicas o privadas para incrementar mediante convenios, contratos, ayudas o subvenciones, los recursos destinados a este fin.

#### **Artículo 92.**

1. La Universidad Politécnica de Valencia asegurará la realización de las actividades de investigación conforme al interés de la Universidad y de la sociedad, para lo que adoptará las medidas planificadoras, organizativas, presupuestarias y de contratación personal, precisas para su apoyo y evaluación.

2. Dentro de sus líneas de investigación la Universidad Politécnica de Valencia dedicará una atención prioritaria al estudio de los problemas de la Comunidad Valenciana.

#### **Artículo 93.**

Constituye derecho y obligación de todos los profesores de la Universidad realizar de forma continuada actividades de estudio

e investigación científica, de aplicación tecnológica, o de creación artística para la obtención, desarrollo y actualización de los conocimientos necesarios para la docencia en el área correspondiente.

#### Artículo 94.

1. Los Departamentos e Institutos Universitarios constituyen los organismos responsables del desarrollo de la actividad investigadora de la Universidad Politécnica de Valencia.

2. Los Departamentos e Institutos Universitarios elaborarán sus programas de investigación, que incluirán los procedimientos de su seguimiento y evaluación, y ¡darán cuenta de su cumplimiento en la memoria anual correspondiente.

#### Artículo 95.

El Consejo de Investigación, en el seno de la Junta de Gobierno, es el órgano encargado de coordinar y fomentar la labor investigadora de la universidad, de acuerdo con las competencias que le atribuyen los presentes estatutos.

---



[javascript:history.go\(-1\)javascript:history.go\(-1\)](javascript:history.go(-1))

- ¿Quiénes somos?
- Recursos educativos y multimedia
- Profesorado
- Alumnado
- Convocatorias
- Publicaciones
- C.A.P.

## ¿Qué es el ICE?

"A todos los efectos, el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) tendrá la consideración de Instituto Universitario adscrito directamente al Rectorado, siendo de su competencia la formación y perfeccionamiento del profesorado de la Universidad, la investigación educativa, la coordinación con los niveles de enseñanza inmediatamente anteriores al universitario y, en general, cuantas otras actividades relacionadas con la docencia le recomienden los órganos competentes."

*Estatutos de la Universidad Politécnica Art. 24*

## Recursos educativos y multimedia

- ▶ Documentación
  - \*Biblioteca
  - \*Hemeroteca
  - \*CD's y videos
- ▶ Medios Audiovisuales
- ▶ Corrección de pruebas objetivas

## MEMORIA DEL PLAN NACIONAL DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

:  
Resultados de la encuesta al personal

:  
Encuesta de satisfacción de usuarios (profesores)

- :
- Resultados de evaluación anteriores de profesorado
  - Resultados de evaluación anteriores de usuarios

- Personal para alumnos
- Evolución de la plantilla del ICE
- Planos de ubicación e infraestructura

## Autoinforme

### ANEXO1

#### ANEXO 1.1.

### Resultados de la encuesta al personal

#### Convocatorias



**P.I.E. (Proyectos de Innovación Educativa)**



**ACE 2001 (Ayuda Complementaria a la Enseñanza)**



**Equipamiento Docente**



**Convocatoria de becas para el pase de encuestas de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado**

Pase de las encuestas a todo el profesorado del Centro que se le asigne de acuerdo con la planificación que establezca al efecto la Jefatura de Estudios.

b) Informar a la Jefatura de Estudios y a la Unidad de Evaluación del I.C.E., con la periodicidad que se establezca, del proceso de pase de encuestas así como de las posibles incidencias que eventualmente pudieran producirse en el mismo.

c) Establecer los contactos previos con los profesores para concertar la fecha y hora del pase de las encuestas de acuerdo con el procedimiento que establezca el Centro en este sentido.\_

#### Profesorado Universitario

#### ▶ Programas

**\*PAU: I Programa de Acojida Universitario**

**\*FIPPU: IV Programa de Formación Inicial Pedagógica para Profesores Universitarios)**

**\*Tutorías profesor-tutor (AMA 3)**

#### ▶ Talleres



**NUEVO**

**\* Taller de Aproximación a la Discapacidad**

▶ **Evaluación formativa**

▶ **Equipos de trabajo**



**INCIDENCIA DE LA EVALUACION DOCENTE EN LA  
CALIDAD UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD  
POLITECNICA DE VALENCIA. EL CASO DE LA  
ESCUELA UNIVERSITARIA DE INGENIERIA TECNICA  
INDUSTRIAL.**

Ballester Sarriás, E., Camiña Catalá C. y Benlloch Dualde, J.V.

Dpto. de Ingeniería de Sistemas, Computadores y Automática.

Universidad Politécnica de Valencia

Camino de Vera, 14. 46071-Valencia.

*Introducción.*

En estos tiempos estamos inmersos en las Universidades Españolas en un proceso de cambio que se inició con la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) y que está culminando en las enseñanzas técnicas con la puesta en marcha de las nuevas titulaciones.

La gestación de estas titulaciones se inició a mediados de los años 80 en los grupos de "expertos" que se constituyeron alrededor del Consejo de Universidades, con unos puntos de partida como fueron el crecimiento económico, una amplia numerización del profesorado, la reducción de los cuerpos docentes universitarios, interés de acercarse al "Mito de Europa" en la enseñanza universitaria, etc. que son bastante diferentes de las realidades actuales.

Lo dilatado del proceso y el cambio del marco de actuación hace peligrar la "Reforma" y actualiza el principio del Príncipe de Lampedusa "Que algo cambie para que nada cambie".

Si tenemos en cuenta además que en las enseñanzas técnicas ha habido una fuerte reducción de varias materias y la inclusión de nuevas asignaturas de 6 créditos (4 horas semanales durante 15 semanas) o cambiamos mucho del proceso de enseñanza o la tendencia puede ser a condensar los temarios anteriores sustituyendo las horas de pizarra por horas de cola en las fotocopiadoras para comprar los temas esbozados en clase.

Las Escuelas de la Universidad Politécnica de Valencia (U.P.V.) tienen una fama de ser Escuelas "duras" en términos estudiantiles. Para analizar el tema el Consejo Social de la U.P.V. encargó a un equipo dirigido por el Profesor Vicente Carot (años 92/93) un análisis sobre el fracaso escolar en el periodo 82/92 en la Universidad. Tomando, como ejemplo de dicho estudio, la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Valencia (E.U.I.T.I.), que imparte titulaciones de Ingeniería Técnica de tres años y el Proyecto Fin de Carrera, podemos ver en el Anexo I que de una muestra tomada de 92 alumnos de nuevo ingreso en la Escuela, curso 84, abandonan 55 en el año siguiente y terminan abandonando en total 64, de los 92 hay 26 que se matriculan en 2º Curso al año siguiente y de estos 11 en



3" en el curso 86/87 y sin embargo no hay un solo alumno de los 92, tomados como muestra, que estén en disposición de realizar el proyecto fin de carrera en el curso 87/88 y al final tan solo 17 realizan el proyecto de los 92 iniciales. En el Anexo II podemos apreciar algo similar en los 69 alumnos de la muestra tomada en el curso 86/87.

Estas cifras de bajo rendimiento, cuyas conclusiones eran sobradamente conocidas de forma "cualitativa" por todos los estamentos afectados desde mucho tiempo atrás, motivó un PLAN de Innovación Educativa (P.I.E.) que se inició en el curso 88/89, con mesas redondas, seminarios, etc., y que está culminando con los Proyectos de Innovación Docente.

### *Innovación Educativa.*

Los objetivos básicos que persigue el Plan de Innovación

Educativa (COMISION, 1991) pueden concretarse en los siguientes:

- a) Innovar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándola a las exigencias de una Universidad moderna y a las propias peculiaridades de la U.P.V.
- b) Promover un proceso permanente y abierto de perfeccionamiento de Profesorado, participativo, innovador y eficaz.
- c) Generar entre los Profesores actitudes de, cooperación, intercambio de experiencias, búsqueda de nuevas metodologías y de reflexión hacia su propio trabajo.

Todas estas acciones están mejorando los rendimientos académicos de forma espectacular en los grupos en los que se está implantando este proceso de innovación.

En el momento actual nos encontramos con grupos totalmente PIE'S, todas las asignaturas siguen la filosofía antes expuesta, grupos con alguna asignatura PIE y el resto convencional o grupos totalmente convencionales, todo ello entremezclado con la puesta en marcha de los nuevos planes.

Los desfases que se presentan originan que tengamos asignaturas y metodologías docentes, incluyendo el proceso de evaluación de lo más novedoso conviviendo con una enseñanza reglada tradicional cuyos rendimientos, ya hemos comentado anteriormente.

Para dar un nuevo paso en el proceso de renovación educativa, el equipo rectoral de la U.P.V. está trabajando en un documento sobre la Implantación de un Sistema de Innovación Educativa Generalizado del que extraemos una justificación que dice:

"No puede mantenerse seriamente que el sistema de transmisión y evaluación de conocimientos haya cambiado significativamente durante los últimos cien años en la Universidad española. El diagnóstico global actual es que en la formación literaria-humanística, el proceso es esencialmente frívolo, y en la formación técnico-experimental el proceso es esencialmente dramático. En este tipo de estudios el alumno sigue recibiendo, durante la mayor parte de su tiempo útil, riadas de formación indigerible que, mediante un ritual tácitamente pactado, se valida "un producto" que es una mezcla asimétrica de

conocimientos, memoria, picaresca, cansancio del profesor, osadía del aspirante, presión del entorno, etc.

Las razones por las que el proceso se mantiene son, al menos, las siguientes:

- 1.- Carencia de recursos que faciliten innovaciones serias, aunque éstas sean recogidas de Universidades más avanzadas.
- 2.- El desnivel, cada vez mayor, entre la formación previa a la Universidad que el alumno posee y el nivel de conocimientos que el profesor cree necesarios, que hace que se deslegitime la autocrítica y el análisis, con el argumento de que "se quiere bajar el nivel aún más".
- 3.- La ausencia de una jerarquía, procedimiento y competencias claras y definidas en materia de organización y control del proceso.
- 4.- El "éxito del producto" en la sociedad que legitima el discurso de que "si lo que hay funciona para qué cambiarlo".
- 5.- La desconfianza colectiva, en particular del alumnado, que les hace temer, como parte más débil, que es mejor lo malo por conocido ya que cualquier cambio puede ir en su perjuicio, y la desconfianza del profesorado que les hace temer que cualquier cambio les merme su autoridad y/o su poder y/o "la calidad del producto que producen".
- 6.- La ausencia de una cultura cívica extendida de solidaridad, corresponsabilización y servicio de las Instituciones hacia la Sociedad y viceversa.

Y, sin embargo, no podemos perder la oportunidad de intentar resolver el problema global del qué dar, del cómo dar, y del cómo evaluar al alumno."

#### *Evaluación docente.*

Centrados en el problema de cómo evaluar al alumno, que consideramos un condicionante fundamental de todo el proceso enseñanza-aprendizaje ("el alumno estudia en función de como se le va a evaluar"), en la E.U.I.T.I. de Valencia hemos estudiado los procedimientos de evaluación de las enseñanzas técnicas universitarias en diferentes países de la Comunidad Europea. Este estudio lo hemos podido realizar "in situ" gracias a los diferentes proyectos europeos en los que participamos (Erasmus, Lingua, Tempus, etc.)

En el presente curso 93/94 tenemos casi 90 alumnos del Centro que completan sus estudios en diferentes instituciones universitarias de Gran Bretaña, Irlanda, Dinamarca, Francia, Alemania, Italia, etc., siguiendo en la mayor parte de los casos un curso completo (10 meses) en la Universidad de destino, esto nos está permitiendo conocer de primera mano las diferentes formas de evaluación.

#### **Caso Inglés:**

En Gran Bretaña se considera muy importante para la evaluación final de una asignatura los trabajos de curso.

En su Guía de la Universidad los Profesores de Coventry destacan que en un curso tipo un alumno podría tener 2 asignaturas evaluadas al 100% por trabajos de curso, 4 asignaturas con una evaluación por examen, 1 asignatura en la que la nota final dependa al 50% de los trabajos de curso y del examen y una última asignatura en la que el 20% dependa de los trabajos de clase y el 80% restante del examen.

### **Caso Francés:**

Estudiando la Guía Docente de la Universidad París XI podemos apreciar la forma de evaluación de la Universidad francesa de Orsay los alumnos deben cursar 5 módulos entre 11, elegidos según la especialización que quieran seguir.

De cada módulo los alumnos realizan exámenes parciales y un examen final.

#### **I.- Nota prueba escrita:**

A partir de estos exámenes se obtiene la nota de la parte escrita de la forma siguiente:

$$N = \text{Superior} (\text{Nota del examen final, } (\sum \mathbf{N}_{\text{parcial}} + \mathbf{N}_{\text{final}}) / (\mathbf{n} + 1))$$

Cuando la media de las notas de la parte escrita es inferior a 10/20 el alumno es suspendido. Se le conservan para la 2ª sesión las notas de los módulos que sean superiores a 10/20.

Si la media es superior o igual a 10/20 el alumno es aprobado en las pruebas orales. Sin embargo, una nota inferior a 07/20 en uno de los módulos es eliminatoria. En este caso, el alumno tiene que presentarse a las pruebas escritas de la segunda sesión de ese módulo.

La nota de las pruebas de escrito de la segunda sesión se obtiene por un procedimiento análogo, la nota del examen final viene a sustituir la de la primera sesión. Esto no implica que el tema de la prueba oral sea acerca de las asignaturas de los módulos presentados por segunda vez en la segunda sesión.

#### **II.- Nota de prueba oral:**

Los alumnos declarados aprobados a las pruebas orales cuya nota media No es superior o igual a 12/20 están exentos de prueba oral. Sin embargo, si lo desean pueden pasar las pruebas orales en iguales condiciones que los demás candidatos.

El Tribunal convoca para una o varias pruebas orales a los candidatos declarados aprobados que tengan una nota media inferior a 12/20. El resultado de esas pruebas orales se concretiza en la nota N. que es la media de las Notas de las diferentes pruebas orales.

#### **III.- Nota de Prácticas:**

Cada módulo ofrece una nota de prácticas N., resultado de un control de conocimientos cuyas modalidades son propias a cada módulo.

#### **IV.- Nota global:**

Se obtiene de la forma siguiente:

a) Alumnos dispensados del examen oral:

$$N = N_{\text{media}} (80\%) + \text{Nota trabajos prácticos} (20\%).$$

b) Alumnos que han pasado el examen oral:

$$N: N_{\text{media}} (60\%) + \text{Nota de la prueba oral} (20\%) + \text{Nota de trabajos prácticos} (20\%).$$

Como podemos apreciar con los ejemplos anteriores la evaluación de los alumnos no se realiza en ningún momento asignatura por asignatura, sino a través de una evaluación global en la que se compensan unas materias con otras siempre que cada una por separado supere un 8/20.

#### Caso Español:

En España las Escuelas de Cataluña han puesto en marcha procesos de evaluación en la línea de las instituciones francesas.

Como ejemplo en la Escuela de Vilanova i la Geltrú han puesto un primer semestre que denominan fase selectiva y que los alumnos deben aprobar entre dos convocatorias o los alumnos deben abandonar la Escuela. Para evitar el fracaso han implantado el siguiente cuadro de compensación:

1. - Las asignaturas con nota global  $\geq 5$  se consideran aprobadas.

El resto de asignaturas se habrán de repetir, excepto en los casos contemplados en el apartado 2 siguiente.

2.- Casos en que se consideran aprobadas por compensación algunas asignaturas:

Situación de las 4 asignaturas		Condición	Aprueba	Repite
3 aprobados	1 compensable	-	4 aprobados	-
3 aprobados	1 suspenso, con:	$N_s \geq 3$ y $M_4 \geq 5.5$	4 aprobados	-
2 aprobados	2 compensables, con:	$M_4 \geq 5.5$	4 aprobados	-
2 aprobados	2 compensables, con:	$5 \leq M_4 < 5.5$	3 aprobados	repite la de peor nota
2 aprobados	1 compensable y 1 suspenso, con:	$M_3 \geq 5.5$	3 aprobados	repite la que tiene suspenso

Siendo:  $M_4 = (N_1 + N_2 + N_3 + N_4)/4$ , donde  $N_i = \text{Nota global asignatura } i$ .

*M3 = Media de tres asignaturas (dos Aprobadas y una Compensable)*

*Ns = Nota de la asignatura Suspenso.*

### **Caso E.U.I.T.I. de Valencia:**

En los últimos 2 cursos hemos trabajado en la línea de una evaluación conjunta por semestre. Para ello reuníamos a los Profesores por grupo y estudiamos las calificaciones de cada alumno materia por materia.

Con lo que conseguimos:

#### **1. - REFERENTE A PROGRAMAS Y METODOLOGIA.**

\* Puesta en común de los contenidos expuestos, con los que se evalúa al alumno.

\* Crítica espontánea que surge en lo que respecta a:

Temas y conceptos repetidos en varias asignaturas.

Temas y conceptos no trascendentales, cuando no superfluos e innecesarios con los que se sobrecarga inútilmente el trabajo del alumno.

Coordinación de las actuaciones individuales de los distintos profesores.

\* Mentalización del profesorado que por iniciativa propia toma medidas correctoras que revierten en la revisión de programas y en la planificación de objetivos consensuados con el resto de los profesores.

\* Se obtienen así programas y metodología más racionales.

#### **2. - REFERENTE A LA EVALUACIÓN.**

\* Se estudian las situaciones singulares de algunos alumnos y colegiadamente se resuelven.

\* Apreciar cualquier desviación que se produzca en la evaluación de una asignatura respecto del conjunto del semestre.

\* Técnicas de evaluación "MIXTAS", es decir, distintas según las asignaturas. Se establecen colegiadamente evitando la sobre carga de exámenes y el exceso de trabajo personal del alumno con "trabajos propuestos" para realizar individualmente o en grupos reducidos.

#### **3. - REFERENTE A LA FORMACION ACADEMICA GLOBAL DE UNA TITULACION.**

\* En las Juntas de Evaluación, los profesores captan y transmiten a sus respectivos departamentos cual es el camino a seguir en la dirección NORTE, en cuyo recorrido se alcanza la formación pretendida para la titulación que se ha de otorgar al llegar a la citada meta.

Todas las mejoras anteriores, con ser muchas, no nos satisfacen en el Centro y por ello estamos solicitando de la Junta de Gobierno una normativa de evaluación que

complemente la labor de las Juntas de Evaluación existentes en la Escuela ya que,, hasta este momento, nos apoyamos en la buena voluntad de los Profesores de cada grupo y en la coordinación por parte de la Dirección de estas Juntas.

La propuesta que está elaborando el Equipo Rectoral define la composición de la Comisión de Evaluación conjunta que incluye, además de los miembros de Junta que estaban funcionando en la Escuela, a un representante del alumnado no matriculado en ninguna asignatura del periodo a evaluar.

Y entre otras competencias de esta Comisión fija los criterios de compensación entre materias de cada semestre.

1) Criterio básico:

$si: \bar{n} \geq 5 \text{ y } n_i \geq 4 \quad \forall i \text{ Compensar } i / n_i \geq 4$

2) Otros Criterios específicos que establezca la Comisión.

También fija los supuestos en que se deba realizar una prueba de recuperación y quién se puede presentar a ella.

Se recupera en los siguientes supuestos:

1) Criterio básico:

$\exists n_i < 4 \text{ y } (\sum n_i - \min(n_i)) / (n-1) \geq 5 \Rightarrow \text{Recupera } i / n_i \leq 4$

2) Otros criterios específicos que establezca la Comisión.

*Conclusión.*

Con esta normativa institucionalizada en la E.U.I.T.I. de Valencia hemos tomado parte del modelo Inglés (evaluación diferente para la mayor parte de las asignaturas) y parte del modelo Francés (evaluación global por curso) y os podemos asegurar que los rendimientos están permitiendo que, en este periodo de rodaje, el porcentaje de abandonos esté alrededor del 10% y que al menos un 30% de los alumnos de nuevo ingreso pasen al siguiente curso con todo aprobado.

*Referencias Bibliográficas.*

COMISION DE CALIDAD DE LA U.P.V. (1.991): Proyecto de innovación educativa (P.I.E.) de la Universidad Politécnica de Valencia. Actas del I Congreso Intencional sobre calidad de la Enseñanza Universitaria, Universidad de Cádiz, 47-55.

COVENTRY UNIVERSITY (1.993): Full time courses 1.994

UNIVERSITE DE PARIS-SUD (1.993): Annuaire des enseignements premier et second cycles.

<http://www.upv.es/iceu/>

[http://www.upv.es/iceu/Doe\\_PNECU.pdf](http://www.upv.es/iceu/Doe_PNECU.pdf)

## ASUNTO: PROMOCIÓN DEL PROFESORADO

*A todo el profesorado de la UPV*

Valencia, 17 de mayo de aa

Estimado/a Sr/a.:

En la Junta de Gobierno celebrada ayer jueves 25 de octubre de 2001 se ha aprobado un punto del orden del día sobre *Promoción de Profesorado*.

El contenido de dicho punto básicamente consiste en abrir la posibilidad de introducir datos curriculares en la aplicación SENIA y la Aplicación de Méritos Docentes y Académicos del Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado\* para todos aquellos profesores que no llegaron a tiempo en la convocatoria finalizada el 15 de septiembre de 2001.

Los profesores que ya presentaron el curriculum vitae en la convocatoria de septiembre, entran automáticamente en la nueva baremación de curriculums. En el caso de que deseen ampliar su curriculum, únicamente deberán incluir los nuevos méritos en la aplicación de Méritos Docentes y Académicos\*, y presentar por escrito estos nuevos méritos junto con el curriculum vitae en el Registro de la Universidad.

En el punto tratado en la Junta de Gobierno se incluyen, además, los siguientes aspectos:

- Aquellos profesores no numerarios que deseen que se estudie su curriculum para que la Comisión de Promoción del Profesorado pueda proponer a la Junta de Gobierno la creación de una plaza de Titular de Escuela Universitaria, deberán cumplir la condición de ser profesor de la Universidad con fecha anterior al 16 de Noviembre de 2001, estando ocupando en esa fecha una plaza de Ayudante de Escuela Universitaria, Ayudante de Universidad, Asociado a Tiempo Parcial o Asociado a Tiempo Completo. Los profesores Asociados a Tiempo Parcial que deseen promocionar a profesor Titular de Escuela Universitaria, deberán indicar expresamente si desean pasar a dedicación de Tiempo Completo.

(\*)

[www.upv.es/información\\_institucional/organos de gobierno/vicaa/servicios y actividades/promoción octubre 2001](http://www.upv.es/información_institucional/organos_de_gobierno/vicaa/servicios_y_actividades/promoción_octubre_2001)



- Aquellos profesores que deseen que se estudie su curriculum para que la Comisión de Promoción del Profesorado pueda proponer a la Junta de Gobierno la creación de una plaza de profesor Titular de Universidad y/o Catedrático de Escuela Universitaria, deberán estar en posesión del título de Doctor con fecha no posterior al 16 de Noviembre de 2001. Aquellos profesores que tengan la defensa de su Tesis Doctoral entre el 5 y el 16 de Noviembre de 2001 deberán acreditar la fecha de la lectura de la misma con la documentación correspondiente.
- Aquellos profesores que deseen que se estudie su curriculum para que la Comisión de Promoción del Profesorado pueda proponer a la Junta de Gobierno la creación de una plaza de Catedrático de Universidad, deberán haber cumplido tres años como profesor Titular de Universidad o Catedrático de Escuela Universitaria antes del plazo de finalización de presentación de instancias. Excepcionalmente, en el caso de que el período de tres años lo cumplan antes del 31 de Diciembre de 2001, deberán acreditarlo con la documentación correspondiente.

Para que los posibles solicitantes puedan tener un tiempo para la introducción de los datos correspondientes en las aplicaciones arriba citadas, el Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado ha dispuesto, consultados los órganos correspondientes, abrir la aplicación SENIA y la Aplicación de Méritos Docentes y Académicos de este Vicerrectorado, a partir de estos momentos y hasta el 5 de Noviembre de 2001.

**El plazo de presentación de instancias se inicia el 26 de Octubre de 2001 y finalizará el 5 Noviembre de 2001** a las 18:00 h. En cualquier caso, este plazo es *improrrogable*. La instancia junto con el curriculum deberán entregarse en el Registro de la Universidad.

Por último, el Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado desea hacer constar que:

- Los criterios de ponderación de cada curriculum son los aprobados por la Comisión de Promoción del Profesorado y la Junta de Gobierno.
- Para elevar una propuesta de creación de una plaza a la Junta de Gobierno, la Comisión de Promoción del Profesorado siempre tiene en cuenta tanto las necesidades de la Universidad en cada momento como la calidad y preparación de los solicitantes.
- El que no se cree una determinada plaza no debe interpretarse en ningún momento como un demérito para nadie.

Un cordial saludo,

Fdo. Eliseo Gómez-Senent Martínez  
Vicerrectorado de Coordinación  
Académica y Alumnado

## **SISTEMA GENERAL DE PROMOCIÓN DEL PROFESORADO CONVOCATORIA SEPTIEMBRE 2001**

VICERRECTORADO DE COORDINACIÓN ACADÉMICA Y ALUMNADO  
PROMOCIÓN DEL PROFESORADO - Convocatoria SEPTIEMBRE 2001 Instrucciones Generales Pág. 1 de 8  
**INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA INTRODUCCIÓN DE DATOS EN  
LA APLICACIÓN INFORMÁTICA**

### **1.- DATOS PERSONALES**

En el primer formulario debe introducir su DNI, éste se comprobará en la base de datos y le identificará.

Nota: El DNI debe de ser introducido en su formato numérico (no se introduce la letra del NIF) excepto en aquellos casos que el documento sea el pasaporte (sólo para personas con nacionalidad extranjera). En todos los casos el formato será el mismo que el usado en la pagina web personal de la UPV.

Los Datos que se presentan son los que se encuentran en la base de datos respecto al DNI escogido: Nombre, Cuerpo Docente, Departamento, Área y Centro en el que se encuentra adscrito.

En caso de que los datos no sean correctos por favor debe ponerse en contacto con el GRAD (Gabinete de Gestión de Recursos y de Ayuda a la Docencia) por e-mail: [mprofes@upvnet.upv.es](mailto:mprofes@upvnet.upv.es) o bien en la extensión: 77790.

Solicitud de Plaza:

Seleccione el Centro, Departamento, Área y Cuerpo docente al que solicita la promoción.

A partir de ese punto el fichero queda personalizado para la persona seleccionada. Debe asegurarse de que los datos son correctos.

Si selecciona ACEPTAR entrará en la zona de introducción de méritos pero ya no podrá modificar los datos personales a los que hacen referencia.

Si se necesita introducir en la aplicación datos de dos personas deberá hacerse en ficheros distintos ya que sólo se permite seleccionar un solicitante.

Si usted solicita simultáneamente la baremación de sus méritos respecto a varios cuerpos docentes debe comunicarlo mediante correo electrónico al GRAD.

Si no está seguro de los datos personales seleccionados pulse CANCELAR para volver atrás.

Para salir de la aplicación en esta fase, debe cancelar los datos introducidos hasta la pantalla inicial y no quedarán registrados los datos personales introducidos.

VICERRECTORADO DE COORDINACIÓN ACADÉMICA Y ALUMNADO  
PROMOCIÓN DEL PROFESORADO - Convocatoria SEPTIEMBRE 2001 Instrucciones Generales Pág. 2 de 8

### **2.- MENÚ PRINCIPAL**

Este menú nos dirige a los siguientes submenús:

- INTRODUCCIÓN DE MÉRITOS: Ver apartado 2.1
- IMPRESIÓN Y VISUALIZACIÓN DE DATOS: Ver apartado 2.2
- REALIZAR COPIA DE SEGURIDAD: Ver apartado 2.3
- RESTAURAR COPIA DE SEGURIDAD: Ver apartado 2.4
- DATOS DE CONTACTO: Ver apartado 2.5
- ENVIAR DATOS PROMOCIÓN: Ver apartado 2.6
- SALIR DE LA APLICACIÓN: Ver apartado 2.7

## **2.1.- INTRODUCCIÓN DE MÉRITOS**

### **A.MÉRITOS ACADEMICOS**

#### **A 1. TÍTULOS**

Seleccione la máxima titulación que posee relacionada con el área de conocimiento de la plaza y seleccione la nota media obtenida (aprobado, notable, sobresaliente o matrícula de honor). En el caso de que posea un título de primer ciclo y uno de segundo, indique el correspondiente a la licenciatura/ingeniería superior/arquitectura. El título relativo al primer ciclo podrá declararlo en el apartado A7 de Otros Méritos Académicos.

Indique si se posee la Suficiencia Investigadora o DEA y en el caso de los Doctores se especifique el título de la tesis y la nota obtenida.

#### **A 2. CARGOS ACADÉMICOS UNIPERSONALES**

Seleccione el tipo de cargo, introduzca el periodo en que lo ha ocupado y en la descripción, si procede, indique el área (información, deportes, planes de estudio,...), centro o departamento en el que desempeñó su función.

Tipos de cargos:

- Vicerrector
- Secretario General
- Director de Centro
- Director de Departamento
- Director de Área
- Subdirector de Centro
- Secretario de Centro
- Subdirector de Departamento
- Secretario de Departamento

#### **A 3. PARTICIPACIÓN EN ÓRGANOS COLEGIADOS**

Seleccione el tipo de cargo, introduzca el periodo que lo ha ocupado y en la descripción especifique, si es necesario, la unidad (centro o departamento).

Tipos de cargos:

- Junta de Gobierno
- Consejo Docente
- Consejo de Investigación
- Permanente Centro (*especificar el centro*)
- Permanente de Departamento (*especificar el departamento*)
- Otros (*especificar*)

#### **A 4. ANTIGÜEDAD**

Introduzca el nº de años y/o meses que ha trabajado como docente en la universidad especificando la dedicación (tiempo completo, P6, P5, P4 o P3).

Indique, si procede, la fecha en que fue nombrado numerario y si es doctor la fecha de su nombramiento.

#### **A 5 EXPERIENCIA PROFESIONAL**

Introduzca el cargo ha desempeñado y la empresa en la que ha trabajado. Especifique el periodo trabajado y una muy breve descripción de la actividad. En el caso de los Autónomos se señalará como tal en el campo empresa.

#### **A 6. ÁREA DE CONOCIMIENTO**

No es necesario introducir información para valorar este ítem en el que se tendrá en cuenta la afinidad del área de conocimiento del candidato respecto a la plaza solicitada.

#### **A 7. OTROS MÉRITOS**

Introduzca otros méritos académicos:

- Otras titulaciones
- Masters y cursos ( indique las horas de cada uno de ellos)
- Idiomas y nivel
- Premios concedidos
- Pertenencia a sociedades científicas, docentes o profesionales
- Pertenencia a Juntas de PDI
- Otros...

## **B. MÉRITOS DOCENTES**

### **B1. CARGA DOCENTE EN LOS ÚLTIMOS AÑOS**

Seleccione los créditos que ha impartido en cada curso académico, sin tener en cuenta las reducciones aplicadas por cargos académicos; es decir los créditos que se establecen en su contrato como profesor.

Los TEU y ASO a Tiempo Completo a los que se les haya concedido durante el curso académico 2000/2001 la reducción de 11 créditos en la carga docente para la realización de la tesis doctoral, deberán indicar su carga docente real (22 créditos) no la de su contrato.

- 33 créditos (TC 33)
- 22 créditos (TC 22)
- 16,5 créditos (P6)
- 13,75 créditos (P5)
- 11 créditos (P4)
- 8,5 créditos (P3)

### **B 2. ENCUESTAS DE LOS ÚLTIMOS AÑOS**

Estos datos los proporciona directamente el ICE. La valoración se realiza a partir de los resultados de las encuestas de los últimos cinco años.

### **B 3. PUBLICACIONES DOCENTES**

Introduzca el título de la publicación docente.

Seleccione el tipo de publicación docente:

- Libros con ISBN
- Libros o apuntes sin ISBN

Introduzca el nº de autores.

### **B 4. ARTÍCULOS Y COMUNICACIONES DE CARÁCTER DOCENTE**

Introduzca el título del artículo o de la comunicación.

Seleccione el tipo de artículo o de comunicación:

- Internacional
- Nacional

Introduzca el nº de autores.

### **B 5. INICIATIVAS DE MEJORA DE LA DOCENCIA**

Indique el título del proyecto de innovación educativa (PID), el año de concesión del mismo y las prórrogas obtenidas.

### **B 6. PROYECTO EUROPA**

Seleccione el/los subprograma/s del Proyecto EUROPA en que ha participado y en la descripción haga constar la información que se le solicita en cada caso:

#### **ADO 1.- CONSEJO ASESOR DE CENTRO**

(Indique si forma parte del Consejo Asesor como PDI o como miembro del equipo de dirección )

#### **ADO 2.- COORDINADORES DE TÍTULO Y DE CURSO**

(Indique el centro en dónde realiza esta función, si es coordinador de título la titulación de que se trata, si es coordinador de curso indique de qué curso y de

qué titulación se trata)

**ADO 4.- PREMIOS A LA EXCELENCIA**

(Indique la categoría del premio a la excelencia docente recibido y el año en que se le otorgó)

**ADO 6.- COORDINADORES DE DEPARTAMENTO**

(Indique en qué departamento realiza o ha realizado las funciones de coordinador del Proyecto Europa y en qué periodo)

**AMA 2.- DIRECCION DE PFC**

(indique cuantos PFC ha dirigido desde el 1/1/1999 hasta el 31/12/2000)

**AMA 3.- PROFESORES-TUTORES**

(indique el centro en el que ha participado como profesor-tutor y el número de alumnos que ha tutelado)

**B 7. AÑOS DE DOCENCIA EN EL ÁREA**

Este ítem se calcula a partir de la información introducida en los méritos académicos relativa a la antigüedad en la universidad. Asegúrese de haber cumplimentado el apartado A4.

**B 8. RESPONSABILIDAD EN LA ORGANIZACIÓN DOCENTE**

Seleccione el tipo de cargo, introduzca el período en que lo ha ocupado y especifique en la descripción la unidad (Centro, Departamento o unidad docente).

Tipos de cargo:

- Director de Centro
- Director de Departamento
- Secretario de Centro
- Secretario de Departamento
- Subdirector de Centro
- Subdirector Docente de Departamento
- Director de Unidad Docente

**B 9. OTROS MÉRITOS Y ACTIVIDADES**

Especificar:

- Exposiciones docentes, vídeos, cd roms
- Cursos de formación docente
- PFC dirigidos antes de 1/1/1999 (Los PFC posteriores se indican en el apartado D6 – AMA2)
- Cursos o masters impartidos (horas impartidas)
- Seminarios o conferencias impartidas (horas impartidas)
- Tramos docentes concedidos
- Iniciativas
- Otros

**C. MÉRITOS DE INVESTIGACIÓN**

Los méritos de investigación no se introducirán en esta aplicación.

Estos méritos deberán ser introducidos en la aplicación SENIA que gestiona el Centro de Proceso de Datos.

Los ítems a valorar son los siguientes:

1. Publicaciones:

Publicaciones de investigación en revistas

Publicaciones de investigación en editoriales con ISBN

Producción artística

Difusión de resultados de creación artística

## 2. Congresos:

Publicaciones de investigación en congresos

Repercusión de la producción artística

## 3. Proyectos y Convenios:

Proyectos de investigación

Convenios de I+D+I y actividades

## 4. Tesis doctorales

## 5. Otros:

Patentes y otros títulos de propiedad industrial

Participación en comités de editores y de programa

Actividades de servicio general a la investigación

## **2.2.- IMPRESIÓN Y VISUALIZACIÓN DE DATOS**

Si lo desea puede imprimir cualquier informe para comprobar los datos introducidos.

Estos informes son exclusivamente para su información.

Si pulsa en visualización de datos podrá ver los datos introducidos.

## **2.3.- REALIZAR COPIA DE SEGURIDAD**

Este formulario se utiliza para crear una copia en disquete de los datos que han sido

introducidos en la aplicación.

En la lista desplegable aparecen los distintos dispositivos floppy (disqueteras) que tiene su ordenador. Debe seleccionar el correspondiente e introducir un disquete en él.

Se creará un fichero denominado xxxxxxxxx.mdb (donde xxxxxxxxx corresponde a su

DNI) que se almacenará en la unidad seleccionada.

Una vez concluido el proceso puede retirar el disquete de la unidad.

El nombre del fichero no debe en ningún caso modificarse.

## **2.4.- RESTAURAR COPIA DE SEGURIDAD**

Este formulario se utiliza para restaurar una copia de seguridad que se encuentra almacenada en disquete.

Introduzca el disco con el fichero de seguridad y presione el botón Restaurar Copia de seguridad.

Los datos que contiene esta aplicación serán eliminados y sustituidos por los de la copia de seguridad.

## **2.5.- DATOS DE CONTACTO**

En caso de dudas sobre aspectos informáticos de la aplicación contactad con:

Guillermo Rosell Tejada e-mail: [mprofes@upvnet.upv.es](mailto:mprofes@upvnet.upv.es) Ext: 78949

En caso de dudas sobre aspectos administrativos:

José Gómez de Barreda e-mail: [jgomezd@upvnet.upv.es](mailto:jgomezd@upvnet.upv.es) Ext: 77790

Isabel Carda Batalla e-mail: [icarda@upvnet.upv.es](mailto:icarda@upvnet.upv.es) Ext: 79803

## **2.6.- ENVIAR DATOS PROMOCIÓN**

Para el envío definitivo de la información para la solicitud de promoción de profesorado

se deben seguir los pasos indicados en el menú.

Paso 1: Imprimir la Ficha

Si la ficha ya ha sido impresa se le advertirá de la fecha de esa impresión indicándole que confirme si desea realizarla de nuevo.

Paso 2: Imprimir los Informes

Si los informes ya han sido impresos se le advertirá de la fecha de esa

impresión indicándole que confirme si desea realizarla de nuevo.

Paso 3: Crear disco de datos

Paso 4: Enviar datos

La documentación que presente en Registro General para manifestar su solicitud de

evaluación de méritos, deberá acompañarse del disco creado en el paso 3 en el que

ha copiado la solicitud de la plaza y los méritos introducidos.

Al enviar los datos, la información se almacena en una unidad dependiente del Centro

de Proceso de Datos.

### **2.7.- SALIR DE LA APLICACIÓN**

Para salir de la aplicación no hace falta guardar previamente los datos que se almacenan automáticamente cuando se introducen.

### **3.- DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR**

Tal como se indica en las Normas de Presentación de Solicitudes y aparece en el apartado 2.6:

- Ficha de solicitud
- Informes de méritos (Fichas del programa)
- Disco de datos
- Curriculum vitae normalizado

### **2.4.- RESTAURAR COPIA DE SEGURIDAD**

Este formulario se utiliza para restaurar una copia de seguridad que se encuentra almacenada en disquete.

Introduzca el disco con el fichero de seguridad y presione el botón Restaurar Copia de seguridad.

Los datos que contiene esta aplicación serán eliminados y sustituidos por los de la copia de seguridad.

### **2.5.- DATOS DE CONTACTO**

En caso de dudas sobre aspectos informáticos de la aplicación contactad con: Guillermo Rosell Tejada e-mail: [mprofes@upvnet.upv.es](mailto:mprofes@upvnet.upv.es) Ext: 78949

En caso de dudas sobre aspectos administrativos:

José Gómez de Barreda e-mail: [jgomezd@upvnet.upv.es](mailto:jgomezd@upvnet.upv.es) Ext: 77790

Isabel Carda Batalla e-mail: [icarda@upvnet.upv.es](mailto:icarda@upvnet.upv.es) Ext: 79803

### **2.6.- ENVIAR DATOS PROMOCIÓN**

Para el envío definitivo de la información para la solicitud de promoción de profesorado

se deben seguir los pasos indicados en el menú.

Paso 1: Imprimir la Ficha

Si la ficha ya ha sido impresa se le advertirá de la fecha de esa impresión indicándole que confirme si desea realizarla de nuevo.

Paso 2: Imprimir los Informes

Si los informes ya han sido impresos se le advertirá de la fecha de esa impresión indicándole que confirme si desea realizarla de nuevo.

Paso 3: Crear disco de datos

Paso 4: Enviar datos

La documentación que presente en Registro General para manifestar su solicitud de

evaluación de méritos, deberá acompañarse del disco creado en el paso 3 en el que

ha copiado la solicitud de la plaza y los méritos introducidos.

Al enviar los datos, la información se almacena en una unidad dependiente del Centro

de Proceso de Datos.

### **2.7.- SALIR DE LA APLICACIÓN**

Para salir de la aplicación no hace falta guardar previamente los datos que se almacenan automáticamente cuando se introducen.

### **3.- DOCUMENTACIÓN A PRESENTAR**

Tal como se indica en las Normas de Presentación de Solicitudes y aparece en el apartado 2.6:

- Ficha de solicitud
- Informes de méritos (Fichas del programa)
- Disco de datos
- Curriculum vitae normalizado

## ***EXTRACTO DE LA NORMATIVA DE PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES PARA LA PRESENTE CONVOCATORIA COMISIÓN DE PROMOCIÓN DEL PROFESORADO***

### **De las solicitudes.**

**1.1.** Los profesores que presten sus servicios en la U.P.V. podrán presentar su solicitud a fin de que la Comisión evalúe la oportunidad o no de la promoción mediante la remisión de los siguientes documentos:

- a) Solicitud de evaluación de idoneidad
- b) Declaración expresa de que cumple los requisitos legales establecidos para el acceso al cuerpo docente correspondiente.
- c) Curriculum Vitae, según modelo normalizado. **La presencia de inexactitudes podrá ser causa de paralización de la evaluación por un periodo comprendido entre 6 y 12 meses según la gravedad de las mismas.**
- d) Fichas de autoevaluación debidamente cumplimentadas en aquellos apartados que se señalan expresamente.
- e) En su caso, memoria abreviada en el supuesto de que el solicitante entienda que sus méritos son de excepcional calidad y en el caso de trabajos o publicaciones colectivos se quiera realizar mención a la importancia de su aportación.
- f) La CPP podrá solicitar los justificantes de todos los extremos indicados en el Curriculum Vitae.

**1.2.** Los profesores que no sea la primera vez que presenten la solicitud, deberán indicar el año que la presentaron y promoción que solicitaban.

### **Criterios de evaluación.-3.1.**

En la evaluación se observarán los siguientes principios generales:

3.1.1. En caso de que existan aspectos que la Comisión considere relevantes –informes de Centros y Departamentos, de Vicerrectorados, informes externos, estructura del área de conocimiento,...- la Comisión realizará una valoración de las mismas y las tendrá en cuenta en la valoración global del solicitante.

3.1.2. La Comisión podrá establecer un mínimo de puntuación tanto para cada uno de los



conjuntos de méritos, como para el valor global “P”. Estos mínimos podrán diferir según la categoría docente (TEU, TU o CEU y CU) que se solicite.

**UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA**  
**PROPUESTA DE ACUERDO DE ASIGNACIÓN DE LOS CONCEPTOS**  
**RETRIBUTIVOS PREVISTOS EN EL ARTÍCULO 46.2 DE LA LEY**  
**ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA.**

El II Plan Plurianual para la financiación del Sistema Público Universitario Valenciano 1999/2003, plantea entre sus objetivos la mejora de la docencia y la investigación a través de un sistema de incentivos que implica la promoción de la calidad de las Universidades, e introduce con tal fin una línea de financiación ligada a objetivos y articula un sistema de indicadores que cuantifiquen los niveles de calidad actuales y su evolución

El establecimiento de esta financiación por objetivos debe permitir incentivar a las unidades y grupos que hacen el esfuerzo de mejorar su calidad y contribuyen, por lo tanto, a la mejora de la calidad de la Universidad. Dentro de este contexto es una prioridad de esta Universidad evaluar la actividad docente e investigadora, con el objetivo de impulsar la mejora del nivel de calidad de la institución universitaria.

Siendo conscientes de que en todo sistema educativo la calidad del mismo depende, en buena medida, de la calidad y motivación del profesorado para la función que desempeña, consideramos necesario abordar acciones que permitan que el profesorado desempeñe sus tareas desde una perspectiva de mejora continua, estableciendo un cauce para su promoción.

Si bien el régimen retributivo del profesorado universitario, tiene tal y como determina el artículo 46.1 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria carácter uniforme en todas las universidades y sólo puede ser retribuido, con carácter general, por los conceptos retributivos que se regulan por el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, la propia Ley establece en el punto segundo del artículo 46 la posibilidad de que el Consejo Social de cada universidad, a propuesta de la Junta de Gobierno, pueda acordar con carácter individual la asignación de otros conceptos retributivos en atención a las exigencias docentes e investigadoras o a méritos relevantes.

Por todo lo expuesto, se ha considerado procedente iniciar la mejora del nivel de calidad de la Universidad Politécnica de Valencia articulando, dentro de los límites presupuestarios establecidos, el conjunto de las retribuciones en concepto de productividad introduciendo, junto con los actuales complementos de productividad por el desempeño de la actividad investigadora y complemento específico por méritos docentes, criterios de asignación de los conceptos retributivos mencionados en el punto segundo del artículo 46 de la Ley Orgánica de Reforma Universitaria y regulando por el Consejo Social las exigencias docentes e investigadoras o los méritos relevantes que justifiquen objetivamente la asignación de estos complementos.

En su virtud, este Rectorado propone para su aprobación por la Junta de Gobierno para su posterior elevación al Consejo Social la siguiente normativa de regulación de los criterios de asignación de conceptos retributivos al personal docente e investigador

**ACUERDO**

**PRIMERO.** El Consejo Social, a propuesta de la Junta de Gobierno, podrá aprobar, dentro del marco del II Plan Plurianual de Financiación del Sistema Público Universitario Valenciano, la concesión anual de los conceptos retributivos previstos en el artículo 46.2 de Ley Orgánica de Reforma Universitaria.

**SEGUNDO.** Por el Consejo Social de la Universidad Politécnica de Valencia se aprueban los criterios de asignación de los conceptos retributivos mencionados en el punto primero de acuerdo con lo especificado en el presente acuerdo, debiéndose mantener sin variación cualitativa ni cuantitativa durante el correspondiente ejercicio económico.

**TERCERO.** Una vez aprobado por el Consejo Social los criterios e indicadores de evaluación de calidad docente, investigadora y de méritos de gestión institucional, se procederá a su aplicación con efectos desde el 1 de enero de 2000, dentro de la cobertura presupuestaria aprobada en los presupuestos de la Universidad Politécnica de Valencia para tal fin.

**CUARTO.** La Junta de Gobierno delega en la Comisión de Promoción del Profesorado la capacidad para proponer al Consejo Social las propuestas individualizadas de conceptos retributivos, dicha comisión será la encargada de proceder a la evaluación anteriormente referenciada y establecerá, en su caso

y con carácter público, la normativa para la aplicación del baremo y los criterios de evaluación que sean necesarios.

QUINTO. El profesorado universitario de la U.P.V. que acredite, en los términos y con los requisitos establecidos en el presente acuerdo, méritos individuales docentes, de investigación, u otros méritos relevantes podrá percibir, en virtud de la evaluación de su calidad docente, investigadora y de gestión institucional, complementos y conceptos retributivos por evaluación docente, por evaluación de la actividad investigadora y por méritos en el desempeño de las responsabilidades de gestión institucional .

SEXTO. Los elementos y criterios de valoración de los diferentes complementos y conceptos retributivos serán los siguientes: **1. Evaluación docente.** La evaluación por el desempeño de la función docente se estructurará en dos tramos.

Reconocimiento de la dedicación docente. Que requerirá los siguientes extremos

a) Informe favorable de la Junta de Centro relativo a las siguientes cuestiones (hasta 5 puntos):

- Cumplimiento de horario de clases y tutorías (hasta 1 punto).
- Entrega de actas en el plazo establecido (hasta 1 punto),
- En el caso de miembros de derecho:
- Asistencia a las Juntas de Centro (hasta 1 punto).
- Participación en las Comisiones necesarias para el funcionamiento del Centro (hasta 1 punto).
- Entrega y depósito de los programas de las asignaturas (hasta 1 punto).

b) Informe favorable del Consejo de Departamento respecto a las siguientes cuestiones (hasta 3 puntos):

- . Asistencia a los Consejos de Departamento (hasta 1 punto).
- . Asistencia a las reuniones de área, sección o unidades de investigación (hasta 1 punto).

1 Participación en las comisiones necesarias para el funcionamiento del departamento (hasta 1 punto).

c) Informe favorable de la Secretaría General de la Universidad sobre asistencia y participación en los órganos colegiados de la Universidad (Claustro Universitario; Junta de Gobierno; Comisiones del Claustro; Comisiones de Junta de Gobierno; otras Comisiones de carácter institucional) (hasta 1 punto).

La concesión de este concepto supone la obtención de una puntuación mínima de 6 puntos.

Reconocimiento de la calidad docente. Es el que se deriva de la evaluación positiva por la Universidad de la actividad docente realizada cada cinco años en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente si ha prestado el servicio a tiempo parcial, de acuerdo con los criterios generales de evaluación establecidos por acuerdo del Consejo de Universidades, según se establece en el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.

### **2. Evaluación de la actividad investigadora**

Es el que se deriva de la evaluación positiva por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora de la actividad investigadora realizada cada seis años en régimen de dedicación a tiempo completo o período equivalente si ha prestado el servicio a tiempo parcial, según se establece en el Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario.

### **3. Evaluación de méritos de gestión institucional**

Se valorará el desempeño de cargos académicos desde la entrada en vigor de los Estatutos de la Universidad Politécnica de Valencia.

Podrá solicitar este complemento el profesorado que haya desempeñado cargos académicos retribuidos, al menos, durante un período de dos años.

SEPTIMO. Las cuantías de los conceptos y complementos para el ejercicio 2000 serán las siguientes:

El concepto por reconocimiento de la dedicación docente tendrá una cuantía fija de 135.840 pesetas brutas anuales.

El complemento por evaluación de la docencia y el complemento por evaluación de la actividad investigadora tendrán la cuantía establecida en R.D. 1086/89 de 28 de agosto y normativa de desarrollo.

El concepto de méritos de gestión tendrá una cuantía de un 5% del componente de complemento específico por el desempeño de cargos académicos, por cada año en que se haya desempeñado el cargo, hasta un máximo del 80%.

OCTAVO. El procedimiento de solicitud y evaluación de los conceptos retributivos por reconocimiento de la dedicación docente y por méritos de gestión será el siguiente:

1. Período sometido a evaluación. Los profesores podrán solicitar la evaluación de la actividad realizada en períodos de años completos y concluidos en el mes de diciembre.

En la primera y sucesivas renovaciones no se podrá aducir méritos anteriores a 1 de enero de 1999, excepto para el complemento de méritos de gestión institucional.

2. Órgano de Evaluación.- La Comisión de Promoción del Profesorado dictará una propuesta provisional de informe individual de evaluación en el plazo de dos meses contados a partir de la fecha de finalización del plazo de presentación de las solicitudes.

3. Reclamaciones frente a la propuesta provisional.- En el plazo de 15 días contados a partir del siguiente al de la notificación de la resolución provisional, los profesores podrán recurrir ante la Comisión de Promoción del Profesorado que resolverá en el plazo de treinta días.

4. Propuesta definitiva.- Transcurrido el plazo de reclamaciones establecido en el párrafo anterior, la Comisión de Promoción del Profesorado la remitirá a la Junta de Gobierno, para la elevación de la propuesta definitiva que proceda al Consejo Social.

5. Aprobación de la propuesta definitiva.- El Consejo Social aprobará, si procede, las propuestas definitivas elevadas por la Junta de Gobierno.

6. Efectos Económicos.- La primera evaluación será la correspondiente al año 1999 y surtirá efectos económicos desde el 1 de enero de 2000 y tendrán carácter anual.

## UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA

### MODELO DE INSTANCIA

APELLIDOS .....

NOMBRE .....

D.N.I. nº. ....

DOMICILIO .....

DEPARTAMENTO.. .....

CENTRO .....

ÁREA DE CONOCIMIENTO.. .....

CATEGORÍA

ADMINISTRATIVA.. .....

#### EXPONE:

Que estando abierto el plazo para la presentación de solicitudes de evaluación para la obtención de conceptos retributivos de dedicación docente y méritos de gestión del profesorado y reuniendo todos y cada uno de los requisitos exigidos,

#### SOLICITA:

Ser admitido al proceso de evaluación de su dedicación docente y méritos de gestión para el período comprendido entre enero del año . . . . . y diciembre del año . . . . . en los siguientes conceptos: ,

Dedicación docente.

Méritos de Gestión

Asimismo, declaro bajo mi responsabilidad que todos los datos aportados son ciertos.

En ..... a ..... de ..... de 2000.

Fdo.: .....

EXCMO. SR. RECTOR MAGFCO. DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

# **ANEXO 8. UNIV INDUSTRIAL DE SANTANDER**

# Lineamientos para la Acreditación

## Indice

PORTADA

PRESENTACION

1. INTRODUCCION
2. MARCO LEGAL
3. EL CONCEPTO DE CALIDAD
4. OBJETIVOS DE LA ACREDITACION
5. ASPECTOS INSTITUCIONALES EN LA ACREDITACION
6. CRITERIOS
7. ELEMENTOS DEL MODELO DE ACREDITACION
8. CONDICIONES INICIALES PARA INGRESAR AL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACION.
9. FACTORES
10. CARACTERISTICAS, VARIABLES E INDICADORES
11. PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA ACREDITACION
12. ANEXO: ACUERDO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR (CESU) No. 06, DE DICIEMBRE 14 DE 1995

[ [Lineamientos para la Acreditación](#) ] [ [Apreciación de Condiciones Iniciales](#) ] [ [Autoevaluación con Fines de Acreditación de Programas de Pregrado](#) ]  
[ [Guía para la Evaluación Externa con Fines de Acreditación de Programas Académicos de Pregrado](#) ]

[ [La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22707

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)

Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail@cna.gov.co](mailto:mail@cna.gov.co)

# LINEAMIENTOS PARA LA ACREDITACION

## PRESENTACION

*Esta es la tercera versión de los Lineamientos para la Acreditación, documento que contiene los elementos del modelo de acreditación que ha puesto en marcha el Consejo Nacional de Acreditación. Tales lineamientos están basados en las normas legales que sustentan el Sistema Nacional de Acreditación, en las políticas que para el efecto ha definido el Consejo Nacional de Educación Superior y en los análisis y conclusiones del Consejo Nacional de Acreditación sobre la naturaleza de la acreditación, los criterios que han de guiar el proceso y las características de calidad que han de tenerse en cuenta en la evaluación de programas e instituciones.*

*Hemos reproducido sin mayores modificaciones la descripción de antecedentes, el marco legal, la fundamentación conceptual y, en general, la estructura de la anterior versión del documento, pero el texto se ha ampliado sustancialmente para incluir un tratamiento detallado sobre el tema de Pares Académicos y menciones en relación con la evaluación integral de la calidad, la ponderación de los distintos elementos que entran en la evaluación y la gradación en los juicios sobre los mismos. Por otra parte, a partir de una revisión cuidadosa de cada una de las características de calidad que propone el modelo y de las variables e indicadores respectivos, se han hecho cambios en la redacción de varios de esos elementos, se han suprimido algunos, se han añadido otros, y ha habido reordenamientos en la ubicación de unos cuantos. En especial, cabe señalar que se han eliminado algunas características que aparecían francamente redundantes o de escaso valor predictivo de la calidad y se han incluido unas pocas para favorecer una mejor exploración de algunos de los factores. Muchos de estos cambios se han inspirado en los aportes de los participantes en los seminarios y talleres que el Consejo Nacional de Acreditación ha organizado para la socialización de su modelo de acreditación, en los diálogos sostenidos con distinguidos representantes de las comunidades académicas asentadas en instituciones de educación superior y en la comunicación constructiva que el Consejo Nacional de Acreditación ha mantenido con diversas organizaciones que agrupan a esas instituciones y con diferentes asociaciones de facultades o escuelas.*

*Se avanza en la construcción de un Sistema Nacional de Acreditación con el que se busca garantizar que las instituciones que pertenezcan a él cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Ya están perfilados los fundamentos sobre los cuales se valoran instituciones y programas para efectos de acreditación. Ellos son la base para que se produzca, en cada caso, el juicio de los pares académicos que están en capacidad de identificar las condiciones de alta calidad que corresponden a la naturaleza de la disciplina, profesión, ocupación u oficio y de reconocer la coherencia entre las metas institucionales y las exigencias propias de la formación en los distintos programas. Así mismo, son las orientaciones para que los procesos de autoevaluación de instituciones y programas, que están en la base misma del Sistema de Acreditación, se encaucen constructiva y eficazmente.*

*Para la construcción y consolidación de este sistema es indispensable el concurso de*

*las instituciones de educación superior y de las comunidades académicas; las primeras son las responsables de iniciar todo el proceso y, en especial, de asumir su autoevaluación y la de sus programas académicos; las segundas, que son actores principales de esa autoevaluación dentro de las instituciones a las que pertenecen, son además el origen de los pares académicos encargados de emitir los juicios externos sobre la calidad de instituciones y programas. El Consejo Nacional de Acreditación, por su parte, ha orientado sus esfuerzos a la puesta en práctica del modelo de acreditación que ha propuesto. En esa dirección, y con el apoyo de miembros de las comunidades académicas y de instituciones y organizaciones de educación superior, en los últimos meses ha prestado especial atención a la elaboración de guías y documentos que, en desarrollo del marco general que este documento contiene, orienten la labor autoevaluativa de las instituciones y el examen que realizan los pares académicos.*

*En el momento de lanzarse la presente edición de los Lineamientos para la Acreditación, el Sistema Nacional de Acreditación se ha afianzado considerablemente. Un número apreciable de instituciones de educación superior han sometido sus programas académicos de pregrado al proceso de acreditación y en algunos de ellos ya han culminado o están muy avanzados los respectivos procesos de autoevaluación.*

*Los miembros del Consejo Nacional de Acreditación expresan sus agradecimientos a las personas e instituciones que han colaborado, de una u otra manera, en este esfuerzo, y destacan la valiosa colaboración del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, para la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación.*

[ [Portada](#) ] [ [Presentacion](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ]  
[ [Objetivos de la Acreditación](#) ] [ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ]  
[ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ] [ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ]  
[ [Características Variables e Indicadores](#) ] [ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22711

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail](mailto:mail)



## *1. Introduccion*

1. El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Ese mandato es una respuesta a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global.

2. La acreditación se inicia en un momento particularmente crítico para la educación superior en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior. Se trata de imperativos del mundo contemporáneo en los que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de ese gran propósito es responsabilidad del Estado, de las instituciones de educación superior y de los programas académicos individualmente considerados.

3. El servicio público de educación post-secundaria es ofrecido en Colombia por un conjunto heterogéneo de instituciones, muy diferenciadas entre sí por tipo, tamaño, vocación, recursos disponibles y calidad alcanzada. El sistema ha crecido considerablemente en los últimos decenios pero la cobertura sigue siendo limitada según estándares internacionales. La participación de la mujer aumentó considerablemente a partir de 1960 y hoy se ubica en un poco más del 50% del total de la matrícula. Hay un creciente predominio del sector privado sobre el público en número de estudiantes e instituciones. Es muy notoria la concentración de instituciones y estudiantes en la capital del país y, aunque ha habido una notable expansión regional del sistema, ella se ha concentrado en unos pocos polos de desarrollo. Los niveles de formación alcanzados por el profesorado siguen siendo bajos y el desarrollo de la investigación y de los posgrados es muy limitado, aun en las instituciones de mayor tradición. Finalmente, la coordinación estatal es débil y la articulación interinstitucional todavía insuficiente.

4. Según datos del ICFES, en 1970 estaban matriculados 83.239 alumnos en instituciones de educación superior; ese número se había duplicado con creces en 1975; llegaba a 391.490 en 1985 y a 673.353 en el primer período lectivo de 1996. En este año la matrícula se distribuía en un 69.7% en universidades, un 18.4% en instituciones universitarias, un 8.1% en instituciones tecnológicas y un 3.8% en instituciones técnicas profesionales. El reparto de las 266 instituciones existente en 1996 era el siguiente: universidades, el 34.6%; instituciones universitarias, el 24.1%; instituciones tecnológicas, el 21.8%, e instituciones técnicas, el 19.5%. Al comparar esta distribución con la del número de estudiantes según el tipo de institución, se evidencia que los tamaños promedio de los distintos tipos de instituciones son muy diferentes. En el decenio de los sesentas terminó el predominio numérico del sector público sobre el privado para dar paso, a partir de esa época, a la situación opuesta. Hoy, aproximadamente el 68% de la matrícula de la educación superior tiene lugar en instituciones privadas.

5. Estudios del Departamento Nacional de Planeación sobre las plantas docentes de las instituciones de educación superior revelaron que en 1992 el 68% de los profesores carecía de título de posgrado. Según las estadísticas del ICFES, en 1996

esa situación continuaba sensiblemente igual. De acuerdo con esta fuente, en ese año solamente el 2.3% del profesorado de educación superior tenía título de doctor. Por otra parte, en 1996 sólo un 23% de los profesores tenía una dedicación de tiempo completo, en retroceso con respecto a 1982, año en el cual esa proporción llegaba al 31%. Los programas de formación avanzada, en particular los de doctorado, han tenido muy poco desarrollo. En 1996 el 6.4% de los estudiantes de post-secundaria estaba matriculado en programas de posgrado. Ahora, como entonces, el conjunto de la educación superior se muestra débil en cuanto a la consolidación de las comunidades académicas, la producción de conocimiento de frontera y la formación de nuevos núcleos de investigación.

6. Los sectores público y privado no constituyen bloques homogéneos. Dentro de cada tipo de institución, la diferenciación por origen, tamaño, complejidad y, lo que es todavía más relevante, por niveles de calidad, es la regla. La heterogeneidad se extiende hasta los programas académicos de una misma área del conocimiento.

7. A la demanda creciente por el servicio se ha respondido multiplicando el número de docentes, sin un desarrollo amplio de los posgrados, sin privilegiar la investigación como eje definitorio de los mismos y sin una planeación que contribuya a fijar prioridades de desarrollo institucional y académico de los entes que prestan el servicio educativo del tercer nivel. De esta manera, las instituciones han ido respondiendo a la demanda, orientándose por las señales de un mercado no estudiado con anterioridad, diversificando imaginativamente los títulos y agudizando el carácter profesionalista de los programas.

8. Son múltiples las causas asociadas a este conjunto de fenómenos. Se pueden mencionar entre ellas: el crecimiento de las clases medias, el proceso de urbanización, el ingreso de la mujer a la educación superior, las demandas del mercado laboral en el marco de una industrialización incipiente y los estilos imperantes de desarrollo. Todo ello ha incidido en una cierta crisis de identidad de las instituciones que pone en tela de juicio su legitimidad por parte de la sociedad global, del usuario y hasta de la comunidad académica. De manera conflictiva las instituciones se ven obligadas a buscar un delicado equilibrio entre excelencia y eficiencia; entre libertad y pluralismo limitado; entre equidad y selectividad; entre autonomía absoluta y rendimiento de cuentas; entre innovación y conservación del conocimiento. Aspectos todos que sólo se hacen inteligibles con referencia a la dinámica social en la cual operan las instituciones. El impacto de estos fenómenos sobre la calidad del servicio educativo es evidente.

9. Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación del sistema educativo del nivel superior, de manera que las instituciones puedan responder a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización y a la vinculación intensa y creciente entre la investigación científica y tecnológica y la producción de bienes y servicios. Se requiere adecuar la capacitación de los colombianos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que, dentro de este contexto, demanda el país. El desarrollo de la ciencia y de la tecnología y la continua renovación de técnicas y estrategias en el mundo del trabajo obligan a concebir la educación superior como un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento. Es evidente que las comunidades académicas del país pueden y deben construir conocimiento, pero también es importante que en los programas académicos se incorporen críticamente los desarrollos mundiales en profesiones, disciplinas, ocupaciones y oficios y que los profesores de las instituciones colombianas de educación superior mantengan un diálogo permanente con sus pares nacionales e internacionales. Se

requiere un impulso vigoroso a la interacción entre nuestras instituciones de educación superior y entre éstas y sus homólogas en el mundo.

10. La aplicación responsable de los conocimientos producidos por las comunidades académicas internacionales exige un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles de esa aplicación, a través de las cuales se puedan predecir efectos sociales, ambientales, culturales y económicos a mediano y largo plazo. Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.

11. La preocupación de la educación superior por los requerimientos actuales y futuros del país supone formar profesionales, en distintas áreas y campos de acción, que enfrenten nuevos retos derivados de los avances científico-técnicos y de la explicitación de necesidades sociales previamente desatendidas o desconocidas.

12. El país debe modernizarse sin perder su identidad, desarrollando su propio proyecto de Nación. Para contribuir a ello, corresponde a las instituciones de educación superior asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar los sujetos del desarrollo nacional en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisonomía geográfica, social y cultural, que es al mismo tiempo una y diversa.

13. Resulta indispensable fortalecer las comunidades académicas de disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios, como factor fundamental para alcanzar altos niveles de calidad en los distintos programas. La acreditación es un medio importante para reconocer hasta dónde ese proceso se cumple satisfactoriamente y para establecer qué tanto la educación superior está respondiendo a las exigencias que contemporáneamente le plantea el desarrollo del país.

14. La acreditación es, además de un camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. Dentro del proceso de acreditación, la participación de pares internacionalmente reconocidos podría derivar en un reconocimiento internacional de la calidad de programas e instituciones colombianas. Finalmente, la acreditación también es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional.

15. El proceso de acreditación canaliza los esfuerzos que las instituciones han venido haciendo para realizar la evaluación sistemática de sus programas y, en general, del servicio que prestan a la sociedad.

16. La acreditación es exigente porque, teniendo siempre en cuenta la naturaleza de la institución y del programa, debe garantizar la más alta calidad en todos los casos y porque es voluntaria; voluntariamente, instituciones de los distintos tipos de

educación superior ya han expresado su decisión de asumir la mayor exigencia de calidad posible.

**17. Dentro de este contexto, el Consejo Nacional de Acreditación, conforme a las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, preside y organiza el proceso de acreditación de modo que, una vez realizada la evaluación correspondiente, pueda reconocer la calidad de programas o instituciones y enviar al Ministro de Educación Nacional su concepto sobre la pertinencia de emitir el correspondiente pronunciamiento formal de acreditación.**

[ [Portada](#) ] [ [Presentacion](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ]  
[ [Objetivos de la Acreditación](#) ] [ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ]  
[ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ] [ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ]  
[ [Características Variables e Indicadores](#) ] [ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22712

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)

Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail!](#)

## 2. Marco Legal

18. La Constitución Política de Colombia, promulgada en 1991, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. De igual manera, garantiza la autonomía universitaria, ordena al Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer condiciones especiales para su desarrollo, y le asigna la obligación de facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

19. La Ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa, como principio orientador de la acción del Estado, el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo; define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de que se ocupan; reafirma la naturaleza de servicio público de la educación y, por lo mismo, la necesidad de que el Estado la fomente, la inspeccione y la vigile, con el fin de garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias. Así mismo, define la naturaleza jurídica de las universidades estatales, otorgándoles un régimen especial, precisa sus modos de organización y de elección de sus directivas y establece los regímenes docente, administrativo, financiero, de contratación y de control fiscal. La Ley ordena la organización de las instituciones del Estado como un sistema. Precisa la normatividad aplicable a las instituciones de educación superior de carácter privado. Crea el Sistema Nacional de Acreditación para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Instituye el Consejo Nacional de Educación Superior como organismo de planificación y coordinación de la educación superior, al cual compete, entre otras funciones, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación y la definición de funciones y forma de integración del Consejo Nacional de Acreditación, organismo también previsto en esa Ley.

20. El Decreto 2904 de 1994 define la acreditación, indica quiénes forman parte del Sistema Nacional de Acreditación y señala las etapas y los agentes del proceso de acreditación.

21. El Consejo Nacional de Educación Superior, mediante el Acuerdo 04 de 1995, expide el reglamento que determina las funciones e integración del Consejo Nacional de Acreditación. Precisa allí que este Consejo debe promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por aquél, debe coordinar los respectivos procesos, orientar a las instituciones en su autoevaluación y adoptar los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores que han de aplicarse en la evaluación externa. Por último, el Consejo Nacional de Educación Superior fija las políticas que deben seguirse en materia de acreditación mediante el Acuerdo 06 de 1995. En esta norma se enuncian los fundamentos del proceso de Acreditación, se enumeran características de los procesos de autoevaluación y de acreditación, se precisa quiénes son los agentes de la acreditación y se detallan las etapas de ese proceso; así mismo se reitera el papel del Consejo Nacional de Acreditación dentro del Sistema. Finalmente, hace explícito que la acreditación es "un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que, por tanto, la acreditación no reemplaza".

[ [Portada](#) ] [ [Presentacion](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ] [ [Objetivos de la Acreditación](#) ]  
[ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ] [ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ]  
[ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ] [ [Características Variables e Indicadores](#) ]  
[ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22713

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentario  
[mail](#)

### 3. El concepto de calidad

22. El conjunto de las normas mencionadas en el punto anterior evidencia el interés del Estado colombiano por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Este interés coincide con la toma de conciencia de las instituciones de educación superior acerca de la importancia de rendir cuentas ante los usuarios y la sociedad global sobre el grado en que ellas se aproximan al nivel de desempeño esperable que corresponde a su naturaleza. El logro y preservación de la calidad es entonces un reto en materia de educación superior; él anima la acción del Estado y convoca la voluntad de las instituciones.

23. Manejar a cabalidad el concepto de calidad no es fácil, en virtud de la complejidad que la comprensión del concepto encierra y del sinnúmero de determinantes que la afectan; unos, dependientes de las condiciones internas de las instituciones; otros, relacionados estrechamente con el contexto global en que ellas se encuentran.

24. Al estudiar la literatura y al observar las experiencias de otros países en materia de evaluación de la calidad, se advierte que, en muchos casos, se utilizan modelos basados en uno solo de los aspectos que la constituyen. Así, por ejemplo, se juzga que existe calidad en una institución por su reputación, o se asume que la hay cuando ella dispone de los recursos académicos o financieros adecuados, o porque ha obtenido determinados resultados en alguna de sus funciones sustantivas, o por el valor intrínseco de los contenidos académicos de sus programas de formación, o por la apreciación del valor agregado de la educación que imparte, es decir, por lo que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. En otros casos, se identifica la calidad con la mayor o menor satisfacción de estándares fijados por asociaciones profesionales o por agencias de acreditación, o por la satisfacción manifiesta de los empleadores. Con base en tales preferencias, se eligen las estrategias y las metodologías de evaluación de la calidad, condicionando de esta manera la amplitud del concepto mismo de calidad y los alcances de los resultados de su evaluación.

25. En contraposición a dichos enfoques parciales, el Consejo Nacional de Acreditación ha adoptado una aproximación integral al desarrollar su modelo. El Consejo ha procurado tener presentes todos los factores que inciden en ella y la manera como en la configuración de esos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y los resultados de la gestión académica.

26. Para abordar con mayor claridad el tema de la calidad, nos proponemos tratarlo primero desde una perspectiva general, luego referido al ámbito de la educación superior y, finalmente, en el contexto del Sistema Nacional de Acreditación.

#### 3.1 Aproximación al concepto de calidad

27. La calidad, en un primer sentido, se entiende como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. La calidad

expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. Así, se habla, por ejemplo, de la calidad de hombre libre que una sociedad reconoce a sus miembros o de la calidad de Rector que alguien ostenta en un momento de su vida.

28. En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece. En este segundo sentido se habla, por ejemplo, de una institución o de un programa académico de alta calidad.

29. De lo anterior se desprende que la calidad se refiere tanto a la posibilidad de distinguir algo como perteneciente a un determinado género como a la posibilidad de distinguir entre los distintos miembros de un género y entre ellos y el prototipo ideal definido para ese género.

## 3.2 El concepto de calidad en la Educación Superior

30. El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

31. Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales de calidad. Con respecto a ellas se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos, pero la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán, en buena parte, condicionados a la naturaleza de la institución y a la del programa académico en cuestión.

32. Aunque se parte de referentes universales, es la lectura diferenciada de estas características lo que permite evaluar la calidad de instituciones y programas académicos de educación superior de la más diversa índole. Esta diferenciación estará determinada por los referentes correspondientes a lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como propio del género al cual la institución o el programa académico pertenecen (la normatividad existente, las orientaciones básicas del sector educativo) y por los elementos propios correspondientes a lo que la institución singularmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la misión de la institución) y al modo como dicha misión se expresa en los programas académicos.

33. En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización.

34. Por otra parte, para que la calidad se haga efectiva, las instituciones y programas académicos de educación superior deben, además de asegurar la



posibilidad de apropiación por parte del estudiante del saber y el saber-hacer correspondientes a la comunidad de la cual será miembro gracias a un proceso de formación, asumir la tarea fundamental de mantenerse como espacios de formación en los valores generales de la cultura académica; valores que son propios de todas las instituciones de educación superior.

35. Naturalmente, para que la calidad se logre, se requiere también un clima institucional propicio y condiciones adecuadas de organización, administración y gestión.

36. La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis en las distintas instituciones, dando lugar a especificidades adicionales.

### 3.3 La evaluación de la calidad en el Sistema Nacional de Acreditación y su reconocimiento

37. En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad.

38. Los tres componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación. Son ellas:

- La Autoevaluación, que consiste en el estudio llevado a cabo por las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.
- La Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.
- La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

39. El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministro de Educación emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.

40. Cada uno de los momentos mencionados posee un valor propio; ellos se

complementan y refuerzan mutuamente; todos son importantes y todos, aunados, le otorgan integralidad al conjunto.

41. De lo anterior se infiere que los agentes principales del proceso de Acreditación son: las instituciones, los pares académicos y el Consejo Nacional de Acreditación, en lo que concierne a la evaluación de la calidad, y el Ministro de Educación Nacional en lo que corresponde a su reconocimiento público.

42. En el caso colombiano, la riqueza y diversidad de los perfiles institucionales y su grado de consolidación y desarrollo obligan a tener en cuenta diversas estrategias de evaluación de la calidad de los programas académicos y de las instituciones. De esta manera, el modelo propuesto acentúa en la autoevaluación el compromiso de cada institución con la calidad, compromiso derivado de la autonomía que la Constitución y la ley le otorgan; pone de relieve, en la evaluación externa o por pares, el papel que juegan las comunidades académicas, como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de instituciones y de programas en un campo específico, y, luego de la evaluación final, realizada por el Consejo Nacional de Acreditación, subraya el papel del Estado como garante de la fe pública depositada en las instituciones que prestan el servicio educativo.

43. La acreditación, según la Ley, está orientada en última instancia hacia las instituciones como un todo. Sin embargo, por razones técnicas y prácticas, y de acuerdo con las políticas trazadas por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación se ha iniciado por programas académicos conducentes a título de pregrado. Una institución solamente podrá utilizar el calificativo de «acreditada» en relación con los programas académicos que tenga acreditados, a menos que haya culminado satisfactoriamente el proceso de acreditación institucional. La acreditación de programas académicos no conduce automáticamente a la acreditación institucional; ésta se concibe como un acto separado y autónomo que, no obstante, implicará la acreditación previa de programas de la institución y podrá apoyarse en ella. En el futuro se iniciará la acreditación de programas académicos de especialización, maestría y doctorado. En cuanto a estos últimos, se tendrán en cuenta las políticas que adopte el CESU a partir de los criterios que recomiende la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados, según lo dispuesto en el artículo 5, 1b, del Decreto 2791 de 1994. Conviene señalar que la acreditación previa a que están sujetos los programas de Educación en virtud de la ley 115 de 1994, es diferente a la acreditación de que trata este documento.

### 3.4 Pares Académicos

44. El Consejo Nacional de Acreditación considera que los pares encargados de la Evaluación Externa deben conformar un equipo capaz de emitir un juicio sobre la calidad, basado en el análisis tanto de las dimensiones más universales como de las dimensiones específicas de la misma.

45. Este juicio sobre la calidad implica la capacidad del grupo de pares para reconocer distintos aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Por ello, en la medida en que sea pertinente, el equipo de «pares académicos» encargado de la evaluación externa incluirá especialistas en aspectos relevantes que exceden los límites del saber específico del área correspondiente, o profesionales de áreas afines. Puesto

que la calidad de un programa o de una institución depende, entre otras cosas, de aspectos como la gestión institucional y la disposición y el manejo de los recursos, que no necesariamente constituyen temas de la competencia de los especialistas de áreas alejadas de la economía o la administración, puede ser útil que el equipo de «pares» encargado de la evaluación externa incluya también personas que posean la competencia necesaria en áreas relacionadas con la administración y la dirección universitaria.

46. Por ello, aunque en sentido estricto sólo los miembros de la comunidad académica correspondiente a la disciplina, la profesión, la ocupación o el oficio de que se trate son pares académicos, puesto que está definido que la evaluación externa es realizada por los pares académicos, la noción de «pares académicos» se amplía aquí para garantizar una visión informada y competente sobre distintos aspectos del programa académico (o la institución) que se somete a evaluación.

### 3.4.1 El par como paradigma y como conocedor del "paradigma"

47. «Par» significa igual o semejante totalmente. En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos. Pero, en el proceso de acreditación, el «par» está encargado de emitir un juicio sobre la calidad, así que debe ser reconocido por la comunidad que lo identifica profesionalmente como alguien que posee la autoridad que le permite emitir ese juicio. Esa autoridad está ligada a una diferencia: el par juzga y su juicio es respetado en la medida en que ese par se destaca, en que se lo reconoce como ejemplo paradigmático del deber ser de la comunidad. En el caso de la Acreditación, «par» alude entonces a un miembro de la comunidad que está investido de la autoridad para juzgar sobre la calidad. En ese sentido no es igual a los demás miembros de la comunidad. La semejanza del par se convierte, en este caso, en semejanza con un ideal: el paradigma de la comunidad; el "par" es, entonces, un ejemplo paradigmático de ella.

48. No obstante lo anterior, el par no es alguien que cumple estrictamente con el ideal de la comunidad. Posiblemente ningún miembro de la comunidad lo cumple. Pero es una persona (o un grupo de personas) en quien se reconoce de modo suficiente ese ideal, alguien en quien la comunidad reconoce el proyecto que le da identidad. El par es, en este sentido, «*primus inter pares*».

49. La noción de par implica la de «paradigma» en al menos dos sentidos. Por una parte, el par debe ser un paradigma para su comunidad; un paradigma, en este primer sentido, es un caso ejemplar, alguien que expresa el ideal, el deber-ser de los demás miembros de esa comunidad. Por otra parte, el par debe conocer y compartir lo que podría llamarse el «paradigma» de la comunidad. En este segundo sentido, por "paradigma" de una comunidad entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir, el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba o de refutación y, en general, los modos de producir y aplicar el conocimiento que caracterizan el trabajo de la comunidad. Tal como se entiende en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación, existen paradigmas tanto en las disciplinas y profesiones como en las ocupaciones y oficios.

50. La noción de «paradigma» que utilizamos, en este segundo sentido del término,

no pretende acomodarse rigurosamente al uso que se le ha dado en el caso de las disciplinas científicas; si así fuera, su aplicación en el caso de las profesiones, ocupaciones y oficios podría resultar problemática. En el contexto en que aquí se utiliza el término, se trata del saber y del saber-hacer (conocimientos, criterios y pautas de acción) que comparten las personas que se reconocen como colegas en el trabajo de una disciplina, profesión, ocupación u oficio.

51. Así pues, el «par académico» debe ser alguien reconocido por su comunidad como poseedor del saber y del saber-hacer que constituye el paradigma de la comunidad, debe ser alguien que reconozca y respete los valores académicos en general y los de su comunidad en particular. Alguien, en síntesis, que comparte el «paradigma» de la comunidad (en el segundo sentido que hemos venido explicitando) y que es, en sí mismo, un paradigma (en el primer sentido, es decir, un caso ejemplar de la comunidad). Compartir los conocimientos y valores básicos de la comunidad y destacarse en ella es lo que le da al par legitimidad como competente para reconocer ese conocimiento y esos valores.

52. Como se ha dicho antes, las cualidades que permiten hacer un juicio de calidad suficientemente completo pueden implicar la suma de competencias en un equipo de pares. Puede darse el caso de que el paradigma de la disciplina o profesión esté definido de tal manera que no sea necesario, en el equipo de pares, el concurso de especialistas distintos de los del área que se quiere evaluar. Pero, incluso dentro de un área determinada, el enfoque escogido por la institución o el programa académico puede exigir la participación de profesionales de otras áreas para juzgar la bondad y el rigor de la formación. Por ejemplo, el análisis de la formación del antropólogo, si ésta se realiza con énfasis en sociología, puede requerir la participación de sociólogos, además de los antropólogos, dentro del grupo de los pares académicos.

53. En el caso de programas académicos que utilizan enfoques originales, la dificultad de encontrar interlocutores (o pares) puede ser resuelta precisamente a través de la constitución de este «par» colectivo.

54. Dentro de los equipos de pares académicos podrá darse una división del trabajo, pero es importante que se establezca entre ellos una estrategia que permita llegar a acuerdos y sintetizar las distintas contribuciones. Una condición fundamental de la labor de los pares es su capacidad de formar equipo sobre la base del respeto de las distintas competencias y del esfuerzo de constituir un lenguaje que haga posible la comunicación y el acuerdo.

55. También puede ocurrir que distintos enfoques en una profesión correspondan en realidad a paradigmas diferentes. Podría citarse como ejemplo el caso conocido de la Psicología: un psicólogo del comportamiento desconfía de los métodos y de las teorías de un psicoanalista tanto como este último desconfía de los métodos y las teorías del psicólogo del comportamiento. Los dos paradigmas no son sólo distantes, pueden llegar a oponerse porque no comparten los criterios básicos de verificabilidad ni admiten las mismas fuentes de conocimiento. Pero aunque quienes se inscriben en un paradigma no reconozcan la validez de otro con el cual están en conflicto, lo cierto es que cada uno de los paradigmas contiene principios y estrategias que permiten juzgar sobre la calidad de la formación que se imparte dentro de él. En casos extremos como éstos, en los cuales un mismo título corresponde a prácticas completamente diferentes, no basta que los profesionales del equipo de pares tengan el mismo título que los oponentes en el conflicto entre paradigmas; es importante que en ese equipo haya alguien que conozca

internamente el paradigma bajo cuyos lineamientos opera el programa académico por evaluar.

56. Lo anterior no significa que el grupo de pares académicos tenga necesariamente que conocer de antemano todos los elementos del saber reunido por los miembros de la comunidad académica de un programa; en condiciones reales esto no es posible. Pero ello no quiere decir que no puedan evaluar el programa, ya que conocen los elementos básicos que deben reunirse para lograr la calidad. No es posible siempre llegar a una correspondencia completa entre los propósitos de la formación y las competencias del grupo de pares. Los miembros de una comunidad académica se respetan mutuamente cuando reconocen que cumplen con las notas esenciales del paradigma, aunque se ocupen de problemas muy diferentes. Distintas especialidades médicas, por ejemplo, pueden reconocer en un internista un par idóneo para emitir juicios sobre buena parte del componente de la formación médica que tiene que ver con esas especialidades.

57. El paradigma no comprende sólo saberes y habilidades; una parte importante del mismo corresponde a las actitudes propias de la comunidad. Se ha señalado que la utilización del término "paradigma" (en el segundo sentido, como se lo usa en la sociología de la ciencia) tiene peligros, particularmente por la tendencia a identificarlo con su significado en las ciencias, pero evidentemente no se trata de homogeneizar prácticas de distinta naturaleza sino de bautizar con ese nombre aquello que comparten los miembros de una comunidad disciplinaria o profesional o los practicantes de una ocupación o un oficio. «Paradigma» no designa aquí solamente el conjunto de conceptos y principios metodológicos que el filósofo deriva del análisis del quehacer de los científicos, sino también los saberes y prácticas propios del trabajo de las comunidades en los diferentes campos. Estos saberes y prácticas cambian con el tiempo, así que también lo hacen los "paradigmas" en el sentido que hemos dado al término.

58. La aclaración anterior permite atenuar otra preocupación: la del desconocimiento del carácter dinámico de los saberes y prácticas de los que se ocupa la educación superior. Aunque en la historia de las ciencias se hayan examinado los grandes cambios científicos como conflicto entre paradigmas y pueda pensarse entonces que los paradigmas no evolucionan sino que se enfrentan y se sustituyen unos a otros, es necesario insistir en que la noción que utilizamos aquí se refiere a lo que saben y hacen las comunidades que producen y aplican los conocimientos en los diferentes terrenos definidos por disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios y no a cuerpos estáticos de saberes. El paradigma, definido como aquí se ha hecho, está condicionado históricamente y se transforma gracias a la investigación, al desarrollo de la técnica y a las modificaciones que ocurren en los campos de trabajo. Esto no quiere decir que no puedan reconocerse los saberes y prácticas que lo configuran en un momento histórico determinado.

### **3.4.2 Paradigmas en disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios**

59. En el caso de las disciplinas, los paradigmas son bastante explícitos y están suficientemente consolidados en un momento histórico determinado. Pero ello no significa que para las demás comunidades que componen el conjunto de la educación superior no existan paradigmas.

60. En el caso de las profesiones no hay duda de que existen ciertos saberes básicos sin los cuales no es posible responder a las expectativas sociales con calidad y responsabilidad. Esos saberes incluyen conocimientos, habilidades y técnicas indispensables para el ejercicio profesional. El paradigma, tal como aquí se viene entendiendo, incluye además una ética ligada a los efectos sociales de la acción y un conjunto de normas implícitas y explícitas que se espera guíen el comportamiento general del profesional. En el caso de las disciplinas, por ejemplo, la ética subraya los valores de la honestidad intelectual, la crítica y el diálogo intenso con la tradición escrita del campo. Los distintos programas académicos pueden poner el énfasis en valores diferentes, pero, claro está, los profesionales de las distintas áreas no pueden eximirse de compartir los valores de la ética de las disciplinas; tampoco los científicos pueden eximirse de la responsabilidad social de su trabajo.

61. Las ocupaciones y oficios comparten elementos fundamentales con las profesiones y disciplinas. Los paradigmas de las ocupaciones y de los oficios incluyen los conocimientos pertinentes para el ejercicio correspondiente, la apropiación de determinadas técnicas y reglas de trabajo y un conjunto de normas éticas. Sin duda, los aspectos técnicos tendrán un peso en las ocupaciones y oficios mayor que el que tienen en las disciplinas y profesiones; habrá un énfasis mayor sobre las habilidades prácticas que sobre los análisis teóricos, pero estos análisis no pueden estar ausentes. Parte importante de la odiosa discriminación social a la que, en distintos casos, se ven sometidos ocupaciones y oficios se origina precisamente en la ausencia de espacios de formación y discusión sobre los principios teóricos y sobre los efectos sociales de las acciones ligadas a ellos.

62. Las instituciones dedicadas a la formación en ocupaciones y oficios deben ser conscientes de la necesidad de intensificar la reflexión sobre la importancia social de la formación que imparten y sobre cómo inculcar creatividad, sentido crítico y búsqueda permanente de actualización a los profesionales que egresan de sus aulas y talleres. Filósofos, historiadores y sociólogos se han venido ocupando de reconocer la importancia social de la formación técnica. Aún más, se ha caracterizado la sociedad contemporánea como una sociedad que no sólo se soporta materialmente en la técnica, sino que sigue en su ordenamiento y en la formulación de sus proyectos históricos la lógica de la técnica (predicción y control de fenómenos, encadenamiento de procesos, enfoque analítico de los problemas).

63. La reflexión sistemática que adelanten las comunidades correspondientes a las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones y los oficios sobre sus principios y sus prácticas debe conducir a una precisión sobre los límites y perspectivas de dichas prácticas, sobre las «reglas de juego» que son propias de cada una de ellas y sobre las exigencias éticas que implican.

[ [Portada](#) ] [ [Presentación](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ]  
[ [Objetivos de la Acreditación](#) ] [ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ]  
[ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ] [ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ]  
[ [Características Variables e Indicadores](#) ] [ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22714

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Última modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail](mailto:mail@cna.gov.co)

## 4. OBJETIVOS DE LA ACREDITACION

64. El proceso de acreditación, integralmente considerado, tiene los objetivos siguientes:

- Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la Ley.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de Educación Superior.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de sus realizaciones.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, y de acuerdo con sus propios estatutos.
- Propiciar el auto-examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

[\[ Portada \]](#) [\[ Presentacion \]](#) [\[ Introducción \]](#) [\[ Marco Legal \]](#) [\[ El Concepto de Calidad \]](#)  
[\[ Objetivos de la Acreditación \]](#) [\[ Aspectos Institucionales de la Acreditación \]](#) [\[ Criterios \]](#)  
[\[ Elementos del Modelo de Acreditación \]](#) [\[ Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema \]](#) [\[ Factores \]](#)  
[\[ Características Variables e Indicadores \]](#) [\[ Procedimiento General de la Acreditación \]](#) [\[ Anexo \]](#)

[\[ Acreditación de Alta Calidad \]](#) [\[ Acreditación Previa Obligatoria \]](#) [\[ Legislación \]](#) [\[ Servicios en Línea \]](#) [\[ Información Básica \]](#) [\[ Publicaciones \]](#)



22709

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail](mailto:mail@cna.gov.co)

## 5. ASPECTOS INSTITUCIONALES EN LA ACREDITACION

65. Una institución se reconoce, en principio, a través de tres elementos:

- Las características de su comunidad académica en relación con el campo de acción en que opera (Art. 7 de la Ley 30 de 1992), campo que está referido al tipo de conocimiento que cultiva.
- Las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones, o los oficios para los cuales forma.
- La relación que guarda con el medio externo.

66. La calidad se hace manifiesta a través de las características que poseen las instituciones y los programas sometidos al proceso de acreditación. Tales características se valoran a la luz de criterios que se formulan más adelante, refiriéndolas a cada uno de los factores estructurales que, en la práctica, articulan la misión, los propósitos, las metas y los objetivos de una institución, con cada una de las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.

67. Se considera la institución como un todo cuyo rostro explicita la interacción entre los elementos que la conforman. Dicho todo comprende una estructura, una disposición u ordenamiento de sus partes, cuyo sentido viene determinado por la misión que se da a sí misma. Esta misión ilumina propósitos, metas y objetivos de la institución, sin desmedro del criterio de universalidad, y otorga especificidad a cada uno de los programas académicos. Este todo opera en un contexto físico, económico, social, político y cultural, que condiciona todas y cada una de las acciones de la institución. La dinámica de las interacciones entre la institución y su contexto es un escenario fundamental para la acreditación.

### 5.1 Misión

68. Toda institución humana requiere educar la mirada sobre sí misma, de modo que se propicie en ella la construcción de un sentido para la acción y una cierta conciencia de su pasado y de su futuro. En ese sentido y en esa conciencia se expresa la visión específica de la institución. Esta visión es una especie de construcción mental de la institución, en la cual se integran los fines, la estructura y los procesos que le dan forma. Allí se recogen, para el caso de las instituciones de educación superior, las características de la población objeto de atención, el perfil propio de sus funciones (docencia, investigación y proyección social), el tipo de servicios que pretende ofrecer, la estructura de su gobierno y la manera de relacionarse con su entorno educativo y social.

69. La misión es una explicitación de la visión; un enunciado que expresa la identidad de la institución, su razón de ser. En ella se manifiesta de manera sintética lo que la institución debe hacer, lo que espera realizar en adelante y el



campo y estilo de acción que ha venido asumiendo a lo largo de su historia. Específicamente, en la formulación de esta misión se incorpora la manera propia como la institución asume su visión en cada una de las dimensiones básicas de su acción. Por ello, tal misión ha de ser de dominio público y debe brindar claridad y seguridad a quienes se relacionan con la institución; ella debe ser distinguible, movilizadora y controvertible. Debe, en fin, propiciar el compromiso de los miembros de la comunidad académica con su institución.

## 5.2 Propósitos, metas y objetivos

70. Con miras a la realización de la misión, es necesario expresarla en grandes propósitos, de los cuales puedan derivarse alternativas de acción que se formulan en términos de metas y objetivos. De esta manera, la secuencia de acciones que se elija, inspirada en la misión y los propósitos, otorga coherencia a la institución y contribuye al uso racional de los recursos.

71. La organización de las acciones en términos de metas y objetivos es tarea central de la planeación de la institución.

72. Propósitos, metas y objetivos adquieren sentido en la medida en que no se consideren de manera mecánica y abstracta sino como hitos de un único proceso que estimula la generación de una tensión entre lo que se desea y el estadio de desarrollo alcanzado. Tal tensión creativa favorece el aprendizaje continuo de la institución.

## 5.3 Proyecto Institucional

73. La misión se concreta, se materializa, se realiza en la práctica a través del proyecto institucional. El proyecto institucional expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el proyecto institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. El proyecto institucional determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional.

74. Un proyecto institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social.

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22715

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mailto:](#)

## 6. CRITERIOS

75. A continuación se enuncian los criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación. Ellos son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características y variables de la calidad de la institución o del programa académico objeto de análisis. Estos criterios son considerados como una totalidad. No hay entre ellos jerarquía alguna ni se establece predilección de uno sobre otro; ellos se complementan y potencian entre sí en cuanto principios que sirven de base al juicio sobre la calidad, preocupación primera del Consejo Nacional de Acreditación.

### 6.1 Universalidad

76. Hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad. En cualquier tipo de institución, el trabajo académico descansa sobre uno o varios saberes, ya sea que se produzcan a través de la investigación, se reproduzcan a través de la docencia, o se recreen, contextualicen y difundan a través de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal que lo hace válido intersubjetivamente; su validez no está condicionada al contexto geográfico de su producción. En consecuencia, el saber, al institucionalizarse, no pierde su exigencia de universalidad; por el contrario, él nutre el quehacer académico de la educación superior, cualquiera que sea su tipo, configurando una cultura propia de la academia. De otra parte, la universalidad hace también referencia, desde un punto de vista más externo, a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se despliega el quehacer de la institución, y su sentido puede ampliarse para aludir al ámbito geográfico sobre el cual ejerce influencia y a los grupos sociales sobre los cuales extiende su acción, entre otros aspectos.

### 6.2 Integridad

77. Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución o programa en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto por los valores y referentes universales que configuran el «éthos" académico, y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior.

### 6.3 Equidad

78. Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución o programa a dar a cada quien lo que merece. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con

que se opera; hacia dentro de la institución, por ejemplo, en el proceso de toma de decisiones, en los sistemas de evaluación y en las formas de reconocimiento del mérito académico; en un contexto más general, en la atención continua a las exigencias de principio que se desprenden de la naturaleza de servicio público que tiene la educación, por ejemplo, la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas y de sus múltiples manifestaciones.

## 6.4 Idoneidad

79. Es la capacidad que tiene la institución o programa de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.

## 6.5 Responsabilidad

80. Es la capacidad existente en la institución o programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones. Tal capacidad se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender. Se trata de un criterio íntimamente relacionado con la autonomía aceptada como tarea y como reto y no simplemente disfrutada como un derecho.

## 6.6 Coherencia

81. Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Así mismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución o el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan.

## 6.7 Transparencia

82. Es la capacidad de la institución o programa para explicitar sin subterfugio alguno sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. La transparencia es hija de la probidad y es, a su vez, uno de sus ingredientes fundamentales.

## 6.8 Pertinencia

**83. Es la capacidad de la institución o programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o programa no responde de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.**

## 6.9 Eficacia

**84. Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución o el programa.**

## 6.10 Eficiencia

**85. Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución o el programa para el logro de sus propósitos.**

**86. Los criterios que se acaban de enunciar son una expresión de la postura ética del Consejo Nacional de Acreditación frente al tema de la acreditación y, en una perspectiva más amplia, en relación con el cumplimiento de la función social de la educación superior y con el logro de altos niveles de calidad por parte de instituciones y programas académicos de ese nivel. Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación, al desarrollar y aplicar su modelo, se inspira en los enunciados de corte axiológico contenidos en el Preámbulo y en el Título I la Constitución Política de Colombia y se compromete con los mandatos de la Carta en materia del derecho a la educación y a la cultura y con los grandes objetivos de la Educación Superior formulados en la Ley 30 de 1992. En particular, el Consejo pone de relieve el ser la educación superior un espacio de búsqueda y transmisión del conocimiento que debe desenvolverse en un ambiente de convivencia, de paz y de libertad y dentro de un marco democrático, participativo y pluralista y destaca el papel de la educación superior en el logro de la unidad nacional, en afianzar entre los ciudadanos el respeto a la dignidad humana y la vigencia plena de los derechos humanos, en construir una actitud consciente para la preservación del medio ambiente y en ser factor esencial para el desarrollo integral de los colombianos.**

[\[ Portada \]](#) [\[ Presentación \]](#) [\[ Introducción \]](#) [\[ Marco Legal \]](#) [\[ El Concepto de Calidad \]](#)  
[\[ Objetivos de la Acreditación \]](#) [\[ Aspectos Institucionales de la Acreditación \]](#) [\[ Criterios \]](#)  
[\[ Elementos del Modelo de Acreditación \]](#) [\[ Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema \]](#) [\[ Factores \]](#)  
[\[ Características Variables e Indicadores \]](#) [\[ Procedimiento General de la Acreditación \]](#) [\[ Anexo \]](#)

[\[ Acreditación de Alta Calidad \]](#) [\[ Acreditación Previa Obligatoria \]](#) [\[ Legislación \]](#) [\[ Servicios en Línea \]](#) [\[ Información Básica \]](#) [\[ Publicaciones \]](#)



22716

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Última modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail@](mailto:mail@)

## 7. ELEMENTOS DEL MODELO DE ACREDITACION

87. A partir de los fundamentos conceptuales y del marco legal que gobierna al Sistema Nacional de Acreditación, se presentan en detalle los elementos que han de tenerse en cuenta en los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de evaluación final que constituyen la esencia de la acreditación. Estos elementos se han organizado de manera que instituciones y programas académicos de educación superior, no importa su índole, y los equipos de pares académicos que se conformen en cada caso, encuentren derroteros comunes para conducir los procesos que respectivamente les corresponde dentro de la acreditación: las autoevaluaciones y las evaluaciones externas.

88. Con el propósito de contribuir a que las instituciones que opten por la acreditación de alguno de sus programas inicien las correspondientes autoevaluaciones una vez tengan una visión objetiva sobre su propia realidad institucional, el Consejo Nacional de Acreditación da comienzo al proceso con una apreciación de las condiciones iniciales de la institución considerada como un todo. Esta apreciación, que no constituye una evaluación exhaustiva de la institución o de sus programas, se da en el marco de la función que le compete al Consejo Nacional de Acreditación de orientar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación. Se pretende con esta apreciación hacer consciente a la institución de si reúne o no las condiciones que le permitan adelantar, con posibilidades de éxito, procesos de acreditación.

89. Para la evaluación propiamente dicha que ha de conducir eventualmente a la acreditación, el Consejo ha optado por que el examen de la calidad de instituciones y programas se haga con base en características de calidad, agrupadas en grandes factores. Estos factores, dentro de un enfoque sistémico, expresan, por un lado, los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el conjunto del quehacer académico, por otro, la manera como se desenvuelven los procesos académicos y, finalmente, el impacto que instituciones o programas ejercen sobre su entorno.

[ [Portada](#) ] [ [Presentacion](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ]  
[ [Objetivos de la Acreditación](#) ] [ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ]  
[ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ] [ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ]  
[ [Características Variables e Indicadores](#) ] [ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22717

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail](mailto:mail@cna.gov.co)

## 8. CONDICIONES INICIALES PARA INGRESAR AL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACION

90. Para adelantar con posibilidades de éxito la acreditación de un programa académico, es necesario que la institución cumpla con las siguientes condiciones iniciales:

- 1) Estar debidamente autorizada para operar como una institución de educación superior y para otorgar títulos en el programa que se propone acreditar.
- 2) Cumplir con las normas legales establecidas para la educación superior y, en particular, las que corresponden a las instituciones de su tipo.
- 3) Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público. Como la misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución, sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
- 4) Haber formulado un proyecto institucional que le sirva como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones.
- 5) Contar con un núcleo profesoral que sea apropiado, en cantidad, calidad y dedicación, a la naturaleza de la institución y del programa que se aspira a acreditar.
- 6) Contar con estatutos y reglamentos de profesores y estudiantes, que incluyan políticas claras de selección y vinculación de profesores y de admisión de estudiantes. Estas normas deben definir los deberes y derechos de unos y otros y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.
- 7) Tener una tradición en el programa que se espera acreditar, reflejada en su incidencia efectiva en el medio y en la existencia de varias promociones de egresados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento.
- 8) Contar con una estructura organizacional y con sistemas de administración y gestión que correspondan a la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución y del programa.
- 9) Disponer de una infraestructura locativa y logística que satisfaga las necesidades de la institución y las del programa.
- 10) Mantener una comprobada estabilidad financiera y utilizar adecuadamente los recursos de que dispone, en correspondencia con su naturaleza, su misión y sus objetivos.
- 11) Contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros.

12) No haber sido objeto de sanciones, en los últimos cinco años, por el incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, ni estar intervenida en el momento en que se hace la solicitud.

91. Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, hubiere cambios sustanciales en las condiciones iniciales de la institución, el Rector deberá informar sobre dichos cambios al Consejo Nacional de Acreditación. Este Consejo determinará el alcance de dichos cambios para efectos de proseguir o no el proceso de acreditación.

92. Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, la institución fuere objeto de sanción por incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, o fuere intervenida, el proceso será suspendido.

[ [Portada](#) ] [ [Presentación](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ]  
[ [Objetivos de la Acreditación](#) ] [ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ]  
[ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ] [ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ]  
[ [Características Variables e Indicadores](#) ] [ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22720

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)

Última modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mailto:](#)



## 9. FACTORES

93. Los factores que el Consejo Nacional de Acreditación ha identificado como centrales en el servicio educativo de educación superior son:

- Proyecto institucional
- Estudiantes y profesores
- Procesos académicos
- Bienestar institucional
- Organización, administración y gestión
- Egresados e impacto sobre el medio
- Recursos físicos y financieros

94. El análisis de estos factores permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o programa académico: docencia, investigación y proyección social.

[\[ Portada \]](#) [\[ Presentacion \]](#) [\[ Introducción \]](#) [\[ Marco Legal \]](#) [\[ El Concepto de Calidad \]](#)  
[\[ Objetivos de la Acreditación \]](#) [\[ Aspectos Institucionales de la Acreditación \]](#) [\[ Criterios \]](#)  
[\[ Elementos del Modelo de Acreditación \]](#) [\[ Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema \]](#) [\[ Factores \]](#)  
[\[ Características Variables e Indicadores \]](#) [\[ Procedimiento General de la Acreditación \]](#) [\[ Anexo \]](#)

[\[ Acreditación de Alta Calidad \]](#) [\[ Acreditación Previa Obligatoria \]](#) [\[ Legislación \]](#) [\[ Servicios en Línea \]](#) [\[ Información Básica \]](#) [\[ Publicaciones \]](#)



22721

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Ultima modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mailto:](#)

## 10. CARACTERÍSTICAS, VARIABLES E INDICADORES

95. Como se señaló anteriormente, la calidad alude a un conjunto de características universales y particulares de algo, que se manifiestan en mayor o menor grado, en un momento dado. En su conjunto, tales características no son predicados estáticos. Por el contrario, expresan en su nivel propio el esfuerzo de una institución o programa por mejorar de manera continua y por llevar a la práctica las exigencias que dimanan de su misión y de su proyecto educativo.

96. Las características de calidad a que hacemos referencia son propias del servicio público de educación superior. Ellas pueden diferenciarse entre sí, y agruparse en conjuntos determinados por los factores a que se ha hecho referencia atrás, en tanto son susceptibles de predicarse principalmente de uno de dichos factores. Como tales características manifiestan los referentes universales y los particulares de la calidad, pueden ser aplicables a todo tipo de institución o de programa académico. Sin embargo, su lectura podrá ser diferenciada para dar cuenta de la diversidad de programas y de las especificidades que surgen de la existencia de diferentes tipos de institución y de la individualidad de misiones y proyectos institucionales.

97. Para ayudarse en la evaluación de las características de calidad es útil hacer uso de variables, susceptibles de recibir un valor numérico o no numérico, que expresen atributos de dichas características. Por consiguiente, el Consejo Nacional de Acreditación ha incluido en su modelo un conjunto de variables para cada característica. Las variables así escogidas son en unos casos cuantitativas y en otros cualitativas.

98. En esta misma dirección y con el ánimo de hacer perceptible, hasta donde sea posible, el grado de calidad alcanzado, se ha procedido a construir Indicadores o referentes empíricos de las variables. A través de los indicadores las distintas variables que configuran las características de calidad se hacen patentes y valorables. Al igual que en el caso de las variables, estos indicadores son cuantitativos o cualitativos.

99. Como puede apreciarse, el modelo propuesto se ha construido mediante procedimientos que permiten pasar de los fundamentos conceptuales, incluidos los criterios, a la formulación de características y variables y a la construcción de indicadores. Sin embargo, en la utilización del modelo será posible proceder de manera contraria; es decir, partir de los indicadores y lo que ellos representan, para valorar con sentido de diagnóstico las variables y emitir juicios sobre el cumplimiento de las características de calidad, así como para establecer las posibles alternativas de acción que permitan avanzar en el logro de una mayor calidad.

100. Para facilitar la aplicación del modelo de acreditación en situaciones específicas, el Consejo Nacional de Acreditación ha elaborado, y continuará haciéndolo, guías de procedimiento para el examen de los distintos elementos que se han de evaluar, y ha hecho sugerencias de instrumentos que podrían ser utilizables para la adquisición de información sobre indicadores.

101. Debe entenderse que las instituciones que ingresan al Sistema Nacional de Acreditación están en libertad de utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información, de diseñar nuevos indicadores, de formular nuevas variables y aun de definir nuevas características o de darles a las aquí enumeradas lecturas diferenciadas, para efectos de conducir más apropiadamente sus procesos de autoevaluación y de reflejar mejor la especificidad propia y la de sus programas, sin menoscabo de dar consideración obligada a los criterios, a los factores y a las características de calidad propuestos en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación y de atender a los

mandatos que gobiernan el Sistema Nacional de Acreditación.

102. Dentro del modelo del Consejo Nacional de Acreditación, los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa académico o de una institución son el resultado de una consideración integrada de los siete factores que lo conforman. A su vez, cada factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas características de calidad que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada característica de calidad debe ser establecido mediante la valoración integral de las variables que le corresponden. Finalmente, éstas son susceptibles de ser evaluadas a través de conjuntos de indicadores empíricos aplicados a ellas.

103. De acuerdo con este modelo, las decisiones finales están basadas en síntesis sucesivas de juicios sobre conjuntos de elementos de complejidad creciente (indicadores, variables, características, factores y programas o instituciones). Dentro de este enfoque integral, los juicios sobre conjuntos no resultan de la suma de juicios sobre elementos individualmente considerados; los miembros de un conjunto no se adicionan linealmente para dar cuenta de la valoración total del conjunto al que pertenecen, ni el conjunto de elementos que se conforma en cada etapa sucesiva de juicio agota el universo de lo valorable en cada una de esas etapas o elimina las posibles redundancias.

104. En la construcción del modelo del Consejo Nacional de Acreditación no se ha pretendido que cada uno de los elementos que forman los conjuntos que han de ser materia de valoración aporten por igual al juicio correspondiente. De hecho, ello sería prácticamente imposible, dado el tipo de problemas que se manejan, y poco útil, en vista de la necesidad de hacer ajustes periódicos al modelo, modificando el número o las definiciones de los elementos, y la conveniencia de propiciar sus lecturas diferenciadas según el tipo de instituciones y programas académicos.

105. Las variables y los indicadores con los que se quiere establecer el cumplimiento de cada una de las características apuntan, unos, a aspectos centrales de la característica, otros, a aspectos complementarios. Así mismo, en el caso de cada factor, las características que los constituyen hacen referencia de manera muy desigual a los aspectos medulares del cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior. Finalmente, aun los factores, todos importantes desde el punto de vista institucional, repercuten de manera visiblemente desigual sobre el desarrollo de la institución y, en particular, sobre sus programas. La desigualdad que se advierte en todos los niveles de juicio, hace alusión simultánea a los referentes universales de la educación superior, a los que se derivan de la clase de institución o de programa académico de que se trate y a los que surgen de las especificidades propias de la misión y del proyecto institucional. Es entonces necesario ponderar cada uno de los elementos que forman un conjunto, es decir, atribuirle un peso relativo dentro del conjunto, que podrá ser, a menudo, diferente.

106. Estas estrategias se pueden combinar con la identificación de elementos o de grupos de elementos como de importancia tan decisiva que el no satisfacerlos apropiadamente sea indicativo de que los logros son insuficientes dentro del conjunto que se está evaluando, y, en el límite, de que no se han alcanzado altos niveles de calidad.

107. No se puede pretender que la misma ponderación sea válida para todo tipo de instituciones y programas académicos. La ponderación apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, pero no puede convertir lo cualitativo en una operación de cantidades. La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En el otro extremo, tampoco resulta razonable

que las ponderaciones se hagan para cada situación, sin justificaciones adecuadas.

108. A continuación aparecen las características de calidad, agrupadas por factores. Se las define y se hace una descripción que pretende aclarar aún más el significado y el alcance de cada una. A propósito de cada característica se enuncian las variables que le corresponden y se enumeran los indicadores que permiten valorar esas variables.

109. Cabe anotar que las características que forman parte de un factor pueden aludir a aspectos de calidad de otros factores y que las características de calidad de determinado factor no lo agotan. Tal es el caso del factor Bienestar Institucional que no queda completamente cubierto por las características que se han incluido en él; al fin y al cabo, el Bienestar es una dimensión de la vida institucional que está presente en todos los factores.

## 10.1 Características asociadas al factor Proyecto Institucional

### 10.1.1 Característica 1

110. La institución tiene una misión claramente formulada; ésta corresponde a la definición institucional y es de dominio público. Dicha misión se expresa en los objetivos, en procesos académicos y administrativos y en los logros de cada programa. En ella se explicita el compromiso institucional con la calidad y con los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.

#### DESCRIPCION

111. Se desea poner de relieve la importancia que tiene para la institución poseer una formulación de la misión institucional cuyo contenido corresponda a la naturaleza de la institución, exprese su compromiso con la calidad y sea de dominio público. Por dominio público se entiende que las personas que trabajan en la institución y sus usuarios actuales y potenciales tengan conocimiento de la misión, para lo cual se dispone de mecanismos apropiados. De igual manera, se espera que la misión inspire los procesos académicos y administrativos de la institución y de sus unidades académicas y que pueda identificarse la concordancia existente entre el contenido de la misión y los logros de la institución. Así mismo, en la misión se debe hacer explícito el compromiso de la institución con los principios y objetivos que la ley señala a la educación superior.

#### VARIABLES

112.

- a) Existencia de una misión claramente formulada.
- b) Concordancia de la misión con los campos de acción y con el tipo de institución, de conformidad con la ley.
- c) Existencia de mecanismos para la difusión y

discusión de la misión por parte de la comunidad académica.

d) Correspondencia entre la misión y los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.

e) Posibilidad de evaluar la correspondencia entre el contenido de la misión y los logros institucionales.

## INDICADORES

113.

1) Documentos institucionales en los que se expresa la misión.

2) Información verificable sobre la coherencia entre la misión, los campos de acción y el tipo de institución, de conformidad con lo exigido por la ley.

3) Porcentaje de directivos, profesores, estudiantes y administrativos que pueden explicitar el sentido de la misión.

4) Medios utilizados por la institución para producir, estudiar y difundir la misión.

5) Información verificable sobre la correspondencia entre la misión y los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.

6) Información verificable sobre la posibilidad de evaluar la concordancia entre la misión y los logros institucionales.

## 10.1.2 Característica 2

114. La institución tiene una definición clara de sus propósitos, metas y objetivos. El logro realmente alcanzado es susceptible de algún tipo de evaluación; el resultado de la evaluación se utiliza para introducir mejoras.

### DESCRIPCION

115. El contenido de la misión institucional se expresa en categorías que por su nivel de abstracción no son susceptibles de una observación directa; por ello, es útil poder expresar de manera más concreta los grandes propósitos de la institución, aquellos que orientan el curso de sus acciones diarias, y convertirlos en metas precisas que sirvan

para definir objetivos medibles cuantitativa o cualitativamente. El logro de propósitos, metas y objetivos debe ser susceptible de alguna evaluación. Sin embargo, la utilidad de esta evaluación radica en que la institución utilice sus resultados para introducir modificaciones tendientes al mejoramiento continuo o a innovaciones, e inclusive, a reformas estructurales.

#### VARIABLES

116.

- a) Existencia de políticas de desarrollo institucional.
- b) Existencia de procesos de seguimiento del cumplimiento de las políticas
- c) Utilización de los resultados de tal seguimiento para introducir mejoras en la institución.

#### INDICADORES

117.

- 1) Información verificable de los planes de desarrollo de la institución.
- 2) Información verificable sobre los medios utilizados por la institución para hacer seguimiento de sus planes de desarrollo.
- 3) Información verificable de las mejoras introducidas como resultado de la evaluación del cumplimiento de los planes establecidos.

### 10.1.3 Característica 3

118. El proyecto institucional orienta la administración y gestión de los programas y sirve como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones sobre contenidos y sobre la organización y gestión de los planes de estudio, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional.

#### DESCRIPCION

119. El proyecto institucional orienta la manera como la institución define sus programas de docencia, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional. De igual manera, determina los criterios para la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas que ofrece la institución.

#### VARIABLES

120.

a) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en materia de administración y gestión.

b) Existencia, en el proyecto institucional, de criterios para la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas que ofrece la institución.

c) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en los campos de la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional.

## INDICADORES

121.

1) Información verificable, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en materia de administración y gestión.

2) Información verificable, en el proyecto institucional, sobre orientaciones acerca de los criterios que orientan la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas.

3) Información verificable, en el proyecto institucional, sobre orientaciones en materia de políticas de docencia, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional.

### 10.1.4 Característica 4

122. La institución define, mantiene y evalúa su interacción con el medio externo.

#### DESCRIPCION

123. Dado que la Constitución Política de Colombia plantea que la educación es un servicio público con función social, se hace cada vez más importante que las instituciones que prestan el servicio educativo del nivel superior asuman en su proyecto institucional una definición sobre sus políticas y programas de interacción con el medio externo y sobre su mantenimiento y evaluación.

#### VARIABLES

124.

- a) Existencia de políticas de relación institucional con el medio externo.
- b) Existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de interacción con el medio externo.
- c) Incidencia que tiene la relación de la institución con el medio externo sobre el proyecto institucional.

## INDICADORES

125.

- 1) Información verificable sobre la existencia de políticas de relación institucional con el medio externo.
- 2) Información verificable sobre la existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de interacción con el medio externo.
- 3) Información verificable sobre cambios producidos en las políticas sobre la docencia, la investigación y la proyección social de la institución, a partir de la evaluación de la interacción de la institución con el medio externo.

## 10.1.5 Característica 5

126. El proyecto institucional expresa preocupación por construir y fortalecer permanentemente una comunidad académica en un ambiente de bienestar.

### DESCRIPCION

127. Es importante que el proyecto institucional manifieste un claro interés por crear condiciones para construir y consolidar una comunidad académica, en un ambiente que propicie el crecimiento personal de cada quien y el bienestar general de la institución.

### VARIABLES

128.

- a) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones generales y de planes y programas para construir y consolidar una comunidad académica.
- b) Existencia de expresiones, en el proyecto institucional, del interés por lograr que la



comunidad académica se desarrolle en un ambiente de bienestar.

c) Participación de los miembros de la comunidad en la consolidación de la comunidad académica.

## INDICADORES

129.

1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones generales y de planes y programas para construir y consolidar una comunidad académica.

2) Información verificable en el proyecto institucional, sobre la existencia de expresiones del interés por lograr que la comunidad académica se desarrolle en un ambiente de bienestar.

3) Apreciación de los profesores y los estudiantes sobre el interés de la institución por fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad académica.

4) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la institución como comunidad académica.

5) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la contribución de la institución a su crecimiento personal.

### 10.1.6 Característica 6

130. El proyecto institucional involucra estrategias orientadas al fomento de la formación integral de la comunidad académica.

#### DESCRIPCION

131. Es importante que el proyecto institucional involucre, como uno de los aspectos centrales del quehacer de una institución de educación superior, la responsabilidad con la formación integral de los miembros de la comunidad académica, responsabilidad entendida como preocupación constante para que el proyecto formativo de la institución involucre las dimensiones intelectual, ética, política y estética, susceptibles de desarrollo en la persona. Esta responsabilidad puede expresarse de diferentes maneras en la vida diaria de la institución pero primordialmente se hace explícita en la composición de las estructuras curriculares y en diferentes tipos de actividades que, más allá del plan de estudios, propicien el desarrollo de los diversos intereses de las personas y contribuyan a

que éstas adquieran un desarrollo de su conciencia moral y de su responsabilidad ante el país y el universo de los valores.

#### VARIABLES

132.

a) Existencia, en el proyecto institucional, de estrategias orientadas al fomento de la formación integral de la comunidad académica.

#### INDICADORES

133.

1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de estrategias para la formación integral de la comunidad académica.

2) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la existencia, en el proyecto institucional, de estrategias que fomenten la formación integral de la comunidad académica.

### 10.1.7 Característica 7

134. El proyecto institucional define las especificidades de cada una de las funciones sustantivas de la institución, la manera como se articulan esas funciones entre sí, cuáles son sus finalidades propias y cómo esas especificidades expresan la naturaleza de la institución.

#### DESCRIPCION

135. Esta característica pone de relieve la necesidad de que el proyecto institucional contenga una descripción precisa de las especificidades que deben tener las funciones de docencia, de investigación y de proyección social. Es necesario que esta descripción contenga la finalidad de cada una de estas funciones y la relación que guardan entre sí y con la naturaleza de la institución.

#### VARIABLES

136.

Existencia, en el proyecto institucional, de enunciados sobre las especificidades de las funciones que tiene la institución y sobre las finalidades e interrelaciones de esas funciones.

## INDICADORES

137.

1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de especificaciones sobre el modo particular como la institución se propone cumplir sus funciones sustantivas.

2) Apreciación de los profesores y los estudiantes sobre la claridad con que el proyecto institucional especifica las funciones sustantivas de la institución.

## 10.1.8 Característica 8

138. El proyecto institucional expresa los criterios para el manejo de los recursos físicos y financieros; tales criterios se expresan en las políticas de presupuesto de los respectivos programas.

### DESCRIPCION

139. Los recursos físicos y financieros constituyen una condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de los objetivos institucionales. Se persigue establecer si en el proyecto institucional están expresados los criterios para el manejo de los recursos físicos y financieros y si las políticas de presupuesto de los programas son una expresión de dichos criterios.

### VARIABLES

140.

a) Existencia de criterios, en el proyecto institucional, para garantizar la utilización adecuada de los recursos físicos y financieros.

b) Concordancia entre los programas definidos en el proyecto institucional y la conformación del presupuesto y su distribución en los diversos programas de la institución.

## INDICADORES

141.

1) Información verificable sobre la existencia de criterios y políticas presupuestales para el manejo de los recursos físicos y financieros de la institución.

2) Apreciación de directivos y profesores sobre la

concordancia entre el ejercicio presupuestal de la institución y los criterios y políticas para el manejo de los recursos físicos y financieros.

### 10.1.9 Característica 9

142. El proyecto institucional evidencia una estructura organizacional y unos mecanismos explícitos de administración y gestión, en correspondencia con la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución.

#### DESCRIPCION

143. La organización, administración y gestión de la institución es una condición básica para el desarrollo del proyecto institucional. El tamaño y complejidad de estos componentes están íntimamente relacionados entre sí y en correlación con la naturaleza de la institución y de sus programas académicos. Se quiere explorar la importancia que la institución otorga a estos elementos para el desarrollo de los programas académicos.

#### VARIABLES

144.

a) Existencia, en el proyecto institucional, de una estructura organizacional y de criterios de definición de funciones y de asignación de responsabilidades, acordes con la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución.

b) Coherencia entre la estructura y función de la administración y la naturaleza y complejidad de los programas existentes.

#### INDICADORES

145.

1) Información verificable sobre la estructura organizacional y sobre la existencia de criterios para la asignación de responsabilidades dentro de la institución.

2) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre las políticas de administración y gestión de la institución.

## 10.1.10 Característica 10

146. La institución hace seguimiento de sus políticas de gestión y los resultados de tal seguimiento son utilizados para introducir mejoras y nuevas orientaciones en los programas académicos y en la institución como un todo.

### DESCRIPCION

147. Hace parte de la gestión responsable de una institución el que pueda identificar los logros alcanzados y los factores que en ello han incidido. Esta identificación se facilita si la institución hace un esfuerzo continuo por aprender de su propia experiencia y por utilizar este aprendizaje en la introducción de mejoras institucionales.

### VARIABLES

148.

a) Existencia, en la institución, de procesos para hacer seguimiento de la calidad de la gestión.

b) Uso de los resultados del seguimiento de la calidad de la gestión para introducir mejoras.

### INDICADORES

149.

Información técnica verificable, ofrecida por las personas responsables de diferentes niveles de la gestión, acerca de los procedimientos de evaluación de la gestión.

Información verificable sobre mejoras introducidas en los últimos dos años como resultado de dicha evaluación.

## 10. 2 Características asociadas al factor Estudiantes y Profesores

### 10.2.1 Característica 11

150. Teniendo en cuenta las especificidades y exigencias propias de cada programa académico, la institución aplica mecanismos universales y equitativos de ingreso de

estudiantes que son conocidos por los aspirantes.

## DESCRIPCION

151. Se explora si el ingreso de los estudiantes al programa académico y, en general, a la institución, se hace siguiendo reglas promulgadas previamente, que sean conocidas por los interesados y que se apliquen, en principio, de manera general y objetiva, atendiendo fundamentalmente a criterios académicos. Se desea establecer si los procesos de admisión guardan concordancia con las exigencias de los programas. Para el ingreso a ciertos tipos de programas puede ser aceptable, e inclusive deseable, el cumplimiento de requerimientos especiales. Se reconoce como legítimo que la institución que así lo desee, en ejercicio de un criterio de equidad, ponga en práctica políticas orientadas a facilitar el ingreso a sus programas de bachilleres meritorios pertenecientes a grupos que, por sus condiciones sociales, culturales o económicas, requieren un tratamiento especial.

## VARIABLES

152.

- a) Existencia de un proceso general, objetivo y equitativo de admisión que sea de conocimiento público.
- b) Existencia de requerimientos especiales para el ingreso a programas que así lo ameriten.
- c) Existencia de estudios del desempeño integral de los estudiantes para hacer ajustes a los sistemas de admisión.
- d) Existencia de mecanismos excepcionales de admisión que sean de conocimiento público.

## INDICADORES

153.

- 1) Reglamento de admisiones.
- 2) Mecanismos de difusión del reglamento de admisiones.
- 3) Ingredientes que se tienen en cuenta para la admisión y peso relativo que se les otorga.
- 4) Número total de admitidos en cada uno de los procesos de admisión de los dos últimos años y porcentaje de los mismos que ingresó mediante la aplicación de reglas generales.
- 5) Información verificable sobre el perfil de los admitidos por mecanismos de excepción.

6) Información verificable sobre la existencia de procesos de seguimiento y tutoría especial para facilitar el desempeño de admitidos por vía de excepción que provengan de grupos en desventaja física, cultural, social o económica.

7) Información verificable sobre la existencia de estudios de desempeño integral y de su aplicación para ajustes en los sistemas de admisión.

## 10.2.2 Característica 12

154. El número de estudiantes que ingresa al programa es compatible con las capacidades de la institución y del programa para asegurar a los admitidos las condiciones objetivas necesarias para continuar los estudios hasta su culminación.

### DESCRIPCION

155. Esta característica hace referencia a que el número de los admitidos, no sólo no rebase las capacidades de la institución o del programa para albergarlos en condiciones adecuadas de operación, sino a que, dada la situación real de la institución y del programa, ese número sea compatible con que todos, si comprueban idoneidad académica y cumplen con las reglas correspondientes, puedan culminar los estudios prospectados, sin que ello suponga que se garantice la promoción académica. Los sistemas de admisión deben ser compatibles con que una alta proporción de quienes ingresan puedan acometer con éxito las demandas académicas del programa.

### VARIABLES

156.

a) Existencia de una política para la definición del número de estudiantes admitidos al programa

b) Concordancia entre el número de los admitidos al programa y el profesorado y demás recursos académicos disponibles.

c) Correspondencia entre las exigencias para la admisión al programa y la naturaleza del mismo.

### INDICADORES

157.

1) Apreciación que tienen profesores y estudiantes del programa de la concordancia entre el número de los admitidos y el profesorado y demás recursos académicos disponibles.

2) Población de alumnos del programa desde el

primero hasta el último semestre.

3) Puntaje promedio en las pruebas de Estado (exámenes del ICFES) de los admitidos en los últimos cuatro procesos de admisión al programa.

4) Puntaje promedio estandarizado en pruebas de admisión diferentes a las anteriores que hayan sido utilizadas en los cuatro últimos procesos de admisión al programa.

5) Puntaje mínimo aceptable para ingreso al programa o para inscripción con miras a ese ingreso, según el caso, en los cuatro últimos procesos de admisión al programa.

6) Puntaje obtenido por el estudiante que ingresó al programa con el menor puntaje en los cuatro últimos procesos de admisión.

7) Relación entre número de estudiantes y número de profesores en los cursos de primer periodo lectivo del programa.

### 10.2.3 Característica 13

158. El programa ha definido el nivel máximo de deserción y el tiempo promedio de permanencia de los estudiantes en él, conciliables con la calidad que se impone y con la eficacia y eficiencia socialmente exigibles.

#### DESCRIPCION

159. Debe haber claridad en cuanto a los niveles de deserción (además del retiro voluntario, el término cubija las exclusiones por diversas razones) y en lo que se refiere al tiempo promedio de permanencia que se consideran aceptables y justificables dentro del programa. Todo ello dentro del contexto de la búsqueda de altos niveles de calidad y del cumplimiento de las exigencias sociales en cuanto a la correcta utilización de los recursos de que dispone el programa.

#### VARIABLES

160.

a) Existencia de sistemas de registro de estudiantes matriculados por períodos académicos.

b) Existencia, en las descripciones del programa o en otros documentos oficiales, de definiciones en materia de deserción y de permanencia en él.



- c) Concordancia entre la tasa máxima de deserción promedio esperable y la que efectivamente tiene lugar.
- d) Concordancia entre la duración máxima promedio esperable de los estudios y la que efectivamente tiene lugar.
- e) Existencia de estudios para determinar causas de deserción.
- f) Existencia de estrategias orientadas a evitar la deserción, manteniendo la calidad.

## INDICADORES

161.

- 1) Documentos en los que se señale la tasa máxima promedio de deserción y la duración promedio máxima de los estudios que se consideran aceptables, con la correspondiente justificación.
- 2) Tasas de deserción acumulada y por períodos académicos.
- 3) Relación entre el número promedio de períodos académicos cursados por los estudiantes hasta su graduación y el número previsto en la descripción pública del programa.
- 4) Similar relación con respecto al número promedio de períodos académicos que la institución ha considerado razonable para obtener el grado.
- 5) Estudios para determinar causas de deserción.
- 6) Información verificable sobre la existencia de estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a compensar deficiencias de los estudiantes para evitar la deserción, manteniendo la calidad.

### 10.2.4 Característica 14

162. La institución posee un mecanismo regulado de selección profesoral que se fundamenta en criterios académicos y que es congruente con su misión y con los objetivos del programa académico.

DESCRIPCION

163. Se confiere importancia a que la institución seleccione su profesorado siguiendo criterios académicos y de acuerdo con reglas y procedimientos preestablecidos y conocidos. Así mismo, al hecho de que, al asignar los profesores al programa, la institución se ajuste a las necesidades y objetivos académicos del mismo. En principio, la selección de los profesores debe ser el resultado de políticas de desarrollo institucional o del programa y no la consecuencia de decisiones coyunturales.

#### VARIABLES

164.

a) Existencia de políticas de vinculación del profesorado a la institución fundamentadas académicamente.

b) Existencia y cumplimiento de reglamentos sobre vinculación del profesorado por parte de la institución.

#### INDICADORES

165.

1) Documentos en los que esté descrito el proceso de selección del profesorado.

2) Información verificable sobre los procesos de vinculación de profesores al programa en los últimos cuatro años.

3) Proporción del profesorado que ingresó en desarrollo de los procedimientos prescritos en los reglamentos en los últimos cuatro años.

4) Documentos en los que esté descrito el proceso de asignación de profesores al programa.

### 10.2.5 Característica 15

166. La institución cuenta con estatutos o reglamentos de profesores y estudiantes en los que se definen, entre otros aspectos, sus deberes y derechos, el régimen disciplinario y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.

#### DESCRIPCION

167. Dentro de la exigencia legal de tener reglamentos o estatutos profesoraes y estudiantiles, se hace énfasis en el señalamiento claro de los deberes y derechos de unos y otros, en el régimen disciplinario correspondiente y en el cumplimiento de las normas que determinan su participación en los órganos de dirección de las instituciones de

educación superior.

## VARIABLES

168.

- a) Existencia de estatutos o reglamentos profesoraes y estudiantiles en conformidad con las normas vigentes,
- b) Existencia de definiciones claras sobre deberes y derechos de profesores y estudiantes.
- c) Existencia de estipulaciones sobre la participación del profesorado y del estudiantado en los órganos de dirección de la institución y del programa.
- d) Existencia de estipulaciones sobre el régimen disciplinario y sobre estímulos académicos para profesores y estudiantes.
- e) Existencia de reglamentaciones específicas en el caso de programas académicos que por su naturaleza las requieran.

## INDICADORES

169.

- 1) Estatutos o reglamentos profesoraes y estudiantiles.
- 2) Definiciones, en documentos oficiales de deberes y derechos, del régimen disciplinario y de estímulos académicos de profesores y estudiantes.
- 3) Nombres de los profesores y de los estudiantes que han actuado, en su carácter de tales, en los órganos de dirección de la institución y del programa durante los últimos dos años.
- 4) Porcentaje de profesores y estudiantes que conocen su respectivo reglamento.
- 5) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la adecuación, vigencia y aplicación de los reglamentos respectivos.
- 6) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la forma como se da en la práctica su participación en los órganos de

dirección de la institución y del programa.

## 10.2.6 Característica 16

170. En conformidad con los objetivos institucionales y las especificidades del programa, éste cuenta con el número de profesores en la dedicación y con los niveles de formación requeridos.

### DESCRIPCION

171. Hace referencia a que, para el logro de los objetivos de la institución y del programa, se cuente con un número adecuado de profesores, con niveles de formación apropiados, que le dediquen a la institución, y más específicamente al programa, un tiempo suficiente. Así mismo, se pretende establecer qué tan cercanos a una situación ideal para ese tipo de programa e institución son el número, el nivel y la dedicación de los profesores a ellos adscritos, todo ello en el contexto de explorar, en uno de sus aspectos fundamentales, la calidad de la formación que se imparte.

### VARIABLES

172.

- a) Adecuación del número, de la dedicación y del tipo y nivel de formación del profesorado al servicio del programa, a las exigencias del mismo.
- b) Calidad académica del profesorado al servicio del programa.

### INDICADORES

173.

- 1) Niveles de formación (título de pregrado, especialización, maestría, doctorado), posición en el escalafón y dedicación a la institución y al programa de los profesores al servicio del mismo.
- 2) Otras experiencias formativas de los profesores que sean relevantes para su desempeño en el programa.
- 3) Años de vinculación a la institución y al programa, y otras experiencias académicas y profesionales del profesorado al servicio del programa.
- 4) Relación entre el número de estudiantes del programa y el número de profesores al servicio del

programa, en equivalentes a tiempo completo.

5) Apreciación de miembros reconocidos de comunidades académicas sobre el profesorado del programa.

6) Apreciación de los alumnos del programa sobre la calidad y la suficiencia del número y de la dedicación al programa de los profesores al servicio de éste.

### 10.2.7 Característica 17

174. Existen sistemas institucionalizados y adecuados de evaluación de los profesores. En las evaluaciones se tiene en cuenta su desempeño académico y su producción como docentes e investigadores.

#### DESCRIPCION

175. Esta característica hace alusión a la importancia que se atribuye a que el desempeño académico de los profesores, en especial su producción como docentes e investigadores, sea evaluado periódicamente y a que la institución y sus programas demuestren un claro compromiso en esta materia.

#### VARIABLES

176.

a) Existencia de políticas institucionales y del programa en materia de evaluación integral del profesorado.

b) Adecuación de los mecanismos y de los componentes del proceso de evaluación de los profesores a los objetivos del programa.

#### INDICADORES

177.

Disposiciones relativas a la evaluación de los profesores en los estatutos u otros reglamentos de la institución o del programa.

Documentos donde se indiquen los mecanismos de evaluación utilizados, los componentes que se evalúan, quiénes participan en la evaluación y las consecuencias que se prevé deben derivarse de la evaluación.

Información verificable sobre participación de los estudiantes en la evaluación de los profesores.

Información verificable sobre participación de los demás profesores en la evaluación de sus colegas.

Resultados de evaluaciones recientes hechas con participación estudiantil y profesoral.

Apreciación de profesores y estudiantes sobre los criterios y mecanismos de evaluación de los profesores.

## 10.2.8 Característica 18

178. En sus estatutos o en sus reglamentos la institución contempla para sus profesores de planta mecanismos ampliamente conocidos de ubicación y de permanencia en categorías académicas y de promoción de una categoría a otra, con señalamientos de las responsabilidades inherentes a cada categoría.

### DESCRIPCION

179. Hace referencia a que la institución haya definido con claridad y haya divulgado apropiadamente un escalafón profesoral, con indicación precisa de sus categorías y de los requisitos y mecanismos para la ubicación y el ascenso de los profesores, con señalamientos de las responsabilidades inherentes a cada categoría.

### VARIABLES

180.

a) Existencia de políticas institucionales sobre escalafonamiento de los profesores.

b) Existencia y aplicación de normas institucionales sobre ubicación, permanencia y ascenso en las categorías del escalafón.

c) Existencia de disposiciones en las que se señalen las responsabilidades inherentes a cada categoría académica.

### INDICADORES

181.

1) Documentos en los que se define el escalafón y se señalan los procedimientos para la ubicación,

permanencia y promoción de los profesores en el mismo.

2) Número de nuevos profesores incorporados en los últimos cuatro años al escalafón docente y proporción de ellos que fueron vinculados siguiendo las reglas vigentes.

3) Porcentaje del total de profesores que ha sido promovido en los últimos cuatro años, con indicación de la proporción de estos últimos que fue promovida siguiendo las reglas vigentes.

4) Tiempo promedio de permanencia en las distintas categorías académicas antes del paso a las subsiguientes.

5) Distribución de profesores por categorías académicas.

6) Información verificable sobre la definición de responsabilidades inherentes a cada categoría académica.

## 10.2.9 Característica 19

182. La forma de vinculación de los profesores, hecha conforme a las normas vigentes, se adecúa a las necesidades y a los objetivos del programa.

### DESCRIPCION

183. Esta característica hace especial referencia a que las modalidades para la vinculación del profesorado a instituciones y programas, nombramientos e incorporación a la carrera profesoral, contratos a término indefinido, contratos transitorios, vinculaciones *ad-honorem*, y otras, se utilicen conforme a las normas vigentes para las distintas dedicaciones y tengan correspondencia con las necesidades y objetivos del programa y con la naturaleza de la institución.

### VARIABLES

184.

a) Cumplimiento de las normas vigentes en cuanto a las modalidades o formas de vinculación del profesorado utilizadas y en cuanto a las consecuencias que se deben derivar de ellas.

b) Adecuación de la utilización de las diversas modalidades o formas de vinculación del

profesorado al servicio del programa, a los objetivos del mismo y a la naturaleza de la institución.

#### INDICADORES

185.

1) Descripción de las diversas modalidades o formas de vinculación del profesorado al servicio del programa.

2) Distribución porcentual del profesorado al servicio del programa según las diversas modalidades o formas de vinculación a la institución y al programa.

3) Apreciación de los profesores sobre la adecuación de las formas utilizadas de vinculación del profesorado para el cumplimiento de los objetivos del mismo.

4) Apreciación de los directivos del programa sobre la adecuación de la distribución porcentual del profesorado, según formas de vinculación, a los objetivos del programa y a la naturaleza de la institución.

### 10.2.10 Característica 20

186. La dedicación del profesorado a la docencia dentro del programa es adecuada a las necesidades y objetivos del mismo.

#### DESCRIPCION

187. Esta característica apunta específicamente a que la dedicación profesoral a la docencia dentro del programa (no a la institución como un todo) responda a las necesidades y objetivos del mismo, es decir, sea suficiente para cubrir adecuadamente todas las actividades docentes propias del programa.

#### VARIABLES

188.

a) Disponibilidad profesoral dentro del programa para las tareas docentes.

#### INDICADORES

189.



- 1) Horas totales de docencia que demanda el programa por niveles académicos, teniendo en cuenta los últimos dos años de existencia del programa.
- 2) Horas de docencia por profesor según categoría académica y dedicación al programa, en los diferentes niveles del programa, en los dos últimos años de vida de éste, con discriminación por tipos de actividades.
- 3) Relación entre la disponibilidad de profesorado para la docencia y las horas totales de docentes que demanda el programa.
- 4) Porcentaje que, dentro del tiempo total dedicado al programa, representa el tiempo destinado por el profesor a la docencia, según tipo de vinculación.
- 5) Apreciación de los estudiantes sobre el cumplimiento, por parte del profesorado del programa, de las tareas docentes requeridas por éste.

## 10.2.11 Característica 21

190. De acuerdo con las estrategias pedagógicas empleadas, los profesores dedican un tiempo suficiente de atención a los estudiantes, en horarios convenientes y explícitamente definidos.

### DESCRIPCION

191. Se busca que dentro de las descripciones del programa estén definidos sistemas de atención a los estudiantes de parte de los profesores, en horarios diferentes a los reservados para la docencia directa, y que el tiempo realmente dedicado a esa atención sea amplio y en horarios convenientes y conocidos por los usuarios.

### VARIABLES

192.

- a) Existencia de políticas institucionales y del programa con respecto a la atención de los estudiantes por parte de los profesores, por fuera del horario reservado para la docencia directa.
- b) Existencia y divulgación apropiada de sistemas de atención a los estudiantes del programa por parte de los profesores, en horarios diferentes a los de la docencia directa.

c) Efectividad de los sistemas de atención a los estudiantes.

## INDICADORES

193.

1) Documentos en los que se explicita el sistema de atención a los estudiantes por parte de los profesores en horarios por fuera de los de la docencia directa y se indique el tipo de atención que se ofrece (asesoría en temas del programa, tutoría especial, otros).

2) Porcentaje de los estudiantes del programa que conoce el sistema de atención a los estudiantes por parte de los profesores.

3) Tiempo profesoral total asignado a la atención de estudiantes.

4) Horario de la atención a los estudiantes por parte del profesorado del programa.

5) Apreciación de los estudiantes sobre la atención recibida de los profesores.

## 10.2.12 Característica 22

194. El programa cuenta con un núcleo de investigadores cuyo nivel corresponde a las necesidades y objetivos del programa.

### DESCRIPCION

195. Aunque las modalidades de investigación en los diferentes tipos de institución y en las diversas áreas del conocimiento sean distintas, la característica busca enfatizar la importancia de que exista un grupo de investigación cuyo trabajo y nivel corresponda a la naturaleza, necesidades y objetivos del programa. La investigación debe tener el nivel y la calidad que corresponde a las exigencias del programa.

### VARIABLES

196.

a) Correspondencia entre el número y nivel de formación de los profesores del programa que

desarrollan investigación y la naturaleza, necesidades y objetivos del programa.

#### INDICADORES

197.

1) Número, títulos y experiencia académica de los investigadores.

### 10.2.13 Característica 23

198. El tiempo que el profesorado al servicio del programa dedica al trabajo de investigación es significativo, según el tipo de institución y programa.

#### DESCRIPCION

199. Se explora la participación del profesorado al servicio del programa en tareas investigativas. Esa participación no necesariamente tiene lugar dentro del programa, y se expresa, en cuanto a esta característica, en tiempos de dedicación a las diferentes tareas investigativas, teniendo en cuenta para establecer su significación el tipo de institución y de programa de que se trate.

#### VARIABLES

200.

a) Correspondencia entre el tiempo que el profesorado al servicio del programa dedica a la investigación y la naturaleza de la institución y del programa.

#### INDICADORES

201.

1) Horas totales dedicadas a la investigación por parte del profesorado al servicio del programa y su distribución en los diferentes tipos de actividad investigativa.

2) Promedio del porcentaje del tiempo dedicado por los profesores a la investigación con respecto al tiempo total de dedicación académica.

## 10.2.14 Característica 24

202. Existen políticas y programas de desarrollo profesoral, en conformidad con los objetivos de la educación superior, de la institución y del programa, adecuadas a las necesidades y objetivos del mismo.

### DESCRIPCION

203. Se pretende comprobar si la institución y el programa tienen diseñadas políticas para la formación avanzada, la actualización y, en general, el mejoramiento de la capacidad académica de los profesores al servicio del programa, y de qué manera se ponen en práctica esas políticas. Todo ello sin detrimento de que se asegure la presencia del núcleo profesoral necesario para las tareas docentes regulares del programa.

### VARIABLES

204.

- a) Existencia de políticas de desarrollo del profesorado de la institución y del programa.
- b) Existencia de programas de capacitación y actualización de los profesores.

### INDICADORES

205.

- 1) Documentos institucionales y del programa en los que se describan los planes de cualificación del profesorado.
- 2) Porcentaje de profesores que han participado en los últimos cuatro años en programas de desarrollo profesoral, especificando su tipo.
- 3) Proporción actual de profesores en disfrute de comisiones académicas o de estudio, orientadas a estudios avanzados, proyectos de investigación y pasantías.
- 4) Proporción de profesores que, habiendo emprendido actividades de desarrollo profesoral, las han terminado satisfactoriamente.

## 10.2.15 Característica 25

206. Los profesores mantienen interacción con comunidades académicas del orden nacional e internacional. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y necesidades del programa.

## DESCRIPCION

207. Se concibe como valiosa la interacción del profesorado al servicio del programa con las comunidades académicas correspondientes en el plano nacional y en el internacional, poniendo el énfasis en los vínculos que sean especialmente pertinentes a las necesidades y a los fines del programa.

## VARIABLES

208.

a) Existencia de relaciones del profesorado del programa con comunidades académicas nacionales e internacionales.

b) Existencia de vínculos de académicos de otras instituciones con el programa.

## INDICADORES

209.

1) Número y proporción de profesores del programa que pertenecen a asociaciones nacionales e internacionales de orden académico o profesional.

2) Número y proporción de profesores al servicio del programa que han participado en congresos, seminarios, simposios y talleres, nacionales e internacionales, de orden académico, en los últimos dos años.

3) Número de profesores visitantes en las actividades del programa en los últimos dos años.

4) Número de profesores del programa que han actuado en calidad de profesores visitantes en otras instituciones de educación superior en los últimos dos años.

5) Porcentaje de profesores del programa que utiliza activamente redes internacionales de información.

## 10.2.16 Característica 26

210. La remuneración que reciben los profesores está de acuerdo con sus méritos profesionales y académicos.

## DESCRIPCION

211. Se explora si la remuneración de los profesores guarda relación con sus méritos profesionales y académicos, y, en particular, si esa remuneración es adecuada al rango académico del profesor y a su desempeño, teniendo como referente los rangos de remuneración de sus homólogos en el sector académico y en el ejercicio profesional. Todo ello, como reflejo del grado de compromiso financiero de la institución con el cuerpo profesoral al servicio del programa.

#### VARIABLES

212.

a) Existencia de políticas institucionales en materia de remuneración del profesorado en las que se tengan en cuenta los méritos profesionales y académicos.

b) Existencia de políticas de estímulo a la producción académica debidamente evaluada.

#### INDICADORES

213.

1) Remuneración promedio de los profesores, por categoría académica y por dedicación, con indicación de la parte de la remuneración que corresponde estrictamente a la participación en el programa, si fuere del caso.

2) Presupuesto total destinado a la remuneración de la participación del profesorado al servicio del programa con indicación de la parte que corresponde a estímulos por producción académica y por docencia de calidad.

3) Apreciación del profesorado al servicio del programa sobre la remuneración y los estímulos económicos que recibe.

4) Apreciación del profesorado sobre el sistema de evaluación de la producción académica.

### 10.2.17 Característica 27

214. Existen políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

#### DESCRIPCION

215. Se busca evidenciar el esfuerzo que hace la institución para mantener y promover la docencia calificada a través de su reconocimiento, en el marco de una política institucional y de un sistema de evaluación apropiado.

## VARIABLES

216.

a) Existencia de políticas institucionales que promueven y reconocen la docencia calificada sobre la base de un sistema de evaluación apropiado.

## INDICADORES

217.

1) Información verificable sobre las políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

2) Información verificable sobre la existencia de instrumentos de evaluación de la docencia calificada.

3) Información verificable sobre reconocimientos hechos por docencia calificada a profesores del programa en los dos últimos años.

4) Apreciación de profesores sobre las políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

## 10. 3 Características asociadas al factor Procesos Académicos

### 10.3.1 Característica 28

218. El currículo contribuye a una formación en los conocimientos, métodos y principios básicos de acción de la disciplina, profesión, ocupación u oficio respectivo y es coherente con los objetivos institucionales y los del programa, y con el campo de trabajo de los egresados del programa.

#### DESCRIPCION

219. Se busca reconocer si los objetivos del programa y el campo de trabajo para el cual se forma están claramente definidos, y si el currículo corresponde a la formación exigida por el título que se otorga e incorpora los conocimientos y habilidades requeridos por la correspondiente comunidad y los que sean necesarios para satisfacer las exigencias contemporáneas del ejercicio profesional. Se trata también de reconocer si el enfoque y

la formación que ofrece el programa son coherentes con el proyecto educativo y si la organización de los contenidos del programa corresponde a la secuencialidad exigida por esos mismos contenidos, expresada en los prerrequisitos de las asignaturas.

## VARIABLES

220.

- a) Claridad en los objetivos del programa y en la definición del campo de trabajo para el cual forma.
- b) Concordancia entre los contenidos y métodos del programa y el saber que la comunidad académica correspondiente reconoce y exige.
- c) Coherencia entre el proyecto educativo de la institución y los objetivos, métodos y contenidos del programa.
- d) Correspondencia entre los objetivos del programa y la selección, jerarquización y organización secuencial de los contenidos.
- e) Suficiencia de los contenidos y métodos del currículo para lograr la formación que el título que se otorga supone.
- f) Actualización del programa de acuerdo con su naturaleza e incorporación en el mismo de modificaciones que responden a los cambios ocurridos en el campo de trabajo correspondiente.

## INDICADORES

221.

- 1) Documentos de presentación y explicación del programa.
- 2) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la claridad en la definición del campo de trabajo de los egresados y de las metas y objetivos del programa.
- 3) Información verificable acerca de la contrastación hecha por la institución entre los contenidos y métodos del programa y los de programas con objetivos análogos de formación, reconocidos en el área, en el país y en el exterior.
- 4) Apreciación de profesores y profesionales reconocidos de la misma área sobre la validez de



contenidos y métodos.

5) Apreciación de egresados sobre la suficiencia de contenidos y métodos.

6) Información verificable sobre los criterios utilizados para la conformación del plan de estudios.

7) Apreciación de estudiantes de último año del programa sobre selección, jerarquización y organización secuencial de los contenidos.

8) Información verificable sobre los elementos del proyecto educativo de la institución presentes en los objetivos, métodos y contenidos del programa.

9) Documentos sobre la última reforma o revisión del programa.

### 10.3.2 Característica 29

222. El currículo promueve la formación integral de los estudiantes.

#### DESCRIPCION

223. Se pretende resaltar la importancia de que el currículo favorezca y promueva la formación integral de los estudiantes para el cumplimiento de los objetivos de la educación superior. La institución y el programa deben atender el desarrollo intelectual, físico, psico-afectivo, ético y estético de los estudiantes.

#### VARIABLES

224.

a) Existencia de políticas institucionales en materia de formación integral.

b) Coherencia del plan de estudios con los objetivos de formación integral.

c) Existencia, de acuerdo con la naturaleza y orientación del programa, de espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas incluidos en éste o ligados a temas contenidos en él, que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.

d) Realización de actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la

investigación a las cuales tienen acceso los estudiantes.

## INDICADORES

225.

1) Información verificable sobre las políticas institucionales en materia de formación integral.

2) Carga horaria presencial de los estudiantes.

3) Porcentaje de la carga horaria presencial empleado en materias electivas y cursos libres orientados a ampliar la formación.

4) Información verificable sobre actividades distintas de la docencia y la investigación a las cuales tienen acceso los estudiantes.

5) Porcentaje de estudiantes que acceden efectivamente a las actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la investigación.

6) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad de las actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la investigación y sobre la contribución de estas actividades a su formación integral.

7) Información verificable sobre espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas ligados al programa.

8) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad de los espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas ligados al programa.

### 10.3.3 Característica 30

226. El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente y para optimizar el tránsito de los estudiantes por la institución.

#### DESCRIPCION

227. Se señala la importancia de que el currículo sea suficientemente flexible para que, además de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se adapte a las necesidades y vocaciones individual es y facilite una actualización permanente de

contenidos y estrategias pedagógicas y la aproximación a nuevas orientaciones en los temas del programa. En esta dirección, puede ser importante el reconocimiento en el currículo de otras actividades formativas, sean académicas o laborales, previo análisis riguroso de su validez académica.

## VARIABLES

228.

- a) Existencia de políticas institucionales en materia de flexibilidad.
- b) Flexibilidad en la organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.
- c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
- d) Existencia de sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- e) Existencia de mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

## INDICADORES

229.

- 1) Información verificable sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad.
- 2) Carga horaria presencial de los estudiantes.
- 3) Apreciación de los profesores sobre la flexibilidad del currículo en relación con la organización y jerarquización de los contenidos y métodos de las asignaturas.
- 4) Apreciación de los estudiantes sobre la flexibilidad del currículo.
- 5) Información verificable sobre sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- 6) Información verificable sobre mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

### 10.3.4 Característica 31

230. Las metodologías empleadas para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con el número de estudiantes implicados en cada actividad docente y con las necesidades y objetivos del programa.

#### DESCRIPCION

231. Se trata de resaltar la importancia de la coherencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza y de reconocer si el número de alumnos por curso y por actividad académica corresponde a las exigencias de las metodologías empleadas.

#### VARIABLES

232.

- a) Correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas.
- b) Correspondencia entre el número de alumnos por curso y por actividad académica y las metodologías empleadas.
- c) Factibilidad del seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades académicas, según metodologías empleadas.
- d) Existencia de orientaciones para el trabajo que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula.

#### INDICADORES

233.

- 1) Plan de estudios y programas de actividades de las asignaturas.
- 2) Descripción de las metodologías de enseñanza por asignatura y actividad.
- 3) Apreciación de los estudiantes y de los profesores sobre la correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas.
- 4) Información verificable sobre la existencia de orientaciones para el trabajo que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula.

5) Número de estudiantes por curso y por actividades tales como: clase, taller, laboratorio, práctica, seminario, tutoría, grupo de trabajo alrededor de proyectos y problemas.

6) Información verificable sobre estrategias de seguimiento del trabajo de los estudiantes.

7) Información verificable sobre la existencia de estrategias de apoyo académico adicional en casos especiales, si fuere necesario.

### 10.3.5 Característica 32

234. En el programa se promueve el contacto del estudiante con los textos fundamentales relativos a los contenidos básicos del mismo y con los materiales en los cuales se recogen los desarrollos más recientes relacionados con dichos contenidos y con el campo de ejercicio de los egresados.

#### DESCRIPCION

235. Es importante que el programa oriente a los estudiantes en la utilización de textos y materiales necesarios para la formación de un profesional consciente de la necesidad de la actualización permanente. Se trata de materiales que posibiliten al estudiante familiarizarse con el conocimiento básico específico del programa y aprender a consultar permanentemente las innovaciones conceptuales y metodológicas relativas al conocimiento y las modificaciones que va sufriendo el campo de acción correspondiente. Se quiere apreciar la utilización que hace la institución de seminarios, congresos, profesores visitantes y pasantías en el extranjero, y de la vinculación de sus docentes con redes de información, para actualizar el material bibliográfico e informático.

#### VARIABLES

236.

a) Existencia de estrategias pedagógicas orientadas a promover la consulta del material relativo al programa, tanto en el terreno de los fundamentos del mismo como en lo relativo a los aportes más recientes.

b) Existencia de estrategias pedagógicas orientadas a poner en evidencia la importancia de la biblioteca como espacio indispensable del trabajo académico y como recurso clave de la formación integral.

c) Participación de profesores en las políticas de adquisición y en la selección de textos y materiales relacionados con el programa.

d) Actualización permanente de las referencias bibliográficas en el programa.

## INDICADORES

237.

Información verificable sobre estrategias pedagógicas orientadas a promover el contacto de los estudiantes con el material bibliográfico e informático relativo al programa.

Apreciación de estudiantes y profesores sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas orientadas al uso del material bibliográfico e informático.

Utilización de seminarios, congresos, profesores visitantes y pasantías en el extranjero, y de la vinculación de la institución y de sus docentes con redes de información, para actualizar el material bibliográfico e informático.

Apreciación de los profesores sobre su participación en las políticas de adquisición de recursos bibliográficos.

Bibliografía del programa con indicación de nombres y fechas de edición de libros y revistas especializadas.

### 10.3.6 Característica 33

238. En el programa se reconoce la necesidad del tratamiento interdisciplinario de ciertos temas del plan de estudios y la importancia de formar al estudiante para que interactúe con profesionales de otras áreas.

#### DESCRIPCION

239. Con esta característica se busca identificar el interés del programa por la interdisciplinariedad y los mecanismos que implementa para fomentarla. Este interés se refleja en que contenidos y métodos tienen un componente claramente interdisciplinario. Así mismo se pretende establecer el compromiso del programa con la formación de profesionales capaces de interactuar con otros profesionales de áreas diferentes.

#### VARIABLES

240.

a) Existencia de espacios académicos para el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al programa.

- b) Participación en el cuerpo docente de especialistas de diversas áreas.
- c) Existencia en el programa de temas y de propuestas de trabajo académico para el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al ejercicio profesional.

## INDICADORES

241.

- 1) Información verificable sobre actividades curriculares que tienen un carácter explícitamente interdisciplinario.
- 2) Información verificable sobre participación de distintas unidades académicas en el tratamiento interdisciplinario de problemas pertinentes al programa.
- 3) Información verificable sobre tratamientos de problemas del contexto a través de esquemas de orientación interdisciplinaria por parte de profesores y estudiantes.
- 4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la interdiscipliniedad en el programa.

### 10.3.7 Característica 34

242. El programa sigue políticas y reglas claras, universales y justas de evaluación de los estudiantes y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas.

#### DESCRIPCION

243. Es importante que, dentro del marco de la política institucional sobre evaluación, el programa siga reglas universales y equitativas de evaluación que sean conocidas por profesores y estudiantes y que correspondan a la naturaleza de las actividades académicas y a las estrategias pedagógicas utilizadas.

#### VARIABLES

244.

- a) Existencia en el programa de una política institucional de evaluación de los estudiantes.

b) Existencia en el programa de reglas claras de evaluación que correspondan a la naturaleza del mismo y a los métodos pedagógicos utilizados en las diferentes actividades académicas.

c) Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación.

## INDICADORES

245.

1) Información verificable sobre la política institucional de evaluación.

2) Información verificable sobre reglamentaciones institucionales y del programa acerca de la evaluación de los estudiantes.

3) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la correspondencia entre las formas de evaluación de los estudiantes y la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.

4) Apreciación de los estudiantes acerca de la transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación.

### 10.3.8 Característica 35

246. Los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa corresponden a los objetivos de logro definidos en el mismo. Estos objetivos, a su vez, corresponden a la naturaleza del programa y a las exigencias de calidad que reconoce la correspondiente comunidad académica.

#### DESCRIPCION

247. Los trabajos de los estudiantes al final del programa, tales como exámenes, trabajos de grado, resultados de talleres y tareas en grupo, informes de laboratorio y prácticas, son un importante índice de la calidad de la formación ofrecida. Interesa conocer la correspondencia entre la calidad de estos trabajos y los objetivos del logro del programa; así mismo, es preciso que los objetivos del programa correspondan a su naturaleza, a las exigencias de calidad que reconoce la comunidad que trabaja en el campo correspondiente y a las expectativas sociales sobre la competencia de los egresados.

#### VARIABLES

248.



a) Correspondencia entre la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa y los objetivos de logro definidos para el mismo.

b) Correspondencia entre los objetivos de logro del programa y las exigencias de calidad propias de ese tipo de programas, reconocidas en el ámbito nacional e internacional.

## INDICADORES

249.

1) Apreciación de los docentes de la institución, o de evaluadores externos, sobre la correspondencia entre la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa y los objetivos de logro definidos para el mismo.

2) Información verificable sobre la correspondencia entre los objetivos de logro del programa y los de programas similares de formación en el ámbito nacional e internacional.

### 10.3.9 Característica 36

250. Existen mecanismos claros de evaluación periódica de las orientaciones y los logros del programa, con participación de profesores y estudiantes.

#### DESCRIPCION

251. Es importante que existan mecanismos de evaluación periódica de las orientaciones y de los logros del programa. No debe olvidarse que el compromiso que los estudiantes y los profesores adquieren con el proyecto institucional y con las metas y objetivos del programa depende de que se reconozcan como protagonistas de ese proyecto y copartícipes en la definición de esas metas y de esos objetivos; por ello se reconoce la importancia de su participación en la evaluación de la orientación y de los logros del programa.

#### VARIABLES

252.

a) Existencia de mecanismos claros de evaluación periódica de las orientaciones y los logros del programa.

- b) Existencia de mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la definición de las metas y objetivos del programa.
- c) Existencia de mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la evaluación del programa.
- d) Incidencia de la participación de los profesores y estudiantes en las políticas de docencia, investigación y extensión y en las decisiones ligadas al programa.

## INDICADORES

253.

- 1) Información verificable sobre la existencia de mecanismos de evaluación periódica del programa por parte de profesores y estudiantes y sobre su aplicación.
- 2) Información verificable sobre los mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la definición de las metas y objetivos del programa.
- 3) Información verificable sobre los mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la evaluación de los logros del programa.
- 4) Apreciación de los profesores, estudiantes y directivos sobre la incidencia de la participación de los dos primeros estamentos en las orientaciones y evaluaciones del programa.
- 5) Información verificable sobre cambios específicos realizados a partir de los resultados de las evaluaciones hechas por los profesores y los estudiantes.

### 10.3.10 Característica 37

254. En la institución los profesores participan en proyectos de investigación relacionados con el ámbito y con los objetivos del programa.

#### DESCRIPCION

255. Se desea saber si en la institución se realizan las actividades de investigación que corresponden a la naturaleza del programa, tanto en lo que respecta a la investigación en sentido estricto o producción de conocimientos significativos y originales en el área,

como en el campo de la investigación formativa que se orienta a generar un clima intelectual que alimente el proceso académico mediante la actualización, la adaptación del conocimiento y el enriquecimiento de las prácticas docentes. Igualmente se busca conocer la participación de los profesores al servicio del programa en esas actividades.

## VARIABLES

256.

- a) Participación de los profesores en proyectos, programas y líneas de investigación.
- b) Calidad de la investigación que se realiza en la institución.
- c) Existencia de publicaciones en revistas especializadas, resultantes de las investigaciones realizadas por los docentes.
- d) Existencia de producción intelectual de los profesores, derivada de la investigación formativa.
- e) Participación de los profesores en congresos y otras actividades relacionadas con la investigación.
- f) Correspondencia entre investigaciones realizadas por los profesores y contenidos y objetivos del programa.
- g) Existencia de una política de evaluación de la investigación que realizan los profesores del programa.
- h) Proyección que tiene la investigación que guarda relación con el programa.

## INDICADORES

257.

- 1) Porcentaje de los profesores del programa que participa en actividades investigativas, discriminando entre investigación propiamente dicha e investigación formativa.
- 2) Catálogo de investigaciones en curso.
- 3) Producción científica, técnica, humanística y pedagógica de los profesores del programa.
- 4) Índice verificable de las publicaciones realizadas por los profesores del programa en los últimos cuatro años.

- 5) Información verificable sobre cursos, seminarios y talleres que incorporan resultados de las investigaciones realizadas por profesores del programa.
- 6) Información verificable sobre participación de los profesores en congresos y otras actividades relacionadas con la investigación.
- 7) Información verificable sobre la existencia de mecanismos para examinar la calidad de las actividades investigativas.
- 8) Reconocimientos dados a la investigación realizada por la institución y por el programa, en el ámbito nacional e internacional.

### 10.3.11 Característica 38

258. El programa utiliza la investigación que se hace en la institución y fuera de ella para enriquecer y actualizar el contenido curricular.

#### DESCRIPCION

259. Se busca enfatizar la importancia que tiene la investigación para mantener actualizado el programa y enriquecer sus contenidos. Para este propósito es importante que existan en el programa espacios de discusión de la investigación ligada a él en los cuales participen los profesores del programa y, eventualmente, los estudiantes.

#### VARIABLES

260.

- a) Eficacia de los mecanismos existentes para incorporar en el programa los resultados de la investigación.
- b) Existencia de espacios de discusión entre profesores y estudiantes acerca de investigaciones relacionadas con el área del programa.
- c) Existencia de modificaciones e innovaciones curriculares en el programa, resultantes de la investigación en el área, realizada dentro o fuera de él.
- d) Utilización dentro del programa de la información obtenida a través de publicaciones y redes.

#### INDICADORES

261.

- 1) Opinión de profesores y estudiantes sobre la eficacia de los mecanismos existentes para incorporar en el programa los resultados de la investigación.
- 2) Información verificable sobre la existencia de espacios de discusión sobre el tema de la investigación.
- 3) Opinión de profesores y estudiantes sobre la eficacia de los espacios de discusión sobre temas de la investigación.
- 4) Información verificable sobre cambios de contenidos y métodos ocurridos en los últimos 4 años como resultado de la actividad investigativa.
- 5) Opinión de profesores vinculados al programa sobre el impacto de la investigación en los cambios curriculares.
- 6) Opinión de profesores y estudiantes sobre la utilización, en el desarrollo del plan de estudios, de la información obtenida a través de publicaciones y de redes.

### 10.3.12 Característica 39

262. Para el desarrollo del programa, la institución asegura la vinculación entre sus diferentes centros de investigación y entre éstos y otros centros que realizan investigación pertinente.

#### DESCRIPCION

263. Dado que el trabajo académico descansa en la colaboración institucional, interinstitucional e internacional, como mecanismo para la contrastación de iniciativas, métodos y resultados, se busca reconocer la existencia de vínculos entre los diferentes centros de la institución y entre éstos y su pares externos.

#### VARIABLES

264.

- a) Existencia de mecanismos de interacción entre la investigación vinculada al programa y la de otros programas o centros de la institución.

- b) Participación de los profesores del programa en grupos de investigación inter o extrainstitucional o en grupos de investigación de la institución vinculados a otros en el exterior.
- c) Existencia de vínculos entre los profesores al servicio del programa y la comunidad internacional de investigadores en el área.
- d) Existencia de convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales, vigentes y activos, relacionados con el programa.
- e) Existencia de investigaciones resultantes de convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales.
- f) Correspondencia entre las necesidades y objetivos del programa y los convenios interinstitucionales vigentes.

## INDICADORES

265.

- 1) Información verificable sobre las investigaciones realizadas con la participación conjunta de profesores del programa y profesores de otros programas.
- 2) Apreciación de los profesores sobre la eficacia de los mecanismos de interacción entre la investigación vinculada al programa y la de otros programas o centros de la institución.
- 3) Información verificable sobre convenios vigentes y activos, nacionales e internacionales, relacionados con el programa y sobre los proyectos en ejecución, derivados de esos convenios.
- 4) Información verificable sobre la existencia de vínculos entre los profesores al servicio del programa y la comunidad nacional e internacional de investigadores en el área.

### 10.3.13 Característica 40

266. Los profesores al servicio del programa producen materiales para el desarrollo de las diversas actividades docentes. Se dispone de mecanismos de divulgación de esos materiales.

## DESCRIPCION

267. Con esta característica se busca reconocer la importancia de los materiales producidos por los profesores en el desarrollo de las actividades docentes. Estos materiales, en la medida en que reflejan estrategias metodológicas, énfasis y formas de reordenamiento y de selección de contenidos y métodos, pueden ser guías importantes para el trabajo del estudiante, máxime cuando contienen bibliografía y propuestas útiles para desarrollar por fuera del aula.

## VARIABLES

268.

- a) Existencia de materiales elaborados por los profesores y utilizables como apoyo para la labor docente.
- b) Uso, por parte de los estudiantes, de los materiales de apoyo a la labor docente producidos por los profesores.
- c) Existencia de estrategias para la producción, por parte de los profesores, de material de apoyo a la labor docente y para su divulgación.

## INDICADORES

269.

- 1) Información verificable sobre producción de materiales de apoyo docente producidos por los profesores, su difusión interna y su utilización por los estudiantes.
- 2) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad y utilidad de los materiales de apoyo a la labor docente producidos por los profesores.
- 3) Información verificable sobre libros, impresos y otros materiales de apoyo a la labor docente resultantes de la producción de materiales de apoyo a dicha labor, elaborados por los profesores.

### 10.3.14 Característica 41

270. El programa cuenta, de acuerdo con su naturaleza, con recursos bibliográficos suficientes, accesibles, adecuados y actualizados.

## DESCRIPCION

271. Se pretende apreciar la suficiencia, actualidad, accesibilidad y adecuación de los recursos bibliográficos disponibles por la institución y necesarios para el desarrollo de las actividades previstas en el programa académico.

#### VARIABLES

272.

a) Existencia de una política de adquisiciones de material bibliográfico.

b) Dotación de material bibliográfico suficiente, adecuado y actualizado para apoyar el desarrollo de las distintas actividades académicas del programa.

c) Disponibilidad y calidad de los servicios bibliotecarios de préstamo y de consulta bibliográfica para estudiantes y profesores.

#### INDICADORES

273.

1) Información verificable, suministrada por el responsable del servicio, sobre la existencia de una política de adquisiciones de material bibliográfico y su aplicación.

2) Opinión de profesores al servicio del programa sobre la adecuación de las políticas de adquisiciones de material bibliográfico a las exigencias académicas del mismo.

3) Número total de libros y de suscripciones a publicaciones periódicas relacionados con el programa académico, disponibles para profesores y estudiantes.

4) Información verificable sobre la correlación entre la bibliografía del programa y los recursos bibliográficos disponibles.

5) Listado de títulos de libros y de publicaciones periódicas que se adquirieron en los dos últimos años y que sirven de apoyo al programa.

6) Información verificable sobre los procesos de sistematización efectuados a los recursos bibliográficos.

7) Información verificable sobre los horarios



diarios de prestación de servicios bibliotecarios.

8) Opinión de estudiantes y profesores sobre la disponibilidad, suficiencia, pertinencia y actualidad de los materiales bibliográficos consultados.

9) Opinión de estudiantes y profesores sobre la suficiencia e idoneidad del personal que presta los servicios de biblioteca.

### 10.3.15 Característica 42

274. Los recursos informáticos y el acceso a servicios de información son suficientes y adecuados según la naturaleza del programa.

#### DESCRIPCION

275. Se busca conocer la suficiencia, calidad, cantidad, actualidad, adecuación y accesibilidad de recursos y servicios informáticos que la institución pone a disposición de estudiantes y profesores del programa. Además, se considerará el interés institucional por la utilización de herramientas tales como Internet y de nuevas tecnologías como telemática, multimedia e hipermedia, para los fines del programa.

#### VARIABLES

276.

a) Disponibilidad de recursos informáticos tales como computadores, 'software', conexiones a redes y multimedia, en cantidades suficientes y en versiones actualizadas.

b) Prestación de asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de los recursos informáticos institucionales.

c) Motivación y capacitación de estudiantes y profesores para el uso de recursos informáticos.

d) Existencia de estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos.

e) Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.

#### INDICADORES

277.

- 1) Inventario de recursos informáticos asignados al programa.
- 2) Utilización de recursos informáticos disponibles para el programa por parte de los estudiantes y los profesores.
- 3) Número de estudiantes y de profesores por tipo de recurso informático disponible para ellos.
- 4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la utilización y actualización de los recursos informáticos.
- 5) Información verificable sobre procesos de motivación y capacitación en el uso de la informática

### 10.3.16 Característica 43

278. El programa cuenta con recursos para el desarrollo curricular, tales como talleres, laboratorios y equipos, con archivos y medios audiovisuales, campos de práctica y medios de desplazamiento, suficientes y adecuados.

#### DESCRIPCION

279. Se trata de identificar la existencia de laboratorios, talleres y campos de práctica especializados para las actividades de formación, si el desarrollo del programa académico así lo requiriere. Es deseable que estos espacios cuenten con las especificaciones educativas necesarias y con una dotación suficiente, adecuada y actualizada. Si los campos de práctica se hallan ubicados fuera de la sede del programa, se debe contar con los medios de transporte necesarios para el desplazamiento de profesores y estudiantes. Además, se resalta la importancia de la suficiencia y adecuación de archivos y medios audiovisuales para uso del programa.

#### VARIABLES

280.

- a) Disponibilidad de laboratorios y talleres suficientemente dotados con equipos y materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza y exigencias del programa.
- b) Disponibilidad de campos de práctica suficientemente equipados y de medios de transporte para el desplazamiento de estudiantes y profesores, según las exigencias propias del programa.
- c) Disponibilidad de medios audiovisuales

indispensables para la actividad docente del programa.

## INDICADORES

281.

Número de estudiantes por metro cuadrado en los laboratorios, talleres, salas de audiovisuales y campos de práctica.

Número de estudiantes por puesto de trabajo dotado con los equipos y materiales en cantidad y calidad suficientes para las prácticas en laboratorios y talleres.

Información verificable sobre la disponibilidad y la dotación de campos de práctica y sobre las facilidades de transporte para el desplazamiento de estudiantes y profesores.

Información verificable sobre la disponibilidad y utilización de medios audiovisuales al servicio del programa.

Opinión de estudiantes y profesores del programa sobre la calidad y utilización de laboratorios, talleres, ayudas audiovisuales, campos de práctica y medios de transporte.

## 10. 4 Características asociadas al factor Bienestar Institucional

### 10.4.1 Característica 44

282. La institución ha definido políticas claras de bienestar institucional orientadas al mantenimiento de un ambiente que favorezca el crecimiento personal y de grupo y propicie la conformación de una comunidad académica; estas políticas orientan la prestación de los servicios de bienestar correspondientes.

#### DESCRIPCION

283. Se considera importante que la institución cuente con políticas de bienestar que estén orientadas a crear un clima propicio para la formación de una comunidad académica y para el crecimiento personal y colectivo de sus miembros. Estas políticas expresarán, además, orientaciones claras relacionadas con la prestación de servicios de

bienestar para los diferentes estamentos de la institución. Es importante asegurar la coherencia entre la filosofía de la institución y sus políticas de bienestar y la realidad cotidiana de su quehacer. El respeto por la opinión ajena, las condiciones adecuadas de participación, de remuneración y de ejercicio de la autoridad son, entre otros, factores que facilitan un clima institucional propicio para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social.

## VARIABLES

284.

- a) Existencia de políticas de bienestar suficientemente conocidas que propicien el desarrollo integral de las personas y de los grupos que constituyen la comunidad institucional y que orientan la prestación de los servicios de bienestar.
- b) Participación de los miembros del programa académico en los programas y actividades de bienestar que promueve la institución.
- c) Existencia de un clima institucional que favorece la calidad de las funciones de docencia, investigación y proyección social.
- d) Adecuación de las políticas y de los servicios de bienestar para el desarrollo personal de los miembros de la comunidad vinculados al programa.

## INDICADORES

285.

- 1) Información verificable sobre políticas de bienestar institucional.
- 2) Información verificable sobre programas y actividades de bienestar dirigidos a los miembros del programa académico.
- 3) Porcentaje de estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos del programa académico que conocen la política de bienestar.
- 4) Porcentaje de personas vinculadas al programa académico que participan en diferentes actividades de bienestar institucional.
- 5) Apreciación de estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos del programa sobre la contribución que las políticas y los servicios de bienestar han hecho a su desarrollo personal.

## 10.4.2 Característica 45

286. Las institución ha definido la organización encargada de planificar y ejecutar programas y actividades de bienestar y mantiene una adecuada coordinación entre las distintas dependencias que realizan acciones de bienestar institucional.

### DESCRIPCION

287. Se trata de establecer si la institución cuenta con una organización encargada de planificar y ejecutar las políticas de bienestar. Interesa conocer si la institución cuenta con mecanismos de coordinación y evaluación de los programas de bienestar. Es importante que esta organización comprometa la participación activa de todos los estamentos de la institución y favorezca aquellos programas y actividades que son fruto de la iniciativa colectiva.

### VARIABLES

288.

- a) Existencia de una organización administrativa encargada de planificar y ejecutar programas y actividades, derivados de la política de bienestar institucional.
- b) Presencia de sistemas de coordinación entre las distintas dependencias que organizan actividades de bienestar.
- c) Participación de los distintos estamentos de la institución en la gestión de los programas de bienestar.

### INDICADORES

289.

- 1) Información verificable sobre la organización encargada de la planificación y ejecución de los programas de bienestar.
- 2) Información verificable sobre el seguimiento y evaluación de los programas y actividades de bienestar.
- 3) Apreciación de los estudiantes, profesores, personal administrativo y de dirección del programa académico sobre su participación en la

gestión de los programas de bienestar.

4) Apreciación de los distintos estamentos sobre la eficacia de la organización encargada del bienestar de la institución.

### 10.4.3 Característica 46

290. La institución cuenta con servicios de bienestar suficientes y adecuados.

#### DESCRIPCION

291. Se busca evidenciar si la institución dispone de suficientes y adecuados servicios de bienestar para brindar atención a los estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo del programa académico, asociados a su desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social.

#### VARIABLES

292.

a) Existencia de servicios de bienestar suficientes y adecuados.

#### INDICADORES

293.

1) Información verificable sobre los servicios de bienestar prestados en los cuatro últimos semestres a estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo del programa académico.

2) Apreciación de los usuarios pertenecientes al programa sobre los servicios de bienestar ofrecidos por la institución.

### 10.4.4 Característica 47

294. El bienestar de los estudiantes incluye no sólo servicios sino actividades formativas de diverso tipo y servicios de apoyo al desarrollo humano.

#### DESCRIPCION

295. Se reconoce la importancia de actividades formativas complementarias a los servicios de bienestar que contribuyan a la formación integral de los educandos. Así mismo, se considera importante que los estudiantes cuenten con servicios de apoyo que

ayuden a su desarrollo integral.

#### VARIABLES

296.

- a) Presencia de actividades formativas de diverso tipo, por fuera del plan de estudio, a las cuales tienen acceso los estudiantes.
- b) Existencia de servicios de apoyo para el desarrollo personal de los estudiantes.

#### INDICADORES

297.

- 1) Información verificable sobre actividades formativas a las cuales tienen acceso los estudiantes según tipo de actividades.
- 2) Información verificable sobre servicios de apoyo al desarrollo humano de los estudiantes.
- 3) Información verificable sobre la disponibilidad de espacios y sobre la dotación de equipos y materiales para la realización de las distintas actividades formativas organizadas por la institución.
- 4) Apreciación de los estudiantes sobre las actividades formativas no incluidas en el plan de estudios a las cuales tienen acceso.
- 5) Apreciación de los estudiantes sobre los servicios de apoyo al desarrollo humano que reciben.

### 10.4.5 Característica 48

298. Los servicios de bienestar son atendidos por personal suficiente y debidamente capacitado para ello.

#### DESCRIPCION

299. Los servicios de bienestar, dadas sus características especiales, necesitan una organización institucional a cargo de personal suficiente y calificado para cada tipo de servicio.

#### VARIABLES

300.

a) Existencia de personal capacitado y en número suficiente para atender los diferentes servicios de bienestar.

b) Relación entre el número de personas responsables de cada tipo de servicio y el número de sus usuarios potenciales.

#### INDICADORES

301.

Información verificable sobre el número de personas que atienden los diferentes servicios de bienestar, sus funciones, sus campos y sus niveles de formación.

Apreciación de estudiantes, profesores y directivos del programa sobre la suficiencia y calidad del personal dedicado a cada servicio.

## 10. 5 Características asociadas al factor Organización, Administración y Gestión

### 10.5.1 Característica 49

302. La organización, administración y gestión de la institución está orientada al servicio de las necesidades de la docencia, de la investigación y de la proyección social definidas por ella según su naturaleza; esto es explícito en el programa, en conformidad con la especificidad del mismo.

#### DESCRIPCION

303. Se desea enfatizar que la organización, administración y gestión es un soporte para la realización de las funciones sustantivas de la institución: docencia, investigación y proyección social, y la necesidad de que, en este terreno, se tenga en cuenta la naturaleza de la institución y la especificidad del programa.

#### VARIABLES

304.



a) Correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y los fines de la docencia, la investigación y la proyección social.

b) Correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y la naturaleza de la institución y la especificidad del programa.

## INDICADORES

305.

1) Apreciación de los directivos, de los profesores y de los estudiantes del programa sobre la correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y los fines de las funciones académicas.

2) Apreciación de los directivos y de los profesores del programa sobre la correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y las especificidades de la institución y del programa.

## 10.5.2 Característica 50

306. La organización administrativa del programa corresponde a sus necesidades y objetivos y es coherente con la estructura de la institución.

### DESCRIPCION

307. Se desea constatar la coherencia entre la organización administrativa del programa y la de la institución, así como la correspondencia entre esa organización y las necesidades del programa.

### VARIABLES

308.

a) Grado de correspondencia entre la organización institucional y la organización del programa.

## INDICADORES

309.

- 1) Información verificable sobre la correspondencia entre la organización administrativa del programa y los reglamentos de la institución.
- 2) Apreciación de los directivos sobre la coherencia entre la organización administrativa del programa y la de la institución.
- 3) Apreciación de los directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la congruencia entre las necesidades de éste y su organización administrativa.
- 4) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la calidad de la gestión de las directivas del programa.

### 10.5.3 Característica 51

310. Se ha definido una división técnica del trabajo para el desarrollo del programa. Las personas responsables de las diferentes funciones son suficientes en número y dedicación y poseen la formación requerida para su desempeño; la articulación entre sus tareas es tal que las necesidades y objetivos del programa son debidamente atendidos.

#### DESCRIPCION

311. Se desea enfatizar la importancia de que la institución defina las diferentes funciones y las asigne a personas que, por su formación y experiencia, sean idóneas para asumirlas en forma responsable. Se busca acentuar la necesidad de que se articulen debidamente las diferentes tareas para que los esfuerzos produzcan los efectos buscados. En este contexto aparece como fundamental que el personal administrativo del programa, sin ser excesivo, sea adecuado y suficiente.

#### VARIABLES

312.

- a) Existencia de documentos en que se especifican las funciones de cada cargo y el perfil de quien deba ocuparlo.
- b) Idoneidad de las personas encargadas de la organización, administración y gestión del programa.
- c) Organización articulada de las diferentes tareas.
- d) Correspondencia entre el número y dedicación

del personal administrativo vinculado al programa y las necesidades del mismo.

## INDICADORES

313.

- 1) Apreciación de los administradores sobre la claridad de las funciones encomendadas y sobre la articulación entre sus tareas.
- 2) Información verificable sobre el número, dedicación, títulos y experiencias del personal administrativo vinculado al programa.
- 3) Información verificable sobre la capacitación que recibe el personal administrativo del programa
- 4) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la efectividad de los procesos administrativos en el programa.

## 10.5.4 Característica 52

314. En el programa existen mecanismos de comunicación y sistemas de información claramente establecidos y eficaces.

### DESCRIPCION

315. Se desea poner de presente que para el logro de la calidad es importante que en la institución haya suficiente información precisa y veraz y que esté al servicio de las personas que la requieren para la gestión. Por ello se enfatiza la importancia de que la institución cuente con mecanismos para recoger, sistematizar y divulgar la información requerida para el logro de sus propósitos. Es igualmente importante que en la institución o el programa existan archivos confiables del registro académico de los estudiantes y de las hojas de vida de los profesores y de su producción intelectual, consultables al menos durante toda la vida de unos y otros. También se busca subrayar que no basta con que los mecanismos de comunicación estén establecidos sino que éstos han de ser operantes para que sea posible la coordinación entre las distintas áreas de la institución, la toma de decisiones y la función de control.

### VARIABLES

316.

- a) Existencia de sistemas de información.
- b) Utilización de mecanismos de comunicación.

c) Correspondencia entre las características de los sistemas de información y el tamaño y complejidad de la institución.

d) Confiabilidad del registro académico de estudiantes.

e) Confiabilidad de los archivos sobre profesores.

f) Eficacia de los mecanismos de comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos.

## INDICADORES

317.

1) Información verificable sobre la existencia de mecanismos y sistemas de información.

2) Información verificable sobre la utilización de los mecanismos y sistemas de información.

3) Apreciación de los directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la cantidad y la calidad de la información existente en la institución y sobre sus posibilidades de acceso a ella.

4) Apreciación de la comunidad institucional sobre la eficacia de los mecanismos de comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos

5) Información verificable sobre la existencia y manejo del registro académico de estudiantes y de los archivos en los que se guardan las hojas de vida de los profesores y se consigna su producción intelectual.

## 10.5.5 Característica 53

318. En el programa existen mecanismos orientados a incentivar y a motivar a las personas que forman parte de él en sus diferentes niveles organizativos

### DESCRIPCION

319. Se pretende identificar los incentivos y las motivaciones que utiliza el programa, dada la importancia que ellos tienen para lograr el compromiso de los participantes del programa con los propósitos y objetivos institucionales y para acrecentar el grado de pertenencia de la comunidad académica a la institución y al programa.

### VARIABLES

320.

- a) Existencia de una política de motivación y de incentivos.
- b) Eficacia de las acciones de incentivación y de motivación.

#### INDICADORES

321.

- 1) Información verificable sobre la existencia de incentivos.
- 2) Apreciación de los directivos, de los administradores y de los profesores del programa sobre los mecanismos de motivación que se utilizan y sobre los incentivos que existen.
- 3) Apreciación de los directivos, de los administradores, de los profesores y de los estudiantes del programa, sobre el grado de pertenencia de cada uno de ellos a la institución y al programa.

### 10.5.6 Característica 54

322. Existe orientación y liderazgo en la gestión del programa. Las reglas de juego de dicha gestión están claramente definidas y son conocidas por los usuarios.

#### DESCRIPCION

323. Se busca identificar la capacidad de los directivos del programa para orientar y liderar la dinámica académica del mismo, en el marco de reglas de juego claramente definidas y conocidas.

#### VARIABLES

324.

- a) Grado de orientación que imparten y liderazgo que ejercen los directivos en el programa.
- b) Existencia de reglas de juego claras para la gestión del programa.
- c) Conocimiento por parte de los usuarios de las reglas de juego de la gestión del programa

## INDICADORES

325.

- 1) Apreciación de los profesores y de los estudiantes del programa sobre la orientación que imparten y el liderazgo que ejercen los directivos.
- 2) Apreciación de los directivos y de los profesores del programa sobre la forma en que operan los distintos consejos y comités relacionados con la gestión del programa.
- 3) Información verificable sobre la existencia de reglas de juego claramente definidas para la gestión del programa.
- 4) Porcentaje de directivos, administradores y profesores del programa que pueden describir en forma sintética las reglas de juego establecidas para la gestión del programa.

## 10.6 Características asociadas al factor Egresados e Impacto sobre el Medio

### 10.6.1 Característica 55

326. En el campo de acción del programa, la institución ejerce una clara influencia positiva sobre su entorno, en desarrollo de políticas definidas y en correspondencia con su naturaleza y su situación específica; esta influencia es objeto de análisis sistemático.

#### DESCRIPCION

327. Se busca apreciar qué tanto el programa académico y la institución como un todo formulan y desarrollan políticas tendientes a ejercer influencia definida sobre el medio en los que operan, teniendo en cuenta su naturaleza como institución de educación superior de un determinado tipo y las especificidades que le son propias: misión, tradición, vocación, objetivos, y dados un cierto origen como institución y un determinado ámbito de acción, nacional, regional o local. La institución revisa periódicamente sus políticas en esta materia y analiza de manera sistemática los resultados de esas políticas.

#### VARIABLES

328.

- a) Existencia de políticas institucionales orientadas a ejercer influencia sobre el medio.
- b) Existencia de actividades y programas académicos específicos tendientes a ejercer un impacto sobre el medio.
- c) Reconocimiento por parte de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y de otras expresiones formales de la sociedad civil, sobre la influencia que la institución ejerce en el medio.
- d) Existencia de mecanismos para el análisis de las acciones que la institución ejerce sobre el medio y para la revisión periódica de las políticas institucionales en esa materia.

## INDICADORES

329.

- 1) Información verificable sobre la existencia de políticas institucionales orientadas a ejercer impacto sobre el medio.
- 2) Información verificable sobre la existencia de actividades y programas académicos específicos de impacto sobre el medio que la institución haya desarrollado en los últimos cinco años o esté desarrollando actualmente.
- 3) Evidencias de reconocimientos hechos en los últimos cinco años por entidades gubernamentales y no gubernamentales a la labor desarrollada en el medio por la institución.
- 4) Información verificable sobre la existencia de mecanismos para el análisis de las acciones que la institución lleva a cabo en el medio y para la revisión de las políticas institucionales en esa materia.

## 10.6.2 Característica 56

330. En el programa se han definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del contexto.

### DESCRIPCION

331. Se desea reconocer cómo los participantes del programa enfrentan problemas nacionales, regionales o locales utilizando herramientas de tipo académico, y cómo se

proyectan a la comunidad.

#### VARIABLES

332.

a) Existencia de respuesta por parte de los miembros del programa a problemas de la comunidad, en el ámbito nacional, regional o local, utilizando herramientas de tipo académico.

b) Existencia de estrategias y actividades de proyección de los participantes del programa hacia la comunidad.

#### INDICADORES

333.

1) Información verificable sobre la participación de miembros del programa en la formulación de propuestas de solución a problemas del entorno.

2) Información verificable sobre distintos tipos de actividades de proyección a la comunidad realizadas por profesores y estudiantes del programa.

3) Información verificable sobre cambios realizados en el contexto a partir de propuestas resultantes del trabajo académico del programa.

### 10.6.3 Característica 57

334. Según la especificidad del programa, el plan de estudios incorpora el análisis de problemas del entorno.

#### DESCRIPCION

335. Se desea apreciar en qué forma el programa analiza y estudia los problemas del entorno y si éstos y sus soluciones posibles constituyen parte importante del currículo, en concordancia con la especificidad del programa.

#### VARIABLES

336.

a) Existencia de análisis realizados por la institución sobre problemas del entorno.



- b) Presencia en el plan de estudios del programa de problemas del entorno.
- c) Correspondencia entre el tratamiento que reciben los problemas del entorno en el plan de estudios y la especificidad del programa.
- d) Existencia de cambios en el plan de estudios o de transformaciones curriculares resultantes del estudio del entorno.

## INDICADORES

337.

- 1) Información verificable sobre estudios de los problemas del entorno hechos por la institución y que tengan relación con el programa.
- 2) Información verificable sobre la presencia en el programa de problemas del entorno.
- 3) Opinión de profesores y estudiantes del programa sobre la correspondencia entre el tratamiento de los problemas del entorno y el plan de estudios del programa.
- 4) Información verificable sobre cambios en el plan de estudios o de transformaciones curriculares resultantes del estudio del entorno.

### 10.6.4 Característica 58

338. La institución hace seguimiento de la ubicación y de las actividades que desarrollan los egresados y se preocupa por verificar si esas actividades corresponden a los fines de la institución, al compromiso social y al tipo de formación que ofrece.

#### DESCRIPCION

339. Se explora si la institución o el programa han organizado sistemas que permitan hacer el seguimiento de los egresados para establecer, entre otros aspectos, dónde se encuentran y qué hacen; qué tanto su desempeño profesional es una expresión adecuada de los fines y del compromiso social de la institución; qué tanta aproximación hay entre la formación que el programa ofrece y el ejercicio real de los egresados. Con el apoyo de esos sistemas de seguimiento, la institución y el programa pueden estimar la contribución social de sus egresados y el reconocimiento social que se les otorga, así como el grado de satisfacción que los propios egresados expresan sobre su formación. Del contacto con sus egresados la institución y el programa derivan aportes para la renovación curricular.

## VARIABLES

340.

- a) Existencia de sistemas de seguimiento de los egresados.
- b) Existencia de procesos de discusión y análisis de la situación de los egresados.
- c) Verificación de la correspondencia entre las actividades de los egresados y los fines de la institución.
- d) Existencia de mecanismos efectivos de ajuste curricular que tengan en cuenta estudios sobre egresados y el juicio de los mismos sobre el programa.

## INDICADORES

341.

- 1) Registros actualizados sobre ubicación y ocupación de los egresados.
- 2) Participación de los egresados en la planeación y prospección del programa.
- 3) Apreciación de los egresados sobre la calidad de la formación recibida en el programa.
- 4) Apreciación sobre el grado de satisfacción del egresado en cuanto a la formación recibida.

### 10.6.5 Característica 59

342. Los egresados del programa son reconocidos por la calidad de la formación que reciben y se destacan por su desempeño en la disciplina, profesión, ocupación u oficio correspondiente.

#### DESCRIPCION

343. Se busca establecer el grado de aceptación social que tienen los egresados del programa en cuanto a la formación que han recibido y qué tanto se destacan en el medio social en que actúan, todo ello de acuerdo con la naturaleza del ejercicio para el cual han sido formados.

## VARIABLES

344.

- a) Situación de empleo de los egresados del programa.
- b) Participación de los egresados como miembros de comunidades académicas.
- c) Participación de los egresados en asociaciones científicas y profesionales.
- d) Participación de los egresados dentro del servicio público.
- e) Participación de los egresados en actividades académicas.
- f) Participación de los egresados como empresarios.
- g) Participación de los egresados en organizaciones no gubernamentales de utilidad común.
- h) Desempeño de los egresados en evaluaciones externas (exámenes de Estado y equivalentes, y otros tipos de pruebas).
- i) Existencia de distinciones y reconocimientos recibidos por los egresados.

## INDICADORES

345.

- 1) Índices de empleo y calidad del mismo dentro de los egresados del programa.
- 2) Información verificable sobre ubicación de los egresados como miembros reconocidos de comunidades académicas.
- 3) Información verificable sobre ubicación de los egresados en el servicio público.
- 4) Información verificable sobre generación de empresas por egresados
- 5) Información verificable sobre participación de egresados en organizaciones no gubernamentales de utilidad común.

6) Información verificable sobre distinciones y reconocimientos recibidos por los egresados.

7) Información verificable sobre desempeño de los egresados en evaluaciones hechas a través de pruebas externas objetivas.

8) Apreciación de empleadores sobre egresados.

9) Apreciación de usuarios de servicios o productos suministrados por los egresados.

## 10.7 Características asociadas al factor Recursos Físicos y Financieros

### 10.7.1 Característica 60

346. El programa tiene a su disposición una planta física adecuada y suficiente para el desarrollo de sus funciones sustantivas y de bienestar.

#### DESCRIPCION

347. Dada la importancia que tienen la planta física para el desarrollo de las funciones sustantivas de una institución de educación superior, se desea identificar las condiciones de aquella y si se encuentra de acuerdo con los desarrollos curriculares, el número de estudiantes, las características de las asignaturas, las actividades de investigación y las de proyección social. Se desea conocer también qué facilidades existen para las actividades de bienestar y en qué estado se encuentran.

#### VARIABLES

348.

a) Estado de adecuación de los espacios que se destinan al desarrollo de cada una de las funciones sustantivas a que se dedica el programa y de las áreas destinadas al bienestar institucional.

b) Existencia de programas de conservación y mantenimiento de la planta física.

#### INDICADORES

349.

1) Información verificable sobre las características de la planta física desde el punto de vista de su accesibilidad, capacidad, iluminación, ventilación, condiciones de seguridad e higiene y diseño, en relación con aulas, laboratorios, talleres, sitios de

estudio de los alumnos, salas de cómputo, oficinas de profesores, sitios para la investigación, bibliotecas (salas de lectura, grupal e individual, y espacios para consulta), auditorios y salas de conferencias, oficinas administrativas, cafeterías, campos de juego, baños, servicios, espacios libres y otros espacios destinados al bienestar en general.

2) Apreciación de directivos, profesores, estudiantes y administrativos sobre las características de los diferentes espacios físicos.

3) Apreciación de directivos, profesores, estudiantes y administrativos sobre el mantenimiento de la planta física.

4) Información verificable sobre planes de desarrollo de la planta física.

## 10.7.2 Característica 61

350. La planta física recibe una utilización adecuada; el personal de apoyo es suficiente para las necesidades del programa y se encuentra capacitado para el ejercicio de sus funciones.

### DESCRIPCION

351. Se enfatiza la importancia que tiene el uso adecuado de la planta física en función de las actividades del programa. Del mismo modo se relleva la importancia que tiene el personal de apoyo en la utilización de la planta física y se busca establecer la suficiencia del número, el nivel de capacitación y la idoneidad de ese personal.

### VARIABLES

352.

a) Desarrollo de controles sobre la utilización de los espacios físicos académicos y administrativos y de los servicios de bienestar.

b) Existencia de una política referente al uso de la planta física que tenga en cuenta las necesidades del programa.

c) Existencia de un personal de apoyo idóneo y suficiente en número.

### INDICADORES

353.

- 1) Información verificable sobre la utilización de la planta física.
- 2) Apreciación de los estudiantes y profesores sobre la utilización de la planta física.
- 3) Información verificable sobre normas de utilización y control de la planta física.
- 4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la idoneidad y la suficiencia del personal de apoyo que se ocupa de garantizar la adecuada utilización de la planta física para las actividades académicas y administrativas y la de los servicios de bienestar.

### 10.7.3 Característica 62

354. La institución fija claramente sus políticas, orientaciones y procesos para elaborar y ejecutar su presupuesto, y aplica las políticas consistentemente.

#### DESCRIPCION

355. Se desea poner de relieve la importancia de la existencia de políticas y orientaciones en el procedimiento para elaborar el presupuesto de la institución y del programa. También es conveniente conocer si estas políticas se ejecutan consistentemente y si las relaciones entre el programa y la institución son adecuadas desde el punto de vista presupuestal.

#### VARIABLES

356.

- a) Existencia de una política institucional sobre la definición, elaboración y conformación del presupuesto.

#### INDICADORES

357.

- 1) Información verificable sobre el grado de participación de las dependencias e instancias que intervienen efectivamente en la elaboración del presupuesto.
- 2) Información verificable sobre el grado de participación de los programas en las decisiones relativas al estudio y aprobación del presupuesto.

### 10.7.4 Característica 63

358. La institución puede demostrar que cumple a cabalidad con los requerimientos financieros que se desprenden del proyecto institucional y de las actividades académicas y de bienestar.

#### DESCRIPCION

359. Es conveniente saber si el presupuesto es concordante con lo establecido en el proyecto institucional, en los programas académicos y en las políticas de bienestar.

#### VARIABLES

360.

a) Existencia de un monto y distribución de las partidas presupuestales en concordancia con la misión y el proyecto institucional.

#### INDICADORES

361.

1) Presupuesto de la institución.

2) Apreciación de los directivos del programa sobre la concordancia entre la asignación presupuestal y las exigencias académicas y de bienestar que se desprenden del proyecto institucional.

3) Apreciación de los directivos del programa sobre la concordancia entre las asignaciones presupuestales y su ejecución.

4) Porcentaje del presupuesto de la institución dedicado al bienestar.

### 10.7.5 Característica 64

362. El programa dispone de recursos presupuestales de funcionamiento e inversión adecuados a su naturaleza y a sus características.

#### DESCRIPCION

363. Se pretende destacar la importancia de que el programa cuente con un presupuesto que sea adecuado a sus necesidades y desarrollos en cuanto a funcionamiento e

inversión.

#### VARIABLES

364.

- a) Existencia de un presupuesto cuyo monto y distribución esté en correspondencia con las necesidades del programa.

#### INDICADORES

365.

- 1) Información verificable sobre el monto y distribución de los recursos presupuestales destinados al programa.
- 2) Origen de los recursos presupuestales para el programa y porcentajes según fuentes de ingresos.
- 3) Distribución porcentual de la aplicación del gasto a las diferentes funciones que desarrolla el programa.
- 4) Apreciación de directivos y profesores del programa sobre los recursos presupuestales de que se dispone en el mismo.
- 5) Porcentaje de los ingresos que se dedican a la inversión.

### 10.7.6 Característica 65

366. La institución demuestra eficacia en la consecución de los recursos, estabilidad financiera, equidad en la asignación de los recursos e integridad en su manejo.

#### DESCRIPCION

367. Se desea enfatizar la importancia de que la institución arbitre los recursos necesarios para la realización de sus programas, los asigne en forma equitativa y los ejecute con integridad, en concordancia con su proyecto institucional.

#### VARIABLES

368.

- a) Capacidad de la institución para arbitrar los recursos necesarios en el corto, mediano y largo plazo.



- b) Correspondencia entre las exigencias del proyecto institucional y la ejecución presupuestal.
- c) Capacidad de la institución para manejar los recursos con criterios de equidad e integridad.
- d) Existencia de criterios y mecanismos eficaces para asignar con equidad los recursos.
- e) Existencia de mecanismos de control para asegurar el manejo íntegro de los recursos.

## INDICADORES

369.

- 1) Información verificable sobre la existencia de criterios y procedimientos para la elaboración presupuestal y, específicamente, de asignación de recursos.
- 2) Presupuestos, ejecuciones presupuestales detalladas y balances auditados de los últimos dos años.
- 3) Información verificable sobre la existencia de sistemas de control de la ejecución presupuestal.
- 4) Apreciación de los directivos y profesores del programa sobre la equidad en la asignación presupuestal.
- 5) Información verificable sobre salarios y otras asignaciones de directivos, administrativos y docentes.
- 6) Relación entre el costo de la nómina académica y el de la administrativa.

### 10.7.7 Característica 66

370. La institución cuenta con funcionarios calificados y con una organización que le permite administrar adecuadamente sus recursos financieros.

#### DESCRIPCION

371. Se pretende destacar la importancia de que los funcionarios encargados del manejo financiero de la institución posean una calificación profesional adecuada y de que exista una organización administrativa eficiente y altamente confiable.

## VARIABLES

372.

- a) Existencia de funcionarios calificados y en número suficiente.
- b) Existencia de una organización financiera para el manejo de los recursos, en concordancia con el tamaño y la complejidad de la institución.

## INDICADORES

373.

- 1) Información verificable sobre el número, grado de preparación y experiencia del personal que maneja los recursos financieros.
- 2) Información verificable sobre el proceso de la toma de las decisiones en materia financiera.
- 3) Información verificable sobre la existencia de sistemas de control interno, de auditorías y de revisoría fiscal que supervisen el manejo de los recursos.

[ [Portada](#) ] [ [Presentación](#) ] [ [Introducción](#) ] [ [Marco Legal](#) ] [ [El Concepto de Calidad](#) ] [ [Objetivos de la Acreditación](#) ]  
[ [Aspectos Institucionales de la Acreditación](#) ] [ [Criterios](#) ] [ [Elementos del Modelo de Acreditación](#) ]  
[ [Condiciones Iniciales para Ingresar al Sistema](#) ] [ [Factores](#) ] [ [Características Variables e Indicadores](#) ]  
[ [Procedimiento General de la Acreditación](#) ] [ [Anexo](#) ]

[ [Acreditación de Alta Calidad](#) ] [ [Acreditación Previa Obligatoria](#) ] [ [Legislación](#) ] [ [Servicios en Línea](#) ] [ [Información Básica](#) ] [ [Publicaciones](#) ]



22718

[www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)  
Última modificación: 15 de Septiembre de 2000

Preguntas o comentarios  
[mail](mailto:mail@cna.gov.co)

## SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACION

Lineamientos para la Acreditación  
Tercera Edición

Consejo Nacional de Acreditación

Emilio Aljure Nasser  
Ramsés Hakim Murad  
Carlos Augusto Hernández  
Luis Enrique Orozco Silva  
Pedro P. Polo Verano  
José N. Revelo Revelo

Santafé de Bogotá. Febrero de 1.998

Lineamientos para la Acreditación  
Tercera Edición

Sistema Nacional de Acreditación  
Consejo Nacional de Acreditación  
ISSN 0122-7874  
Derechos reservados  
Distribución gratuita  
Prohibida su reproducción con fines comerciales  
Santafé de Bogotá. Febrero de 1.998

## LINEAMIENTOS PARA LA ACREDITACION

### PRESENTACION

Esta es la tercera versión de los Lineamientos para la Acreditación, documento que contiene los elementos del modelo de acreditación que ha puesto en marcha el Consejo Nacional de Acreditación. Tales lineamientos están basados en las normas legales que sustentan el Sistema Nacional de Acreditación, en las políticas que para el efecto ha definido el Consejo Nacional de Educación Superior y en los análisis y conclusiones del Consejo Nacional de Acreditación sobre la naturaleza de la acreditación, los criterios que han de guiar el proceso y las características de

calidad que han de tenerse en cuenta en la evaluación de programas e instituciones.

Hemos reproducido sin mayores modificaciones la descripción de antecedentes, el marco legal, la fundamentación conceptual y, en general, la estructura de la anterior versión del documento, pero el texto se ha ampliado sustancialmente para incluir un tratamiento detallado sobre el tema de Pares Académicos y menciones en relación con la evaluación integral de la calidad, la ponderación de los distintos elementos que entran en la evaluación y la gradación en los juicios sobre los mismos. Por otra parte, a partir de una revisión cuidadosa de cada una de las características de calidad que propone el modelo y de las variables e indicadores respectivos, se han hecho cambios en la redacción de varios de esos elementos, se han suprimido algunos, se han añadido otros, y ha habido reordenamientos en la ubicación de unos cuantos. En especial, cabe señalar que se han eliminado algunas características que aparecían francamente redundantes o de escaso valor predictivo de la calidad y se han incluido unas pocas para favorecer una mejor exploración de algunos de los factores. Muchos de estos cambios se han inspirado en los aportes de los participantes en los seminarios y talleres que el Consejo Nacional de Acreditación ha organizado para la socialización de su modelo de acreditación, en los diálogos sostenidos con distinguidos representantes de las comunidades académicas asentadas en instituciones de educación superior y en la comunicación constructiva que el Consejo Nacional de Acreditación ha mantenido con diversas organizaciones que agrupan a esas instituciones y con diferentes asociaciones de facultades o escuelas.

Se avanza en la construcción de un Sistema Nacional de Acreditación con el que se busca garantizar que las instituciones que pertenezcan a él cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Ya están perfilados los fundamentos sobre los cuales se valoran instituciones y programas para efectos de acreditación. Ellos son la base para que se produzca, en cada caso, el juicio de los pares académicos que están en capacidad de identificar las condiciones de alta calidad que corresponden a la naturaleza de la disciplina, profesión, ocupación u oficio y de reconocer la coherencia entre las metas institucionales y las exigencias propias de la formación en los distintos programas. Así mismo, son las orientaciones para que los procesos de autoevaluación de instituciones y programas, que están en la base misma del Sistema de Acreditación, se encaucen constructiva y eficazmente.

Para la construcción y consolidación de este sistema es indispensable el concurso de las instituciones de educación superior y de las comunidades académicas; las primeras son las responsables de iniciar todo el proceso y, en especial, de asumir su autoevaluación y la de sus programas académicos; las segundas, que son actores principales de esa autoevaluación dentro de las instituciones a las que pertenecen, son además el origen de los pares académicos encargados de emitir los juicios externos sobre la calidad de instituciones y programas. El Consejo Nacional de Acreditación, por su parte, ha orientado sus esfuerzos a la puesta en práctica del modelo de acreditación que ha propuesto. En esa dirección, y con el apoyo de miembros de las comunidades académicas y de instituciones y organizaciones de educación superior, en los últimos meses ha prestado especial atención a la elaboración de guías y documentos que, en desarrollo del marco

general que este documento contiene, orienten la labor autoevaluativa de las instituciones y el examen que realizan los pares académicos.

En el momento de lanzarse la presente edición de los Lineamientos para la Acreditación, el Sistema Nacional de Acreditación se ha afianzado considerablemente. Un número apreciable de instituciones de educación superior han sometido sus programas académicos de pregrado al proceso de acreditación y en algunos de ellos ya han culminado o están muy avanzados los respectivos procesos de autoevaluación.

Los miembros del Consejo Nacional de Acreditación expresan sus agradecimientos a las personas e instituciones que han colaborado, de una u otra manera, en este esfuerzo, y destacan la valiosa colaboración del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, para la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación.

### *1. Introducción*

1. El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, norma que rige la Educación Superior en Colombia. Ese mandato es una respuesta a la necesidad, expresada en múltiples escenarios, de fortalecer la calidad de la educación superior y al propósito de hacer reconocimiento público del logro de altos niveles de calidad, buscando preservar así derechos legítimos que en esta materia tienen los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global.

2. La acreditación se inicia en un momento particularmente crítico para la educación superior en Colombia, al tiempo que es cada vez más claro para el Estado, la comunidad académica y la sociedad en su conjunto, que el futuro del país está íntimamente ligado a la consolidación y perfeccionamiento de su sistema de educación superior. Se trata de imperativos del mundo contemporáneo en los que Colombia debe estar inscrita. El cumplimiento de ese gran propósito es responsabilidad del Estado, de las instituciones de educación superior y de los programas académicos individualmente considerados.

3. El servicio público de educación post-secundaria es ofrecido en Colombia por un conjunto heterogéneo de instituciones, muy diferenciadas entre sí por tipo, tamaño, vocación, recursos disponibles y calidad alcanzada. El sistema ha crecido considerablemente en los últimos decenios pero la cobertura sigue siendo limitada según estándares internacionales. La participación de la mujer aumentó considerablemente a partir de 1960 y hoy se ubica en un poco más del 50% del total de la matrícula. Hay un creciente predominio del sector privado sobre el público en número de estudiantes e instituciones. Es muy notoria la concentración de instituciones y estudiantes en la capital del país y, aunque ha habido una notable expansión regional del sistema, ella se ha concentrado en unos pocos polos de desarrollo. Los niveles de formación alcanzados por el profesorado siguen siendo bajos y el desarrollo de la investigación y de los posgrados es muy limitado, aun en las instituciones de mayor tradición. Finalmente, la coordinación estatal es débil y la articulación interinstitucional todavía insuficiente.

4. Según datos del ICFES, en 1970 estaban matriculados 83.239 alumnos en instituciones de educación superior; ese número se había duplicado con creces en 1975; llegaba a 391.490 en 1985 y a 673.353 en el primer período lectivo de 1996. En este año la matrícula se distribuía en un 69.7% en universidades, un 18.4% en instituciones universitarias, un 8.1% en instituciones tecnológicas y un 3.8% en instituciones técnicas profesionales. El reparto de las 266 instituciones existente en 1996 era el siguiente: universidades, el 34.6%; instituciones universitarias, el 24.1%; instituciones tecnológicas, el 21.8%, e instituciones técnicas, el 19.5%. Al comparar esta distribución con la del número de estudiantes según el tipo de institución, se evidencia que los tamaños promedio de los distintos tipos de instituciones son muy diferentes. En el decenio de los sesentas terminó el predominio numérico del sector público sobre el privado para dar paso, a partir de esa época, a la situación opuesta. Hoy, aproximadamente el 68% de la matrícula de la educación superior tiene lugar en instituciones privadas.

5. Estudios del Departamento Nacional de Planeación sobre las plantas docentes de las instituciones de educación superior revelaron que en 1992 el 68% de los profesores carecía de título de posgrado. Según las estadísticas del ICFES, en 1996 esa situación continuaba sensiblemente igual. De acuerdo con esta fuente, en ese año solamente el 2.3% del profesorado de educación superior tenía título de doctor. Por otra parte, en 1996 sólo un 23% de los profesores tenía una dedicación de tiempo completo, en retroceso con respecto a 1982, año en el cual esa proporción llegaba al 31%. Los programas de formación avanzada, en particular los de doctorado, han tenido muy poco desarrollo. En 1996 el 6.4% de los estudiantes de post-secundaria estaba matriculado en programas de posgrado. Ahora, como entonces, el conjunto de la educación superior se muestra débil en cuanto a la consolidación de las comunidades académicas, la producción de conocimiento de frontera y la formación de nuevos núcleos de investigación.

6. Los sectores público y privado no constituyen bloques homogéneos. Dentro de cada tipo de institución, la diferenciación por origen, tamaño, complejidad y, lo que es todavía más relevante, por niveles de calidad, es la regla. La heterogeneidad se extiende hasta los programas académicos de una misma área del conocimiento.

7. A la demanda creciente por el servicio se ha respondido multiplicando el número de docentes, sin un desarrollo amplio de los posgrados, sin privilegiar la investigación como eje definitorio de los mismos y sin una planeación que contribuya a fijar prioridades de desarrollo institucional y académico de los entes que prestan el servicio educativo del tercer nivel. De esta manera, las instituciones han ido respondiendo a la demanda, orientándose por las señales de un mercado no estudiado con anterioridad, diversificando imaginativamente los títulos y agudizando el carácter profesionalista de los programas.

8. Son múltiples las causas asociadas a este conjunto de fenómenos. Se pueden mencionar entre ellas: el crecimiento de las clases medias, el proceso de urbanización, el ingreso de la mujer a la educación superior, las demandas del mercado laboral en el marco de una industrialización incipiente y los estilos imperantes de desarrollo. Todo ello ha incidido en una cierta crisis de identidad de las instituciones que pone en tela de juicio su legitimidad por parte de la sociedad global, del usuario y hasta de la comunidad académica. De manera conflictiva las instituciones se ven obligadas a buscar un delicado equilibrio entre excelencia y

eficiencia; entre libertad y pluralismo limitado; entre equidad y selectividad; entre autonomía absoluta y rendimiento de cuentas; entre innovación y conservación del conocimiento. Aspectos todos que sólo se hacen inteligibles con referencia a la dinámica social en la cual operan las instituciones. El impacto de estos fenómenos sobre la calidad del servicio educativo es evidente.

9. Hay conciencia de la necesidad de crear condiciones para la consolidación del sistema educativo del nivel superior, de manera que las instituciones puedan responder a los retos derivados de los procesos de modernización y globalización y a la vinculación intensa y creciente entre la investigación científica y tecnológica y la producción de bienes y servicios. Se requiere adecuar la capacitación de los colombianos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que, dentro de este contexto, demanda el país. El desarrollo de la ciencia y de la tecnología y la continua renovación de técnicas y estrategias en el mundo del trabajo obligan a concebir la educación superior como un proceso permanente de profundización, actualización y perfeccionamiento. Es evidente que las comunidades académicas del país pueden y deben construir conocimiento, pero también es importante que en los programas académicos se incorporen críticamente los desarrollos mundiales en profesiones, disciplinas, ocupaciones y oficios y que los profesores de las instituciones colombianas de educación superior mantengan un diálogo permanente con sus pares nacionales e internacionales. Se requiere un impulso vigoroso a la interacción entre nuestras instituciones de educación superior y entre éstas y sus homólogas en el mundo.

10. La aplicación responsable de los conocimientos producidos por las comunidades académicas internacionales exige un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles de esa aplicación, a través de las cuales se puedan predecir efectos sociales, ambientales, culturales y económicos a mediano y largo plazo. Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.

11. La preocupación de la educación superior por los requerimientos actuales y futuros del país supone formar profesionales, en distintas áreas y campos de acción, que enfrenten nuevos retos derivados de los avances científico-técnicos y de la explicitación de necesidades sociales previamente desatendidas o desconocidas.

12. El país debe modernizarse sin perder su identidad, desarrollando su propio proyecto de Nación. Para contribuir a ello, corresponde a las instituciones de educación superior asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar los sujetos del desarrollo nacional en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisonomía geográfica, social y cultural, que es al mismo tiempo una y diversa.

13. Resulta indispensable fortalecer las comunidades académicas de disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios, como factor fundamental para alcanzar altos niveles de calidad en los distintos programas. La acreditación es un medio

importante para reconocer hasta dónde ese proceso se cumple satisfactoriamente y para establecer qué tanto la educación superior está respondiendo a las exigencias que contemporáneamente le plantea el desarrollo del país.

14. La acreditación es, además de un camino para el reconocimiento por parte del Estado de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos, una ocasión para comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica que detenta un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. Dentro del proceso de acreditación, la participación de pares internacionalmente reconocidos podría derivar en un reconocimiento internacional de la calidad de programas e instituciones colombianas. Finalmente, la acreditación también es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional.

15. El proceso de acreditación canaliza los esfuerzos que las instituciones han venido haciendo para realizar la evaluación sistemática de sus programas y, en general, del servicio que prestan a la sociedad.

16. La acreditación es exigente porque, teniendo siempre en cuenta la naturaleza de la institución y del programa, debe garantizar la más alta calidad en todos los casos y porque es voluntaria; voluntariamente, instituciones de los distintos tipos de educación superior ya han expresado su decisión de asumir la mayor exigencia de calidad posible.

17. Dentro de este contexto, el Consejo Nacional de Acreditación, conforme a las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, preside y organiza el proceso de acreditación de modo que, una vez realizada la evaluación correspondiente, pueda reconocer la calidad de programas o instituciones y enviar al Ministro de Educación Nacional su concepto sobre la pertinencia de emitir el correspondiente pronunciamiento formal de acreditación.

## **2. Marco Legal**

18. La Constitución Política de Colombia, promulgada en 1991, establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social y consagra las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. De igual manera, garantiza la autonomía universitaria, ordena al Estado fortalecer la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecer condiciones especiales para su desarrollo, y le asigna la obligación de facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

19. La Ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos consagrados en la Constitución, precisa, como principio orientador de la acción del Estado, el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo; define la autonomía de las instituciones según su naturaleza y los campos de acción de que se ocupan; reafirma la naturaleza de servicio público de la educación y, por lo mismo, la necesidad de que el Estado la fomente, la inspeccione y la vigile, con el fin de



garantizar a la sociedad que dicho servicio se presta en la cantidad y calidad necesarias. Así mismo, define la naturaleza jurídica de las universidades estatales, otorgándoles un régimen especial, precisa sus modos de organización y de elección de sus directivas y establece los regímenes docente, administrativo, financiero, de contratación y de control fiscal. La Ley ordena la organización de las instituciones del Estado como un sistema. Precisa la normatividad aplicable a las instituciones de educación superior de carácter privado. Crea el Sistema Nacional de Acreditación para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. Instituye el Consejo Nacional de Educación Superior como organismo de planificación y coordinación de la educación superior, al cual compete, entre otras funciones, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación y la definición de funciones y forma de integración del Consejo Nacional de Acreditación, organismo también previsto en esa Ley.

20. El Decreto 2904 de 1994 define la acreditación, indica quiénes forman parte del Sistema Nacional de Acreditación y señala las etapas y los agentes del proceso de acreditación.

21. El Consejo Nacional de Educación Superior, mediante el Acuerdo 04 de 1995, expide el reglamento que determina las funciones e integración del Consejo Nacional de Acreditación. Precisa allí que este Consejo debe promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por aquél, debe coordinar los respectivos procesos, orientar a las instituciones en su autoevaluación y adoptar los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores que han de aplicarse en la evaluación externa. Por último, el Consejo Nacional de Educación Superior fija las políticas que deben seguirse en materia de acreditación mediante el Acuerdo 06 de 1995. En esta norma se enuncian los fundamentos del proceso de Acreditación, se enumeran características de los procesos de autoevaluación y de acreditación, se precisa quiénes son los agentes de la acreditación y se detallan las etapas de ese proceso; así mismo se reitera el papel del Consejo Nacional de Acreditación dentro del Sistema. Finalmente, hace explícito que la acreditación es "un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que, por tanto, la acreditación no reemplaza".

### 3. El concepto de calidad

22. El conjunto de las normas mencionadas en el punto anterior evidencia el interés del Estado colombiano por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. Este interés coincide con la toma de conciencia de las instituciones de educación superior acerca de la importancia de rendir cuentas ante los usuarios y la sociedad global sobre el grado en que ellas se aproximan al nivel de desempeño esperable que corresponde a su naturaleza. El logro y preservación de la calidad es entonces un reto en materia de educación superior; él anima la acción del Estado y convoca la voluntad de las instituciones.

23. Manejar a cabalidad el concepto de calidad no es fácil, en virtud de la complejidad que la comprensión del concepto encierra y del sinnúmero de

determinantes que la afectan; unos, dependientes de las condiciones internas de las instituciones; otros, relacionados estrechamente con el contexto global en que ellas se encuentran.

24. Al estudiar la literatura y al observar las experiencias de otros países en materia de evaluación de la calidad, se advierte que, en muchos casos, se utilizan modelos basados en uno solo de los aspectos que la constituyen. Así, por ejemplo, se juzga que existe calidad en una institución por su reputación, o se asume que la hay cuando ella dispone de los recursos académicos o financieros adecuados, o porque ha obtenido determinados resultados en alguna de sus funciones sustantivas, o por el valor intrínseco de los contenidos académicos de sus programas de formación, o por la apreciación del valor agregado de la educación que imparte, es decir, por lo que el estudiante aprende durante su permanencia en la institución. En otros casos, se identifica la calidad con la mayor o menor satisfacción de estándares fijados por asociaciones profesionales o por agencias de acreditación, o por la satisfacción manifiesta de los empleadores. Con base en tales preferencias, se eligen las estrategias y las metodologías de evaluación de la calidad, condicionando de esta manera la amplitud del concepto mismo de calidad y los alcances de los resultados de su evaluación.

25. En contraposición a dichos enfoques parciales, el Consejo Nacional de Acreditación ha adoptado una aproximación integral al desarrollar su modelo. El Consejo ha procurado tener presentes todos los factores que inciden en ella y la manera como en la configuración de esos factores pesan los recursos institucionales, los procesos internos y los resultados de la gestión académica.

26. Para abordar con mayor claridad el tema de la calidad, nos proponemos tratarlo primero desde una perspectiva general, luego referido al ámbito de la educación superior y, finalmente, en el contexto del Sistema Nacional de Acreditación.

### 3.1 Aproximación al concepto de calidad

27. La calidad, en un primer sentido, se entiende como aquello que determina la naturaleza de algo, como aquello que hace de algo lo que ese algo es. La calidad expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. Así, se habla, por ejemplo, de la calidad de hombre libre que una sociedad reconoce a sus miembros o de la calidad de Rector que alguien ostenta en un momento de su vida.

28. En un segundo sentido, la calidad de algo es la medida en que ese algo se aproxima al prototipo ideal definido históricamente como realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece. En este segundo sentido se habla, por ejemplo, de una institución o de un programa académico de alta calidad.

29. De lo anterior se desprende que la calidad se refiere tanto a la posibilidad de distinguir algo como perteneciente a un determinado género como a la posibilidad de distinguir entre los distintos miembros de un género y entre ellos y el prototipo ideal definido para ese género.

### 3.2 El concepto de calidad en la Educación Superior

30. El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

31. Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales de calidad. Con respecto a ellas se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos, pero la determinación más específica y el peso relativo de esas características estarán, en buena parte, condicionados a la naturaleza de la institución y a la del programa académico en cuestión.

32. Aunque se parte de referentes universales, es la lectura diferenciada de estas características lo que permite evaluar la calidad de instituciones y programas académicos de educación superior de la más diversa índole. Esta diferenciación estará determinada por los referentes correspondientes a lo que en el momento histórico presente y en la sociedad concreta se reconoce como propio del género al cual la institución o el programa académico pertenecen (la normatividad existente, las orientaciones básicas del sector educativo) y por los elementos propios correspondientes a lo que la institución singularmente considerada define como su especificidad o su vocación primera (la misión de la institución) y al modo como dicha misión se expresa en los programas académicos.

33. En este contexto, un programa académico tiene calidad en la medida en que haga efectivo su concepto, en la medida en que se aproxime al ideal que le corresponde tanto en relación con sus aspectos universales como en lo que toca a los que corresponden al tipo de institución a que pertenece y al proyecto específico en que se enmarca y del cual constituye una realización.

34. Por otra parte, para que la calidad se haga efectiva, las instituciones y programas académicos de educación superior deben, además de asegurar la posibilidad de apropiación por parte del estudiante del saber y el saber-hacer correspondientes a la comunidad de la cual será miembro gracias a un proceso de formación, asumir la tarea fundamental de mantenerse como espacios de formación en los valores generales de la cultura académica; valores que son propios de todas las instituciones de educación superior.

35. Naturalmente, para que la calidad se logre, se requiere también un clima institucional propicio y condiciones adecuadas de organización, administración y gestión.

36. La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación; reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia, pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis en las distintas instituciones, dando lugar a especificidades adicionales.

3.3 La evaluación de la calidad en el Sistema Nacional de Acreditación y su reconocimiento

37. En el proceso de Acreditación se distinguen dos aspectos: el primero es la evaluación de la calidad realizada por la institución misma, por agentes externos que pueden penetrar en la naturaleza de lo que se evalúa y por el Consejo Nacional de Acreditación; el segundo es el reconocimiento público de la calidad.

38. Los tres componentes de la evaluación enunciados se traducen, respectivamente, en tres etapas dentro del proceso de Acreditación. Son ellas:

- La Autoevaluación, que consiste en el estudio llevado a cabo por las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, características, variables e indicadores definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.

- La Evaluación Externa o Evaluación por Pares, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye en un juicio sobre la calidad de una u otros.

- La Evaluación Final que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.

39. El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministro de Educación emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.

40. Cada uno de los momentos mencionados posee un valor propio; ellos se complementan y refuerzan mutuamente; todos son importantes y todos, aunados, le otorgan integralidad al conjunto.

41. De lo anterior se infiere que los agentes principales del proceso de Acreditación son: las instituciones, los pares académicos y el Consejo Nacional de Acreditación, en lo que concierne a la evaluación de la calidad, y el Ministro de Educación Nacional en lo que corresponde a su reconocimiento público.

42. En el caso colombiano, la riqueza y diversidad de los perfiles institucionales y su grado de consolidación y desarrollo obligan a tener en cuenta diversas estrategias de evaluación de la calidad de los programas académicos y de las instituciones. De esta manera, el modelo propuesto acentúa en la autoevaluación el compromiso de cada institución con la calidad, compromiso derivado de la autonomía que la Constitución y la ley le otorgan; pone de relieve, en la evaluación externa o por pares, el papel que juegan las comunidades académicas, como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de instituciones y de programas en un campo específico, y, luego de la evaluación final, realizada por el Consejo Nacional de Acreditación, subraya el papel del Estado como garante de la fe pública depositada en las instituciones que prestan el servicio educativo.

43. La acreditación, según la Ley, está orientada en última instancia hacia las instituciones como un todo. Sin embargo, por razones técnicas y prácticas, y de acuerdo con las políticas trazadas por el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, la puesta en marcha del Sistema Nacional de Acreditación se ha iniciado por programas académicos conducentes a título de pregrado. Una institución solamente podrá utilizar el calificativo de «acreditada» en relación con los programas académicos que tenga acreditados, a menos que haya culminado satisfactoriamente el proceso de acreditación institucional. La acreditación de programas académicos no conduce automáticamente a la acreditación

institucional; ésta se concibe como un acto separado y autónomo que, no obstante, implicará la acreditación previa de programas de la institución y podrá apoyarse en ella. En el futuro se iniciará la acreditación de programas académicos de especialización, maestría y doctorado. En cuanto a estos últimos, se tendrán en cuenta las políticas que adopte el CESU a partir de los criterios que recomiende la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados, según lo dispuesto en el artículo 5, 1b, del Decreto 2791 de 1994. Conviene señalar que la acreditación previa a que están sujetos los programas de Educación en virtud de la ley 115 de 1994, es diferente a la acreditación de que trata este documento.

#### 3.4 Pares Académicos

44. El Consejo Nacional de Acreditación considera que los pares encargados de la Evaluación Externa deben conformar un equipo capaz de emitir un juicio sobre la calidad, basado en el análisis tanto de las dimensiones más universales como de las dimensiones específicas de la misma.

45. Este juicio sobre la calidad implica la capacidad del grupo de pares para reconocer distintos aspectos que deben ser tenidos en cuenta. Por ello, en la medida en que sea pertinente, el equipo de «pares académicos» encargado de la evaluación externa incluirá especialistas en aspectos relevantes que exceden los límites del saber específico del área correspondiente, o profesionales de áreas afines. Puesto que la calidad de un programa o de una institución depende, entre otras cosas, de aspectos como la gestión institucional y la disposición y el manejo de los recursos, que no necesariamente constituyen temas de la competencia de los especialistas de áreas alejadas de la economía o la administración, puede ser útil que el equipo de «pares» encargado de la evaluación externa incluya también personas que posean la competencia necesaria en áreas relacionadas con la administración y la dirección universitaria.

46. Por ello, aunque en sentido estricto sólo los miembros de la comunidad académica correspondiente a la disciplina, la profesión, la ocupación o el oficio de que se trate son pares académicos, puesto que está definido que la evaluación externa es realizada por los pares académicos, la noción de «pares académicos» se amplía aquí para garantizar una visión informada y competente sobre distintos aspectos del programa académico (o la institución) que se somete a evaluación.

##### 3.4.1 El par como paradigma y como conocedor del "paradigma"

47. «Par» significa igual o semejante totalmente. En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos. Pero, en el proceso de acreditación, el «par» está encargado de emitir un juicio sobre la calidad, así que debe ser reconocido por la comunidad que lo identifica profesionalmente como alguien que posee la autoridad que le permite emitir ese juicio. Esa autoridad está ligada a una diferencia: el par juzga y su juicio es respetado en la medida en que ese par se destaca, en que se lo reconoce como ejemplo paradigmático del deber ser de la comunidad. En el caso de la Acreditación, «par» alude entonces a un miembro de la comunidad que está investido de la autoridad para juzgar sobre la calidad. En ese sentido no es igual a los demás miembros de la comunidad. La semejanza del par se convierte, en este caso, en semejanza con un ideal: el paradigma de la comunidad; el "par" es, entonces, un ejemplo paradigmático de ella.

48. No obstante lo anterior, el par no es alguien que cumple estrictamente con el ideal de la comunidad. Posiblemente ningún miembro de la comunidad lo cumple. Pero es una persona (o un grupo de personas) en quien se reconoce de modo suficiente ese ideal, alguien en quien la comunidad reconoce el proyecto que le da identidad. El par es, en este sentido, «*primus inter pares*».

49. La noción de par implica la de «paradigma» en al menos dos sentidos. Por una parte, el par debe ser un paradigma para su comunidad; un paradigma, en este primer sentido, es un caso ejemplar, alguien que expresa el ideal, el deber-ser de los demás miembros de esa comunidad. Por otra parte, el par debe conocer y compartir lo que podría llamarse el «paradigma» de la comunidad. En este segundo sentido, por "paradigma" de una comunidad entendemos aquí el conjunto de saberes y pautas de acción propios de esa comunidad, es decir, el lenguaje, los métodos de trabajo, los valores, los conocimientos, las estrategias de prueba o de refutación y, en general, los modos de producir y aplicar el conocimiento que caracterizan el trabajo de la comunidad. Tal como se entiende en el modelo del Consejo Nacional de Acreditación, existen paradigmas tanto en las disciplinas y profesiones como en las ocupaciones y oficios.

50. La noción de «paradigma» que utilizamos, en este segundo sentido del término, no pretende acomodarse rigurosamente al uso que se le ha dado en el caso de las disciplinas científicas; si así fuera, su aplicación en el caso de las profesiones, ocupaciones y oficios podría resultar problemática. En el contexto en que aquí se utiliza el término, se trata del saber y del saber-hacer (conocimientos, criterios y pautas de acción) que comparten las personas que se reconocen como colegas en el trabajo de una disciplina, profesión, ocupación u oficio.

51. Así pues, el «par académico» debe ser alguien reconocido por su comunidad como poseedor del saber y del saber-hacer que constituye el paradigma de la comunidad, debe ser alguien que reconozca y respete los valores académicos en general y los de su comunidad en particular. Alguien, en síntesis, que comparte el «paradigma» de la comunidad (en el segundo sentido que hemos venido explicitando) y que es, en sí mismo, un paradigma (en el primer sentido, es decir, un caso ejemplar de la comunidad). Compartir los conocimientos y valores básicos de la comunidad y destacarse en ella es lo que le da al par legitimidad como competente para reconocer ese conocimiento y esos valores.

52. Como se ha dicho antes, las cualidades que permiten hacer un juicio de calidad suficientemente completo pueden implicar la suma de competencias en un equipo de pares. Puede darse el caso de que el paradigma de la disciplina o profesión esté definido de tal manera que no sea necesario, en el equipo de pares, el concurso de especialistas distintos de los del área que se quiere evaluar. Pero, incluso dentro de un área determinada, el enfoque escogido por la institución o el programa académico puede exigir la participación de profesionales de otras áreas para juzgar la bondad y el rigor de la formación. Por ejemplo, el análisis de la formación del antropólogo, si ésta se realiza con énfasis en sociología, puede requerir la participación de sociólogos, además de los antropólogos, dentro del grupo de los pares académicos.

53. En el caso de programas académicos que utilizan enfoques originales, la dificultad de encontrar interlocutores (o pares) puede ser resuelta precisamente a través de la constitución de este «par» colectivo.

54. Dentro de los equipos de pares académicos podrá darse una división del trabajo, pero es importante que se establezca entre ellos una estrategia que permita llegar a acuerdos y sintetizar las distintas contribuciones. Una condición fundamental de la labor de los pares es su capacidad de formar equipo sobre la base del respeto de las distintas competencias y del esfuerzo de constituir un lenguaje que haga posible la comunicación y el acuerdo.

55. También puede ocurrir que distintos enfoques en una profesión correspondan en realidad a paradigmas diferentes. Podría citarse como ejemplo el caso conocido de la Psicología: un psicólogo del comportamiento desconfía de los métodos y de las teorías de un psicoanalista tanto como este último desconfía de los métodos y las teorías del psicólogo del comportamiento. Los dos paradigmas no son sólo distantes, pueden llegar a oponerse porque no comparten los criterios básicos de verificabilidad ni admiten las mismas fuentes de conocimiento. Pero aunque quienes se inscriben en un paradigma no reconozcan la validez de otro con el cual están en conflicto, lo cierto es que cada uno de los paradigmas contiene principios y estrategias que permiten juzgar sobre la calidad de la formación que se imparte dentro de él. En casos extremos como éstos, en los cuales un mismo título corresponde a prácticas completamente diferentes, no basta que los profesionales del equipo de pares tengan el mismo título que los oponentes en el conflicto entre paradigmas; es importante que en ese equipo haya alguien que conozca internamente el paradigma bajo cuyos lineamientos opera el programa académico por evaluar.

56. Lo anterior no significa que el grupo de pares académicos tenga necesariamente que conocer de antemano todos los elementos del saber reunido por los miembros de la comunidad académica de un programa; en condiciones reales esto no es posible. Pero ello no quiere decir que no puedan evaluar el programa, ya que conocen los elementos básicos que deben reunirse para lograr la calidad. No es posible siempre llegar a una correspondencia completa entre los propósitos de la formación y las competencias del grupo de pares. Los miembros de una comunidad académica se respetan mutuamente cuando reconocen que cumplen con las notas esenciales del paradigma, aunque se ocupen de problemas muy diferentes. Distintas especialidades médicas, por ejemplo, pueden reconocer en un internista un par idóneo para emitir juicios sobre buena parte del componente de la formación médica que tiene que ver con esas especialidades.

57. El paradigma no comprende sólo saberes y habilidades; una parte importante del mismo corresponde a las actitudes propias de la comunidad. Se ha señalado que la utilización del término "paradigma" (en el segundo sentido, como se lo usa en la sociología de la ciencia) tiene peligros, particularmente por la tendencia a identificarlo con su significado en las ciencias, pero evidentemente no se trata de homogeneizar prácticas de distinta naturaleza sino de bautizar con ese nombre aquello que comparten los miembros de una comunidad disciplinaria o profesional o los practicantes de una ocupación o un oficio. «Paradigma» no designa aquí solamente el conjunto de conceptos y principios metodológicos que el filósofo deriva del análisis del quehacer de los científicos, sino también los saberes y prácticas propios del trabajo de las comunidades en los diferentes campos. Estos saberes y prácticas cambian con el tiempo, así que también lo hacen los "paradigmas" en el sentido que hemos dado al término.

58. La aclaración anterior permite atenuar otra preocupación: la del desconocimiento del carácter dinámico de los saberes y prácticas de los que se ocupa la educación superior. Aunque en la historia de las ciencias se hayan examinado los grandes cambios científicos como conflicto entre paradigmas y pueda pensarse entonces que los paradigmas no evolucionan sino que se enfrentan y se sustituyen unos a otros, es necesario insistir en que la noción que utilizamos aquí se refiere a lo que saben y hacen las comunidades que producen y aplican los conocimientos en los diferentes terrenos definidos por disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios y no a cuerpos estáticos de saberes. El paradigma, definido como aquí se ha hecho, está condicionado históricamente y se transforma gracias a la investigación, al desarrollo de la técnica y a las modificaciones que ocurren en los campos de trabajo. Esto no quiere decir que no puedan reconocerse los saberes y prácticas que lo configuran en un momento histórico determinado.

#### 3.4.2 Paradigmas en disciplinas, profesiones, ocupaciones y oficios

59. En el caso de las disciplinas, los paradigmas son bastante explícitos y están suficientemente consolidados en un momento histórico determinado. Pero ello no significa que para las demás comunidades que componen el conjunto de la educación superior no existan paradigmas.

60. En el caso de las profesiones no hay duda de que existen ciertos saberes básicos sin los cuales no es posible responder a las expectativas sociales con calidad y responsabilidad. Esos saberes incluyen conocimientos, habilidades y técnicas indispensables para el ejercicio profesional. El paradigma, tal como aquí se viene entendiendo, incluye además una ética ligada a los efectos sociales de la acción y un conjunto de normas implícitas y explícitas que se espera guíen el comportamiento general del profesional. En el caso de las disciplinas, por ejemplo, la ética subraya los valores de la honestidad intelectual, la crítica y el diálogo intenso con la tradición escrita del campo. Los distintos programas académicos pueden poner el énfasis en valores diferentes, pero, claro está, los profesionales de las distintas áreas no pueden eximirse de compartir los valores de la ética de las disciplinas; tampoco los científicos pueden eximirse de la responsabilidad social de su trabajo.

61. Las ocupaciones y oficios comparten elementos fundamentales con las profesiones y disciplinas. Los paradigmas de las ocupaciones y de los oficios incluyen los conocimientos pertinentes para el ejercicio correspondiente, la apropiación de determinadas técnicas y reglas de trabajo y un conjunto de normas éticas. Sin duda, los aspectos técnicos tendrán un peso en las ocupaciones y oficios mayor que el que tienen en las disciplinas y profesiones; habrá un énfasis mayor sobre las habilidades prácticas que sobre los análisis teóricos, pero estos análisis no pueden estar ausentes. Parte importante de la odiosa discriminación social a la que, en distintos casos, se ven sometidos ocupaciones y oficios se origina precisamente en la ausencia de espacios de formación y discusión sobre los principios teóricos y sobre los efectos sociales de las acciones ligadas a ellos.

62. Las instituciones dedicadas a la formación en ocupaciones y oficios deben ser conscientes de la necesidad de intensificar la reflexión sobre la importancia social de la formación que imparten y sobre cómo inculcar creatividad, sentido crítico y búsqueda permanente de actualización a los profesionales que egresan de sus



aulas y talleres. Filósofos, historiadores y sociólogos se han venido ocupando de reconocer la importancia social de la formación técnica. Aún más, se ha caracterizado la sociedad contemporánea como una sociedad que no sólo se soporta materialmente en la técnica, sino que sigue en su ordenamiento y en la formulación de sus proyectos históricos la lógica de la técnica (predicción y control de fenómenos, encadenamiento de procesos, enfoque analítico de los problemas).

63. La reflexión sistemática que adelanten las comunidades correspondientes a las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones y los oficios sobre sus principios y sus prácticas debe conducir a una precisión sobre los límites y perspectivas de dichas prácticas, sobre las «reglas de juego» que son propias de cada una de ellas y sobre las exigencias éticas que implican.

#### 4. OBJETIVOS DE LA ACREDITACION

64. El proceso de acreditación, integralmente considerado, tiene los objetivos siguientes:

- Ser un mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado sobre el servicio educativo que prestan.
- Ser un instrumento mediante el cual el Estado da fe pública de la calidad de las instituciones y de los programas de educación superior.
- Brindar información confiable a los usuarios del servicio educativo del nivel superior y alimentar el Sistema Nacional de Información creado por la Ley.
- Propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior.
- Propiciar la idoneidad y la solidez de las instituciones que prestan el servicio público de Educación Superior.
- Ser un incentivo para los académicos, en la medida en que permita objetivar el sentido y la credibilidad de su trabajo y propiciar el reconocimiento de sus realizaciones.
- Ser un incentivo para que las instituciones verifiquen el cumplimiento de su misión, sus propósitos y sus objetivos en el marco de la Constitución y la Ley, y de acuerdo con sus propios estatutos.
- Propiciar el auto-examen permanente de instituciones y programas académicos en el contexto de una cultura de la evaluación.

#### 5. ASPECTOS INSTITUCIONALES EN LA ACREDITACION

65. Una institución se reconoce, en principio, a través de tres elementos:

- Las características de su comunidad académica en relación con el campo de acción en que opera (Art. 7 de la Ley 30 de 1992), campo que está referido al tipo de conocimiento que cultiva.
- Las disciplinas, las profesiones, las ocupaciones, o los oficios para los cuales forma.
- La relación que guarda con el medio externo.

66. La calidad se hace manifiesta a través de las características que poseen las instituciones y los programas sometidos al proceso de acreditación. Tales características se valoran a la luz de criterios que se formulan más adelante, refiriéndolas a cada uno de los factores estructurales que, en la práctica, articulan la misión, los propósitos, las metas y los objetivos de una institución, con cada una de las funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.

67. Se considera la institución como un todo cuyo rostro explicita la interacción entre los elementos que la conforman. Dicho todo comprende una estructura, una disposición u ordenamiento de sus partes, cuyo sentido viene determinado por la misión que se da a sí misma. Esta misión ilumina propósitos, metas y objetivos de la institución, sin desmedro del criterio de universalidad, y otorga especificidad a cada uno de los programas académicos. Este todo opera en un contexto físico, económico, social, político y cultural, que condiciona todas y cada una de las acciones de la institución. La dinámica de las interacciones entre la institución y su contexto es un escenario fundamental para la acreditación.

### 5.1 Misión

68. Toda institución humana requiere educar la mirada sobre sí misma, de modo que se propicie en ella la construcción de un sentido para la acción y una cierta conciencia de su pasado y de su futuro. En ese sentido y en esa conciencia se expresa la visión específica de la institución. Esta visión es una especie de construcción mental de la institución, en la cual se integran los fines, la estructura y los procesos que le dan forma. Allí se recogen, para el caso de las instituciones de educación superior, las características de la población objeto de atención, el perfil propio de sus funciones (docencia, investigación y proyección social), el tipo de servicios que pretende ofrecer, la estructura de su gobierno y la manera de relacionarse con su entorno educativo y social.

69. La misión es una explicitación de la visión; un enunciado que expresa la identidad de la institución, su razón de ser. En ella se manifiesta de manera sintética lo que la institución debe hacer, lo que espera realizar en adelante y el campo y estilo de acción que ha venido asumiendo a lo largo de su historia. Específicamente, en la formulación de esta misión se incorpora la manera propia como la institución asume su visión en cada una de las dimensiones básicas de su acción. Por ello, tal misión ha de ser de dominio público y debe brindar claridad y seguridad a quienes se relacionan con la institución; ella debe ser distinguible, movilizadora y controvertible. Debe, en fin, propiciar el compromiso de los miembros de la comunidad académica con su institución.

### 5.2 Propósitos, metas y objetivos

70. Con miras a la realización de la misión, es necesario expresarla en grandes propósitos, de los cuales puedan derivarse alternativas de acción que se formulan en términos de metas y objetivos. De esta manera, la secuencia de acciones que se elija, inspirada en la misión y los propósitos, otorga coherencia a la institución y contribuye al uso racional de los recursos.

71. La organización de las acciones en términos de metas y objetivos es tarea central de la planeación de la institución.

72. Propósitos, metas y objetivos adquieren sentido en la medida en que no se consideren de manera mecánica y abstracta sino como hitos de un único proceso que estimula la generación de una tensión entre lo que se desea y el estadio de desarrollo alcanzado. Tal tensión creativa favorece el aprendizaje continuo de la institución.

### 5.3 Proyecto Institucional

73. La misión se concreta, se materializa, se realiza en la práctica a través del proyecto institucional. El proyecto institucional expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el proyecto institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. El proyecto institucional determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional.

74. Un proyecto institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social.

## 6. CRITERIOS

75. A continuación se enuncian los criterios sobre los cuales opera el Sistema Nacional de Acreditación. Ellos son elementos valorativos que inspiran la apreciación de las condiciones iniciales de la institución y la evaluación de las características y variables de la calidad de la institución o del programa académico objeto de análisis. Estos criterios son considerados como una totalidad. No hay entre ellos jerarquía alguna ni se establece predilección de uno sobre otro; ellos se complementan y potencian entre sí en cuanto principios que sirven de base al juicio sobre la calidad, preocupación primera del Consejo Nacional de Acreditación.

### 6.1 Universalidad

76. Hace referencia, de una parte, a la dimensión más intrínseca del quehacer de una institución que brinda un servicio educativo de nivel superior; esto es, al conocimiento humano que, a través de los campos de acción señalados en la ley, le sirven como base de su identidad. En cualquier tipo de institución, el trabajo académico descansa sobre uno o varios saberes, ya sea que se produzcan a través de la investigación, se reproduzcan a través de la docencia, o se recreen, contextualicen y difundan a través de múltiples formas. En todos los casos, el conocimiento posee una dimensión universal que lo hace válido intersubjetivamente; su validez no está condicionada al contexto geográfico de su producción. En consecuencia, el saber, al institucionalizarse, no pierde su exigencia de universalidad; por el contrario, él nutre el quehacer académico de la educación superior, cualquiera que sea su tipo, configurando una cultura propia de la academia. De otra parte, la universalidad hace también referencia, desde un

punto de vista más externo, a la multiplicidad y extensión de los ámbitos en que se despliega el quehacer de la institución, y su sentido puede ampliarse para aludir al ámbito geográfico sobre el cual ejerce influencia y a los grupos sociales sobre los cuales extiende su acción, entre otros aspectos.

## 6.2 Integridad

77. Es un criterio que hace referencia a la probidad como preocupación constante de una institución o programa en el cumplimiento de sus tareas. Implica, a su vez, una preocupación por el respeto por los valores y referentes universales que configuran el «éthos» académico, y por el acatamiento de los valores universalmente aceptados como inspiradores del servicio educativo del nivel superior.

## 6.3 Equidad

78. Es la disposición de ánimo que moviliza a la institución o programa a dar a cada quien lo que merece. Expresa de manera directa el sentido de la justicia con que se opera; hacia dentro de la institución, por ejemplo, en el proceso de toma de decisiones, en los sistemas de evaluación y en las formas de reconocimiento del mérito académico; en un contexto más general, en la atención continua a las exigencias de principio que se desprenden de la naturaleza de servicio público que tiene la educación, por ejemplo, la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias y la aceptación de las diversas culturas y de sus múltiples manifestaciones.

## 6.4 Idoneidad

79. Es la capacidad que tiene la institución o programa de cumplir a cabalidad con las tareas específicas que se desprenden de la misión, de sus propósitos y de su naturaleza, todo ello articulado coherentemente en el proyecto institucional.

## 6.5 Responsabilidad

80. Es la capacidad existente en la institución o programa para reconocer y afrontar las consecuencias que se derivan de sus acciones. Tal capacidad se desprende de la conciencia previa que se tiene de los efectos posibles del curso de acciones que se decide emprender. Se trata de un criterio íntimamente relacionado con la autonomía aceptada como tarea y como reto y no simplemente disfrutada como un derecho.

## 6.6 Coherencia

81. Es el grado de correspondencia entre las partes de la institución y entre éstas y la institución como un todo. Es también la adecuación de las políticas y de los medios de que se dispone, a los propósitos. Así mismo, alude al grado de correlación existente entre lo que la institución o el programa dicen que son y lo que efectivamente realizan.

## 6.7 Transparencia

82. Es la capacidad de la institución o programa para explicitar sin subterfugio alguno sus condiciones internas de operación y los resultados de ella. La

transparencia es hija de la probidad y es, a su vez, uno de sus ingredientes fundamentales.

#### 6.8 Pertinencia

83. Es la capacidad de la institución o programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o programa no responde de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.

#### 6.9 Eficacia

84. Es el grado de correspondencia entre los propósitos formulados y los logros obtenidos por la institución o el programa.

#### 6.10 Eficiencia

85. Es la medida de cuán adecuada es la utilización de los medios de que disponen la institución o el programa para el logro de sus propósitos.

86. Los criterios que se acaban de enunciar son una expresión de la postura ética del Consejo Nacional de Acreditación frente al tema de la acreditación y, en una perspectiva más amplia, en relación con el cumplimiento de la función social de la educación superior y con el logro de altos niveles de calidad por parte de instituciones y programas académicos de ese nivel. Por otra parte, el Consejo Nacional de Acreditación, al desarrollar y aplicar su modelo, se inspira en los enunciados de corte axiológico contenidos en el Preámbulo y en el Título I la Constitución Política de Colombia y se compromete con los mandatos de la Carta en materia del derecho a la educación y a la cultura y con los grandes objetivos de la Educación Superior formulados en la Ley 30 de 1992. En particular, el Consejo pone de relieve el ser la educación superior un espacio de búsqueda y transmisión del conocimiento que debe desenvolverse en un ambiente de convivencia, de paz y de libertad y dentro de un marco democrático, participativo y pluralista y destaca el papel de la educación superior en el logro de la unidad nacional, en afianzar entre los ciudadanos el respeto a la dignidad humana y la vigencia plena de los derechos humanos, en construir una actitud consciente para la preservación del medio ambiente y en ser factor esencial para el desarrollo integral de los colombianos.

### 7. ELEMENTOS DEL MODELO DE ACREDITACION

87. A partir de los fundamentos conceptuales y del marco legal que gobierna al Sistema Nacional de Acreditación, se presentan en detalle los elementos que han de tenerse en cuenta en los procesos de autoevaluación, de evaluación externa y de evaluación final que constituyen la esencia de la acreditación. Estos elementos se han organizado de manera que instituciones y programas académicos de educación superior, no importa su índole, y los equipos de pares académicos que se conformen en cada caso, encuentren derroteros comunes para conducir los

procesos que respectivamente les corresponde dentro de la acreditación: las autoevaluaciones y las evaluaciones externas.

88. Con el propósito de contribuir a que las instituciones que opten por la acreditación de alguno de sus programas inicien las correspondientes autoevaluaciones una vez tengan una visión objetiva sobre su propia realidad institucional, el Consejo Nacional de Acreditación da comienzo al proceso con una apreciación de las condiciones iniciales de la institución considerada como un todo. Esta apreciación, que no constituye una evaluación exhaustiva de la institución o de sus programas, se da en el marco de la función que le compete al Consejo Nacional de Acreditación de orientar a las instituciones en sus procesos de autoevaluación. Se pretende con esta apreciación hacer consciente a la institución de si reúne o no las condiciones que le permitan adelantar, con posibilidades de éxito, procesos de acreditación.

89. Para la evaluación propiamente dicha que ha de conducir eventualmente a la acreditación, el Consejo ha optado por que el examen de la calidad de instituciones y programas se haga con base en características de calidad, agrupadas en grandes factores. Estos factores, dentro de un enfoque sistémico, expresan, por un lado, los elementos con que cuenta la institución y sus programas para el conjunto del quehacer académico, por otro, la manera como se desenvuelven los procesos académicos y, finalmente, el impacto que instituciones o programas ejercen sobre su entorno.

## 8. CONDICIONES INICIALES PARA INGRESAR AL SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACION

90. Para adelantar con posibilidades de éxito la acreditación de un programa académico, es necesario que la institución cumpla con las siguientes condiciones iniciales:

- 1) Estar debidamente autorizada para operar como una institución de educación superior y para otorgar títulos en el programa que se propone acreditar.
- 2) Cumplir con las normas legales establecidas para la educación superior y, en particular, las que corresponden a las instituciones de su tipo.
- 3) Tener una misión claramente formulada, que sea coherente con su naturaleza y su definición institucional y que sea de conocimiento público. Como la misión debe reflejarse en las actividades académicas de la institución, sus logros deben ser susceptibles de evaluación.
- 4) Haber formulado un proyecto institucional que le sirva como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones.
- 5) Contar con un núcleo profesoral que sea apropiado, en cantidad, calidad y dedicación, a la naturaleza de la institución y del programa que se aspira a acreditar.
- 6) Contar con estatutos y reglamentos de profesores y estudiantes, que incluyan políticas claras de selección y vinculación de profesores y de admisión de estudiantes. Estas normas deben definir los deberes y derechos de unos y otros y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.

- 7) Tener una tradición en el programa que se espera acreditar, reflejada en su incidencia efectiva en el medio y en la existencia de varias promociones de egresados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento.
  - 8) Contar con una estructura organizacional y con sistemas de administración y gestión que correspondan a la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución y del programa.
  - 9) Disponer de una infraestructura locativa y logística que satisfaga las necesidades de la institución y las del programa.
  - 10) Mantener una comprobada estabilidad financiera y utilizar adecuadamente los recursos de que dispone, en correspondencia con su naturaleza, su misión y sus objetivos.
  - 11) Contar con un ambiente institucional apropiado y con políticas e instalaciones orientadas a mantener el bienestar de todos sus miembros.
  - 12) No haber sido objeto de sanciones, en los últimos cinco años, por el incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, ni estar intervenida en el momento en que se hace la solicitud.
91. Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, hubiere cambios sustanciales en las condiciones iniciales de la institución, el Rector deberá informar sobre dichos cambios al Consejo Nacional de Acreditación. Este Consejo determinará el alcance de dichos cambios para efectos de proseguir o no el proceso de acreditación.
92. Si en algún momento después de iniciado el proceso de acreditación, la institución fuere objeto de sanción por incumplimiento de las disposiciones legales que rigen la educación superior, o fuere intervenida, el proceso será suspendido.

## **9. FACTORES**

93. Los factores que el Consejo Nacional de Acreditación ha identificado como centrales en el servicio educativo de educación superior son:

- Proyecto institucional
- Estudiantes y profesores
- Procesos académicos
- Bienestar institucional
- Organización, administración y gestión
- Egresados e impacto sobre el medio
- Recursos físicos y financieros

94. El análisis de estos factores permite apreciar las condiciones de desarrollo de las funciones sustantivas de cada institución o programa académico: docencia, investigación y proyección social.

## **10. CARACTERÍSTICAS, VARIABLES E INDICADORES**

95. Como se señaló anteriormente, la calidad alude a un conjunto de características universales y particulares de algo, que se manifiestan en mayor o menor grado, en un momento dado. En su conjunto, tales características no son predicados estáticos. Por el contrario, expresan en su nivel propio el esfuerzo de

una institución o programa por mejorar de manera continua y por llevar a la práctica las exigencias que dimanen de su misión y de su proyecto educativo.

96. Las características de calidad a que hacemos referencia son propias del servicio público de educación superior. Ellas pueden diferenciarse entre sí, y agruparse en conjuntos determinados por los factores a que se ha hecho referencia atrás, en tanto son susceptibles de predicarse principalmente de uno de dichos factores. Como tales características manifiestan los referentes universales y los particulares de la calidad, pueden ser aplicables a todo tipo de institución o de programa académico. Sin embargo, su lectura podrá ser diferenciada para dar cuenta de la diversidad de programas y de las especificidades que surgen de la existencia de diferentes tipos de institución y de la individualidad de misiones y proyectos institucionales.

97. Para ayudarse en la evaluación de las características de calidad es útil hacer uso de variables, susceptibles de recibir un valor numérico o no numérico, que expresen atributos de dichas características. Por consiguiente, el Consejo Nacional de Acreditación ha incluido en su modelo un conjunto de variables para cada característica. Las variables así escogidas son en unos casos cuantitativas y en otros cualitativas.

98. En esta misma dirección y con el ánimo de hacer perceptible, hasta donde sea posible, el grado de calidad alcanzado, se ha procedido a construir Indicadores o referentes empíricos de las variables. A través de los indicadores las distintas variables que configuran las características de calidad se hacen patentes y valorables. Al igual que en el caso de las variables, estos indicadores son cuantitativos o cualitativos.

99. Como puede apreciarse, el modelo propuesto se ha construido mediante procedimientos que permiten pasar de los fundamentos conceptuales, incluidos los criterios, a la formulación de características y variables y a la construcción de indicadores. Sin embargo, en la utilización del modelo será posible proceder de manera contraria; es decir, partir de los indicadores y lo que ellos representan, para valorar con sentido de diagnóstico las variables y emitir juicios sobre el cumplimiento de las características de calidad, así como para establecer las posibles alternativas de acción que permitan avanzar en el logro de una mayor calidad.

100. Para facilitar la aplicación del modelo de acreditación en situaciones específicas, el Consejo Nacional de Acreditación ha elaborado, y continuará haciéndolo, guías de procedimiento para el examen de los distintos elementos que se han de evaluar, y ha hecho sugerencias de instrumentos que podrían ser utilizables para la adquisición de información sobre indicadores.

101. Debe entenderse que las instituciones que ingresan al Sistema Nacional de Acreditación están en libertad de utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información, de diseñar nuevos indicadores, de formular nuevas variables y aun de definir nuevas características o de darles a las aquí enumeradas lecturas diferenciadas, para efectos de conducir más apropiadamente sus procesos de autoevaluación y de reflejar mejor la especificidad propia y la de sus programas, sin menoscabo de dar consideración obligada a los criterios, a los factores y a las características de calidad propuestos en el modelo del Consejo



Nacional de Acreditación y de atender a los mandatos que gobiernan el Sistema Nacional de Acreditación.

102. Dentro del modelo del Consejo Nacional de Acreditación, los juicios finales que se han de emitir sobre la calidad de un programa académico o de una institución son el resultado de una consideración integrada de los siete factores que lo conforman. A su vez, cada factor es valorado con base en una consideración integrada de las distintas características de calidad que lo constituyen. El grado de cumplimiento de cada característica de calidad debe ser establecido mediante la valoración integral de las variables que le corresponden. Finalmente, éstas son susceptibles de ser evaluadas a través de conjuntos de indicadores empíricos aplicados a ellas.

103. De acuerdo con este modelo, las decisiones finales están basadas en síntesis sucesivas de juicios sobre conjuntos de elementos de complejidad creciente (indicadores, variables, características, factores y programas o instituciones). Dentro de este enfoque integral, los juicios sobre conjuntos no resultan de la suma de juicios sobre elementos individualmente considerados; los miembros de un conjunto no se adicionan linealmente para dar cuenta de la valoración total del conjunto al que pertenecen, ni el conjunto de elementos que se conforma en cada etapa sucesiva de juicio agota el universo de lo valorable en cada una de esas etapas o elimina las posibles redundancias.

104. En la construcción del modelo del Consejo Nacional de Acreditación no se ha pretendido que cada uno de los elementos que forman los conjuntos que han de ser materia de valoración aporten por igual al juicio correspondiente. De hecho, ello sería prácticamente imposible, dado el tipo de problemas que se manejan, y poco útil, en vista de la necesidad de hacer ajustes periódicos al modelo, modificando el número o las definiciones de los elementos, y la conveniencia de propiciar sus lecturas diferenciadas según el tipo de instituciones y programas académicos.

105. Las variables y los indicadores con los que se quiere establecer el cumplimiento de cada una de las características apuntan, unos, a aspectos centrales de la característica, otros, a aspectos complementarios. Así mismo, en el caso de cada factor, las características que los constituyen hacen referencia de manera muy desigual a los aspectos medulares del cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior. Finalmente, aun los factores, todos importantes desde el punto de vista institucional, repercuten de manera visiblemente desigual sobre el desarrollo de la institución y, en particular, sobre sus programas. La desigualdad que se advierte en todos los niveles de juicio, hace alusión simultánea a los referentes universales de la educación superior, a los que se derivan de la clase de institución o de programa académico de que se trate y a los que surgen de las especificidades propias de la misión y del proyecto institucional. Es entonces necesario ponderar cada uno de los elementos que forman un conjunto, es decir, atribuirle un peso relativo dentro del conjunto, que podrá ser, a menudo, diferente.

106. Estas estrategias se pueden combinar con la identificación de elementos o de grupos de elementos como de importancia tan decisiva que el no satisfacerlos apropiadamente sea indicativo de que los logros son insuficientes dentro del

conjunto que se está evaluando, y, en el límite, de que no se han alcanzado altos niveles de calidad.

107. No se puede pretender que la misma ponderación sea válida para todo tipo de instituciones y programas académicos. La ponderación apunta a reconocer la importancia relativa de los elementos que se sintetizan, pero no puede convertir lo cualitativo en una operación de cantidades. La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura de las interpretaciones que se hacen de la información recogida. En el otro extremo, tampoco resulta razonable que las ponderaciones se hagan para cada situación, sin justificaciones adecuadas.

108. A continuación aparecen las características de calidad, agrupadas por factores. Se las define y se hace una descripción que pretende aclarar aún más el significado y el alcance de cada una. A propósito de cada característica se enuncian las variables que le corresponden y se enumeran los indicadores que permiten valorar esas variables.

109. Cabe anotar que las características que forman parte de un factor pueden aludir a aspectos de calidad de otros factores y que las características de calidad de determinado factor no lo agotan. Tal es el caso del factor Bienestar Institucional que no queda completamente cubierto por las características que se han incluido en él; al fin y al cabo, el Bienestar es una dimensión de la vida institucional que está presente en todos los factores.

## 10.1 Características asociadas al factor Proyecto Institucional

### 10.1.1 Característica 1

110. La institución tiene una misión claramente formulada; ésta corresponde a la definición institucional y es de dominio público. Dicha misión se expresa en los objetivos, en procesos académicos y administrativos y en los logros de cada programa. En ella se explicita el compromiso institucional con la calidad y con los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.

#### DESCRIPCION

111. Se desea poner de relieve la importancia que tiene para la institución poseer una formulación de la misión institucional cuyo contenido corresponda a la naturaleza de la institución, exprese su compromiso con la calidad y sea de dominio público. Por dominio público se entiende que las personas que trabajan en la institución y sus usuarios actuales y potenciales tengan conocimiento de la misión, para lo cual se dispone de mecanismos apropiados. De igual manera, se espera que la misión inspire los procesos académicos y administrativos de la institución y de sus unidades académicas y que pueda identificarse la concordancia existente entre el contenido de la misión y los logros de la institución. Así mismo, en la misión se debe hacer explícito el compromiso de la institución con los principios y objetivos que la ley señala a la educación superior.

#### VARIABLES

112.

- a) Existencia de una misión claramente formulada.
- b) Concordancia de la misión con los campos de acción y con el tipo de institución, de conformidad con la ley.

- c) Existencia de mecanismos para la difusión y discusión de la misión por parte de la comunidad académica.
- d) Correspondencia entre la misión y los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.
- e) Posibilidad de evaluar la correspondencia entre el contenido de la misión y los logros institucionales.

#### INDICADORES

113.

- 1) Documentos institucionales en los que se expresa la misión.
- 2) Información verificable sobre la coherencia entre la misión, los campos de acción y el tipo de institución, de conformidad con lo exigido por la ley.
- 3) Porcentaje de directivos, profesores, estudiantes y administrativos que pueden explicitar el sentido de la misión.
- 4) Medios utilizados por la institución para producir, estudiar y difundir la misión.
- 5) Información verificable sobre la correspondencia entre la misión y los principios y objetivos establecidos por la ley para la educación superior.
- 6) Información verificable sobre la posibilidad de evaluar la concordancia entre la misión y los logros institucionales.

#### 10.1.2 Característica 2

114. La institución tiene una definición clara de sus propósitos, metas y objetivos. El logro realmente alcanzado es susceptible de algún tipo de evaluación; el resultado de la evaluación se utiliza para introducir mejoras.

#### DESCRIPCION

115. El contenido de la misión institucional se expresa en categorías que por su nivel de abstracción no son susceptibles de una observación directa; por ello, es útil poder expresar de manera más concreta los grandes propósitos de la institución, aquellos que orientan el curso de sus acciones diarias, y convertirlos en metas precisas que sirvan para definir objetivos medibles cuantitativa o cualitativamente. El logro de propósitos, metas y objetivos debe ser susceptible de alguna evaluación. Sin embargo, la utilidad de esta evaluación radica en que la institución utilice sus resultados para introducir modificaciones tendientes al mejoramiento continuo o a innovaciones, e inclusive, a reformas estructurales.

#### VARIABLES

116.

- a) Existencia de políticas de desarrollo institucional.
- b) Existencia de procesos de seguimiento del cumplimiento de las políticas
- c) Utilización de los resultados de tal seguimiento para introducir mejoras en la institución.

#### INDICADORES

117.

- 1) Información verificable de los planes de desarrollo de la institución.
- 2) Información verificable sobre los medios utilizados por la institución para hacer seguimiento de sus planes de desarrollo.
- 3) Información verificable de las mejoras introducidas como resultado de la evaluación del cumplimiento de los planes establecidos.

#### 10.1.3 Característica 3

118. El proyecto institucional orienta la administración y gestión de los programas y sirve como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones sobre contenidos y sobre la organización y gestión de los planes de estudio, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional.

#### DESCRIPCION

119. El proyecto institucional orienta la manera como la institución define sus programas de docencia, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional. De igual manera, determina los criterios para la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas que ofrece la institución.

#### VARIABLES

120.

- a) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en materia de administración y gestión.
- b) Existencia, en el proyecto institucional, de criterios para la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas que ofrece la institución.
- c) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en los campos de la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional.

#### INDICADORES

121.

- 1) Información verificable, en el proyecto institucional, de orientaciones para la toma de decisiones en materia de administración y gestión.
- 2) Información verificable, en el proyecto institucional, sobre orientaciones acerca de los criterios que orientan la toma de decisiones sobre cargos, responsabilidades y procedimientos en los diferentes programas.
- 3) Información verificable, en el proyecto institucional, sobre orientaciones en materia de políticas de docencia, de investigación, de proyección social y de bienestar institucional.

#### 10.1.4 Característica 4

122. La institución define, mantiene y evalúa su interacción con el medio externo.

#### DESCRIPCION

123. Dado que la Constitución Política de Colombia plantea que la educación es un servicio público con función social, se hace cada vez más importante que las instituciones que prestan el servicio educativo del nivel superior asuman en su proyecto institucional una definición sobre sus políticas y programas de interacción con el medio externo y sobre su mantenimiento y evaluación.

#### VARIABLES

124.

- a) Existencia de políticas de relación institucional con el medio externo.
- b) Existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de interacción con el medio externo.
- c) Incidencia que tiene la relación de la institución con el medio externo sobre el proyecto institucional.

#### INDICADORES

125.

- 1) Información verificable sobre la existencia de políticas de relación institucional con el medio externo.
- 2) Información verificable sobre la existencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de los programas de interacción con el medio externo.
- 3) Información verificable sobre cambios producidos en las políticas sobre la docencia, la investigación y la proyección social de la institución, a partir de la evaluación de la interacción de la institución con el medio externo.

#### 10.1.5 Característica 5

126. El proyecto institucional expresa preocupación por construir y fortalecer permanentemente una comunidad académica en un ambiente de bienestar.

#### DESCRIPCION

127. Es importante que el proyecto institucional manifieste un claro interés por crear condiciones para construir y consolidar una comunidad académica, en un ambiente que propicie el crecimiento personal de cada quien y el bienestar general de la institución.

#### VARIABLES

128.

- a) Existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones generales y de planes y programas para construir y consolidar una comunidad académica.
- b) Existencia de expresiones, en el proyecto institucional, del interés por lograr que la comunidad académica se desarrolle en un ambiente de bienestar.
- c) Participación de los miembros de la comunidad en la consolidación de la comunidad académica.

#### INDICADORES

129.

- 1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de orientaciones generales y de planes y programas para construir y consolidar una comunidad académica.
- 2) Información verificable en el proyecto institucional, sobre la existencia de expresiones del interés por lograr que la comunidad académica se desarrolle en un ambiente de bienestar.
- 3) Apreciación de los profesores y los estudiantes sobre el interés de la institución por fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad académica.
- 4) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la institución como comunidad académica.
- 5) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la contribución de la institución a su crecimiento personal.

#### 10.1.6 Característica 6

130. El proyecto institucional involucra estrategias orientadas al fomento de la formación integral de la comunidad académica.

#### DESCRIPCION

131. Es importante que el proyecto institucional involucre, como uno de los aspectos centrales del quehacer de una institución de educación superior, la responsabilidad con la formación integral de los miembros de la comunidad académica, responsabilidad entendida como preocupación constante para que el proyecto formativo de la institución involucre las dimensiones intelectual, ética, política y estética, susceptibles de desarrollo en la persona. Esta responsabilidad

puede expresarse de diferentes maneras en la vida diaria de la institución pero primordialmente se hace explícita en la composición de las estructuras curriculares y en diferentes tipos de actividades que, más allá del plan de estudios, propicien el desarrollo de los diversos intereses de las personas y contribuyan a que éstas adquieran un desarrollo de su conciencia moral y de su responsabilidad ante el país y el universo de los valores.

#### VARIABLES

132.

a) Existencia, en el proyecto institucional, de estrategias orientadas al fomento de la formación integral de la comunidad académica.

#### INDICADORES

133.

1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de estrategias para la formación integral de la comunidad académica.

2) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre la existencia, en el proyecto institucional, de estrategias que fomenten la formación integral de la comunidad académica.

#### 10.1.7 Característica 7

134. El proyecto institucional define las especificidades de cada una de las funciones sustantivas de la institución, la manera como se articulan esas funciones entre sí, cuáles son sus finalidades propias y cómo esas especificidades expresan la naturaleza de la institución.

#### DESCRIPCION

135. Esta característica pone de relieve la necesidad de que el proyecto institucional contenga una descripción precisa de las especificidades que deben tener las funciones de docencia, de investigación y de proyección social. Es necesario que esta descripción contenga la finalidad de cada una de estas funciones y la relación que guardan entre sí y con la naturaleza de la institución.

#### VARIABLES

136.

Existencia, en el proyecto institucional, de enunciados sobre las especificidades de las funciones que tiene la institución y sobre las finalidades e interrelaciones de esas funciones.

#### INDICADORES

137.

1) Información verificable sobre la existencia, en el proyecto institucional, de especificaciones sobre el modo particular como la institución se propone cumplir sus funciones sustantivas.

2) Apreciación de los profesores y los estudiantes sobre la claridad con que el proyecto institucional especifica las funciones sustantivas de la institución.

#### 10.1.8 Característica 8

138. El proyecto institucional expresa los criterios para el manejo de los recursos físicos y financieros; tales criterios se expresan en las políticas de presupuesto de los respectivos programas.

## DESCRIPCION

139. Los recursos físicos y financieros constituyen una condición necesaria, aunque no suficiente, para el logro de los objetivos institucionales. Se persigue establecer si en el proyecto institucional están expresados los criterios para el manejo de los recursos físicos y financieros y si las políticas de presupuesto de los programas son una expresión de dichos criterios.

## VARIABLES

140.

a) Existencia de criterios, en el proyecto institucional, para garantizar la utilización adecuada de los recursos físicos y financieros.

b) Concordancia entre los programas definidos en el proyecto institucional y la conformación del presupuesto y su distribución en los diversos programas de la institución.

## INDICADORES

141.

1) Información verificable sobre la existencia de criterios y políticas presupuestales para el manejo de los recursos físicos y financieros de la institución.

2) Apreciación de directivos y profesores sobre la concordancia entre el ejercicio presupuestal de la institución y los criterios y políticas para el manejo de los recursos físicos y financieros.

### 10.1.9 Característica 9

142. El proyecto institucional evidencia una estructura organizacional y unos mecanismos explícitos de administración y gestión, en correspondencia con la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución.

## DESCRIPCION

143. La organización, administración y gestión de la institución es una condición básica para el desarrollo del proyecto institucional. El tamaño y complejidad de estos componentes están íntimamente relacionados entre sí y en correlación con la naturaleza de la institución y de sus programas académicos. Se quiere explorar la importancia que la institución otorga a estos elementos para el desarrollo de los programas académicos.

## VARIABLES

144.

a) Existencia, en el proyecto institucional, de una estructura organizacional y de criterios de definición de funciones y de asignación de responsabilidades, acordes con la naturaleza, tamaño y complejidad de la institución.

b) Coherencia entre la estructura y función de la administración y la naturaleza y complejidad de los programas existentes.

## INDICADORES

145.

1) Información verificable sobre la estructura organizacional y sobre la existencia de criterios para la asignación de responsabilidades dentro de la institución.

2) Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre las políticas de administración y gestión de la institución.

#### 10.1.10 Característica 10

146. La institución hace seguimiento de sus políticas de gestión y los resultados de tal seguimiento son utilizados para introducir mejoras y nuevas orientaciones en los programas académicos y en la institución como un todo.

##### DESCRIPCION

147. Hace parte de la gestión responsable de una institución el que pueda identificar los logros alcanzados y los factores que en ello han incidido. Esta identificación se facilita si la institución hace un esfuerzo continuo por aprender de su propia experiencia y por utilizar este aprendizaje en la introducción de mejoras institucionales.

##### VARIABLES

148.

- a) Existencia, en la institución, de procesos para hacer seguimiento de la calidad de la gestión.
- b) Uso de los resultados del seguimiento de la calidad de la gestión para introducir mejoras.

##### INDICADORES

149.

Información técnica verificable, ofrecida por las personas responsables de diferentes niveles de la gestión, acerca de los procedimientos de evaluación de la gestión.

Información verificable sobre mejoras introducidas en los últimos dos años como resultado de dicha evaluación.

### 10. 2 Características asociadas al factor Estudiantes y Profesores

#### 10.2.1 Característica 11

150. Teniendo en cuenta las especificidades y exigencias propias de cada programa académico, la institución aplica mecanismos universales y equitativos de ingreso de estudiantes que son conocidos por los aspirantes.

##### DESCRIPCION

151. Se explora si el ingreso de los estudiantes al programa académico y, en general, a la institución, se hace siguiendo reglas promulgadas previamente, que sean conocidas por los interesados y que se apliquen, en principio, de manera general y objetiva, atendiendo fundamentalmente a criterios académicos. Se desea establecer si los procesos de admisión guardan concordancia con las exigencias de los programas. Para el ingreso a ciertos tipos de programas puede ser aceptable, e inclusive deseable, el cumplimiento de requerimientos especiales. Se reconoce como legítimo que la institución que así lo desee, en ejercicio de un criterio de equidad, ponga en práctica políticas orientadas a facilitar el ingreso a sus programas de bachilleres meritorios pertenecientes a grupos que, por sus condiciones sociales, culturales o económicas, requieren un tratamiento especial.

##### VARIABLES

152.



- a) Existencia de un proceso general, objetivo y equitativo de admisión que sea de conocimiento público.
- b) Existencia de requerimientos especiales para el ingreso a programas que así lo ameriten.
- c) Existencia de estudios del desempeño integral de los estudiantes para hacer ajustes a los sistemas de admisión.
- d) Existencia de mecanismos excepcionales de admisión que sean de conocimiento público.

#### INDICADORES

153.

- 1) Reglamento de admisiones.
- 2) Mecanismos de difusión del reglamento de admisiones.
- 3) Ingredientes que se tienen en cuenta para la admisión y peso relativo que se les otorga.
- 4) Número total de admitidos en cada uno de los procesos de admisión de los dos últimos años y porcentaje de los mismos que ingresó mediante la aplicación de reglas generales.
- 5) Información verificable sobre el perfil de los admitidos por mecanismos de excepción.
- 6) Información verificable sobre la existencia de procesos de seguimiento y tutoría especial para facilitar el desempeño de admitidos por vía de excepción que provengan de grupos en desventaja física, cultural, social o económica.
- 7) Información verificable sobre la existencia de estudios de desempeño integral y de su aplicación para ajustes en los sistemas de admisión.

#### 10.2.2 Característica 12

154. El número de estudiantes que ingresa al programa es compatible con las capacidades de la institución y del programa para asegurar a los admitidos las condiciones objetivas necesarias para continuar los estudios hasta su culminación.

#### DESCRIPCION

155. Esta característica hace referencia a que el número de los admitidos, no sólo no rebase las capacidades de la institución o del programa para albergarlos en condiciones adecuadas de operación, sino a que, dada la situación real de la institución y del programa, ese número sea compatible con que todos, si comprueban idoneidad académica y cumplen con las reglas correspondientes, puedan culminar los estudios prospectados, sin que ello suponga que se garantice la promoción académica. Los sistemas de admisión deben ser compatibles con que una alta proporción de quienes ingresan puedan acometer con éxito las demandas académicas del programa.

#### VARIABLES

156.

- a) Existencia de una política para la definición del número de estudiantes admitidos al programa
- b) Concordancia entre el número de los admitidos al programa y el profesorado y demás recursos académicos disponibles.
- c) Correspondencia entre las exigencias para la admisión al programa y la naturaleza del mismo.

## INDICADORES

157.

- 1) Apreciación que tienen profesores y estudiantes del programa de la concordancia entre el número de los admitidos y el profesorado y demás recursos académicos disponibles.
- 2) Población de alumnos del programa desde el primero hasta el último semestre.
- 3) Puntaje promedio en las pruebas de Estado (exámenes del ICFES) de los admitidos en los últimos cuatro procesos de admisión al programa.
- 4) Puntaje promedio estandarizado en pruebas de admisión diferentes a las anteriores que hayan sido utilizadas en los cuatro últimos procesos de admisión al programa.
- 5) Puntaje mínimo aceptable para ingreso al programa o para inscripción con miras a ese ingreso, según el caso, en los cuatro últimos procesos de admisión al programa.
- 6) Puntaje obtenido por el estudiante que ingresó al programa con el menor puntaje en los cuatro últimos procesos de admisión.
- 7) Relación entre número de estudiantes y número de profesores en los cursos de primer periodo lectivo del programa.

### 10.2.3 Característica 13

158. El programa ha definido el nivel máximo de deserción y el tiempo promedio de permanencia de los estudiantes en él, conciliables con la calidad que se impone y con la eficacia y eficiencia socialmente exigibles.

#### DESCRIPCION

159. Debe haber claridad en cuanto a los niveles de deserción (además del retiro voluntario, el término cubre las exclusiones por diversas razones) y en lo que se refiere al tiempo promedio de permanencia que se consideran aceptables y justificables dentro del programa. Todo ello dentro del contexto de la búsqueda de altos niveles de calidad y del cumplimiento de las exigencias sociales en cuanto a la correcta utilización de los recursos de que dispone el programa.

## VARIABLES

160.

- a) Existencia de sistemas de registro de estudiantes matriculados por períodos académicos.
- b) Existencia, en las descripciones del programa o en otros documentos oficiales, de definiciones en materia de deserción y de permanencia en él.
- c) Concordancia entre la tasa máxima de deserción promedio esperable y la que efectivamente tiene lugar.
- d) Concordancia entre la duración máxima promedio esperable de los estudios y la que efectivamente tiene lugar.
- e) Existencia de estudios para determinar causas de deserción.
- f) Existencia de estrategias orientadas a evitar la deserción, manteniendo la calidad.

## INDICADORES

161.

- 1) Documentos en los que se señale la tasa máxima promedio de deserción y la duración promedio máxima de los estudios que se consideran aceptables, con la correspondiente justificación.
- 2) Tasas de deserción acumulada y por períodos académicos.
- 3) Relación entre el número promedio de períodos académicos cursados por los estudiantes hasta su graduación y el número previsto en la descripción pública del programa.
- 4) Similar relación con respecto al número promedio de períodos académicos que la institución ha considerado razonable para obtener el grado.
- 5) Estudios para determinar causas de deserción.
- 6) Información verificable sobre la existencia de estrategias pedagógicas y actividades extracurriculares orientadas a compensar deficiencias de los estudiantes para evitar la deserción, manteniendo la calidad.

#### 10.2.4 Característica 14

162. La institución posee un mecanismo regulado de selección profesoral que se fundamenta en criterios académicos y que es congruente con su misión y con los objetivos del programa académico.

##### DESCRIPCION

163. Se confiere importancia a que la institución seleccione su profesorado siguiendo criterios académicos y de acuerdo con reglas y procedimientos preestablecidos y conocidos. Así mismo, al hecho de que, al asignar los profesores al programa, la institución se ajuste a las necesidades y objetivos académicos del mismo. En principio, la selección de los profesores debe ser el resultado de políticas de desarrollo institucional o del programa y no la consecuencia de decisiones coyunturales.

##### VARIABLES

164.

- a) Existencia de políticas de vinculación del profesorado a la institución fundamentadas académicamente.
- b) Existencia y cumplimiento de reglamentos sobre vinculación del profesorado por parte de la institución.

##### INDICADORES

165.

- 1) Documentos en los que esté descrito el proceso de selección del profesorado.
- 2) Información verificable sobre los procesos de vinculación de profesores al programa en los últimos cuatro años.
- 3) Proporción del profesorado que ingresó en desarrollo de los procedimientos prescritos en los reglamentos en los últimos cuatro años.
- 4) Documentos en los que esté descrito el proceso de asignación de profesores al programa.

#### 10.2.5 Característica 15

166. La institución cuenta con estatutos o reglamentos de profesores y estudiantes en los que se definen, entre otros aspectos, sus deberes y derechos, el régimen

disciplinario y el régimen de su participación en los órganos directivos de la institución.

#### DESCRIPCION

167. Dentro de la exigencia legal de tener reglamentos o estatutos profesoraes y estudiantiles, se hace énfasis en el señalamiento claro de los deberes y derechos de unos y otros, en el régimen disciplinario correspondiente y en el cumplimiento de las normas que determinan su participación en los órganos de dirección de las instituciones de educación superior.

#### VARIABLES

168.

- a) Existencia de estatutos o reglamentos profesoraes y estudiantiles en conformidad con las normas vigentes,
- b) Existencia de definiciones claras sobre deberes y derechos de profesores y estudiantes.
- c) Existencia de estipulaciones sobre la participación del profesorado y del estudiantado en los órganos de dirección de la institución y del programa.
- d) Existencia de estipulaciones sobre el régimen disciplinario y sobre estímulos académicos para profesores y estudiantes.
- e) Existencia de reglamentaciones específicas en el caso de programas académicos que por su naturaleza las requieran.

#### INDICADORES

169.

- 1) Estatutos o reglamentos profesoraes y estudiantiles.
- 2) Definiciones, en documentos oficiales de deberes y derechos, del régimen disciplinario y de estímulos académicos de profesores y estudiantes.
- 3) Nombres de los profesores y de los estudiantes que han actuado, en su carácter de tales, en los órganos de dirección de la institución y del programa durante los últimos dos años.
- 4) Porcentaje de profesores y estudiantes que conocen su respectivo reglamento.
- 5) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la adecuación, vigencia y aplicación de los reglamentos respectivos.
- 6) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la forma como se da en la práctica su participación en los órganos de dirección de la institución y del programa.

#### 10.2.6 Característica 16

170. En conformidad con los objetivos institucionales y las especificidades del programa, éste cuenta con el número de profesores en la dedicación y con los niveles de formación requeridos.

#### DESCRIPCION

171. Hace referencia a que, para el logro de los objetivos de la institución y del programa, se cuente con un número adecuado de profesores, con niveles de formación apropiados, que le dediquen a la institución, y más específicamente al programa, un tiempo suficiente. Así mismo, se pretende establecer qué tan cercanos a una situación ideal para ese tipo de programa e institución son el número, el nivel y la dedicación de los profesores a ellos adscritos, todo ello en el

contexto de explorar, en uno de sus aspectos fundamentales, la calidad de la formación que se imparte.

#### VARIABLES

172.

- a) Adecuación del número, de la dedicación y del tipo y nivel de formación del profesorado al servicio del programa, a las exigencias del mismo.
- b) Calidad académica del profesorado al servicio del programa.

#### INDICADORES

173.

- 1) Niveles de formación (título de pregrado, especialización, maestría, doctorado), posición en el escalafón y dedicación a la institución y al programa de los profesores al servicio del mismo.
- 2) Otras experiencias formativas de los profesores que sean relevantes para su desempeño en el programa.
- 3) Años de vinculación a la institución y al programa, y otras experiencias académicas y profesionales del profesorado al servicio del programa.
- 4) Relación entre el número de estudiantes del programa y el número de profesores al servicio del programa, en equivalentes a tiempo completo.
- 5) Apreciación de miembros reconocidos de comunidades académicas sobre el profesorado del programa.
- 6) Apreciación de los alumnos del programa sobre la calidad y la suficiencia del número y de la dedicación al programa de los profesores al servicio de éste.

#### 10.2.7 Característica 17

174. Existen sistemas institucionalizados y adecuados de evaluación de los profesores. En las evaluaciones se tiene en cuenta su desempeño académico y su producción como docentes e investigadores.

#### DESCRIPCION

175. Esta característica hace alusión a la importancia que se atribuye a que el desempeño académico de los profesores, en especial su producción como docentes e investigadores, sea evaluado periódicamente y a que la institución y sus programas demuestren un claro compromiso en esta materia.

#### VARIABLES

176.

- a) Existencia de políticas institucionales y del programa en materia de evaluación integral del profesorado.
- b) Adecuación de los mecanismos y de los componentes del proceso de evaluación de los profesores a los objetivos del programa.

#### INDICADORES

177.

Disposiciones relativas a la evaluación de los profesores en los estatutos u otros reglamentos de la institución o del programa.

Documentos donde se indiquen los mecanismos de evaluación utilizados, los componentes que se evalúan, quiénes participan en la evaluación y las consecuencias que se prevé deben derivarse de la evaluación.

Información verificable sobre participación de los estudiantes en la evaluación de los profesores.

Información verificable sobre participación de los demás profesores en la evaluación de sus colegas.

Resultados de evaluaciones recientes hechas con participación estudiantil y profesoral.

Apreciación de profesores y estudiantes sobre los criterios y mecanismos de evaluación de los profesores.

#### 10.2.8 Característica 18

178. En sus estatutos o en sus reglamentos la institución contempla para sus profesores de planta mecanismos ampliamente conocidos de ubicación y de permanencia en categorías académicas y de promoción de una categoría a otra, con señalamientos de las responsabilidades inherentes a cada categoría.

#### DESCRIPCION

179. Hace referencia a que la institución haya definido con claridad y haya divulgado apropiadamente un escalafón profesoral, con indicación precisa de sus categorías y de los requisitos y mecanismos para la ubicación y el ascenso de los profesores, con señalamientos de las responsabilidades inherentes a cada categoría.

#### VARIABLES

180.

- a) Existencia de políticas institucionales sobre escalafonamiento de los profesores.
- b) Existencia y aplicación de normas institucionales sobre ubicación, permanencia y ascenso en las categorías del escalafón.
- c) Existencia de disposiciones en las que se señalen las responsabilidades inherentes a cada categoría académica.

#### INDICADORES

181.

- 1) Documentos en los que se define el escalafón y se señalan los procedimientos para la ubicación, permanencia y promoción de los profesores en el mismo.
- 2) Número de nuevos profesores incorporados en los últimos cuatro años al escalafón docente y proporción de ellos que fueron vinculados siguiendo las reglas vigentes.
- 3) Porcentaje del total de profesores que ha sido promovido en los últimos cuatro años, con indicación de la proporción de estos últimos que fue promovida siguiendo las reglas vigentes.
- 4) Tiempo promedio de permanencia en las distintas categorías académicas antes del paso a las subsiguientes.
- 5) Distribución de profesores por categorías académicas.
- 6) Información verificable sobre la definición de responsabilidades inherentes a cada categoría académica.

#### 10.2.9 Característica 19

182. La forma de vinculación de los profesores, hecha conforme a las normas vigentes, se adecúa a las necesidades y a los objetivos del programa.

## DESCRIPCION

183. Esta característica hace especial referencia a que las modalidades para la vinculación del profesorado a instituciones y programas, nombramientos e incorporación a la carrera profesoral, contratos a término indefinido, contratos transitorios, vinculaciones *ad-honorem*, y otras, se utilicen conforme a las normas vigentes para las distintas dedicaciones y tengan correspondencia con las necesidades y objetivos del programa y con la naturaleza de la institución.

## VARIABLES

184.

- a) Cumplimiento de las normas vigentes en cuanto a las modalidades o formas de vinculación del profesorado utilizadas y en cuanto a las consecuencias que se deben derivar de ellas.
- b) Adecuación de la utilización de las diversas modalidades o formas de vinculación del profesorado al servicio del programa, a los objetivos del mismo y a la naturaleza de la institución.

## INDICADORES

185.

- 1) Descripción de las diversas modalidades o formas de vinculación del profesorado al servicio del programa.
- 2) Distribución porcentual del profesorado al servicio del programa según las diversas modalidades o formas de vinculación a la institución y al programa.
- 3) Apreciación de los profesores sobre la adecuación de las formas utilizadas de vinculación del profesorado para el cumplimiento de los objetivos del mismo.
- 4) Apreciación de los directivos del programa sobre la adecuación de la distribución porcentual del profesorado, según formas de vinculación, a los objetivos del programa y a la naturaleza de la institución.

### 10.2.10 Característica 20

186. La dedicación del profesorado a la docencia dentro del programa es adecuada a las necesidades y objetivos del mismo.

## DESCRIPCION

187. Esta característica apunta específicamente a que la dedicación profesoral a la docencia dentro del programa (no a la institución como un todo) responda a las necesidades y objetivos del mismo, es decir, sea suficiente para cubrir adecuadamente todas las actividades docentes propias del programa.

## VARIABLES

188.

- a) Disponibilidad profesoral dentro del programa para las tareas docentes.

## INDICADORES

189.

- 1) Horas totales de docencia que demanda el programa por niveles académicos, teniendo en cuenta los últimos dos años de existencia del programa.
- 2) Horas de docencia por profesor según categoría académica y dedicación al programa, en los diferentes niveles del programa, en los dos últimos años de vida de éste, con discriminación por tipos de actividades.

- 3) Relación entre la disponibilidad de profesorado para la docencia y las horas totales de docentes que demanda el programa.
- 4) Porcentaje que, dentro del tiempo total dedicado al programa, representa el tiempo destinado por el profesor a la docencia, según tipo de vinculación.
- 5) Apreciación de los estudiantes sobre el cumplimiento, por parte del profesorado del programa, de las tareas docentes requeridas por éste.

#### 10.2.11 Característica 21

190. De acuerdo con las estrategias pedagógicas empleadas, los profesores dedican un tiempo suficiente de atención a los estudiantes, en horarios convenientes y explícitamente definidos.

##### DESCRIPCION

191. Se busca que dentro de las descripciones del programa estén definidos sistemas de atención a los estudiantes de parte de los profesores, en horarios diferentes a los reservados para la docencia directa, y que el tiempo realmente dedicado a esa atención sea amplio y en horarios convenientes y conocidos por los usuarios.

##### VARIABLES

192.

- a) Existencia de políticas institucionales y del programa con respecto a la atención de los estudiantes por parte de los profesores, por fuera del horario reservado para la docencia directa.
- b) Existencia y divulgación apropiada de sistemas de atención a los estudiantes del programa por parte de los profesores, en horarios diferentes a los de la docencia directa.
- c) Efectividad de los sistemas de atención a los estudiantes.

##### INDICADORES

193.

- 1) Documentos en los que se explicita el sistema de atención a los estudiantes por parte de los profesores en horarios por fuera de los de la docencia directa y se indique el tipo de atención que se ofrece (asesoría en temas del programa, tutoría especial, otros).
- 2) Porcentaje de los estudiantes del programa que conoce el sistema de atención a los estudiantes por parte de los profesores.
- 3) Tiempo profesoral total asignado a la atención de estudiantes.
- 4) Horario de la atención a los estudiantes por parte del profesorado del programa.
- 5) Apreciación de los estudiantes sobre la atención recibida de los profesores.

#### 10.2.12 Característica 22

194. El programa cuenta con un núcleo de investigadores cuyo nivel corresponde a las necesidades y objetivos del programa.

##### DESCRIPCION

195. Aunque las modalidades de investigación en los diferentes tipos de institución y en las diversas áreas del conocimiento sean distintas, la característica busca enfatizar la importancia de que exista un grupo de investigación cuyo trabajo y nivel corresponda a la naturaleza, necesidades y objetivos del programa. La



investigación debe tener el nivel y la calidad que corresponde a las exigencias del programa.

#### VARIABLES

196.

a) Correspondencia entre el número y nivel de formación de los profesores del programa que desarrollan investigación y la naturaleza, necesidades y objetivos del programa.

#### INDICADORES

197.

1) Número, títulos y experiencia académica de los investigadores.

#### 10.2.13 Característica 23

198. El tiempo que el profesorado al servicio del programa dedica al trabajo de investigación es significativo, según el tipo de institución y programa.

#### DESCRIPCION

199. Se explora la participación del profesorado al servicio del programa en tareas investigativas. Esa participación no necesariamente tiene lugar dentro del programa, y se expresa, en cuanto a esta característica, en tiempos de dedicación a las diferentes tareas investigativas, teniendo en cuenta para establecer su significación el tipo de institución y de programa de que se trate.

#### VARIABLES

200.

a) Correspondencia entre el tiempo que el profesorado al servicio del programa dedica a la investigación y la naturaleza de la institución y del programa.

#### INDICADORES

201.

- 1) Horas totales dedicadas a la investigación por parte del profesorado al servicio del programa y su distribución en los diferentes tipos de actividad investigativa.
- 2) Promedio del porcentaje del tiempo dedicado por los profesores a la investigación con respecto al tiempo total de dedicación académica.

#### 10.2.14 Característica 24

202. Existen políticas y programas de desarrollo profesoral, en conformidad con los objetivos de la educación superior, de la institución y del programa, adecuadas a las necesidades y objetivos del mismo.

#### DESCRIPCION

203. Se pretende comprobar si la institución y el programa tienen diseñadas políticas para la formación avanzada, la actualización y, en general, el mejoramiento de la capacidad académica de los profesores al servicio del programa, y de qué manera se ponen en práctica esas políticas. Todo ello sin detrimento de que se asegure la presencia del núcleo profesoral necesario para las tareas docentes regulares del programa.

#### VARIABLES

204.

- a) Existencia de políticas de desarrollo del profesorado de la institución y del programa.
- b) Existencia de programas de capacitación y actualización de los profesores.

#### INDICADORES

205.

- 1) Documentos institucionales y del programa en los que se describan los planes de cualificación del profesorado.
- 2) Porcentaje de profesores que han participado en los últimos cuatro años en programas de desarrollo profesoral, especificando su tipo.
- 3) Proporción actual de profesores en disfrute de comisiones académicas o de estudio, orientadas a estudios avanzados, proyectos de investigación y pasantías.
- 4) Proporción de profesores que, habiendo emprendido actividades de desarrollo profesoral, las han terminado satisfactoriamente.

#### 10.2.15 Característica 25

206. Los profesores mantienen interacción con comunidades académicas del orden nacional e internacional. Estas interacciones son coherentes con los objetivos y necesidades del programa.

#### DESCRIPCION

207. Se concibe como valiosa la interacción del profesorado al servicio del programa con las comunidades académicas correspondientes en el plano nacional y en el internacional, poniendo el énfasis en los vínculos que sean especialmente pertinentes a las necesidades y a los fines del programa.

#### VARIABLES

208.

- a) Existencia de relaciones del profesorado del programa con comunidades académicas nacionales e internacionales.
- b) Existencia de vínculos de académicos de otras instituciones con el programa.

#### INDICADORES

209.

- 1) Número y proporción de profesores del programa que pertenecen a asociaciones nacionales e internacionales de orden académico o profesional.
- 2) Número y proporción de profesores al servicio del programa que han participado en congresos, seminarios, simposios y talleres, nacionales e internacionales, de orden académico, en los últimos dos años.
- 3) Número de profesores visitantes en las actividades del programa en los últimos dos años.
- 4) Número de profesores del programa que han actuado en calidad de profesores visitantes en otras instituciones de educación superior en los últimos dos años.
- 5) Porcentaje de profesores del programa que utiliza activamente redes internacionales de información.

#### 10.2.16 Característica 26

210. La remuneración que reciben los profesores está de acuerdo con sus méritos profesionales y académicos.

#### DESCRIPCION

211. Se explora si la remuneración de los profesores guarda relación con sus méritos profesionales y académicos, y, en particular, si esa remuneración es adecuada al rango académico del profesor y a su desempeño, teniendo como referente los rangos de remuneración de sus homólogos en el sector académico y en el ejercicio profesional. Todo ello, como reflejo del grado de compromiso financiero de la institución con el cuerpo profesoral al servicio del programa.

#### VARIABLES

212.

- a) Existencia de políticas institucionales en materia de remuneración del profesorado en las que se tengan en cuenta los méritos profesionales y académicos.
- b) Existencia de políticas de estímulo a la producción académica debidamente evaluada.

#### INDICADORES

213.

- 1) Remuneración promedio de los profesores, por categoría académica y por dedicación, con indicación de la parte de la remuneración que corresponde estrictamente a la participación en el programa, si fuere del caso.
- 2) Presupuesto total destinado a la remuneración de la participación del profesorado al servicio del programa con indicación de la parte que corresponde a estímulos por producción académica y por docencia de calidad.
- 3) Apreciación del profesorado al servicio del programa sobre la remuneración y los estímulos económicos que recibe.
- 4) Apreciación del profesorado sobre el sistema de evaluación de la producción académica.

#### 10.2.17 Característica 27

214. Existen políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

#### DESCRIPCION

215. Se busca evidenciar el esfuerzo que hace la institución para mantener y promover la docencia calificada a través de su reconocimiento, en el marco de una política institucional y de un sistema de evaluación apropiado.

#### VARIABLES

216.

- a) Existencia de políticas institucionales que promueven y reconocen la docencia calificada sobre la base de un sistema de evaluación apropiado.

#### INDICADORES

217.

- 1) Información verificable sobre las políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.
- 2) Información verificable sobre la existencia de instrumentos de evaluación de la docencia calificada.
- 3) Información verificable sobre reconocimientos hechos por docencia calificada a profesores del programa en los dos últimos años.

4) Apreciación de profesores sobre las políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada.

### 10. 3 Características asociadas al factor Procesos Académicos

#### 10.3.1 Característica 28

218. El currículo contribuye a una formación en los conocimientos, métodos y principios básicos de acción de la disciplina, profesión, ocupación u oficio respectivo y es coherente con los objetivos institucionales y los del programa, y con el campo de trabajo de los egresados del programa.

#### DESCRIPCION

219. Se busca reconocer si los objetivos del programa y el campo de trabajo para el cual se forma están claramente definidos, y si el currículo corresponde a la formación exigida por el título que se otorga e incorpora los conocimientos y habilidades requeridos por la correspondiente comunidad y los que sean necesarios para satisfacer las exigencias contemporáneas del ejercicio profesional. Se trata también de reconocer si el enfoque y la formación que ofrece el programa son coherentes con el proyecto educativo y si la organización de los contenidos del programa corresponde a la secuencialidad exigida por esos mismos contenidos, expresada en los prerrequisitos de las asignaturas.

#### VARIABLES

220.

- a) Claridad en los objetivos del programa y en la definición del campo de trabajo para el cual forma.
- b) Concordancia entre los contenidos y métodos del programa y el saber que la comunidad académica correspondiente reconoce y exige.
- c) Coherencia entre el proyecto educativo de la institución y los objetivos, métodos y contenidos del programa.
- d) Correspondencia entre los objetivos del programa y la selección, jerarquización y organización secuencial de los contenidos.
- e) Suficiencia de los contenidos y métodos del currículo para lograr la formación que el título que se otorga supone.
- f) Actualización del programa de acuerdo con su naturaleza e incorporación en el mismo de modificaciones que responden a los cambios ocurridos en el campo de trabajo correspondiente.

#### INDICADORES

221.

- 1) Documentos de presentación y explicación del programa.
- 2) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la claridad en la definición del campo de trabajo de los egresados y de las metas y objetivos del programa.
- 3) Información verificable acerca de la contrastación hecha por la institución entre los contenidos y métodos del programa y los de programas con objetivos análogos de formación, reconocidos en el área, en el país y en el exterior.
- 4) Apreciación de profesores y profesionales reconocidos de la misma área sobre la validez de contenidos y métodos.
- 5) Apreciación de egresados sobre la suficiencia de contenidos y métodos.

- 6) Información verificable sobre los criterios utilizados para la conformación del plan de estudios.
- 7) Apreciación de estudiantes de último año del programa sobre selección, jerarquización y organización secuencial de los contenidos.
- 8) Información verificable sobre los elementos del proyecto educativo de la institución presentes en los objetivos, métodos y contenidos del programa.
- 9) Documentos sobre la última reforma o revisión del programa.

#### 10.3.2 Característica 29

222. El currículo promueve la formación integral de los estudiantes.

##### DESCRIPCION

223. Se pretende resaltar la importancia de que el currículo favorezca y promueva la formación integral de los estudiantes para el cumplimiento de los objetivos de la educación superior. La institución y el programa deben atender el desarrollo intelectual, físico, psico-afectivo, ético y estético de los estudiantes.

##### VARIABLES

224.

- a) Existencia de políticas institucionales en materia de formación integral.
- b) Coherencia del plan de estudios con los objetivos de formación integral.
- c) Existencia, de acuerdo con la naturaleza y orientación del programa, de espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas incluidos en éste o ligados a temas contenidos en él, que contribuyan a la formación integral de los estudiantes.
- d) Realización de actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la investigación a las cuales tienen acceso los estudiantes.

##### INDICADORES

225.

- 1) Información verificable sobre las políticas institucionales en materia de formación integral.
- 2) Carga horaria presencial de los estudiantes.
- 3) Porcentaje de la carga horaria presencial empleado en materias electivas y cursos libres orientados a ampliar la formación.
- 4) Información verificable sobre actividades distintas de la docencia y la investigación a las cuales tienen acceso los estudiantes.
- 5) Porcentaje de estudiantes que acceden efectivamente a las actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la investigación.
- 6) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad de las actividades académicas y culturales distintas de la docencia y la investigación y sobre la contribución de estas actividades a su formación integral.
- 7) Información verificable sobre espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas ligados al programa.
- 8) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad de los espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas ligados al programa.

#### 10.3.3 Característica 30

226. El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente y para optimizar el tránsito de los estudiantes por la institución.

#### DESCRIPCION

227. Se señala la importancia de que el currículo sea suficientemente flexible para que, además de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se adapte a las necesidades y vocaciones individuales y facilite una actualización permanente de contenidos y estrategias pedagógicas y la aproximación a nuevas orientaciones en los temas del programa. En esta dirección, puede ser importante el reconocimiento en el currículo de otras actividades formativas, sean académicas o laborales, previo análisis riguroso de su validez académica.

#### VARIABLES

228.

- a) Existencia de políticas institucionales en materia de flexibilidad.
- b) Flexibilidad en la organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.
- c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
- d) Existencia de sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- e) Existencia de mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

#### INDICADORES

229.

- 1) Información verificable sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad.
- 2) Carga horaria presencial de los estudiantes.
- 3) Apreciación de los profesores sobre la flexibilidad del currículo en relación con la organización y jerarquización de los contenidos y métodos de las asignaturas.
- 4) Apreciación de los estudiantes sobre la flexibilidad del currículo.
- 5) Información verificable sobre sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- 6) Información verificable sobre mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

#### 10.3.4 Característica 31

230. Las metodologías empleadas para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con el número de estudiantes implicados en cada actividad docente y con las necesidades y objetivos del programa.

#### DESCRIPCION

231. Se trata de resaltar la importancia de la coherencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza y de reconocer si el número de alumnos por curso y por actividad académica corresponde a las exigencias de las metodologías empleadas.

#### VARIABLES

232.

- a) Correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas.
- b) Correspondencia entre el número de alumnos por curso y por actividad académica y las metodologías empleadas.
- c) Factibilidad del seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades académicas, según metodologías empleadas.
- d) Existencia de orientaciones para el trabajo que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula.

## INDICADORES

233.

- 1) Plan de estudios y programas de actividades de las asignaturas.
- 2) Descripción de las metodologías de enseñanza por asignatura y actividad.
- 3) Apreciación de los estudiantes y de los profesores sobre la correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas.
- 4) Información verificable sobre la existencia de orientaciones para el trabajo que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula.
- 5) Número de estudiantes por curso y por actividades tales como: clase, taller, laboratorio, práctica, seminario, tutoría, grupo de trabajo alrededor de proyectos y problemas.
- 6) Información verificable sobre estrategias de seguimiento del trabajo de los estudiantes.
- 7) Información verificable sobre la existencia de estrategias de apoyo académico adicional en casos especiales, si fuere necesario.

### 10.3.5 Característica 32

234. En el programa se promueve el contacto del estudiante con los textos fundamentales relativos a los contenidos básicos del mismo y con los materiales en los cuales se recogen los desarrollos más recientes relacionados con dichos contenidos y con el campo de ejercicio de los egresados.

#### DESCRIPCION

235. Es importante que el programa oriente a los estudiantes en la utilización de textos y materiales necesarios para la formación de un profesional consciente de la necesidad de la actualización permanente. Se trata de materiales que posibiliten al estudiante familiarizarse con el conocimiento básico específico del programa y aprender a consultar permanentemente las innovaciones conceptuales y metodológicas relativas al conocimiento y las modificaciones que va sufriendo el campo de acción correspondiente. Se quiere apreciar la utilización que hace la institución de seminarios, congresos, profesores visitantes y pasantías en el extranjero, y de la vinculación de sus docentes con redes de información, para actualizar el material bibliográfico e informático.

#### VARIABLES

236.

- a) Existencia de estrategias pedagógicas orientadas a promover la consulta del material relativo al programa, tanto en el terreno de los fundamentos del mismo como en lo relativo a los aportes más recientes.

- b) Existencia de estrategias pedagógicas orientadas a poner en evidencia la importancia de la biblioteca como espacio indispensable del trabajo académico y como recurso clave de la formación integral.
- c) Participación de profesores en las políticas de adquisición y en la selección de textos y materiales relacionados con el programa.
- d) Actualización permanente de las referencias bibliográficas en el programa.

#### INDICADORES

237.

Información verificable sobre estrategias pedagógicas orientadas a promover el contacto de los estudiantes con el material bibliográfico e informático relativo al programa.

Apreciación de estudiantes y profesores sobre la eficacia de las estrategias pedagógicas orientadas al uso del material bibliográfico e informático.

Utilización de seminarios, congresos, profesores visitantes y pasantías en el extranjero, y de la vinculación de la institución y de sus docentes con redes de información, para actualizar el material bibliográfico e informático.

Apreciación de los profesores sobre su participación en las políticas de adquisición de recursos bibliográficos.

Bibliografía del programa con indicación de nombres y fechas de edición de libros y revistas especializadas.

#### 10.3.6 Característica 33

238. En el programa se reconoce la necesidad del tratamiento interdisciplinario de ciertos temas del plan de estudios y la importancia de formar al estudiante para que interactúe con profesionales de otras áreas.

#### DESCRIPCION

239. Con esta característica se busca identificar el interés del programa por la interdiscipliniedad y los mecanismos que implementa para fomentarla. Este interés se refleja en que contenidos y métodos tienen un componente claramente interdisciplinario. Así mismo se pretende establecer el compromiso del programa con la formación de profesionales capaces de interactuar con otros profesionales de áreas diferentes.

#### VARIABLES

240.

- a) Existencia de espacios académicos para el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al programa.
- b) Participación en el cuerpo docente de especialistas de diversas áreas.
- c) Existencia en el programa de temas y de propuestas de trabajo académico para el tratamiento interdisciplinario de problemas ligados al ejercicio profesional.

#### INDICADORES

241.

- 1) Información verificable sobre actividades curriculares que tienen un carácter explícitamente interdisciplinario.
- 2) Información verificable sobre participación de distintas unidades académicas en el tratamiento interdisciplinario de problemas pertinentes al programa.



3) Información verificable sobre tratamientos de problemas del contexto a través de esquemas de orientación interdisciplinaria por parte de profesores y estudiantes.

4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la interdisciplinariedad en el programa.

#### 10.3.7 Característica 34

242. El programa sigue políticas y reglas claras, universales y justas de evaluación de los estudiantes y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas.

##### DESCRIPCION

243. Es importante que, dentro del marco de la política institucional sobre evaluación, el programa siga reglas universales y equitativas de evaluación que sean conocidas por profesores y estudiantes y que correspondan a la naturaleza de las actividades académicas y a las estrategias pedagógicas utilizadas.

##### VARIABLES

244.

a) Existencia en el programa de una política institucional de evaluación de los estudiantes.

b) Existencia en el programa de reglas claras de evaluación que correspondan a la naturaleza del mismo y a los métodos pedagógicos utilizados en las diferentes actividades académicas.

c) Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación.

##### INDICADORES

245.

1) Información verificable sobre la política institucional de evaluación.

2) Información verificable sobre reglamentaciones institucionales y del programa acerca de la evaluación de los estudiantes.

3) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la correspondencia entre las formas de evaluación de los estudiantes y la naturaleza del programa y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.

4) Apreciación de los estudiantes acerca de la transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación.

#### 10.3.8 Característica 35

246. Los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa corresponden a los objetivos de logro definidos en el mismo. Estos objetivos, a su vez, corresponden a la naturaleza del programa y a las exigencias de calidad que reconoce la correspondiente comunidad académica.

##### DESCRIPCION

247. Los trabajos de los estudiantes al final del programa, tales como exámenes, trabajos de grado, resultados de talleres y tareas en grupo, informes de laboratorio y prácticas, son un importante índice de la calidad de la formación ofrecida.

Interesa conocer la correspondencia entre la calidad de estos trabajos y los objetivos del logro del programa; así mismo, es preciso que los objetivos del programa correspondan a su naturaleza, a las exigencias de calidad que reconoce

la comunidad que trabaja en el campo correspondiente y a las expectativas sociales sobre la competencia de los egresados.

#### VARIABLES

248.

- a) Correspondencia entre la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa y los objetivos de logro definidos para el mismo.
- b) Correspondencia entre los objetivos de logro del programa y las exigencias de calidad propias de ese tipo de programas, reconocidas en el ámbito nacional e internacional.

#### INDICADORES

249.

- 1) Apreciación de los docentes de la institución, o de evaluadores externos, sobre la correspondencia entre la calidad de los trabajos realizados por los estudiantes en las etapas finales del programa y los objetivos de logro definidos para el mismo.
- 2) Información verificable sobre la correspondencia entre los objetivos de logro del programa y los de programas similares de formación en el ámbito nacional e internacional.

#### 10.3.9 Característica 36

250. Existen mecanismos claros de evaluación periódica de las orientaciones y los logros del programa, con participación de profesores y estudiantes.

#### DESCRIPCION

251. Es importante que existan mecanismos de evaluación periódica de las orientaciones y de los logros del programa. No debe olvidarse que el compromiso que los estudiantes y los profesores adquieren con el proyecto institucional y con las metas y objetivos del programa depende de que se reconozcan como protagonistas de ese proyecto y copartícipes en la definición de esas metas y de esos objetivos; por ello se reconoce la importancia de su participación en la evaluación de la orientación y de los logros del programa.

#### VARIABLES

252.

- a) Existencia de mecanismos claros de evaluación periódica de las orientaciones y los logros del programa.
- b) Existencia de mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la definición de las metas y objetivos del programa.
- c) Existencia de mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la evaluación del programa.
- d) Incidencia de la participación de los profesores y estudiantes en las políticas de docencia, investigación y extensión y en las decisiones ligadas al programa.

#### INDICADORES

253.

- 1) Información verificable sobre la existencia de mecanismos de evaluación periódica del programa por parte de profesores y estudiantes y sobre su aplicación.
- 2) Información verificable sobre los mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la definición de las metas y objetivos del programa.
- 3) Información verificable sobre los mecanismos de participación de los profesores y los estudiantes en la evaluación de los logros del programa.
- 4) Apreciación de los profesores, estudiantes y directivos sobre la incidencia de la participación de los dos primeros estamentos en las orientaciones y evaluaciones del programa.
- 5) Información verificable sobre cambios específicos realizados a partir de los resultados de las evaluaciones hechas por los profesores y los estudiantes.

#### 10.3.10 Característica 37

254. En la institución los profesores participan en proyectos de investigación relacionados con el ámbito y con los objetivos del programa.

##### DESCRIPCION

255. Se desea saber si en la institución se realizan las actividades de investigación que corresponden a la naturaleza del programa, tanto en lo que respecta a la investigación en sentido estricto o producción de conocimientos significativos y originales en el área, como en el campo de la investigación formativa que se orienta a generar un clima intelectual que alimente el proceso académico mediante la actualización, la adaptación del conocimiento y el enriquecimiento de las prácticas docentes. Igualmente se busca conocer la participación de los profesores al servicio del programa en esas actividades.

##### VARIABLES

256.

- a) Participación de los profesores en proyectos, programas y líneas de investigación.
- b) Calidad de la investigación que se realiza en la institución.
- c) Existencia de publicaciones en revistas especializadas, resultantes de las investigaciones realizadas por los docentes.
- d) Existencia de producción intelectual de los profesores, derivada de la investigación formativa.
- e) Participación de los profesores en congresos y otras actividades relacionadas con la investigación.
- f) Correspondencia entre investigaciones realizadas por los profesores y contenidos y objetivos del programa.
- g) Existencia de una política de evaluación de la investigación que realizan los profesores del programa.
- h) Proyección que tiene la investigación que guarda relación con el programa.

##### INDICADORES

257.

- 1) Porcentaje de los profesores del programa que participa en actividades investigativas, discriminando entre investigación propiamente dicha e investigación formativa.
- 2) Catálogo de investigaciones en curso.

- 3) Producción científica, técnica, humanística y pedagógica de los profesores del programa.
- 4) Índice verificable de las publicaciones realizadas por los profesores del programa en los últimos cuatro años.
- 5) Información verificable sobre cursos, seminarios y talleres que incorporan resultados de las investigaciones realizadas por profesores del programa.
- 6) Información verificable sobre participación de los profesores en congresos y otras actividades relacionadas con la investigación.
- 7) Información verificable sobre la existencia de mecanismos para examinar la calidad de las actividades investigativas.
- 8) Reconocimientos dados a la investigación realizada por la institución y por el programa, en el ámbito nacional e internacional.

#### 10.3.11 Característica 38

258. El programa utiliza la investigación que se hace en la institución y fuera de ella para enriquecer y actualizar el contenido curricular.

##### DESCRIPCION

259. Se busca enfatizar la importancia que tiene la investigación para mantener actualizado el programa y enriquecer sus contenidos. Para este propósito es importante que existan en el programa espacios de discusión de la investigación ligada a él en los cuales participen los profesores del programa y, eventualmente, los estudiantes.

##### VARIABLES

260.

- a) Eficacia de los mecanismos existentes para incorporar en el programa los resultados de la investigación.
- b) Existencia de espacios de discusión entre profesores y estudiantes acerca de investigaciones relacionadas con el área del programa.
- c) Existencia de modificaciones e innovaciones curriculares en el programa, resultantes de la investigación en el área, realizada dentro o fuera de él.
- d) Utilización dentro del programa de la información obtenida a través de publicaciones y redes.

##### INDICADORES

261.

- 1) Opinión de profesores y estudiantes sobre la eficacia de los mecanismos existentes para incorporar en el programa los resultados de la investigación.
- 2) Información verificable sobre la existencia de espacios de discusión sobre el tema de la investigación.
- 3) Opinión de profesores y estudiantes sobre la eficacia de los espacios de discusión sobre temas de la investigación.
- 4) Información verificable sobre cambios de contenidos y métodos ocurridos en los últimos 4 años como resultado de la actividad investigativa.
- 5) Opinión de profesores vinculados al programa sobre el impacto de la investigación en los cambios curriculares.
- 6) Opinión de profesores y estudiantes sobre la utilización, en el desarrollo del plan de estudios, de la información obtenida a través de publicaciones y de redes.

### 10.3.12 Característica 39

262. Para el desarrollo del programa, la institución asegura la vinculación entre sus diferentes centros de investigación y entre éstos y otros centros que realizan investigación pertinente.

#### DESCRIPCION

263. Dado que el trabajo académico descansa en la colaboración institucional, interinstitucional e internacional, como mecanismo para la contrastación de iniciativas, métodos y resultados, se busca reconocer la existencia de vínculos entre los diferentes centros de la institución y entre éstos y su pares externos.

#### VARIABLES

264.

- a) Existencia de mecanismos de interacción entre la investigación vinculada al programa y la de otros programas o centros de la institución.
- b) Participación de los profesores del programa en grupos de investigación inter o extrainstitucional o en grupos de investigación de la institución vinculados a otros en el exterior.
- c) Existencia de vínculos entre los profesores al servicio del programa y la comunidad internacional de investigadores en el área.
- d) Existencia de convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales, vigentes y activos, relacionados con el programa.
- e) Existencia de investigaciones resultantes de convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales.
- f) Correspondencia entre las necesidades y objetivos del programa y los convenios interinstitucionales vigentes.

#### INDICADORES

265.

- 1) Información verificable sobre las investigaciones realizadas con la participación conjunta de profesores del programa y profesores de otros programas.
- 2) Apreciación de los profesores sobre la eficacia de los mecanismos de interacción entre la investigación vinculada al programa y la de otros programas o centros de la institución.
- 3) Información verificable sobre convenios vigentes y activos, nacionales e internacionales, relacionados con el programa y sobre los proyectos en ejecución, derivados de esos convenios.
- 4) Información verificable sobre la existencia de vínculos entre los profesores al servicio del programa y la comunidad nacional e internacional de investigadores en el área.

### 10.3.13 Característica 40

266. Los profesores al servicio del programa producen materiales para el desarrollo de las diversas actividades docentes. Se dispone de mecanismos de divulgación de esos materiales.

#### DESCRIPCION

267. Con esta característica se busca reconocer la importancia de los materiales producidos por los profesores en el desarrollo de las actividades docentes. Estos materiales, en la medida en que reflejan estrategias metodológicas, énfasis y

formas de reordenamiento y de selección de contenidos y métodos, pueden ser guías importantes para el trabajo del estudiante, máxime cuando contienen bibliografía y propuestas útiles para desarrollar por fuera del aula.

#### VARIABLES

268.

- a) Existencia de materiales elaborados por los profesores y utilizables como apoyo para la labor docente.
- b) Uso, por parte de los estudiantes, de los materiales de apoyo a la labor docente producidos por los profesores.
- c) Existencia de estrategias para la producción, por parte de los profesores, de material de apoyo a la labor docente y para su divulgación.

#### INDICADORES

269.

- 1) Información verificable sobre producción de materiales de apoyo docente producidos por los profesores, su difusión interna y su utilización por los estudiantes.
- 2) Apreciación de los estudiantes sobre la calidad y utilidad de los materiales de apoyo a la labor docente producidos por los profesores.
- 3) Información verificable sobre libros, impresos y otros materiales de apoyo a la labor docente resultantes de la producción de materiales de apoyo a dicha labor, elaborados por los profesores.

#### 10.3.14 Característica 41

270. El programa cuenta, de acuerdo con su naturaleza, con recursos bibliográficos suficientes, accesibles, adecuados y actualizados.

#### DESCRIPCION

271. Se pretende apreciar la suficiencia, actualidad, accesibilidad y adecuación de los recursos bibliográficos disponibles por la institución y necesarios para el desarrollo de las actividades previstas en el programa académico.

#### VARIABLES

272.

- a) Existencia de una política de adquisiciones de material bibliográfico.
- b) Dotación de material bibliográfico suficiente, adecuado y actualizado para apoyar el desarrollo de las distintas actividades académicas del programa.
- c) Disponibilidad y calidad de los servicios bibliotecarios de préstamo y de consulta bibliográfica para estudiantes y profesores.

#### INDICADORES

273.

- 1) Información verificable, suministrada por el responsable del servicio, sobre la existencia de una política de adquisiciones de material bibliográfico y su aplicación.
- 2) Opinión de profesores al servicio del programa sobre la adecuación de las políticas de adquisiciones de material bibliográfico a las exigencias académicas del mismo.

- 3) Número total de libros y de suscripciones a publicaciones periódicas relacionados con el programa académico, disponibles para profesores y estudiantes.
- 4) Información verificable sobre la correlación entre la bibliografía del programa y los recursos bibliográficos disponibles.
- 5) Listado de títulos de libros y de publicaciones periódicas que se adquirieron en los dos últimos años y que sirven de apoyo al programa.
- 6) Información verificable sobre los procesos de sistematización efectuados a los recursos bibliográficos.
- 7) Información verificable sobre los horarios diarios de prestación de servicios bibliotecarios.
- 8) Opinión de estudiantes y profesores sobre la disponibilidad, suficiencia, pertinencia y actualidad de los materiales bibliográficos consultados.
- 9) Opinión de estudiantes y profesores sobre la suficiencia e idoneidad del personal que presta los servicios de biblioteca.

#### 10.3.15 Característica 42

274. Los recursos informáticos y el acceso a servicios de información son suficientes y adecuados según la naturaleza del programa.

##### DESCRIPCION

275. Se busca conocer la suficiencia, calidad, cantidad, actualidad, adecuación y accesibilidad de recursos y servicios informáticos que la institución pone a disposición de estudiantes y profesores del programa. Además, se considerará el interés institucional por la utilización de herramientas tales como Internet y de nuevas tecnologías como telemática, multimedia e hipermedia, para los fines del programa.

##### VARIABLES

276.

- a) Disponibilidad de recursos informáticos tales como computadores, 'software', conexiones a redes y multimedia, en cantidades suficientes y en versiones actualizadas.
- b) Prestación de asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de los recursos informáticos institucionales.
- c) Motivación y capacitación de estudiantes y profesores para el uso de recursos informáticos.
- d) Existencia de estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos.
- e) Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.

##### INDICADORES

277.

- 1) Inventario de recursos informáticos asignados al programa.
- 2) Utilización de recursos informáticos disponibles para el programa por parte de los estudiantes y los profesores.
- 3) Número de estudiantes y de profesores por tipo de recurso informático disponible para ellos.

4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la utilización y actualización de los recursos informáticos.

5) Información verificable sobre procesos de motivación y capacitación en el uso de la informática

#### 10.3.16 Característica 43

278. El programa cuenta con recursos para el desarrollo curricular, tales como talleres, laboratorios y equipos, con archivos y medios audiovisuales, campos de práctica y medios de desplazamiento, suficientes y adecuados.

##### DESCRIPCION

279. Se trata de identificar la existencia de laboratorios, talleres y campos de práctica especializados para las actividades de formación, si el desarrollo del programa académico así lo requiriere. Es deseable que estos espacios cuenten con las especificaciones educativas necesarias y con una dotación suficiente, adecuada y actualizada. Si los campos de práctica se hallan ubicados fuera de la sede del programa, se debe contar con los medios de transporte necesarios para el desplazamiento de profesores y estudiantes. Además, se resalta la importancia de la suficiencia y adecuación de archivos y medios audiovisuales para uso del programa.

##### VARIABLES

280.

a) Disponibilidad de laboratorios y talleres suficientemente dotados con equipos y materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza y exigencias del programa.

b) Disponibilidad de campos de práctica suficientemente equipados y de medios de transporte para el desplazamiento de estudiantes y profesores, según las exigencias propias del programa.

c) Disponibilidad de medios audiovisuales indispensables para la actividad docente del programa.

##### INDICADORES

281.

Número de estudiantes por metro cuadrado en los laboratorios, talleres, salas de audiovisuales y campos de práctica.

Número de estudiantes por puesto de trabajo dotado con los equipos y materiales en cantidad y calidad suficientes para las prácticas en laboratorios y talleres.

Información verificable sobre la disponibilidad y la dotación de campos de práctica y sobre las facilidades de transporte para el desplazamiento de estudiantes y profesores.

Información verificable sobre la disponibilidad y utilización de medios audiovisuales al servicio del programa.

Opinión de estudiantes y profesores del programa sobre la calidad y utilización de laboratorios, talleres, ayudas audiovisuales, campos de práctica y medios de transporte.

#### 10. 4 Características asociadas al factor Bienestar Institucional

##### 10.4.1 Característica 44



282. La institución ha definido políticas claras de bienestar institucional orientadas al mantenimiento de un ambiente que favorezca el crecimiento personal y de grupo y propicie la conformación de una comunidad académica; estas políticas orientan la prestación de los servicios de bienestar correspondientes.

#### DESCRIPCION

283. Se considera importante que la institución cuente con políticas de bienestar que estén orientadas a crear un clima propicio para la formación de una comunidad académica y para el crecimiento personal y colectivo de sus miembros. Estas políticas expresarán, además, orientaciones claras relacionadas con la prestación de servicios de bienestar para los diferentes estamentos de la institución. Es importante asegurar la coherencia entre la filosofía de la institución y sus políticas de bienestar y la realidad cotidiana de su quehacer. El respeto por la opinión ajena, las condiciones adecuadas de participación, de remuneración y de ejercicio de la autoridad son, entre otros, factores que facilitan un clima institucional propicio para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social.

#### VARIABLES

284.

- a) Existencia de políticas de bienestar suficientemente conocidas que propicien el desarrollo integral de las personas y de los grupos que constituyen la comunidad institucional y que orientan la prestación de los servicios de bienestar.
- b) Participación de los miembros del programa académico en los programas y actividades de bienestar que promueve la institución.
- c) Existencia de un clima institucional que favorece la calidad de las funciones de docencia, investigación y proyección social.
- d) Adecuación de las políticas y de los servicios de bienestar para el desarrollo personal de los miembros de la comunidad vinculados al programa.

#### INDICADORES

285.

- 1) Información verificable sobre políticas de bienestar institucional.
- 2) Información verificable sobre programas y actividades de bienestar dirigidos a los miembros del programa académico.
- 3) Porcentaje de estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos del programa académico que conocen la política de bienestar.
- 4) Porcentaje de personas vinculadas al programa académico que participan en diferentes actividades de bienestar institucional.
- 5) Apreciación de estudiantes, profesores, personal administrativo y directivos del programa sobre la contribución que las políticas y los servicios de bienestar han hecho a su desarrollo personal.

#### 10.4.2 Característica 45

286. La institución ha definido la organización encargada de planificar y ejecutar programas y actividades de bienestar y mantiene una adecuada coordinación entre las distintas dependencias que realizan acciones de bienestar institucional.

#### DESCRIPCION

287. Se trata de establecer si la institución cuenta con una organización encargada de planificar y ejecutar las políticas de bienestar. Interesa conocer si la

institución cuenta con mecanismos de coordinación y evaluación de los programas de bienestar. Es importante que esta organización comprometa la participación activa de todos los estamentos de la institución y favorezca aquellos programas y actividades que son fruto de la iniciativa colectiva.

#### VARIABLES

288.

- a) Existencia de una organización administrativa encargada de planificar y ejecutar programas y actividades, derivados de la política de bienestar institucional.
- b) Presencia de sistemas de coordinación entre las distintas dependencias que organizan actividades de bienestar.
- c) Participación de los distintos estamentos de la institución en la gestión de los programas de bienestar.

#### INDICADORES

289.

- 1) Información verificable sobre la organización encargada de la planificación y ejecución de los programas de bienestar.
- 2) Información verificable sobre el seguimiento y evaluación de los programas y actividades de bienestar.
- 3) Apreciación de los estudiantes, profesores, personal administrativo y de dirección del programa académico sobre su participación en la gestión de los programas de bienestar.
- 4) Apreciación de los distintos estamentos sobre la eficacia de la organización encargada del bienestar de la institución.

#### 10.4.3 Característica 46

290. La institución cuenta con servicios de bienestar suficientes y adecuados.

#### DESCRIPCION

291. Se busca evidenciar si la institución dispone de suficientes y adecuados servicios de bienestar para brindar atención a los estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo del programa académico, asociados a su desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social.

#### VARIABLES

292.

- a) Existencia de servicios de bienestar suficientes y adecuados.

#### INDICADORES

293.

- 1) Información verificable sobre los servicios de bienestar prestados en los cuatro últimos semestres a estudiantes, profesores, directivos y personal administrativo del programa académico.
- 2) Apreciación de los usuarios pertenecientes al programa sobre los servicios de bienestar ofrecidos por la institución.

#### 10.4.4 Característica 47

294. El bienestar de los estudiantes incluye no sólo servicios sino actividades formativas de diverso tipo y servicios de apoyo al desarrollo humano.

## DESCRIPCION

295. Se reconoce la importancia de actividades formativas complementarias a los servicios de bienestar que contribuyan a la formación integral de los educandos. Así mismo, se considera importante que los estudiantes cuenten con servicios de apoyo que ayuden a su desarrollo integral.

## VARIABLES

296.

- a) Presencia de actividades formativas de diverso tipo, por fuera del plan de estudio, a las cuales tienen acceso los estudiantes.
- b) Existencia de servicios de apoyo para el desarrollo personal de los estudiantes.

## INDICADORES

297.

- 1) Información verificable sobre actividades formativas a las cuales tienen acceso los estudiantes según tipo de actividades.
- 2) Información verificable sobre servicios de apoyo al desarrollo humano de los estudiantes.
- 3) Información verificable sobre la disponibilidad de espacios y sobre la dotación de equipos y materiales para la realización de las distintas actividades formativas organizadas por la institución.
- 4) Apreciación de los estudiantes sobre las actividades formativas no incluidas en el plan de estudios a las cuales tienen acceso.
- 5) Apreciación de los estudiantes sobre los servicios de apoyo al desarrollo humano que reciben.

### 10.4.5 Característica 48

298. Los servicios de bienestar son atendidos por personal suficiente y debidamente capacitado para ello.

## DESCRIPCION

299. Los servicios de bienestar, dadas sus características especiales, necesitan una organización institucional a cargo de personal suficiente y calificado para cada tipo de servicio.

## VARIABLES

300.

- a) Existencia de personal capacitado y en número suficiente para atender los diferentes servicios de bienestar.
- b) Relación entre el número de personas responsables de cada tipo de servicio y el número de sus usuarios potenciales.

## INDICADORES

301.

Información verificable sobre el número de personas que atienden los diferentes servicios de bienestar, sus funciones, sus campos y sus niveles de formación. Apreciación de estudiantes, profesores y directivos del programa sobre la suficiencia y calidad del personal dedicado a cada servicio.

## 10. 5 Características asociadas al factor Organización, Administración y Gestión

### 10.5.1 Característica 49

302. La organización, administración y gestión de la institución está orientada al servicio de las necesidades de la docencia, de la investigación y de la proyección social definidas por ella según su naturaleza; esto es explícito en el programa, en conformidad con la especificidad del mismo.

#### DESCRIPCION

303. Se desea enfatizar que la organización, administración y gestión es un soporte para la realización de las funciones sustantivas de la institución: docencia, investigación y proyección social, y la necesidad de que, en este terreno, se tenga en cuenta la naturaleza de la institución y la especificidad del programa.

#### VARIABLES

304.

- a) Correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y los fines de la docencia, la investigación y la proyección social.
- b) Correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y la naturaleza de la institución y la especificidad del programa.

#### INDICADORES

305.

- 1) Apreciación de los directivos, de los profesores y de los estudiantes del programa sobre la correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y los fines de las funciones académicas.
- 2) Apreciación de los directivos y de los profesores del programa sobre la correspondencia entre la organización, administración y gestión institucional y las especificidades de la institución y del programa.

#### 10.5.2 Característica 50

306. La organización administrativa del programa corresponde a sus necesidades y objetivos y es coherente con la estructura de la institución.

#### DESCRIPCION

307. Se desea constatar la coherencia entre la organización administrativa del programa y la de la institución, así como la correspondencia entre esa organización y las necesidades del programa.

#### VARIABLES

308.

- a) Grado de correspondencia entre la organización institucional y la organización del programa.

#### INDICADORES

309.

- 1) Información verificable sobre la correspondencia entre la organización administrativa del programa y los reglamentos de la institución.
- 2) Apreciación de los directivos sobre la coherencia entre la organización administrativa del programa y la de la institución.
- 3) Apreciación de los directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la congruencia entre las necesidades de éste y su organización administrativa.
- 4) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la calidad de la gestión de las directivas del programa.

### 10.5.3 Característica 51

310. Se ha definido una división técnica del trabajo para el desarrollo del programa. Las personas responsables de las diferentes funciones son suficientes en número y dedicación y poseen la formación requerida para su desempeño; la articulación entre sus tareas es tal que las necesidades y objetivos del programa son debidamente atendidos.

#### DESCRIPCION

311. Se desea enfatizar la importancia de que la institución defina las diferentes funciones y las asigne a personas que, por su formación y experiencia, sean idóneas para asumirlas en forma responsable. Se busca acentuar la necesidad de que se articulen debidamente las diferentes tareas para que los esfuerzos produzcan los efectos buscados. En este contexto aparece como fundamental que el personal administrativo del programa, sin ser excesivo, sea adecuado y suficiente.

#### VARIABLES

312.

- a) Existencia de documentos en que se especifican las funciones de cada cargo y el perfil de quien deba ocuparlo.
- b) Idoneidad de las personas encargadas de la organización, administración y gestión del programa.
- c) Organización articulada de las diferentes tareas.
- d) Correspondencia entre el número y dedicación del personal administrativo vinculado al programa y las necesidades del mismo.

#### INDICADORES

313.

- 1) Apreciación de los administradores sobre la claridad de las funciones encomendadas y sobre la articulación entre sus tareas.
- 2) Información verificable sobre el número, dedicación, títulos y experiencias del personal administrativo vinculado al programa.
- 3) Información verificable sobre la capacitación que recibe el personal administrativo del programa
- 4) Apreciación de los profesores y de los estudiantes sobre la efectividad de los procesos administrativos en el programa.

### 10.5.4 Característica 52

314. En el programa existen mecanismos de comunicación y sistemas de información claramente establecidos y eficaces.

#### DESCRIPCION

315. Se desea poner de presente que para el logro de la calidad es importante que en la institución haya suficiente información precisa y veraz y que esté al servicio de las personas que la requieren para la gestión. Por ello se enfatiza la importancia de que la institución cuente con mecanismos para recoger, sistematizar y divulgar la información requerida para el logro de sus propósitos. Es igualmente importante que en la institución o el programa existan archivos

confiables del registro académico de los estudiantes y de las hojas de vida de los profesores y de su producción intelectual, consultables al menos durante toda la vida de unos y otros. También se busca subrayar que no basta con que los mecanismos de comunicación estén establecidos sino que éstos han de ser operantes para que sea posible la coordinación entre las distintas áreas de la institución, la toma de decisiones y la función de control.

#### VARIABLES

316.

- a) Existencia de sistemas de información.
- b) Utilización de mecanismos de comunicación.
- c) Correspondencia entre las características de los sistemas de información y el tamaño y complejidad de la institución.
- d) Confiabilidad del registro académico de estudiantes.
- e) Confiabilidad de los archivos sobre profesores.
- f) Eficacia de los mecanismos de comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos.

#### INDICADORES

317.

- 1) Información verificable sobre la existencia de mecanismos y sistemas de información.
- 2) Información verificable sobre la utilización de los mecanismos y sistemas de información.
- 3) Apreciación de los directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la cantidad y la calidad de la información existente en la institución y sobre sus posibilidades de acceso a ella.
- 4) Apreciación de la comunidad institucional sobre la eficacia de los mecanismos de comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos
- 5) Información verificable sobre la existencia y manejo del registro académico de estudiantes y de los archivos en los que se guardan las hojas de vida de los profesores y se consigna su producción intelectual.

#### 10.5.5 Característica 53

318. En el programa existen mecanismos orientados a incentivar y a motivar a las personas que forman parte de él en sus diferentes niveles organizativos

#### DESCRIPCION

319. Se pretende identificar los incentivos y las motivaciones que utiliza el programa, dada la importancia que ellos tienen para lograr el compromiso de los participantes del programa con los propósitos y objetivos institucionales y para acrecentar el grado de pertenencia de la comunidad académica a la institución y al programa.

#### VARIABLES

320.

- a) Existencia de una política de motivación y de incentivos.
- b) Eficacia de las acciones de incentivación y de motivación.

#### INDICADORES

321.

- 1) Información verificable sobre la existencia de incentivos.

2) Apreciación de los directivos, de los administradores y de los profesores del programa sobre los mecanismos de motivación que se utilizan y sobre los incentivos que existen.

3) Apreciación de los directivos, de los administradores, de los profesores y de los estudiantes del programa, sobre el grado de pertenencia de cada uno de ellos a la institución y al programa.

#### 10.5.6 Característica 54

322. Existe orientación y liderazgo en la gestión del programa. Las reglas de juego de dicha gestión están claramente definidas y son conocidas por los usuarios.

##### DESCRIPCION

323. Se busca identificar la capacidad de los directivos del programa para orientar y liderar la dinámica académica del mismo, en el marco de reglas de juego claramente definidas y conocidas.

##### VARIABLES

324.

a) Grado de orientación que imparten y liderazgo que ejercen los directivos en el programa.

b) Existencia de reglas de juego claras para la gestión del programa.

c) Conocimiento por parte de los usuarios de las reglas de juego de la gestión del programa

##### INDICADORES

325.

1) Apreciación de los profesores y de los estudiantes del programa sobre la orientación que imparten y el liderazgo que ejercen los directivos.

2) Apreciación de los directivos y de los profesores del programa sobre la forma en que operan los distintos consejos y comités relacionados con la gestión del programa.

3) Información verificable sobre la existencia de reglas de juego claramente definidas para la gestión del programa.

4) Porcentaje de directivos, administradores y profesores del programa que pueden describir en forma sintética las reglas de juego establecidas para la gestión del programa.

#### 10.6 Características asociadas al factor Egresados e Impacto sobre el Medio

##### 10.6.1 Característica 55

326. En el campo de acción del programa, la institución ejerce una clara influencia positiva sobre su entorno, en desarrollo de políticas definidas y en correspondencia con su naturaleza y su situación específica; esta influencia es objeto de análisis sistemático.

##### DESCRIPCION

327. Se busca apreciar qué tanto el programa académico y la institución como un todo formulan y desarrollan políticas tendientes a ejercer influencia definida sobre el medio en los que operan, teniendo en cuenta su naturaleza como institución de educación superior de un determinado tipo y las especificidades que le son

propias: misión, tradición, vocación, objetivos, y dados un cierto origen como institución y un determinado ámbito de acción, nacional, regional o local. La institución revisa periódicamente sus políticas en esta materia y analiza de manera sistemática los resultados de esas políticas.

#### VARIABLES

328.

- a) Existencia de políticas institucionales orientadas a ejercer influencia sobre el medio.
- b) Existencia de actividades y programas académicos específicos tendientes a ejercer un impacto sobre el medio.
- c) Reconocimiento por parte de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y de otras expresiones formales de la sociedad civil, sobre la influencia que la institución ejerce en el medio.
- d) Existencia de mecanismos para el análisis de las acciones que la institución ejerce sobre el medio y para la revisión periódica de las políticas institucionales en esa materia.

#### INDICADORES

329.

- 1) Información verificable sobre la existencia de políticas institucionales orientadas a ejercer impacto sobre el medio.
- 2) Información verificable sobre la existencia de actividades y programas académicos específicos de impacto sobre el medio que la institución haya desarrollado en los últimos cinco años o esté desarrollando actualmente.
- 3) Evidencias de reconocimientos hechos en los últimos cinco años por entidades gubernamentales y no gubernamentales a la labor desarrollada en el medio por la institución.
- 4) Información verificable sobre la existencia de mecanismos para el análisis de las acciones que la institución lleva a cabo en el medio y para la revisión de las políticas institucionales en esa materia.

#### 10.6.2 Característica 56

330. En el programa se han definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del contexto.

#### DESCRIPCION

331. Se desea reconocer cómo los participantes del programa enfrentan problemas nacionales, regionales o locales utilizando herramientas de tipo académico, y cómo se proyectan a la comunidad.

#### VARIABLES

332.

- a) Existencia de respuesta por parte de los miembros del programa a problemas de la comunidad, en el ámbito nacional, regional o local, utilizando herramientas de tipo académico.
- b) Existencia de estrategias y actividades de proyección de los participantes del programa hacia la comunidad.

#### INDICADORES

333.



- 1) Información verificable sobre la participación de miembros del programa en la formulación de propuestas de solución a problemas del entorno.
- 2) Información verificable sobre distintos tipos de actividades de proyección a la comunidad realizadas por profesores y estudiantes del programa.
- 3) Información verificable sobre cambios realizados en el contexto a partir de propuestas resultantes del trabajo académico del programa.

#### 10.6.3 Característica 57

334. Según la especificidad del programa, el plan de estudios incorpora el análisis de problemas del entorno.

##### DESCRIPCION

335. Se desea apreciar en qué forma el programa analiza y estudia los problemas del entorno y si éstos y sus soluciones posibles constituyen parte importante del currículo, en concordancia con la especificidad del programa.

##### VARIABLES

336.

- a) Existencia de análisis realizados por la institución sobre problemas del entorno.
- b) Presencia en el plan de estudios del programa de problemas del entorno.
- c) Correspondencia entre el tratamiento que reciben los problemas del entorno en el plan de estudios y la especificidad del programa.
- d) Existencia de cambios en el plan de estudios o de transformaciones curriculares resultantes del estudio del entorno.

##### INDICADORES

337.

- 1) Información verificable sobre estudios de los problemas del entorno hechos por la institución y que tengan relación con el programa.
- 2) Información verificable sobre la presencia en el programa de problemas del entorno.
- 3) Opinión de profesores y estudiantes del programa sobre la correspondencia entre el tratamiento de los problemas del entorno y el plan de estudios del programa.
- 4) Información verificable sobre cambios en el plan de estudios o de transformaciones curriculares resultantes del estudio del entorno.

#### 10.6.4 Característica 58

338. La institución hace seguimiento de la ubicación y de las actividades que desarrollan los egresados y se preocupa por verificar si esas actividades corresponden a los fines de la institución, al compromiso social y al tipo de formación que ofrece.

##### DESCRIPCION

339. Se explora si la institución o el programa han organizado sistemas que permitan hacer el seguimiento de los egresados para establecer, entre otros aspectos, dónde se encuentran y qué hacen; qué tanto su desempeño profesional es una expresión adecuada de los fines y del compromiso social de la institución; qué tanta aproximación hay entre la formación que el programa ofrece y el ejercicio real de los egresados. Con el apoyo de esos sistemas de seguimiento, la

institución y el programa pueden estimar la contribución social de sus egresados y el reconocimiento social que se les otorga, así como el grado de satisfacción que los propios egresados expresan sobre su formación. Del contacto con sus egresados la institución y el programa derivan aportes para la renovación curricular.

#### VARIABLES

340.

- a) Existencia de sistemas de seguimiento de los egresados.
- b) Existencia de procesos de discusión y análisis de la situación de los egresados.
- c) Verificación de la correspondencia entre las actividades de los egresados y los fines de la institución.
- d) Existencia de mecanismos efectivos de ajuste curricular que tengan en cuenta estudios sobre egresados y el juicio de los mismos sobre el programa.

#### INDICADORES

341.

- 1) Registros actualizados sobre ubicación y ocupación de los egresados.
- 2) Participación de los egresados en la planeación y prospección del programa.
- 3) Apreciación de los egresados sobre la calidad de la formación recibida en el programa.
- 4) Apreciación sobre el grado de satisfacción del egresado en cuanto a la formación recibida.

#### 10.6.5 Característica 59

342. Los egresados del programa son reconocidos por la calidad de la formación que reciben y se destacan por su desempeño en la disciplina, profesión, ocupación u oficio correspondiente.

#### DESCRIPCION

343. Se busca establecer el grado de aceptación social que tienen los egresados del programa en cuanto a la formación que han recibido y qué tanto se destacan en el medio social en que actúan, todo ello de acuerdo con la naturaleza del ejercicio para el cual han sido formados.

#### VARIABLES

344.

- a) Situación de empleo de los egresados del programa.
- b) Participación de los egresados como miembros de comunidades académicas.
- c) Participación de los egresados en asociaciones científicas y profesionales.
- d) Participación de los egresados dentro del servicio público.
- e) Participación de los egresados en actividades académicas.
- f) Participación de los egresados como empresarios.
- g) Participación de los egresados en organizaciones no gubernamentales de utilidad común.
- h) Desempeño de los egresados en evaluaciones externas (exámenes de Estado y equivalentes, y otros tipos de pruebas).
- i) Existencia de distinciones y reconocimientos recibidos por los egresados.

#### INDICADORES

345.

- 1) Índices de empleo y calidad del mismo dentro de los egresados del programa.
- 2) Información verificable sobre ubicación de los egresados como miembros reconocidos de comunidades académicas.
- 3) Información verificable sobre ubicación de los egresados en el servicio público.
- 4) Información verificable sobre generación de empresas por egresados
- 5) Información verificable sobre participación de egresados en organizaciones no gubernamentales de utilidad común.
- 6) Información verificable sobre distinciones y reconocimientos recibidos por los egresados.
- 7) Información verificable sobre desempeño de los egresados en evaluaciones hechas a través de pruebas externas objetivas.
- 8) Apreciación de empleadores sobre egresados.
- 9) Apreciación de usuarios de servicios o productos suministrados por los egresados.

## 10.7 Características asociadas al factor Recursos Físicos y Financieros

### 10.7.1 Característica 60

346. El programa tiene a su disposición una planta física adecuada y suficiente para el desarrollo de sus funciones sustantivas y de bienestar.

#### DESCRIPCION

347. Dada la importancia que tienen la planta física para el desarrollo de las funciones sustantivas de una institución de educación superior, se desea identificar las condiciones de aquella y si se encuentra de acuerdo con los desarrollos curriculares, el número de estudiantes, las características de las asignaturas, las actividades de investigación y las de proyección social. Se desea conocer también qué facilidades existen para las actividades de bienestar y en qué estado se encuentran.

#### VARIABLES

348.

- a) Estado de adecuación de los espacios que se destinan al desarrollo de cada una de las funciones sustantivas a que se dedica el programa y de las áreas destinadas al bienestar institucional.
- b) Existencia de programas de conservación y mantenimiento de la planta física.

#### INDICADORES

349.

- 1) Información verificable sobre las características de la planta física desde el punto de vista de su accesibilidad, capacidad, iluminación, ventilación, condiciones de seguridad e higiene y diseño, en relación con aulas, laboratorios, talleres, sitios de estudio de los alumnos, salas de cómputo, oficinas de profesores, sitios para la investigación, bibliotecas (salas de lectura, grupal e individual, y espacios para consulta), auditorios y salas de conferencias, oficinas administrativas, cafeterías, campos de juego, baños, servicios, espacios libres y otros espacios destinados al bienestar en general.
- 2) Apreciación de directivos, profesores, estudiantes y administrativos sobre las características de los diferentes espacios físicos.
- 3) Apreciación de directivos, profesores, estudiantes y administrativos sobre el mantenimiento de la planta física.

4) Información verificable sobre planes de desarrollo de la planta física.

#### 10.7.2 Característica 61

350. La planta física recibe una utilización adecuada; el personal de apoyo es suficiente para las necesidades del programa y se encuentra capacitado para el ejercicio de sus funciones.

##### DESCRIPCION

351. Se enfatiza la importancia que tiene el uso adecuado de la planta física en función de las actividades del programa. Del mismo modo se relleva la importancia que tiene el personal de apoyo en la utilización de la planta física y se busca establecer la suficiencia del número, el nivel de capacitación y la idoneidad de ese personal.

##### VARIABLES

352.

- a) Desarrollo de controles sobre la utilización de los espacios físicos académicos y administrativos y de los servicios de bienestar.
- b) Existencia de una política referente al uso de la planta física que tenga en cuenta las necesidades del programa.
- c) Existencia de un personal de apoyo idóneo y suficiente en número.

##### INDICADORES

353.

- 1) Información verificable sobre la utilización de la planta física.
- 2) Apreciación de los estudiantes y profesores sobre la utilización de la planta física.
- 3) Información verificable sobre normas de utilización y control de la planta física.
- 4) Apreciación de profesores y estudiantes sobre la idoneidad y la suficiencia del personal de apoyo que se ocupa de garantizar la adecuada utilización de la planta física para las actividades académicas y administrativas y la de los servicios de bienestar.

#### 10.7.3 Característica 62

354. La institución fija claramente sus políticas, orientaciones y procesos para elaborar y ejecutar su presupuesto, y aplica las políticas consistentemente.

##### DESCRIPCION

355. Se desea poner de relieve la importancia de la existencia de políticas y orientaciones en el procedimiento para elaborar el presupuesto de la institución y del programa. También es conveniente conocer si estas políticas se ejecutan consistentemente y si las relaciones entre el programa y la institución son adecuadas desde el punto de vista presupuestal.

##### VARIABLES

356.

- a) Existencia de una política institucional sobre la definición, elaboración y conformación del presupuesto.

##### INDICADORES

357.

- 1) Información verificable sobre el grado de participación de las dependencias e instancias que intervienen efectivamente en la elaboración del presupuesto.
- 2) Información verificable sobre el grado de participación de los programas en las decisiones relativas al estudio y aprobación del presupuesto.

#### 10.7.4 Característica 63

358. La institución puede demostrar que cumple a cabalidad con los requerimientos financieros que se desprenden del proyecto institucional y de las actividades académicas y de bienestar.

##### DESCRIPCION

359. Es conveniente saber si el presupuesto es concordante con lo establecido en el proyecto institucional, en los programas académicos y en las políticas de bienestar.

##### VARIABLES

360.

a) Existencia de un monto y distribución de las partidas presupuestales en concordancia con la misión y el proyecto institucional.

##### INDICADORES

361.

- 1) Presupuesto de la institución.
- 2) Apreciación de los directivos del programa sobre la concordancia entre la asignación presupuestal y las exigencias académicas y de bienestar que se desprenden del proyecto institucional.
- 3) Apreciación de los directivos del programa sobre la concordancia entre las asignaciones presupuestales y su ejecución.
- 4) Porcentaje del presupuesto de la institución dedicado al bienestar.

#### 10.7.5 Característica 64

362. El programa dispone de recursos presupuestales de funcionamiento e inversión adecuados a su naturaleza y a sus características.

##### DESCRIPCION

363. Se pretende destacar la importancia de que el programa cuente con un presupuesto que sea adecuado a sus necesidades y desarrollos en cuanto a funcionamiento e inversión.

##### VARIABLES

364.

a) Existencia de un presupuesto cuyo monto y distribución esté en correspondencia con las necesidades del programa.

##### INDICADORES

365.

- 1) Información verificable sobre el monto y distribución de los recursos presupuestales destinados al programa.
- 2) Origen de los recursos presupuestales para el programa y porcentajes según fuentes de ingresos.
- 3) Distribución porcentual de la aplicación del gasto a las diferentes funciones que desarrolla el programa.

- 4) Apreciación de directivos y profesores del programa sobre los recursos presupuestales de que se dispone en el mismo.
- 5) Porcentaje de los ingresos que se dedican a la inversión.

#### 10.7.6 Característica 65

366. La institución demuestra eficacia en la consecución de los recursos, estabilidad financiera, equidad en la asignación de los recursos e integridad en su manejo.

##### DESCRIPCION

367. Se desea enfatizar la importancia de que la institución arbitre los recursos necesarios para la realización de sus programas, los asigne en forma equitativa y los ejecute con integridad, en concordancia con su proyecto institucional.

##### VARIABLES

368.

- a) Capacidad de la institución para arbitrar los recursos necesarios en el corto, mediano y largo plazo.
- b) Correspondencia entre las exigencias del proyecto institucional y la ejecución presupuestal.
- c) Capacidad de la institución para manejar los recursos con criterios de equidad e integridad.
- d) Existencia de criterios y mecanismos eficaces para asignar con equidad los recursos.
- e) Existencia de mecanismos de control para asegurar el manejo íntegro de los recursos.

##### INDICADORES

369.

- 1) Información verificable sobre la existencia de criterios y procedimientos para la elaboración presupuestal y, específicamente, de asignación de recursos.
- 2) Presupuestos, ejecuciones presupuestales detalladas y balances auditados de los últimos dos años.
- 3) Información verificable sobre la existencia de sistemas de control de la ejecución presupuestal.
- 4) Apreciación de los directivos y profesores del programa sobre la equidad en la asignación presupuestal.
- 5) Información verificable sobre salarios y otras asignaciones de directivos, administrativos y docentes.
- 6) Relación entre el costo de la nómina académica y el de la administrativa.

#### 10.7.7 Característica 66

370. La institución cuenta con funcionarios calificados y con una organización que le permite administrar adecuadamente sus recursos financieros.

##### DESCRIPCION

371. Se pretende destacar la importancia de que los funcionarios encargados del manejo financiero de la institución posean una calificación profesional adecuada y de que exista una organización administrativa eficiente y altamente confiable.

##### VARIABLES

372.

- a) Existencia de funcionarios calificados y en número suficiente.
- b) Existencia de una organización financiera para el manejo de los recursos, en concordancia con el tamaño y la complejidad de la institución.

#### INDICADORES

373.

- 1) Información verificable sobre el número, grado de preparación y experiencia del personal que maneja los recursos financieros.
- 2) Información verificable sobre el proceso de la toma de las decisiones en materia financiera.
- 3) Información verificable sobre la existencia de sistemas de control interno, de auditorías y de revisoría fiscal que supervisen el manejo de los recursos.

### **11. PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA ACREDITACION**

374. La transparencia es principio rector de todas las actuaciones del Consejo Nacional de Acreditación. Ella guía las relaciones entre el Consejo y las instituciones. Los procedimientos utilizados son de dominio público. El Consejo Nacional de Acreditación ha iniciado el proceso de acreditación por programas académicos de pregrado, dejando para una etapa posterior la acreditación de instituciones y de programas de otros niveles. El procedimiento que se describe a continuación se refiere a la acreditación de programas académicos de pregrado conducentes a título.

375. El procedimiento que deben seguir las instituciones que aspiren a tener el reconocimiento de la calidad de sus programas por parte del Estado, es el siguiente:

- Comunicación del representante legal de la institución dirigida al Consejo Nacional de Acreditación en la que exprese: a) la voluntad de la institución de acreditar uno o varios de sus programas, b) que conoce el presente documento y c) que cumple con las condiciones iniciales señaladas en él.
- Apreciación de las condiciones iniciales de la institución mediante examen de la documentación correspondiente enviada por las instituciones y visita realizada por miembros del Consejo Nacional de Acreditación. Si este Consejo considera que la institución cumple estas condiciones iniciales, lo comunicará a la institución y acordará con ella el tiempo dentro del cual deberá culminar el proceso de autoevaluación; la institución, una vez recibida esta comunicación, podrá iniciar formalmente el proceso de Acreditación. En caso contrario, el Consejo Nacional de Acreditación hará las recomendaciones pertinentes a la institución; cuando la institución haya atendido las recomendaciones formuladas por el Consejo Nacional de Acreditación, podrá solicitar una nueva visita de apreciación de condiciones iniciales.
- Autoevaluación, que constituye la iniciación formal del proceso de acreditación de un programa. Esta autoevaluación se guiará por los criterios, características e instrumentos establecidos por el Consejo.
- Elaboración del informe de autoevaluación del programa académico que la institución remitirá al Consejo Nacional de Acreditación. Dicho informe debe

poseer la estructura definida por el Consejo en Apreciación de Condiciones Iniciales, Guía de Procedimiento CNA-01.

- Designación, por parte del Consejo Nacional de Acreditación, de los pares académicos encargados de la evaluación externa. Para la selección de los pares el Consejo se apoyará en la comunidad académica del país o del exterior.
- Acuerdo entre el Consejo Nacional de Acreditación y la institución sobre la fecha de iniciación de la evaluación externa.
- Inducción a los pares académicos, por parte del Consejo Nacional de Acreditación, para familiarizarlos con los elementos del modelo que han de ser tenidos en cuenta en la evaluación externa.
- Elaboración del informe de evaluación externa por parte de los pares académicos y envío del mismo al Consejo Nacional de Acreditación, el cual podrá pedir las aclaraciones y complementos que estime convenientes. El Consejo enviará copia del informe a la institución. Esta última podrá reaccionar al informe.
- Evaluación final que hace el Consejo Nacional de Acreditación, con base en los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa, y una vez oída la institución.
- Elaboración, por parte del Consejo Nacional de Acreditación del concepto técnico y remisión del mismo al Ministro de Educación Nacional para la expedición del acto de Acreditación. El concepto incluirá una recomendación sobre el tiempo durante el cual estará vigente la acreditación. Esta vigencia no podrá ser inferior a 3 años ni superior a 10.
- Expedición, por parte del Ministro de Educación Nacional, del acto de Acreditación, con base en el concepto técnico emitido por el Consejo Nacional de Acreditación.

Si el programa no fuese acreditado, el Consejo Nacional de Acreditación comunicará el resultado de la evaluación a la institución, junto con recomendaciones pertinentes, de manera que la institución, si así lo considera, pueda desarrollar estrategias que posibiliten la iniciación de un nuevo proceso de acreditación, pasados al menos dos años.

## A N E X O

Consejo Nacional de Educación Superior  
-CESU-

ACUERDO No. 06

14 de Diciembre de 1995

Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias

El Consejo Nacional de Educación Superior, en ejercicio de las atribuciones que le confiere el numeral 1o. del artículo 36 de la Ley 30 de 1992, y,

### C o n s i d e r a n d o :

Que la Constitución Política en sus artículos 27, 68, 69; la Ley 30 de 1992, en sus artículos 3, 53, 54, 55, 56; el Decreto 2904 de 1994, y el acuerdo 04 de 1995, expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, son el marco normativo del sistema Nacional de Acreditación:



Que teniendo en cuenta las normas indicadas, es necesario señalar políticas generales que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación.

A c u e r d a :

ARTICULO 1o. Establecer como políticas del Sistema Nacional de Acreditación, las siguientes:

1. Fundamento del Proceso Nacional de Acreditación

La autonomía y el carácter de servicio público, fundamentos del nuevo orden de la Educación Superior, hacen responsable a las propias instituciones del mejoramiento de su calidad. Sin perjuicio de que el Estado ejerza sus funciones constitucionales de inspección y vigilancia sobre ellas.

Lo que justifica en último término la existencia de un Sistema Nacional de Acreditación es el potencial que éste tiene para un mejoramiento de las instituciones y de la educación Superior en general, mayor que el que podrían lograr esas mismas instituciones en forma individual, aislada y espontánea.

2. Características de los Procesos de Autoevaluación y Acreditación

a- La Acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

b- La Acreditación tiene **CARACTER TEMPORAL**. Se requiere una comprobación periódica ante pares académicos, nombrados por el Consejo Nacional de acreditación -CNA-, de la capacidad de autorregulación y de la calidad académica de la institución y de sus programas para continuar gozando de la Acreditación.

c- El proceso de Acreditación debe proporcionar la información necesaria, diáfana y confiable para que, a través del **SISTEMA NACIONAL DE INFORMACION** se le pueda dar a la sociedad la información básica sobre las instituciones que libremente se hayan sometido a la acreditación, y para que el estudiante pueda tomar una mejor decisión acerca de instituciones y programas en los cuales puede adquirir su formación.

d- El Proceso de Autoevaluación debe tener como punto de partida **LA MISION DE LA INSTITUCION** y su propio **PROYECTO EDUCATIVO**.

Con la acreditación no se persigue la homogeneización de instituciones o programas. Este proceso busca la reafirmación de la pluralidad y diversidad, dentro de la calidad, así como de las especificidades de cada institución. Por lo tanto, este proceso deberá adelantarse en un marco de respeto de la vocación y de las identidades institucionales, en el entendimiento de que ese pluralismo enriquece al sistema de educación superior del país.

e- **EL CARACTER VOLUNTARIO** que la Ley 30 de 1992 le da a las instituciones de educación superior de acogerse al Sistema Nacional de acreditación implica que éste es un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que, por tanto, la acreditación no reemplaza.

La Acreditación tampoco es un mecanismo para la autorización de programas, ya que con ella no se busca garantizar el cumplimiento de unos requisitos mínimos de funcionamiento. El Sistema Nacional de acreditación debe inscribirse en el concepto del FOMENTO DE LA CALIDAD, Es un mecanismo para la búsqueda permanente de más altos niveles de calidad por parte de las instituciones que quieran acogerse a él para el fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y para su mejoramiento.

f- Los propósitos esenciales del sistema de acreditación son:

Preservar en todo momento su carácter voluntario.

Mantener la naturaleza eminentemente académica del proceso evaluativo.

Operar en forma tal que goce de credibilidad. Para esto el Consejo Nacional de Acreditación deberá establecer y estatuir, según el tipo de institución, características homogéneas de calidad.

Mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente.

g- Dentro de esta concepción, la acreditación no deberá conducir a una jerarquización de instituciones ni de sus unidades o programas. Debe hacer público reconocimiento de las características sobresalientes de la institución y de sus programas y de los logros alcanzados. Y en el caso de no acreditación, en un marco de confidencialidad, debe retroalimentar a las instituciones para que puedan subsanar debilidades y fallas.

h- La acreditación deberá estar basada en parámetros previamente definidos por el Consejo Nacional de Acreditación con la colaboración de la comunidad académica del área que quiere acreditarse y establecidos y estatuidos para todos los casos. El cumplimiento de estos parámetros deberá conducir al mejoramiento permanente y no ser apenas un reflejo de la calidad obtenida hasta el momento. Además, deberán adecuarse a las distintas misiones institucionales, sean ellas las de las universidades que pretenden desarrollar actividades de investigación y docencia en los más altos niveles y aspiran a ofrecer programas de doctorado; las de las universidades que han optado por ubicarse únicamente en el plano de la formación de profesionales; o las de las instituciones tecnológicas y técnicas. Igualmente los criterios de evaluación deberán diferenciarse según las diversas áreas del conocimiento.

i- Se sugiere comenzar por la acreditación de programas, reconociendo que la acreditación institucional tiene exigencias de evaluación integral que van más allá de un simple agregado de la acreditación de programas o de bloques de programas.

La decisión de que se inicie por la acreditación de programas, deberá tener en cuenta que la evaluación incluirá no sólo los aspectos académicos de la dependencia en que esté ubicado el programa mismo, sino también los académicos de soporte que le brindan otras dependencias, incluido lo relativo a biblioteca, sistemas de información y redes, laboratorios, talleres y equipos, así como los que se refieren a la gestión, el bienestar y la infraestructura. Se trata de focalizar la atención de un programa, pero sin excluir los demás elementos institucionales que también determinan su calidad.

3. Son Agentes de la Acreditación:

a- La institución que debe empeñarse seria y responsablemente en una autoevaluación profunda, sincera y capaz de valorar sus aciertos y desaciertos, tanto en la acumulación de los requisitos necesarios para la buena calidad académica, como los procesos y resultados, por los que pretende tender a la excelencia.

La acreditación deberá estar basada en un PROCESO EVALUATIVO que no sólo debe dar cuenta de una situación puntual en el tiempo, sino también de un proceso dinámico de la institución, rescatando los logros obtenidos a través de un período de tiempo y las metas que se hayan señalado, la planeación que se haya prospectado para alcanzarlas y los mecanismos y recursos acordados para ser realizada.

b- Los pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación que examinan la pertinencia, veracidad y efectividad del proceso interno y de los resultados de la autoevaluación a la luz de los criterios de calidad y de los instrumentos definidos por este Consejo.

c- El Consejo Nacional de Acreditación, compuesto por académicos que preside todo el proceso, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan, y señala metas de crecimiento a las que todavía no llegan según niveles de calidad convenidos.

d- El Ministro de Educación Nacional, a quien compete proferir el acto de acreditación.

#### 4. El Proceso Nacional de Acreditación

Deberá ser efectuado teniendo en cuenta los siguientes componentes:

a- La autoevaluación, hecha por las instituciones, para lo cual deben utilizarse guías coherentes con los criterios y características de calidad definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. Estas guías podrán ser diferenciadas según el tipo de institución o área del conocimiento, y deberán incluir elementos cuantitativos y cualitativos. Esta autoevaluación deberá tener como punto de partida la definición que haga la institución de su naturaleza, su misión y su proyecto educativo. Se busca preservar las características propias de cada institución, no de homogeneizarlas.

b- La evaluación externa, hecha por los pares académicos nombrados por el Consejo Nacional de Acreditación, mediante visita a la institución, para comprobar la objetividad y veracidad de la autoevaluación en cuanto a la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social. La evaluación externa concluirá con el informe que rindan estos pares sobre los resultados, acompañado de recomendaciones para el mejoramiento institucional, cuando sea necesario.

c- La respuesta de la institución que se ha sometido al proceso de acreditación, al informe de la evaluación externa y a las recomendaciones.

d- La recomendación final sobre la acreditación propiamente dicha, hecha por el Consejo Nacional de Acreditación al Ministro de Educación Nacional.

e- El acto de acreditación, que le corresponde al Ministro de Educación Nacional.

**PARAGRAFO.** En caso que alguno o algunos grupos o instituciones de la sociedad promuevan procesos de reconocimiento de la calidad de instituciones de

Educación Superior, las autoevaluaciones realizadas podrán ser utilizadas por el sistema Nacional de Acreditación si el Consejo Nacional de Acreditación considera que corresponden a sus propios criterios y a su modelo. Así mismo, los pares académicos, escogidos para el efecto de la autoevaluación, por el grupo o grupos mencionados, podrán ser también considerados entre los que el Consejo Nacional de Acreditación designe para efectos de la acreditación.

ARTICULO 2o. El Acuerdo 05 de 1995 queda derogado. Este Acuerdo rige a partir de la fecha de su publicación.

**PUBLÍQUESE Y CUMPLASE**

Dado en Santafé de Bogotá D.C., a los 14 días del mes de diciembre de 1995.

# A N E X O

## Consejo Nacional de Educación Superior

-CESU-

ACUERDO No. 06

14 de Diciembre de 1995

Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias

El Consejo Nacional de Educación Superior, en ejercicio de las atribuciones que le confiere el numeral 1o. del artículo 36 de la Ley 30 de 1992, y,

### C o n s i d e r a n d o:

Que la Constitución Política en sus artículos 27, 68, 69; la Ley 30 de 1992, en sus artículos 3, 53, 54, 55, 56; el Decreto 2904 de 1994, y el acuerdo 04 de 1995, expedido por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, son el marco normativo del sistema Nacional de Acreditación:

Que teniendo en cuenta las normas indicadas, es necesario señalar políticas generales que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación.

### A c u e r d a :

ARTICULO 1o. Establecer como políticas del Sistema Nacional de Acreditación, las siguientes:

## 1. Fundamento del Proceso Nacional de Acreditación

La autonomía y el carácter de servicio público, fundamentos del nuevo orden de la Educación Superior, hacen responsable a las propias instituciones del mejoramiento de su calidad. Sin perjuicio de que el Estado ejerza sus funciones constitucionales de inspección y vigilancia sobre ellas.

Lo que justifica en último término la existencia de un Sistema Nacional de Acreditación es el potencial que éste tiene para un mejoramiento de las instituciones y de la educación Superior en general, mayor que el que

podrían lograr esas mismas instituciones en forma individual, aislada y espontánea.

## 2. Características de los Procesos de Autoevaluación y Acreditación

a- La Acreditación es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social.

b- La Acreditación tiene **CARACTER TEMPORAL**. Se requiere una comprobación periódica ante pares académicos, nombrados por el Consejo Nacional de acreditación -CNA-, de la capacidad de autorregulación y de la calidad académica de la institución y de sus programas para continuar gozando de la Acreditación.

c- El proceso de Acreditación debe proporcionar la información necesaria, diáfana y confiable para que, a través del **SISTEMA NACIONAL DE INFORMACION** se le pueda dar a la sociedad la información básica sobre las instituciones que libremente se hayan sometido a la acreditación, y para que el estudiante pueda tomar una mejor decisión acerca de instituciones y programas en los cuales puede adquirir su formación.

d- El Proceso de Autoevaluación debe tener como punto de partida **LA MISION DE LA INSTITUCION** y su propio **PROYECTO EDUCATIVO**.

Con la acreditación no se persigue la homogeneización de instituciones o programas. Este proceso busca la reafirmación de la pluralidad y diversidad, dentro de la calidad, así como de las especificidades de cada institución. Por lo tanto, este proceso deberá adelantarse en un marco de respeto de la vocación y de las identidades institucionales, en el entendimiento de que ese pluralismo enriquece al sistema de educación superior del país.

e- **EL CARACTER VOLUNTARIO** que la Ley 30 de 1992 le da a las instituciones de educación superior de acogerse al Sistema Nacional de acreditación implica que éste es un proceso diferente al de inspección y vigilancia que debe ejercer el Estado, y que, por tanto, la acreditación no reemplaza.

La Acreditación tampoco es un mecanismo para la autorización de programas, ya que con ella no se busca garantizar el cumplimiento de unos requisitos mínimos de funcionamiento. El Sistema Nacional de acreditación debe inscribirse en el concepto del **FOMENTO DE LA CALIDAD**, Es un mecanismo para la búsqueda permanente de más altos niveles de calidad por

parte de las instituciones que quieran acogerse a él para el fortalecimiento de su capacidad de autorregulación y para su mejoramiento.

f- Los propósitos esenciales del sistema de acreditación son:

Preservar en todo momento su carácter voluntario.

Mantener la naturaleza eminentemente académica del proceso evaluativo.

Operar en forma tal que goce de credibilidad. Para esto el Consejo Nacional de Acreditación deberá establecer y estatuir, según el tipo de institución, características homogéneas de calidad.

Mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente.

g- Dentro de esta concepción, la acreditación no deberá conducir a una jerarquización de instituciones ni de sus unidades o programas. Debe hacer público reconocimiento de las características sobresalientes de la institución y de sus programas y de los logros alcanzados. Y en el caso de no acreditación, en un marco de confidencialidad, debe retroalimentar a las instituciones para que puedan subsanar debilidades y fallas.

h- La acreditación deberá estar basada en parámetros previamente definidos por el Consejo Nacional de Acreditación con la colaboración de la comunidad académica del área que quiere acreditarse y establecidos y estatuidos para todos los casos. El cumplimiento de estos parámetros deberá conducir al mejoramiento permanente y no ser apenas un reflejo de la calidad obtenida hasta el momento. Además, deberán adecuarse a las distintas misiones institucionales, sean ellas las de las universidades que pretenden desarrollar actividades de investigación y docencia en los más altos niveles y aspiran a ofrecer programas de doctorado; las de las universidades que han optado por ubicarse únicamente en el plano de la formación de profesionales; o las de las instituciones tecnológicas y técnicas. Igualmente los criterios de evaluación deberán diferenciarse según las diversas áreas del conocimiento.

i- Se sugiere comenzar por la acreditación de programas, reconociendo que la acreditación institucional tiene exigencias de evaluación integral que van más allá de un simple agregado de la acreditación de programas o de bloques de programas.

La decisión de que se inicie por la acreditación de programas, deberá tener en cuenta que la evaluación incluirá no sólo los aspectos académicos de la dependencia en que esté ubicado el programa mismo, sino también los académicos de soporte que le brindan otras dependencias, incluido lo relativo a biblioteca, sistemas de información y redes, laboratorios, talleres y equipos, así como los que se refieren a la gestión, el bienestar y la infraestructura. Se trata de focalizar la atención de un programa, pero sin excluir los demás elementos institucionales que también determinan su calidad.

### 3. Son Agentes de la Acreditación:

a- La institución que debe empeñarse seria y responsablemente en una autoevaluación profunda, sincera y capaz de valorar sus aciertos y desaciertos, tanto en la acumulación de los requisitos necesarios para la buena calidad académica, como los procesos y resultados, por los que pretende tender a la excelencia.

La acreditación deberá estar basada en un PROCESO EVALUATIVO que no sólo debe dar cuenta de una situación puntual en el tiempo, sino también de un proceso dinámico de la institución, rescatando los logros obtenidos a través de un período de tiempo y las metas que se hayan señalado, la planeación que se haya prospectado para alcanzarlas y los mecanismos y recursos acordados para ser realizada.

b- Los pares académicos designados por el Consejo Nacional de Acreditación que examinan la pertinencia, veracidad y efectividad del proceso interno y de los resultados de la autoevaluación a la luz de los criterios de calidad y de los instrumentos definidos por este Consejo.

c- El Consejo Nacional de Acreditación, compuesto por académicos que preside todo el proceso, lo organiza, lo fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan, y señala metas de crecimiento a las que todavía no llegan según niveles de calidad convenidos.

d- El Ministro de Educación Nacional, a quien compete proferir el acto de acreditación.

### 4. El Proceso Nacional de Acreditación



Deberá ser efectuado teniendo en cuenta los siguientes componentes:

a- La autoevaluación, hecha por las instituciones, para lo cual deben utilizarse guías coherentes con los criterios y características de calidad definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. Estas guías podrán ser diferenciadas según el tipo de institución o área del conocimiento, y deberán incluir elementos cuantitativos y cualitativos. Esta autoevaluación deberá tener como punto de partida la definición que haga la institución de su naturaleza, su misión y su proyecto educativo. Se busca preservar las características propias de cada institución, no de homogeneizarlas.

b- La evaluación externa, hecha por los pares académicos nombrados por el Consejo Nacional de Acreditación, mediante visita a la institución, para comprobar la objetividad y veracidad de la autoevaluación en cuanto a la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social. La evaluación externa concluirá con el informe que rindan estos pares sobre los resultados, acompañado de recomendaciones para el mejoramiento institucional, cuando sea necesario.

c- La respuesta de la institución que se ha sometido al proceso de acreditación, al informe de la evaluación externa y a las recomendaciones.

d- La recomendación final sobre la acreditación propiamente dicha, hecha por el Consejo Nacional de Acreditación al Ministro de Educación Nacional.

e- El acto de acreditación, que le corresponde al Ministro de Educación Nacional.

PARAGRAFO. En caso que alguno o algunos grupos o instituciones de la sociedad promuevan procesos de reconocimiento de la calidad de instituciones de Educación Superior, las autoevaluaciones realizadas podrán ser utilizadas por el sistema Nacional de Acreditación si el Consejo Nacional de Acreditación considera que corresponden a sus propios criterios y a su modelo. Así mismo, los pares académicos, escogidos para el efecto de la autoevaluación, por el grupo o grupos mencionados, podrán ser también considerados entre los que el Consejo Nacional de Acreditación designe para efectos de la acreditación.

ARTICULO 2o. El Acuerdo 05 de 1995 queda derogado. Este Acuerdo rige a partir de la fecha de su publicación.

**PUBLÍQUESE Y CUMPLASE**

Dado en Santafé de Bogotá D.C., a los 14 días del mes de diciembre de 1995.



## ENLACES UIS

<http://www.uis.edu.co/web/index.jsp>

### 2. Proyecto Institucional

[http://azulejo.uis.edu.co/web/doc\\_interes/actuales/proyectoinstitutional.pdf](http://azulejo.uis.edu.co/web/doc_interes/actuales/proyectoinstitutional.pdf)

# ***UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER***

## ESTATUTO GENERAL

**CAPITULO I** DE LA NATURALEZA, DOMICILIO, MISION, OBJETIVOS, FUNCIONES, MODALIDADES EDUCATIVAS, TITULOS, EVALUACION Y ACREDITACION.

DE LA NATURALEZA Y DOMICILIO

DE LA MISION

DE LOS OBJETIVOS

DE LAS FUNCIONES

DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS Y TITULOS

EVALUACION Y ACREDITACION

**CAPITULO II** DEL PATRIMONIO Y FUENTES DE FINANCIACION

**CAPITULO III** DE LOS ORGANOS DE GOBIERNO

DEL CONSEJO SUPERIOR

DEL CONSEJO ACADEMICO

DEL RECTOR

**CAPITULO IV** DEL SECRETARIO GENERAL

**CAPITULO V** DE LOS VICERRECTORES

**CAPITULO VI** DE LA ORGANIZACIÓN DE LA FUNCION ACADEMICA

DE LOS DECANOS

DE LOS CONSEJOS DE FACULTAD

DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

DE LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO

DE LA INVESTIGACION

DE LA EXTENSION

**CAPITULO VII** DEL REGIMEN ADMINISTRATIVO

**CAPITULO VIII** DEL REGIMEN DE CONTRATACION Y CONTROL FISCAL

**CAPITULO IX** DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO

DEL PERSONAL DOCENTE

DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO

**CAPITULO X** DE LOS ESTUDIANTES

**CAPITULO XI** DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO

**CAPITULO XII** DEL REGIMEN DE INHABILIDADES E INCOMPATIBILIDADES

**CAPITULO XIII** OTRAS DISPOSICIONES

NORMAS TRANSITORIAS

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

Carrera 27 Calle 9. Ciudad Universitaria.

Conmutador: (57)(7)(6344000)

Bucaramanga (Colombia)

## **Capitulo I.**

## **DE LA NATURALEZA, DOMICILIO, MISION, OBJETIVOS, FUNCIONES, MODALIDADES EDUCATIVAS, TITULOS, EVALUACION Y ACREDITACION.**

### **DE LA NATURALEZA Y DOMICILIO**

**ARTICULO 2o.** La Universidad Industrial de Santander es un ente universitario autónomo, de servicio publico cultural, con régimen especial, vinculado al Ministerio de Educación Nacional y organizado como establecimiento publico del orden departamental, con personería jurídica y autonomía académica, administrativa y financiera, conforme con la Constitución Nacional y la Ley, con patrimonio independiente, y creada mediante ordenanzas números 41 de 1940 y 83 de 1944 de la Asamblea Departamental de Santander, reglamentadas por el Decreto 1300 de Junio 30 de 1982 de la Gobernación de Santander.

La Universidad Industrial de Santander tiene su domicilio principal en la Ciudad de Bucaramanga, Departamento de Santander, República de Colombia, pero podrá establecer dependencias seccionales, de acuerdo con la Ley.

**ARTICULO 3o.** Dentro de la autonomía que le confiere la Constitución Política de Colombia y la Ley; la Universidad, como ente universitario autónomo podrá: darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; seleccionar a sus profesores; admitir a sus alumnos, adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y su función institucional.

### **DE LA MISION**

**ARTICULO 4o.** LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER es una organización que tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y la reinterpretación de la cultura y la participación activa en un proceso de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad.

Orientan su misión los principios democráticos, la reflexión critica, el ejercicio libre de cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo.

Sustenta su trabajo en las cualidades humanas de las personas que la integran, en la capacidad laboral de sus empleados, en la excelencia académica de sus profesores y en el compromiso de la comunidad universitaria con los propósitos institucionales.

### **DE LOS OBJETIVOS**

**ARTICULO 5o.** Para el cumplimiento de su misión la Universidad Industrial de Santander tiene como objetivos:

- a. Formar ciudadanos libres y responsables, conscientes y comprometidos con los valores democráticos, la tolerancia de la diversidad, los deberes civiles y los derechos humanos.
- b. Estudiar y promover el patrimonio cultural de la humanidad, atendiendo a su diversidad étnica, histórica, regional e ideológica, para contribuir a su conservación y enriquecimiento, en el marco de la unidad nacional.
- c. Asimilar críticamente y crear conocimientos en los campos de acción de las ciencias, de la tecnología, de la técnica, de las humanidades, del arte y de la filosofía.
- d. Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, que les permita desarrollar conciencia crítica y criterios personales, para actuar responsablemente ante la sociedad, y para aportar su concurso frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo, especialmente en lo que tenga que ver con los problemas y en el desarrollo regional y nacional.
- e. Fomentar la educación, la investigación y la cultura ecológica, para contribuir a la preservación y mejoramiento de la calidad del medio ambiente.
- f. Promover el desarrollo de la comunidad académica nacional, propiciar su vinculación con el sector productivo, los organismos del estado y la comunidad del país y fomentar su articulación con sus homólogos a nivel nacional.

## **DE LAS FUNCIONES**

**ARTICULO 6o.** Para el logro de sus objetivos, la universidad cumplirá las siguientes funciones:

- a. Docencia, entendida ésta como los procesos de búsqueda de la verdad, sin excluir modalidades o metodología; orientados a formar integralmente a los educandos, dentro del ejercicio libre y responsable de la cátedra y el aprendizaje.
- b. Investigación, entendida ésta como los procesos de búsqueda, creación y asimilación del saber, orientados a generar conocimiento científico, desarrollo tecnológico y social.
- c. Extensión, entendida ésta como la proyección de la Universidad hacia la comunidad, aportando la crítica, las ideas y las soluciones a sus problemas y contribuyendo con su actividad académica, cultural e investigativa al bienestar común.

## **DE LAS MODALIDADES EDUCATIVAS Y TITULOS**

**ARTICULO 7o.** La Universidad Industrial de Santander esta facultada para ofrecer programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y posdoctorados, de conformidad con la Ley.

**ARTICULO 8o.** Los programas aprobados por la Universidad podrán ofrecerse en diferentes metodologías, de acuerdo con la Ley y las políticas institucionales definidas por el Consejo Superior.

**ARTICULO 9o.** La Universidad otorgara a una persona natural, a la culminación de un programa de pregrado o posgrado, un título como reconocimiento de carácter académico por haber adquirido un saber determinado. Tal reconocimiento se hará constar en un diploma.

**ARTICULO 10o.** La Universidad podrá otorgar a una persona natural, el título DOCTOR HONORIS CAUSA, como reconocimiento expreso de carácter académico, por sus aportes excepcionales a la ciencia, a la cultura, a la sociedad o a una profesión. El Consejo Superior reglamentará los requisitos para hacerse merecedor a este reconocimiento.

## **EVALUACION Y ACREDITACION**

**ARTICULO 11o.** La Universidad ofrecerá un servicio público cultural de excelencia, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a las características cualitativas y cuantitativas de la infraestructura institucional, a la vocación de servicio de la comunidad educativa y administrativa y a las metas y condiciones de desarrollo institucional.

**ARTICULO 12o.** La Universidad Industrial de Santander, organizará y pondrá en funcionamiento un sistema que le permita garantizar a la sociedad el cumplimiento de sus objetivos con alta calidad. Para ello desarrollara en forma continua procesos de evaluación de sus funciones docentes, de investigación y extensión, así como de la administración de la Universidad.

**ARTICULO 13o.** La Universidad participara en los sistemas nacionales de acreditación e información sometido al análisis critico externo sus actividades y su funcionamiento.

## Capítulo II.

### DEL PATRIMONIO Y FUENTES DE FINANCIACION

**ARTICULO 14o.** Los ingresos y el patrimonio de la Universidad estarán constituidos por:

- a. Las partidas que anualmente le sean asignadas dentro de los presupuestos nacional, departamental y municipal y las que reciba de otras entidades publicas.
- b. Los bienes muebles e inmuebles que actualmente posee y los que adquiera posteriormente, así como sus frutos y rendimientos.
- c. Las rentas que reciba por concepto de prestación de servicios, derechos pecuniarios y demás derechos establecidos de acuerdo con la Ley.
- d. Los bienes que como persona jurídica adquiera a cualquier titulo.
- e. Las regalías de la propiedad intelectual en materia de derechos de autor y propiedad industrial.
- f. Las donaciones que reciba la Universidad de acuerdo con lo establecido por la Ley y el presente estatuto

## Capítulo III.

### DE LOS ORGANOS DE GOBIERNO

**ARTICULO 15o.** La Dirección de la Universidad corresponde al Consejo Superior Universitario, al Consejo Académico y al Rector.

Por delegación de los anteriores, también hacen parte de la Dirección de la Universidad los Vicerrectores, los Decanos, Los Consejos de Facultad y los demás cuerpos, autoridades y formas de organización que definan el Estatuto General y los reglamentos internos.

### DEL CONSEJO SUPERIOR

**ARTICULO 16o.** El Consejo Superior es el máximo órgano de dirección y gobierno de la Universidad y estará integrado por:

- a. El Gobernador del Departamento de Santander quien lo preside.
- b. El Ministro de Educación Nacional o su delegado.
- c. Un miembro designado por el Presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario.
- d. Un Decano de Facultad elegido por el Consejo Académico, en calidad de representante de las directivas académicas.
- e. Un Representante de los profesores de la Universidad elegido mediante votación secreta por los profesores inscritos en el escalafón docente. Este representante debe ser profesor asociado o titular.
- f. Un Representante de los estudiantes de la Universidad elegido mediante votación secreta por los estudiantes con matrícula vigente en programas formales de pregrado y posgrado de la Universidad, quien debe tener el carácter de estudiante regular, haber aprobado por lo menos el treinta por ciento de los créditos del programa académico al cual se encuentra adscrito y no tener ningún tipo de condicionalidad.
- g. Un representante del sector productivo, designado por los presidentes de gremios de Santander convocados para tal fin por el Rector. Este representante deberá tener título universitario y experiencia profesional de cinco años.
- h. Un egresado graduado de la Universidad, elegido por la Asociación de Egresados de la Universidad, quien debe tener experiencia profesional mínimo de cinco (5) años y no tener vínculo laboral con la Universidad.
- i. Un ex-rector universitario designado por los ex-rectores de la Universidad, quienes deben haber ejercido el cargo de Rector de la Universidad en propiedad.
- j. El Rector de la Universidad, con voz pero sin voto.

**PARAGRAFO 1.** El ex-rector y los representantes de los egresados y del sector productivo serán elegidos para un periodo de dos años. El representante de la Directivas Académicas, el de los Profesores y el de los estudiantes tendrán el mismo periodo, siempre y cuando conserven la calidad de tales.

**PARAGRAFO 2.** Actuara como Secretario del Consejo Superior el Secretario General de la Universidad.

**ARTICULO 17o.** El periodo de los miembros del Consejo Superior, sujetos a periodo, se contara a partir de la fecha de su designación o elección.

**PARAGRAFO 1.** El Rector convocara a elecciones para representante de los profesores, representantes de los estudiantes y representantes de los Decanos, de conformidad con el presente Estatuto y reglamentos vigentes.

**PARAGRAFO 2.** Cuando se presentare la vacante de uno de estos miembros, el Rector procederá a solicitar la designación o elección del remplazo respectivo.

**ARTICULO 18o.** Constituye quórum para deliberar, la mitad mas uno de los miembros a quienes el Secretario de Consejo les haya confirmado su credencial de tales. Constituye quórum decisorio la mitad mas uno de los asistentes a cada reunión.

**PARAGRAFO 1.** El Consejo Superior será presidido por el Gobernador. En su ausencia presidirá el miembro que designe el Gobernador para que lleve su representación en esa reunión.

**ARTICULO 19o.** Los Actos administrativos del Consejo Superior se denominarán Acuerdos.



**ARTICULO 20o.** El Consejo Superior se reunirá de ordinario, por lo menos una vez al mes, y extraordinariamente por convocatoria del Gobernador o por iniciativa del Rector. Sus sesiones se realizarán preferiblemente en el recinto universitario.

**ARTICULO 21o.** Son Funciones del Consejo Superior:

- a. Definir las políticas académicas, de investigación, de extensión, de bienestar universitario y planeación institucional.
- b. Definir o modificar la organización académica, administrativa y financiera de la Universidad.
- c. Aprobar el plan general del desarrollo institucional, sometido a su consideración por el Rector, previo estudio y evaluación del Consejo Académico.
- d. Velar porque la marcha de la Universidad este de acuerdo con las disposiciones legales, el Estatuto General y las políticas institucionales.
- e. Expedir, previo concepto del Consejo Académico, los Estatutos y los Reglamentos de la Universidad.
- f. Designar y remover al Rector en la Forma prevista en el presente Estatuto.
- g. Aprobar el presupuesto y la Planta de personal de la Universidad, sus adiciones y modificaciones, de conformidad con la Ley y las normas vigentes.
- h. Examinar y aprobar anualmente los estados financieros de la Universidad.
- i. Fijar los derechos pecuniarios que debe cobrar la Universidad.
- j. Darse su propio reglamento.
- k. Reglamentar, de conformidad con la Ley, la aplicación en la Universidad del régimen de propiedad intelectual, en materia de derechos de autor y propiedad industrial.
- l. Evaluar el programa anual de gestión y de desarrollo institucional ejecutado por el Rector.
- m. Aprobar el acuerdo mensual de ingresos y egresos.
- n. Las demás que le señalen la Ley y el presente Estatuto.

## **DEL CONSEJO ACADEMICO**

**ARTICULO 22o.** El Consejo Académico es la máxima autoridad académica de la Universidad. Esta integrado por :

- a. El Rector, quien lo preside.
- b. El Vicerrector Académico, quien lo presidirá en ausencia del Rector.
- c. El Vicerrector Administrativo.
- d. Los Decanos de las Facultades de la Universidad.
- e. El Director General de Investigaciones.
- f. Un Representantes de los Directores de Escuela de la Universidad.
- g. Un representante de los profesores elegido mediante votación secreta por los profesores de la Universidad que permanezcan al escalafón docente. El Representante debe ser profesor asociado o titular.
- h. Un estudiante de la Universidad elegido mediante votación secreta por los estudiantes con matrícula vigente en programas formales de la Universidad, quien debe tener el carácter de estudiante regular, haber aprobado el treinta por ciento de los créditos del programa al cual se encuentra adscrito y no tener condicionalidad alguna.

**PARAGRAFO 1.** El periodo de los representantes de los Directores de Escuela, de los profesores y de los estudiantes será de dos (2) años.

**PARAGRAFO 2.** El Representante de los Directores de Escuela, de los profesores y de los estudiantes ejercerán su representación mientras conserven su condición de tales.

**PARAGRAFO 3.** El Rector convocara a elecciones para representantes de los profesores, de los estudiantes y de los Directores de Escuela de Conformidad con el presente Estatuto y los reglamentos vigentes.

**PARAGRAFO 4.** En las sesiones del Consejo Académico actuara como secretario el Secretario General de la Universidad.

**ARTICULO 23o.** Son Funciones del Consejo Académico:

- a. Proponer al Consejo Superior políticas académicas, de investigación, de extensión, de bienestar universitario y de planeación institucional.
- b. Decidir sobre el desarrollo académico de la Universidad en lo relativo a programas académicos, investigación, extensión y bienestar universitario.
- c. Definir los procesos de evaluación de los programas académicos y de desempeño del personal docente adscrito a la Universidad.
- d. Organizar la participación de la Universidad en el Sistema Nacional de Acreditación.
- e. Aprobar la creación, modificación, suspensión o supresión de programas académicos de pregrado o de posgrado, de conformidad con las políticas aprobadas por el Consejo Superior.
- f. Proponer al Consejo Superior la creación, supresión o modificación de unidades académicas, de conformidad con la reglamentación expedida por el Consejo Superior.
- g. Proponer las políticas académicas en lo referente a personal docente y estudiantil.
- h. Considerar el presupuesto preparado por las unidades académicas y recomendarlo al Consejo Superior.
- i. Ser órgano superior de apelación en asuntos académicos cuando le corresponda de conformidad con las disposiciones y reglamentación vigentes.
- j. Aprobar las distinciones de Profesor Distinguido, Profesor Emérito, Profesor Honorario y Doctor Honoris Causa, previo el cumplimiento de los requisitos establecidos por la Ley y los reglamentos vigentes.
- k. Estudiar y evaluar la propuesta del plan general de desarrollo de la Universidad preparado a partir de programas presentados por las Facultades.
- l. Designar un Decano como representante de las autoridades académicas ante el Consejo Superior.
- m. Expedir y modificar el calendario académico general de la Universidad.
- n. Conceptuar sobre los convenios de carácter académico.
- o. Proponer al Consejo Superior los Estatutos y los reglamentos de la Universidad.
- p. Aprobar el otorgamiento de títulos, premios y distinciones, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por la Ley y los reglamentos.
- q. Las demás que le señalen el Estatuto General, los reglamentos y las normas de la Universidad.

**ARTICULO 24o.** El Rector convocara al Consejo Académico a las sesiones ordinarias por lo menos dos (2) veces al mes y extraordinarias cuando lo considere necesario.

## DEL RECTOR

**ARTICULO 25o.** El Rector es el representante legal y primera autoridad ejecutiva de la Universidad.

**ARTICULO 26o.** El Rector será designado por el Consejo Superior mediante decisión mayoritaria de sus miembros, para un periodo de tres (3) años y podrá ser reelegido.

**ARTICULO 27o.** Los requisitos y calidades mínimas para ser Rector son :

- a. Ser ciudadano colombiano en ejercicio.
- b. Poseer un título universitario válido en el país.
- c. Haber tenido vínculos directos con el sector universitario, ya sea como docente, como investigador, en cargos de dirección o haber participado en sus organismos de dirección durante un periodo no menor a dos años.
- d. Poseer experiencia profesional no menor de cinco años, como docente universitario, en el sector productivo o en el servicio público.
- e. Demostrar aportes a la ciencia, la técnica, la cultura o al desarrollo social.

**ARTICULO 28o.** El procedimiento para designar Rector se compone de los siguientes pasos:

- a. Postulación de candidatos. Los aspirantes a Rector, expresaran su deseo en forma escrita ante el Secretario General de la Universidad. En el momento de postularse deberán presentar se Hoja de Vida junto con los documentos que consideren pertinentes para demostrar que cumplen los requisitos y calidades exigidas, en el artículo anterior.
- b. El Consejo Académico actuara como comité de credenciales para comprobar el cumplimiento de los requisitos de los aspirantes al cargo de Rector y para evaluar sus méritos académicos. El Comité de Credenciales levantara una memoria de lo actuado y el Secretario General lo entregara al Consejo Superior.
- c. El Consejo Superior designara al Rector de la Universidad, entre los aspirantes que cumplan los requisitos.

**PARAGRAFO.** En el caso de ausencia absoluta o temporal del Rector y hasta tanto se produzca la designación de quien lo reemplace, bien sea en propiedad o en calidad de encargado, el Vicerrector Académico o en su defecto un Decano de Facultad, desempeñara las funciones de Rector. En caso de ausencia absoluta el Consejo Superior deberá designar un nuevo Rector en un plazo no superior a noventa días.

**ARTICULO 29o.** El Consejo Superior podrá remover de su cargo al Rector, cuando a su juicio, en materia grave incumpla con las funciones o falte a la excelente conducta propias del cargo.

**ARTICULO 30o.** Son Funciones del Rector:

- a. Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales, estatutarias y reglamentarias vigentes.
- b. Dirigir, controlar y evaluar la planeación y el funcionamiento general de la Universidad e informar al Consejo Superior.
- c. Ejecutar las políticas acordadas por el Consejo Superior.
- d. Someter a consideración del Consejo Académico, para su estudio y concepto y al Consejo Superior, para si aprobación, los programas de gestión, los presupuestos anuales y los planes de desarrollo institucional.
- e. Suscribir contratos, convenios y expedir los actos que sean necesarios para el logro de los objetivos de la Universidad, previo el cumplimiento de los requisitos que por su

naturaleza y cuantía establezcan los estatutos internos y en lo no previsto en ellos, por lo contemplado en la Ley y demás disposiciones fiscales aplicables.

- f. Nombrar y remover al personal de la Universidad de acuerdo con las decisiones pertinentes.
- g. Nombrar y remover a los Decanos de Facultad de acuerdo con lo dispuesto en este Estatuto.
- h. Autorizar con su firma los títulos que la Universidad confiera.
- i. Otorgar el periodo sabático a los profesores que cumplan con las condiciones establecidas en las normas vigentes, previo concepto favorable del Consejo de Facultad respectivo.
- j. Autorizar las comisiones al exterior y las comisiones de estudio del personal docente y administrativo de acuerdo con las reglamentaciones vigentes.
- k. Someter el proyecto de presupuesto a consideración del Consejo Superior y ejecutarlo una vez expedido.
- l. Autorizar la aceptación de donaciones o legados de conveniencia para la Universidad, de conformidad con las disposiciones pertinentes.
- m. Expedir los manuales de funciones y requisitos y los de procedimientos administrativos.
- n. Aplicar las sanciones disciplinarias que le corresponda por reglamento.
- o. Establecer los procedimientos para la elección de egresados, estudiantes, profesores y demás miembros que de conformidad con las normas estatutarias hagan parte de diferentes corporaciones de la Universidad.
- p. Presentar al Consejo Superior una memoria anual de su gestión.
- q. Las demás que le señalen las disposiciones vigentes y las que no estén expresamente atribuidas a otra autoridad.

**ARTICULO 31º.** El Rector podrá delegar en los Vicerrectores o decanos aquellas funciones que considere necesario.

**ARTICULO 32º.** Los actos administrativos que expida el rector se denominaran resoluciones.

**ARTICULO 33º.** En las faltas absolutas o temporales del rector y hasta tanto se produzca el nombramiento de la persona que lo reemplace bien sea en propiedad o en calidad de encargado, ejercerá la representación legal de la Universidad, el Vicerrector Académico.

## Capítulo IV.

### DEL SECRETARIO GENERAL

**ARTICULO 34º.** La Universidad tendrá un Secretario General nombrado por el Rector.

**ARTICULO 35º.** Para ser Secretario general se requiere ser ciudadano colombiano, profesional con título universitario y estar o haber estado vinculado de tiempo completo a la Universidad con una antigüedad mínima de cinco (5) años.

**ARTICULO 36º.** El Secretario General depende del Rector y tiene las siguientes funciones principales:

- a. Refrendar con su firma los acuerdos expedidos por los Consejos Superior y Académico que deberán ser suscritos por el respectivo Presidente.
- b. Elaborar y firmar conjuntamente con el Presidente del Consejo Superior y del Consejo Académico las actas correspondientes a sus sesiones.

- c. Refrendar con su firma las Resoluciones que expidan el Rector y los Vicerrectores.
- d. Conservar y custodiar en condiciones adecuadas los archivos correspondientes al Consejo Superior y demás órganos de los cuales sea Secretario.
- e. Autenticar, cuando se requiera, la firma de los funcionarios académicos y administrativos de la Universidad.
- f. Refrendar con su firma los certificados, títulos y diplomas académicos que expida la Universidad.
- g. Notificar, en los términos legales y reglamentarios, los actos que expidan el rector y las corporaciones de las cuales sea Secretario.
- h. Acreditar, mediante certificación, a los miembros de los Organos de Gobierno de la Universidad elegidos o designados como representantes, de conformidad con la Ley y el presente Estatuto.
- i. Refrendar con su firma todos los actos de posesión del personal directivo de la Universidad.
- j. Las demás que le asignen la Ley, el estatuto General, los reglamentos y las normas de la Universidad.

## Capítulo V.

### DE LOS VICERRECTORES

**ARTICULO 37º.** Los Vicerrectores son representantes y asesores directos del Rector, superiores jerárquicos de los Decanos únicamente en aquellas funciones que el Rector les delegue.

**PARAGRAFO.** Los Vicerrectores son nombrados por el Rector y son de libre nombramiento y remoción en el cargo.

**ARTICULO 38º.** El Vicerrector Académico además de dirigir el funcionamiento y desarrollo general de las dependencias a su cargo, debe promover y coordinar el desarrollo académico, investigativo y de extensión institucional; coordinar y promover el desarrollo de los servicios de apoyo a las actividades académicas; supervisar la aplicación de los reglamentos académicos y el cumplimiento de las normas y políticas institucionales; coordinar los procesos académicos de evaluación y acreditación; coordinar las gestiones institucionales ante el Consejo Nacional de Acreditación; reemplazar al Rector en sus ausencias temporales y las demás que le delegue el Rector.

**PARAGRAFO.** Para ser Vicerrector Académico se requiere: ser ciudadano colombiano en ejercicio, poseer título universitario válido en el país, ser profesor asociado o titular de la Universidad y haber ejercido en propiedad cargos directivos por lo menos durante cinco (5) años.

**ARTICULO 39º.** El Vicerrector Administrativo además de dirigir el funcionamiento y desarrollo general de las dependencias a su cargo, debe promover y coordinar el desarrollo físico y de los servicios administrativos y operativos; supervisar la aplicación del Reglamento Administrativo y el cumplimiento de las normas y políticas administrativas institucionales; debe ser instancia administrativa para asuntos relacionados con la administración del personal, las finanzas y demás procesos administrativos de conformidad con los reglamentos y disposiciones vigentes y coordinar los procesos de modernización institucional en apoyo integral a la actividad académica.

**PARAGRAFO.** Para ser Vicerrector Administrativo se requiere: ser ciudadano colombiano en ejercicio; poseer título universitario válido en el país; tener título de posgrado en administración o afines, o experiencia en cargos directivos similares por lo menos de cinco años y tener experiencia docente mínimo de dos años.

**ARTICULO 40º.** Las providencias emanadas de los Vicerrectores se denominaran Resoluciones.

**ARTICULO 41º.** El Consejo superior podrá crear otras Vicerrectorias mediante propuesta motivada del rector y de acuerdo con la importancia de la actividad que va a desarrollar la nueva dependencia. Esta propuesta debe ser conocida previamente, por el Consejo Académico.

## Capítulo VI.

### DE LA ORGANIZACIÓN DE LA FUNCION ACADEMICA

**ARTICULO 42º.** La Facultad es una instancia académica que agrupa campos y disciplinas afines del conocimiento, profesores y personal administrativos, bienes y recursos; con el objeto de planificar, ofrecer y administrar programas curriculares, de investigación y de extensión, de conformidad con las políticas y criterio emanados de los Organos de Gobierno de la Universidad. La Facultad será dirigida por un Decano y un Consejo de Facultad.

**PARAGRAFO.** Cada Facultad se organizara administrativamente de acuerdo con sus propias características.

**ARTICULO 43º.** Las dependencias académicas de la Facultad se denominan: Escuelas, Departamentos y Centros de Investigación.

**ARTICULO 44º.** La Escuela es una unidad académica-administrativa dependiente de una Facultad, que agrupa campos y disciplinas del conocimiento afines y desarrolla programas curriculares de pregrado o posgrado, de investigación y de extensión de conformidad con las políticas y directrices de la Universidad.

**ARTICULO 45º.** El Departamento es una unidad académica administrativa dependiente de una Facultad, que presta servicios académicos a las Escuelas y desarrolla programas de investigación y de extensión de conformidad con políticas y directrices de la Universidad.

**ARTICULO 46º.** El Centro de Investigación es un ente académico administrativo que agrupa personal especializado y recursos físicos, con el objeto de hacer investigación, prestar servicios, realizar asesorías y ofrecer un campo de formación de investigadores. Podrá ser de dos clases según sea de carácter interdisciplinario o no.

**PARAGRAFO.** Cuando el Centro sea de carácter interdisciplinario estará adscrito a la Dirección General de Investigaciones.

### DE LOS DECANOS

**ARTICULO 47º.** El Decano es el representante del Rector y es la máxima autoridad académica y administrativa en la respectiva facultad y tiene las siguientes funciones:

- a. Cumplir y hacer cumplir en la Facultad los Estatutos, Reglamentos y Acuerdos emanados del Consejo Superior, Consejo Académico, Consejo de Facultad y las Resoluciones del Rector.

- b. Dirigir y Controlar el funcionamiento de la Facultad de acuerdo con los planes institucionales y reglamentos de la Universidad, asesorado por el Consejo de Facultad.
- c. Presidir el Consejo de Facultad y mantener informado a este Consejo de las políticas y decisiones de las autoridades universitarias.
- d. Presentar a los Organos de Gobierno de la Universidad sugerencias y recomendaciones del Consejo de Facultad referentes a programas y planes académicos y administrativos que incidan en la buena marcha de la Universidad.
- e. Mantener informado al Rector del funcionamiento de la Facultad.
- f. Dirigir y organizar la adecuada utilización de las instalaciones y recursos educativos de la Facultad.
- g. Dirigir y Controlar la programación de las actividades del cuerpo docente.
- h. Gestionar y canalizar recursos orientados a la investigación, la extensión y la consultoría que debe desarrollar la Facultad.
- i. Planear y promover la formación y capacitación del personal docente de la Facultad.
- j. Presentar al Consejo de Facultad las propuestas sobre planes y programas de desarrollo académico, cultural y administrativo, los programas de inversión y el presupuesto anual de ingresos y gastos de Facultad.
- k. Presentar al Consejo Académico el proyecto de presupuesto anual de ingresos y gastos de Facultad previamente estudiado en el Consejo de Facultad.
- l. Imponer las sanciones disciplinarias que le correspondan por disposición de los Reglamentos de la Universidad.
- m. Refrendar con su firma los títulos que otorga la Universidad en los programas adscritos a la respectiva Facultad.
- n. Autorizar las comisiones al exterior y las comisiones de estudio al personal docente de la Facultad, cuya duración sea inferior a seis (6) meses, de acuerdo con el Vicerrector Académico.
- o. Promover y administrar los convenios interinstitucionales que involucren los programas académicos adscritos a la Facultad.
- p. Suscribir las ordenes de trabajo y de presentación de servicios de conformidad con la reglamentación y las normas de la Universidad.
- q. Presentar al Consejo Académico los nombres de las personas que a juicio del Consejo de Facultad sean merecedoras de distinciones autorizadas por la Universidad.
- r. Velar por el cumplimiento de las disposiciones y reglamentos relacionados con el proceso de selección de personal docente de la Facultad.
- s. Las demás que le asigne el Estatuto General, los reglamentos y normas de la Universidad.

**ARTICULO 48o.** Las providencias proferidas por los Decanos se denominaran Resoluciones.

**ARTICULO 49o.** Para ser Decano de la Facultad, se requiere ser profesional titulado en el área del conocimiento correspondiente y tener además título de posgrado, ser profesor asociado o titular de la Universidad, haberse destacado en el campo académico, investigativo y profesional y tener una experiencia administrativa por lo menos de dos años.

**ARTICULO 50o.** El Decano de la Facultad será nombrado por el Rector, para un periodo de dos años, de acuerdo con el siguiente procedimiento:

- a. Cada aspirante inscribirá su nombre en la Secretaria General de la Universidad, la cual verificara el cumplimiento de los requisitos exigidos para ocupar el cargo.
- b. El Consejo de Facultad hará una evaluación de los méritos de los aspirantes y elegirá una terna de candidatos que será presentada al Rector.
- c. El Rector nombrara al Decano entre los candidatos de la terna.

## DE LOS CONSEJOS DE FACULTAD

**ARTICULO 51o.** En cada una de las facultades existirá un Consejo de Facultad, con capacidad decisoria en los asuntos académicos y con carácter asesor del Decano en los demás aspectos del funcionamiento de la Facultad.

Cada Consejo de Facultad esta integrado por:

- a. El Decano, quien lo preside.
- b. Los Directores de Escuela.
- c. El Director de Investigaciones de la Facultad.
- d. Un profesor de la respectiva Facultad elegido mediante votación secreta para un periodo de dos años, por los profesores de la Facultad. Para elegir y ser elegido se debe estar inscrito en el escalafón docente de la Universidad.
- e. Un estudiante de Facultad elegido por los estudiantes de la misma para un periodo de dos años, quien debe tener el carácter de estudiante regular, sin ningún tipo de condicionalidad y haber aprobado por lo menos el treinta por ciento de los créditos del programa al cual se encuentra adscrito.

**PARAGRAFO 1.** El representante de los profesores y el de los estudiantes serán Miembros del Consejo de Facultad mientras conserven su calidad de tales.

**PARAGRAFO 2.** Los Consejos de Facultad podrán incluir en su conformación a los Jefes de Departamento si las características de la Facultad así lo ameritan.

**ARTICULO 52º.** El Consejo de Facultad es autoridad académica de la Facultad y órgano asesor del Decano para los demás asuntos.

Son Funciones del Consejo de Facultad:

- a. Controlar el cumplimiento de los programas de formación e investigación adoptados por el Consejo Académico, de conformidad con las políticas y directrices de los Organos de Gobierno de la Universidad.
- b. Elaborar y evaluar las propuestas de desarrollo académico de la Facultad, de conformidad con las políticas de desarrollo institucional, especialmente cuando se refieren a programas académicos, investigación y extensión.
- c. Resolver las situaciones y consultas de orden académico que presenten los Directores de Escuela, de conformidad con los reglamentos y las normas de la Universidad.
- d. Establecer los mecanismos de selección del personal docente de la Facultad, de acuerdo con las normas establecidas por el Consejo Superior.
- e. Proponer al Consejo Académico el calendario de actividades académicas de la Facultad, en coordinación con las demás unidades académicas de la Universidad.
- f. Estudiar la factibilidad de creación, modificación o su presión de programas de formación y de investigación y conceptuar al Consejo Académico.
- g. Evaluar anualmente la gestión académica de la Facultad e informar al Consejo Académico y Consejo Superior.
- h. Proponer los candidatos a distinciones autorizadas por la Universidad, de conformidad con sus normas y reglamentos vigentes.



- i. Dar concepto al Rector sobre los profesores que aspiran a realizar el año sabático.
- j. Las demás que le señalen el Estatuto General y los reglamentos.

**PARAGRAFO 1.** El Consejo de Facultad se reunirá semanalmente por convocatoria del Decano y actuara como Secretario el funcionario de la Facultad que designe el Decano.

**PARAGRAFO 2.** Las providencias emanadas del Consejo de Facultad se denominaran Acuerdos.

## **DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA**

**ARTICULO 53º.** Cada Escuela tendrá un Director quien es la autoridad académica y administrativa de la misma.

**ARTICULO 54º.** El Rector nombrara Director a quien resulte elegido mediante votación secreta de los profesores adscritos a la respectiva Escuela y cumpla los requisitos exigidos para tal cargo.

**ARTICULO 55º.** Para ser Director de Escuela se requiere pertenecer al Escalafón Docente, tener dedicación de tiempo completo, poseer titulo de posgrado equivalente o superior al máximo nivel académico de los programas de formación adscritos a la Escuela.

**ARTICULO 56º.** Son Funciones del Director de Escuela:

- a. Cumplir y hacer cumplir en la Escuela el Estatuto General, reglamentos, acuerdos y decisiones emanados de los consejos, las resoluciones e instrucciones provenientes del Rector, Vicerrector y Decanos.
- b. Planear, dirigir y controlar el funcionamiento de la Escuela de acuerdo con los planes y políticas institucionales y los reglamentos de la Universidad.
- c. Participar en el correspondiente Consejo de Facultad y mantener informado a este Consejo del funcionamiento de la respectiva Escuela.
- d. Presentar al Decano y al Consejo de Facultad sugerencias y recomendaciones en relación con los programas y planes académicos y administrativos que incidan la buena marcha de la Escuela y de la Universidad.
- e. Planear, dirigir y organizar la adecuada utilización de las instalaciones y los recursos de la Escuela.
- f. Planear, dirigir y controlar la programación de las actividades del cuerpo docente y administrativo adscritos a la Escuela.
- g. Ser primera instancia para asuntos académicos y administrativos propios de la Escuela.
- h. Planear y promover la formación y capacitación del personal docente adscrito a la Escuela.
- i. Presentar al Decano y al Consejo de Facultad propuestas sobre planes y programas de desarrollo académico, programas de inversión y el presupuesto anual de ingresos y gastos de la Escuela.
- j. Cumplir las actuaciones disciplinarias que le correspondan por disposición de los reglamentos de la Universidad.
- k. Programar y administrar los fondos financieros adscritos a la Escuela, de conformidad con las reglamentaciones de la Universidad.
- l. Fomentar el desarrollo de la Escuela en concordancia con las políticas de desarrollo institucional.
- m. Estimular y fomentar las actividades de investigación de la Escuela.
- n. Realizar de conformidad con las normas institucionales, el proceso de evaluación del personal docente y administrativo de la Escuela.

- o. Planificar, dirigir, controlar y evaluar el programa de servicios académicos que presten a otras Escuelas.
- p. Las demás que le asigne el Estatuto General, los reglamentos y las normas de la Universidad.

## **DE LOS DIRECTORES DE DEPARTAMENTO**

**ARTICULO 57º.** Cada Departamento tendrá un Director quien es la autoridad académica y administrativa del mismo.

**ARTICULO 58º.** El Rector nombrará Director a quien resulte elegido mediante votación secreta de los profesores adscritos al respectivo Departamento y cumpla los requisitos exigidos para tal cargo.

**ARTICULO 59º.** Para ser Director de Departamento se requiere pertenecer al escalafón docente, tener dedicación de tiempo completo y poseer título de posgrado.

**PARAGRAFO.** Las Funciones del Jefe de Departamento serán establecidas por el Consejo Académico, de acuerdo con las características de tal dependencia.

## **DE LA INVESTIGACION**

**ARTICULO 60º.** El Consejo Superior formulará una política de la investigación y una estrategia para la investigación. La primera, referida a las medidas que se tomarán para poner los resultados de la investigación al servicio económico y social de la comunidad; la segunda, que comprende el conjunto de acciones encaminadas a suministrar a los docentes e investigadores, los medios e instrumentos necesarios para el pleno ejercicio de su actividad.

**ARTICULO 61º.** Las políticas que tiene como objeto la investigación al servicio de la comunidad se refieren, entre otros, a los siguientes pasos:

- a. Establecimiento de programas de investigación y definición de prioridades de acuerdo con los programas nacionales y regionales del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.
- b. La creación o fortalecimiento de Centros destinados a la actividad investigativa.
- c. Adecuación de mecanismos de transferencia de tecnología al sector productivo.
- d. Fomentar una mayor integración con el sector productivo.

**ARTICULO 62º.** Las políticas que tiene como objeto el investigador y su ámbito de trabajo se refieren, entre otros, a los siguientes aspectos:

- a. Propender por una financiación adecuada de la investigación.
- b. Formación de investigadores a nivel de Maestría y Doctorado.
- c. Estímulos al investigador.
- d. Reglamentación, conforme con la Ley, de régimen de propiedad intelectual en materia de derechos de autor y propiedad industrial.

**ARTICULO 63º.** Para el desarrollo de las políticas de investigación, la Universidad tendrá una Dirección General de Investigaciones, adscrita a la Vicerrectoría Académica, encargada de la

promoción, gestión, fomento y control institucional de la actividad investigativa. Cada Facultad tendrá un Director de Investigaciones, adscrito al Decanato de Facultad respectiva, encargado de la gestión y control de la actividad investigativa.

**ARTICULO 64º.** Para ser Director General de Investigaciones de la Universidad, se exigen los mismos requisitos establecidos en este Estatuto para ser Decano de Facultad.

## DE LA EXTENSION

**ARTICULO 65º.** El Desarrollo de las actividades de extensión se canalizaran por intermedio de una Dirección General de extensión, adscrita a la Vicerrectoría Académica, encargada de gestionar la proyección de la Universidad a la comunidad.

# Capítulo VII.

## DEL REGIMEN ADMINISTRATIVO

**ARTICULO 66º.** Para el cumplimiento de sus propósitos fundamentales, la Universidad propenderá por una organización en desarrollo permanente, en procura de sistemas administrativos y de servicios eficientes y de efectivo apoyo a las actividades académicas, de investigación y de servicio a la comunidad.

**ARTICULO 67º.** Para lograr una administración eficaz, la Universidad debe establecer procedimientos apropiados de planeación, dirección, ejecución, evaluación y control de sus actividades.

**ARTICULO 68º.** La Universidad estará organizada administrativamente en dependencias de asesoría, apoyo académico y administrativo, bienestar y servicios administrativos, cuya estructura aprobara el Consejo Superior.

**ARTICULO 69º.** El Presupuesto General de la Universidad y el programa anual de gestión atenderán las aspiraciones, demanda y necesidades de las diferentes dependencias relacionadas con el desarrollo y funcionamiento institucional, de conformidad con la disponibilidad presupuestal, con las normas legales y con las políticas de la Universidad.

**ARTICULO 70º.** Contra los actos administrativos proferidos por el Consejo Superior o el Consejo Académico, solo procederá el recurso de reposición y con él se agota la vía gubernativa.

Contra los actos proferidos por las demás autoridades de la Universidad, procede el recurso de reposición ante quien haya proferido el acto y el de apelación ante su inmediato superior.

# Capítulo VIII.

## DEL REGIMEN DE CONTRATACION Y CONTROL FISCAL

**ARTICULO 71º.** Salvo las excepciones consagradas en la Ley, los contratos que celebre la Universidad para el cumplimiento de sus funciones, se regirán por las normas de derecho privado y sus efectos están sujetos a las normas civiles y comerciales, según la naturaleza de los contratos.

**PARAGRAFO.** Se exceptúan de lo anterior los contratos de empréstito, los cuales se someterán a las reglas previstas para ellos por la Ley 80 de 1993 y demás disposiciones que la modifiquen, complementen o sustituyan.

**ARTICULO 72º.** Para su validez, los contratos que celebre la Universidad, además del cumplimiento de los requisitos propios de la contratación entre particulares, están sujetos a los requisitos de aprobación y registro presupuestal, a la sujeción de los pagos según la suficiencia de las respectivas apropiaciones, publicación en el Diario Oficial y pago del impuesto de timbre nacional.

**ARTICULO 73º.** En razón de su régimen especial, la Universidad podrá contratar con empresas privadas colombianas, los servicios de control interno de conformidad con la Constitución Política Colombiana.

## Capítulo IX.

### DEL PERSONAL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO

**ARTICULO 74º.** El Rector podrá hacer nombramientos solamente para cargos vacantes contemplados en la Planta de Personal. El nombramiento en contravención de lo dispuesto en este artículo es ilegal.

**PARAGRAFO.** La autoridad nominadora en los caso de ilegalidad de que trata el presente artículo, deberá declarar la insubsistencia correspondiente tan pronto tenga conocimiento de ello, la pena de incurrir en causal de mala conducta además de las sanciones penales que contempla la Ley.

### DEL PERSONAL DOCENTE

**ARTICULO 75º.** El Docente o profesor universitario es el profesional vinculado a la Universidad para promover y ejecutar funciones de docencia, investigación o extensión, orientadas para el logro de la misión institucional.

**ARTICULO 76º.** Para ser nombrado Docente de la Universidad se requiere como mínimo poseer título profesional universitario. Su incorporación se efectuara previo concurso publico de méritos, cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior.

**PARAGRAFO.** El Consejo Superior reglamentará los casos en que pueda eximir del título a personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades.

**ARTICULO 77º.** Los Profesores de la Universidad podrán ser de dedicación exclusiva, tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra.

La dedicación del tiempo completo a la Universidad será de cuarenta (40) horas laborales semanales.

Los profesores de la Universidad se clasifican en . profesor de carrera, profesor especial, profesor visitante, profesor ad-honorem y profesor ocasional.

**ARTICULO 78º.** Los profesores de carrera están amparados por el régimen especial previsto por la Ley y aunque son empleados públicos, no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el periodo de prueba que establezca el Estatuto Docente para cada una de las categorías previstas en el mismo.

**ARTICULO 79º.** Serán profesores ocasionales aquellos que con dedicación de tiempo completo o de medio tiempo, sean requeridos transitoriamente por la Universidad para un periodo inferior a un año.

**ARTICULO 80º.** Los profesores visitantes u ocasionales no son empleados públicos ni trabajadores oficiales; su forma de vinculación, retiro, el régimen de remuneración y las funciones de este personal académico serán establecidos por el Consejo Superior.

**ARTICULO 81º.** Los profesores de cátedra no son empleados públicos ni trabajadores oficiales; son contratistas y su vinculación a la Universidad se hará mediante contrato de prestación de servicios, el cual se celebra por periodos académicos.

Los contratos a que se refiere este artículo no están sujetos a formalidades distintas a las que se acostumbra entre particulares. El régimen de estipulaciones será el determinado por la naturaleza del servicio y el contrato podrá darse por terminado sin indemnización alguna en los casos de incumplimiento de los deberes previstos en la Ley o en el contrato.

Estos contratos requieren, para su perfeccionamiento, el registro presupuestal correspondiente.

**ARTICULO 82º.** El Escalafón Docente es el sistema que tiene establecido la Universidad para clasificar sus profesores de acuerdo con: sus méritos académicos, su producción intelectual y su antigüedad.

El Escalafón Docente de la Universidad tendrá las categorías de: Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular.

**ARTICULO 83º.** El Reglamento del Personal Docente de la Universidad que expida el Consejo Superior desarrolla los siguientes aspectos principales:

- a. Régimen de vinculación mediante el sistema de concurso de mérito abierto y público y el periodo de prueba de los docentes de carrera.
- b. Aspectos relacionados con las categorías, la promoción dentro del escalafón, la renovación de la tendencia y el retiro.
- c. Derechos, obligaciones, inhabilidades e incompatibilidades, distinciones y estímulos.
- d. Situaciones administrativas.
- e. Sistema de evaluación integral, periódica y pública de la calidad académica, docente e investigativa y los requisitos mínimos para la permanencia y promoción dentro del escalafón.
- f. Régimen de producción intelectual.
- g. Régimen disciplinario.

**ARTICULO 84º.** El régimen salarial y prestacional de los profesores de la Universidad se regirá por la Ley 4 de 1992, los decretos reglamentarios y las demás normas que la adicionan y complementan, sin perjuicio de las situaciones jurídicas individuales consolidadas conforme a derecho.

## DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO

**ARTICULO 85°.** El Personal Administrativo esta conformado por quienes son contratados por a Universidad para desempeñar funciones administrativas, de apoyo y soporte a las de docencia, investigación y extensión, y demás labores operativas requeridas para el funcionamiento institucional.

**ARTICULO 86°.** El personal administrativo se regirá por el reglamento de personal administrativo que para tal efecto expide el Consejo Superior de conformidad con las normas legales vigentes.

**ARTICULO 87°.** De acuerdo con las funciones del cargo, el vinculo del personal administrativo con la Universidad podrá ser: de libre nombramiento y remoción, de carrera administrativa, o trabajos oficiales.

Son empleados de libre nombramiento y remoción quienes desempeñen cargos de dirección, supervisión, vigilancia y manejo, y quienes tengan una dedicación diaria inferior a cuatro horas.

Son empleados de carrera aquellos que se encuentren inscritos en ella de conformidad con las normas legales vigentes.

Son trabajadores oficiales quienes desempeñen labores de construcción y sostenimiento de obras públicas.

**PARAGRAFO.** Lo dispuesto en este articulo se aplicará sin perjuicio de las situaciones jurídicas individuales consolidadas conforme a derecho.

**ARTICULO 88°.** El Reglamento del Personal Administrativo que adopte el Consejo Superior contemplará, entre otros, el régimen de derechos, obligaciones, inhabilidades e incompatibilidades según su clase de vinculación, situaciones administrativas y el régimen disciplinario de personal administrativo, de conformidad con las normas legales vigentes y estará basado en criterios de selección, ingreso y promoción por concurso y evaluación sistemática y periódica.

**ARTICULO 89°.** Las personas que presten sus servicios en forma ocasional, o por tiempo de ejecución de una obra, o contrato, no forman parte del personal administrativo y su vinculación será por contrato de ejecución de obra o prestación de servicios, y no tendrán carácter de empleados públicos ni de trabajadores oficiales.

## Capítulo X.

### DE LOS ESTUDIANTES

**ARTICULO 90°.** La Universidad Industrial de Santander será accesible a los estudiantes que demuestren poseer las capacidades y calidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas, sin discriminación de sexo, raza, etnia, condición económica, política y social.

**ARTICULO 91º.** Es estudiante de la Universidad la persona que, habiendo sido admitido con el proceso definido autónomamente por la Institución, se encuentre matriculado en uno de los programas académicos conducentes a título.

**ARTICULO 92º.** El mecanismo de admisión garantizará que exista igualdad de tratamiento para el acceso a la Universidad y se hará mediante un proceso de pruebas que certifiquen la suficiencia académica necesaria.

**ARTICULO 93º.** El Reglamento Estudiantil que expida el Consejo Superior desarrollara los siguientes aspectos principales: Requisitos de Inscripción, admisión y matrícula; Derechos y deberes; Régimen Disciplinario; Situaciones que conducen a la suspensión o pérdida de la calidad de estudiante y Régimen de estímulos y distinciones.

**PARAGRAFO.** Las normas contempladas en el Reglamento Estudiantil de la Universidad respetarán a los estudiantes la libertad de opinión, expresión, participación, asociación y organización de acuerdo con lo estipulado en el Estatuto y en los Reglamentos de la Institución.

## Capítulo XI.

### DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO

**ARTICULO 94º.** La Universidad realizará programas de bienestar universitario, entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, sicoafectivo y social de los estudiantes, profesores y personal administrativo de la Universidad.

**ARTICULO 95º.** Las asociaciones de estudiantes, profesores y empleados administrativos debidamente constituidas, serán reconocidas por la Universidad como formas de organización que contribuyen al bienestar universitario.

## Capítulo XII.

### DEL REGIMEN DE INHABILIDADES E INCOMPATIBILIDADES

**ARTICULO 96º.** Los integrantes del Consejo Superior que tengan la calidad de empleados públicos y el Rector, estarán sujetos a impedimentos, inhabilidades e incompatibilidades establecidas por la Ley, así como las disposiciones aplicables a los miembros de juntas o consejos directivos de las instituciones estatales u oficiales. Todos los integrantes del Consejo Superior en razón de las funciones públicas que desempeñan, serán responsables de las decisiones que adopten.

**ARTICULO 97º.** El Consejo Superior expedirá el Régimen de Inhabilidades e Incompatibilidades para los servidores de la Universidad, de conformidad con las normas legales y las políticas institucionales.

## Capítulo XIII.

### OTRAS DISPOSICIONES

**ARTICULO 98º.** Los miembros de los diversos Consejos de la Universidad, así se llamen representantes o delegados, de conformidad con el Estatuto General, están obligados a actuar en beneficio de toda la Universidad y en función exclusiva del bienestar y progreso de la misma, en consonancia con lo dispuesto en los artículos 123 y 209 de la Constitución Nacional de Colombia.

**ARTICULO 99º.** Para el mejor cumplimiento de sus objetivos, la Universidad podrá participar en la constitución y organización de fundaciones o entidades de tipo asociativo, con personas naturales e instituciones públicas o privadas.

**ARTICULO 100º.** De conformidad con el artículo 14 del Decreto 277 de 1958, el patrimonio y los ingresos de la Universidad estarán exentos de todo impuesto nacional, departamental o municipal.

Igualmente, estarán libres de impuestos y contribuciones las transferencias a título gratuito, las herencias y legados, operaciones que no acusarán derechos de notaría y registro.

Las donaciones no requerirán insinuación judicial. Quedan así mismo exentas de todo gravamen o depósito, las importaciones de libros y revistas, laboratorios, equipos, sustancias, materiales y dotación que la Universidad haga para sus servicios docentes, científicos, administrativos o asistenciales, de conformidad con la Ley.

**PARAGRAFO.** La Universidad no es responsable del Impuesto al Valor Agregado, y tendrá derecho a la devolución de este impuesto que pague por los bienes, insumos y servicios que adquiera, mediante liquidaciones periódicas que se realicen en los términos que señale el reglamento.

**ARTICULO 101º.** Para reformar el presente Estatuto se requiere la asistencia del sesenta y cinco por ciento de los miembros del Consejo Superior a la reunión en la cual se adelantará el proceso.

### **NORMAS TRANSITORIAS**

**ARTICULO 102º.** Con el fin de facilitar la aplicación de las disposiciones del presente Estatuto, se establecen las siguientes normas de transición:

- a. Mientras se adoptan los reglamentos de personal docente, estudiantil y de personal administrativo, continuarán aplicándose las disposiciones que sobre las mismas materias se encuentren vigentes.
- b. Mientras se integran los organismos y se designan las autoridades que constituyen el gobierno de la Universidad conforme al presente Estatuto, continuarán ejerciendo sus funciones los actuales organismos y autoridades con la composición y el origen que prevén las normas vigentes.
- c. El Consejo Superior Universitario reglamentará el procedimiento de designación de los miembros de ese organismo de conformidad con los criterios establecidos en el presente Estatuto.

**ARTICULO 103º.** El presente Estatuto rige a partir de la fecha de su promulgación por el Consejo Superior y deroga todas las disposiciones que le son contrarias.



## **MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL**

### **DECRETO NUMERO 2912 DE 2001**

(diciembre 31)

Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales u Oficiales del Orden Nacional, Departamental, Municipal y Distrital.

El Presidente de la República de Colombia, en desarrollo de las normas generales establecidas en la Ley 4ª de 1992 y en concordancia con el artículo 77 de la Ley 30 de 1992,

### **DECRETA:**

#### **CAPITULO I**

#### **Del campo de aplicación de este decreto**

Artículo 1°. Campo de aplicación del presente decreto. Las disposiciones de este decreto se aplican en las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal o distrital, a quienes se vinculen por concurso como empleados públicos docentes, o reingresen a la carrera docente, a partir de la vigencia de este decreto.

Igualmente, están cobijados por el presente decreto los docentes que antes de la vigencia del mismo estén adscritos al régimen establecido en el Decreto 1444 de 1992.

También, los empleados públicos docentes vinculados, antes de la vigencia de este decreto, a un régimen diferente del 1444 de 1992 y que opten por este decreto.

Y para algunas disposiciones específicas, quedan amparados, además, los docentes vinculados, antes de la vigencia de este decreto, a un régimen diferente del Decreto 1444 de 1992, y que no opten por este decreto.

Parágrafo I. Los empleados públicos docentes de las universidades definidas en el presente artículo, vinculados a un régimen diferente del 1444 de 1992, tienen como plazo máximo cinco (5) meses, contados a partir de la vigencia de este decreto, para optar por el presente régimen. Deben manifestar su decisión mediante comunicación escrita e irrevocable dirigida al Rector, antes del vencimiento indicado por la fecha anterior.

Parágrafo II. Los empleados públicos docentes vinculados a un régimen diferente de el del Decreto 1444 de 1992, que no se acojan al nuevo sistema, continúan rigiéndose por el régimen salarial y prestacional que, de acuerdo con las disposiciones legales, efectivamente se les reconoció y pagó hasta el 31 de diciembre de 1997, salvo en las modificaciones específicas que en materia salarial se establecen en el presente decreto. No obstante, los derechos salariales y prestacionales adquiridos legalmente se mantienen, pero la estructura de tales regímenes salariales y prestacionales solo puede ser

modificada por el Gobierno Nacional de conformidad con lo establecido en el artículo 10 de la Ley 4ª de 1992.

## CAPITULO II

### **De la asignación de puntos para la remuneración inicial de los docentes que ingresan por primera vez o reingresan a la carrera docente, o para los que proceden de otro régimen**

Artículo 2°. Campo de aplicación de este capítulo. Las disposiciones de este capítulo se aplican a quienes se vinculen a la universidad respectiva a partir de la vigencia del presente decreto; a quienes reingresen a la carrera docente; y a los docentes que voluntariamente opten por el mismo y procedan de un régimen distinto al Decreto 1444 de 1992.

La aplicación de este capítulo se refiere exclusivamente a la determinación del salario inicial de los docentes.

Una vez definida la remuneración inicial para los docentes de los casos anteriores, se aplican las disposiciones de los capítulos siguientes.

Artículo 3°. Factores para la asignación de puntos salariales de la remuneración inicial. La remuneración mensual inicial en tiempo completo de los empleados públicos docentes se establece multiplicando la suma de los puntos, que a cada cual corresponden, por el valor del punto.

Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores:

- a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios;
- b) La categoría dentro del escalafón docente;
- c) La experiencia calificada;
- d) La productividad académica.

Parágrafo. La asignación de puntos para los empleados públicos docentes de una dedicación diferente de tiempo completo es la misma que para ésta. Al determinar la remuneración para los docentes de otra dedicación distinta a la de tiempo completo, se procede de manera proporcional.

Artículo 4°. Los títulos. Los puntos por títulos universitarios se asignan en la siguiente forma:

1. Por títulos de pregrado.

- a) Por título de pregrado, ciento setenta y ocho (178) puntos;
- b) Por título de pregrado en medicina humana o composición musical, ciento ochenta y tres (183) puntos.

Para los docentes que posean varios títulos universitarios de pregrado, el órgano o autoridad competente tiene en cuenta únicamente el que guarde relación directa con la actividad académica asignada al respectivo docente.

2. Por títulos de posgrado.

Debidamente legalizados y convalidados, según el caso, se asigna un puntaje de la siguiente forma:

- a) Por títulos de Especialización cuya duración esté entre uno (1) y dos (2) años académicos, hasta veinte (20) puntos. Por año adicional se adjudican

hasta diez (10) puntos hasta completar un máximo de treinta (30) puntos. Cuando el docente acredite dos (2) especializaciones se computa el número de años académicos y se aplica lo señalado en este literal. No se reconocen más de dos (2) especializaciones;

b) Por el título de Magíster o Maestría se asignan hasta cuarenta (40) puntos;

c) Por título de Ph. D. o Doctorado equivalente se asignan hasta ochenta (80) puntos. Cuando el docente acredite un título de Doctorado, y no tenga ningún título acreditado de Maestría, se le otorgan hasta ciento veinte (120) puntos. No se conceden puntos por títulos de Magíster o Maestría posteriores al reconocimiento de ese doctorado;

d) Cuando el docente acredite dos (2) títulos de Magíster o Maestría (como máximo) se le asignan hasta veinte (20) puntos adicionales al puntaje que le corresponde por uno de esos títulos, sin que sobrepase los sesenta (60) puntos. Igual procedimiento se aplica al docente que acredite dos (2) títulos de Ph. D. o Doctorado equivalente (como máximo), sin que sobrepase los ciento veinte (120) puntos. En el caso de los docentes sin título de Maestría, la acreditación de dos Títulos de Ph.D. o Doctorado equivalente les permiten acumular hasta ciento cuarenta (140) puntos;

e) El docente que acredite títulos de Magíster o Maestría y Especializaciones puede acumular hasta sesenta (60) puntos.

Parágrafo I. El máximo puntaje acumulable por títulos de posgrado es de ciento cuarenta (140) puntos.

Parágrafo II. Para el caso de las especializaciones en medicina humana, se adjudican quince (15) puntos por cada año, hasta un máximo acumulable de setenta y cinco (75) puntos.

Parágrafo III. Para el reconocimiento de puntos por posgrado se requiere que el respectivo título guarde relación directa con la actividad académica asignada al docente en el momento del reconocimiento.

No se hacen reconocimientos de puntajes por títulos de posgrados, de un nivel inferior al que ya tenga reconocido y acreditado el docente. Tal restricción se aplica a los estudios de posgrado iniciados con posterioridad a la vigencia de este decreto. Para la aplicación de esta norma se establece, para efectos salariales, la siguiente jerarquía de títulos, de menor a mayor: Especializaciones, Maestrías y Doctorados. Las Especializaciones Médicas se asimilan a las Maestrías.

Parágrafo IV. Para la aplicación de este numeral, el Comité de Asignación de Puntaje a que se refiere el Capítulo VI del presente decreto, estudia el nivel académico de los programas y decide sobre la asignación y adjudicación del puntaje que corresponda.

Parágrafo V. Los beneficios concedidos a los docentes que tienen títulos de Ph. D. o Doctorado equivalente, sin tener o acreditar títulos de Maestría, se

extienden a quienes hayan obtenido su título de Doctorado en los cuatro (4) años anteriores a la vigencia de este decreto, por considerar que tales títulos conservan un importante grado de actualización. Para obtener este beneficio los profesores universitarios deben formalizar su situación dentro de los tres (3) meses siguientes a la vigencia del presente decreto, y a partir de dicha fecha tiene efecto el reajuste salarial.

Artículo 5°. Las categorías. El puntaje por categoría académica del escalafón para docentes de carrera, cualquiera que sea su dedicación, se asigna de la siguiente forma:

- a) Por categoría de Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente, treinta y siete (37) puntos;
- b) Por categoría de Profesor Asistente, cincuenta y ocho (58) puntos;
- c) Por categoría de Profesor Asociado, setenta y cuatro (74) puntos;
- d) Por categoría de Profesor Titular, noventa y seis (96) puntos.

Parágrafo I. El puntaje a que se refiere el presente artículo para la categoría de Instructor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia es de cuarenta y cuatro (44) puntos.

Parágrafo II. Los puntajes previstos en este artículo son los que corresponden en total a cada categoría, por lo tanto no deben acumularse a los puntajes de la categoría anterior, cuando se producen ascensos.

Artículo 6°. La experiencia calificada.

1. Asignación del puntaje para los que ingresan o reingresan a la universidad respectiva.

La asignación de puntos por experiencia calificada, evaluada por el Comité de Asignación de Puntaje, en la respectiva área de la ciencia, la técnica, las humanidades, el arte o la pedagogía, se hace de la siguiente forma:

- a) Por cada año en el equivalente de tiempo completo en experiencia en investigación, en instituciones dedicadas a ésta, en cualquier campo de la ciencia, la técnica, las humanidades, el arte o la pedagogía, hasta seis (6) puntos;
- b) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia docente universitaria, hasta cuatro (4) puntos;
- c) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia profesional calificada en cargos de dirección académica en empresas o entidades de reconocida calidad, hasta cuatro (4) puntos;
- d) Por cada año en el equivalente de tiempo completo de experiencia profesional calificada diferente de la docente, hasta tres (3) puntos.

Parágrafo I. Cuando resulten fracciones de año se liquida el puntaje proporcional correspondiente.

Parágrafo II. La experiencia de que trata este artículo es la lograda por los candidatos a ingresar o reingresar a la carrera docente, después de la

obtención del título universitario y debe corresponder a sus servicios en el equivalente a tiempo completo.

Parágrafo III. Los años dedicados a la realización de estudios de posgrados no se contabilizan como experiencia para efectos de acreditación de este puntaje, salvo para Medicina Humana y Odontología.

Parágrafo IV. Cuando en un año dado, el docente tiene simultánea o sucesivamente, diversas formas de experiencia de las contempladas en el artículo, se hace liquidación proporcional a cada una de ellas.

2. Puntajes máximos para los docentes que ingresan o reingresan a la carrera docente.

El puntaje máximo que se puede asignar por experiencia calificada, para la categoría de Instructor Asistente o Asociado o Profesor Auxiliar, es de veinte (20) puntos; para la categoría de Profesor Asistente cuarenta y cinco (45) puntos; para la categoría de Profesor Asociado de noventa (90) puntos; y para la categoría de Profesor Titular, ciento veinte (120) puntos.

3. Asignación de puntajes por experiencia calificada para los docentes vinculados que estén amparados por un régimen distinto al del Decreto 1444 de 1992.

A los docentes vinculados a la universidad respectiva antes de la vigencia de este decreto, que estén amparados por un régimen salarial y prestacional diferente del contemplado en el Decreto 1444 de 1992, y que opten por el presente régimen, se les calculan los puntajes por experiencia calificada multiplicando el número de años de servicio en la universidad respectiva por el factor determinado para cada categoría, de acuerdo con la siguiente tabla:

- a) En la categoría de Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente, tres (3) puntos por cada año y proporcional por fracción;
- b) En la categoría de Profesor Asistente, cinco (5) puntos por cada año y proporcional por fracción;
- c) En la categoría de Profesor Asociado, seis (6) puntos por cada año o proporcional por fracción;
- d) En la categoría de Profesor Titular, siete (7) puntos por cada año o proporcional por fracción;
- e) En la categoría de Instructor Asociado en la Universidad Nacional de Colombia, cuatro (4) puntos por año o proporcional por fracción.

A los docentes que estén en esta circunstancia, se les aplican los mismos factores anteriores, cualquiera que sea su dedicación. Para los docentes de una dedicación diferente del tiempo completo, se establece la proporcionalidad al liquidar su remuneración.

Tampoco se aplican, para los docentes comprendidos en este numeral, los topes previstos en el numeral dos de este artículo.

Para el cálculo del puntaje se tiene en cuenta la categoría que tenga el docente en el momento de entrar en vigencia este decreto.

Artículo 7°. La productividad académica.

I. Definición de puntajes y topes según la modalidad productiva

A los docentes que ingresen o reingresen a la carrera docente, se les liquida el puntaje salarial de productividad académica de acuerdo con las distintas modalidades académicas, sus criterios, y sus diversos topes. No obstante, la asignación de puntos es global y está determinada por el cumplimiento de las disposiciones previstas en el numeral IV de este artículo. Se tiene en cuenta la producción académica, sin el requisito de crédito o mención a la universidad respectiva:

#### a) RECONOCIMIENTOS EN REVISTAS ESPECIALIZADAS

##### A. Artículos

Para los reconocimientos de los artículos tradicionales (“full paper”), completos y autónomos en su temática, se adoptan las siguientes reglas para la liquidación de los puntajes:

##### 1. Revistas especializadas indexadas internacionalmente.

Para las revistas indexadas internacionalmente, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se establecen de la siguiente manera:

1.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas del Current Contents, o revistas indexadas internacionalmente del tipo A, quince (15) puntos por cada trabajo o producción.

1.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas indexadas internacionalmente del tipo B, doce (12) puntos por cada trabajo o producción.

1.3. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas indexadas internacionalmente del tipo C, ocho (8) puntos por cada trabajo o producción.

##### 2. Revistas especializadas de circulación internacional, indexadas u homologadas por Colciencias.

Para las revistas internacionales o nacionales de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se liquidan de la siguiente manera:

2.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas internacionales o de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo A, ocho (8) puntos por cada trabajo o producción.

2.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas internacionales o de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo B, cinco (5) puntos por cada trabajo o producción.

##### 3. Revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias.

Para las revistas especializadas nacionales, de cualquier país, de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se establecen de la siguiente manera:

3.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas nacionales de circulación

nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo A, cinco (5) puntos por cada trabajo o producción.

3.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo B, tres (3) puntos por cada trabajo o producción.

B. Otras modalidades de publicaciones en revistas especializadas.

Para la denominada “Comunicación corta” (“short communication”, “artículo corto”), según los parámetros del Currents Contents, publicada en revistas especializadas indexadas u homologadas, se liquida el 70% del puntaje que le corresponde según su nivel y clasificación.

Para los Reportes de caso o Revisiones de tema o Cartas al editor o Editoriales, publicados en revistas especializadas indexadas u homologadas, se liquida el 40% del puntaje según su nivel y clasificación.

C. Restricciones a la asignación de puntajes antes de la homologación o indexación de Colciencias.

Mientras Colciencias homologa o indexa las revistas que le corresponden, a los docentes que ingresan o reingresan se les asigna el puntaje más bajo de acuerdo con el nivel y clasificación de la revista, pero siempre y cuando cumpla los criterios previstos en el Capítulo V. Si la revista es, posteriormente, homologada o indexada en una categoría o nivel de puntaje superior, al docente se le reajustan los puntos, a partir de la fecha de la clasificación de Colciencias.

Las revistas que reciben estos reconocimientos deben ser remitidas a Colciencias para su clasificación respectiva.

Este literal C tiene una vigencia transitoria de un año, contado a partir de la expedición de este decreto.

b. PRODUCCION DE VIDEOS, CINEMATOGRAFICAS O FONOGRAFICAS.

Con base en los criterios definidos en el Capítulo V, se determinan los puntajes de la siguiente manera:

b.1. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico producidos en el exterior mediante videos, cinematográficas o fonográficas de difusión internacional, hasta doce (12) puntos por cada trabajo o producción.

b.2. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico, producidos mediante videos, cinematográficas o fonográficas nacionales de difusión internacional, hasta siete (7) puntos por cada trabajo o producción.

b.3. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico, producidos mediante videos, cinematográficas o fonográficas de difusión nacional o regional, hasta cuatro (4) puntos por cada trabajo o producción.

Los puntajes anteriores se refieren a la producción con fines didácticos, y según el nivel e intensidad en el cumplimiento de estos fines se asignan los puntos; se tienen en cuenta, además, los criterios del capítulo V. Los videos, cinematográficas o fonográficas realizadas con carácter documental tienen como tope, en cada caso, hasta el ochenta por ciento (80%) de lo señalado anteriormente.

Se fija en cuatro (4) el máximo número de productos completos que se pueden reconocer anualmente, para las diversas modalidades productivas del presente literal.

c. PONENCIAS EN EVENTOS ESPECIALIZADOS.

Por ponencias cuyo texto se publica en las memorias de un evento especializado:

c.1. Internacional: hasta siete (7) puntos por cada una.

c.2. Nacional: hasta cuatro (4) puntos por cada una.

c.3. Evento regional: hasta dos (2) puntos por cada una.

En todas las modalidades combinadas, no se pueden reconocer más de tres (3) eventos por año calendario.

d. LIBROS QUE RESULTEN DE UNA LABOR DE INVESTIGACION.

Por libros que resulten de una labor de investigación, que cumplan las condiciones exigidas en el Capítulo V, hasta veinte (20) puntos por cada uno.

e. LIBROS DE TEXTO.

Por libros de texto que cumplan las condiciones exigidas, hasta doce (12) puntos por cada uno.

f. LIBROS DE ENSAYO.

Por libros de ensayo que cumplan las condiciones exigidas, hasta doce (12) puntos por cada uno.

g. PUBLICACIONES IMPRESAS UNIVERSITARIAS.

Por publicaciones impresas universitarias, hasta cinco (5) puntos por cada una.

El tope máximo acumulado que se puede reconocer es de cuarenta (40) puntos, sin exceder los topes generales previstos para cada categoría.

h. PREMIOS NACIONALES E INTERNACIONALES.

Por premios nacionales e internacionales, hasta quince (15) puntos por cada uno.

Si el premio tiene diversas categorías o niveles, se gradúan los topes con base en las jerarquías del premio.

i. PATENTES.

Por patentes, hasta veinticinco (25) puntos por cada una.

j. ESTUDIOS POSTDOCTORALES.

Por estudios posdoctorales, hasta diez (10) puntos por cada uno.

k. RESEÑAS CRITICAS.

Por reseñas críticas, hasta dos (2) puntos por cada una.

l. TRADUCCIONES.

Por traducciones publicadas de artículos, hasta tres (3) puntos por cada una.

Por traducciones publicadas de libros, hasta cinco (5) puntos por cada uno.

m. OBRAS ARTISTICAS.

1. Obras de creación original artística.

Se establecen tres topes máximos así:

1.1. El primero, hasta dieciséis (16) puntos por cada obra y corresponde a una obra que tenga impacto o trascendencia internacional.

1.2. El segundo, hasta doce (12) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia nacional.

1.3. El tercero, hasta seis (6) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades liquidan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la obra.



La producción, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

2. Obras de creación complementaria o de apoyo.

Se establecen tres topes máximos así:

2.1. El primero, hasta catorce (14) puntos por cada obra y corresponde a una obra que tenga impacto o trascendencia internacional.

2.2. El segundo, hasta ocho (8) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia nacional.

2.3. El tercero, hasta cuatro (4) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades determinan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la obra.

La producción, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

3. Interpretación.

Se establecen tres topes máximos así:

3.1. El primero, hasta catorce (14) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia internacional.

3.2. El segundo, hasta ocho (8) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia nacional.

3.3. El tercero, hasta cuatro (4) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades liquidan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la interpretación.

La interpretación, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

No se reconocen puntajes por participaciones colectivas. Únicamente, para aquellos cuyo papel o interpretación queda claramente diferenciado; tal es como, directores, solistas, conjuntos de cámara, papeles protagónicos, y tiene relevancia en la obra o en el evento.

Sólo hay un reconocimiento de puntajes por interpretación, una vez por cada obra. Las diversas representaciones de la misma obra, incluso en años diferentes, no generan reconocimientos adicionales.

4. Topes anuales.

En todas las modalidades combinadas de obras artísticas, sólo se pueden reconocer salarialmente hasta cuatro (4) obras diferentes presentadas, expuestas, publicadas o divulgadas en el mismo año calendario.

n. PRODUCCION TECNICA.

Por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una innovación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta quince (15) puntos.

Por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una adaptación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta ocho (8) puntos.

o. PRODUCCION DE SOFTWARE.

Hasta quince (15) puntos.

p. DIRECCION INDIVIDUAL DE TESIS.

Por cada dirección individual de tesis aprobada de magíster o maestría, tres (3) puntos.

Por cada dirección individual de tesis de Ph. D. o doctorado equivalente, sustentada y aprobada, seis (6) puntos.

El máximo número acumulado de puntos en la carrera del docente que se puede reconocer por tesis de maestría es de dieciocho (18) puntos.

El máximo número acumulado de puntos en la carrera del docente que se puede reconocer por tesis de doctorado es de treinta y seis (36) puntos.

II. Restricción de puntajes para la misma obra o actividad productiva considerada.

No puede asignarse puntos a un mismo trabajo, obra o actividad productiva por más de un concepto de los comprendidos en el numeral I (Definición de puntajes y topes según la

modalidad productiva) de este artículo.

Cuando una actividad productiva ya reconocida, pueda clasificarse posteriormente en la misma u otra modalidad de mayor puntaje, se puede hacer una adición de puntos que conserve en total el tope de la nueva clasificación.

III. Restricción de puntajes según el número de autores.

Cuando una publicación o una obra o una actividad productiva tenga más de un autor se procede de la siguiente forma, en cada universidad:

a) Hasta tres (3) autores de una misma universidad o institución, se otorga a cada uno el puntaje total liquidado a la publicación, obra o actividad productiva;

b) Si son más de tres (3) autores de una misma universidad o institución, se otorga a cada uno la mitad del puntaje determinado para la publicación, obra o actividad productiva;

c) Cuando se trate de libros en los cuales la contribución de los autores se pueda separar según los capítulos o las partes de la obra, éstos se pueden tratar como artículos, siguiendo los parámetros trazados para esta modalidad en este decreto. El puntaje total asignado, en estos casos, a cada docente, no puede exceder el tope máximo que le corresponde al libro, según su modalidad.

IV. Condición es para la aceptación global del puntaje salarial por productividad académica. Topes máximos según la categoría.

Hecha la liquidación discriminada de los puntajes, de acuerdo con las directrices trazadas para las diversas modalidades productivas y sus topes (numeral I de este artículo), para la aceptación del puntaje total obtenido, se procede así:

a) Para la categoría de Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente, la Universidad reglamenta la evaluación integral para aceptar el puntaje global. El máximo puntaje salarial por productividad académica es de setenta (70) puntos;

b) Para la categoría de Profesor Asistente, el máximo puntaje salarial por productividad académica es de ciento cuarenta (140) puntos. El docente debe

someter y obtener la aprobación por pares internos o externos, designados por la universidad, de lo que el propio profesor considere que es su mejor trabajo o producción. Si el trabajo presentado no es aprobado no se reconocen puntos para esta categoría;

c) Para la categoría de Profesor Asociado, el máximo puntaje por productividad académica es de doscientos ochenta (280) puntos. Para el reconocimiento del puntaje global obtenido

por productividad académica, el profesor debe someter y obtener la aprobación de pares externos de un (1) trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades, y que el profesor considere como su mejor trabajo o producción. Si el trabajo presentado no es aprobado no se reconoce ningún puntaje para esta categoría;

d) Para la categoría de Profesor Titular, el máximo puntaje por productividad académica es de cuatrocientos ochenta (480) puntos. Para el reconocimiento del puntaje global obtenido por productividad académica, el profesor debe someter y obtener la aprobación de pares externos de dos (2) trabajos diferentes, que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades, y que el profesor considere como sus mejores trabajos o producciones. Si los dos trabajos presentados no son aprobados no se reconoce ningún puntaje para esta categoría;

e) En las categorías de Profesor Asociado y Titular, para garantizar que los trabajos elaborados y presentados constituyan un aporte significativo en el campo específico, Colciencias reglamenta y define, por áreas del conocimiento, las condiciones específicas mínimas o las características que deben cumplir o tener los trabajos citados, y conforma listas de evaluadores del sector público o privado, también por áreas del conocimiento, dentro de las cuales las universidades deben seleccionar los homólogos externos que evalúan a sus docentes, para las dos categorías consideradas. Cuando el trabajo propuesto por el profesor ya ha sido evaluado por pares, dentro de las directrices de Colciencias, se puede dar por cumplido ese requisito;

f) Para la categoría de Instructor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia, el máximo puntaje salarial por productividad académica es de cien (100) puntos. El docente debe someter y obtener la aprobación por pares internos o externos, designados por la universidad, de lo que el propio profesor considere que es su mejor trabajo o producción. Si el trabajo presentado no es aprobado no se reconocen puntos para esta categoría.

V. Asignación de puntajes por productividad académica para los docentes vinculados a la respectiva universidad, que estaban amparados por un régimen distinto al del Decreto 1444 de 1992.

Para los docentes vinculados a un régimen salarial y prestacional diferente al Decreto 1444 de 1992, que opten por este régimen, se les hacen los reconocimientos de productividad con base en todo lo dispuesto en este artículo y con los topes previstos en el anterior numeral, pero sin la necesidad del nombramiento de los pares internos o externos, y de las condiciones adicionales, que contempla el mencionado numeral IV de este artículo.

Tampoco se les impone la restricción del literal C, del numeral I de este artículo (Restricciones a la asignación de puntajes antes de la homologación o indexación de Colciencias). Para el reconocimiento de puntajes por artículos en revistas, anteriores a la vigencia de este decreto, no necesitan la

homologación o indexación de Colciencias, pero sí deben cumplir los criterios que para esta modalidad productiva trae el decreto.

VI. Restricciones en la asignación de puntos para docentes que ingresan o reingresan a una universidad y hayan estado cubiertos por este nuevo régimen. A los docentes que ingresen o reingresen a la universidad respectiva, después de haber estado cubiertos por este decreto en cualquier institución, no se les reconoce, para la determinación inicial de su salario, la productividad académica obtenida en aquellos períodos e instituciones cubiertos por este decreto, por haber disfrutado del régimen de bonificaciones, definido en el Capítulo IV de este decreto.

Sin embargo, se les pueden reconocer, para la determinación inicial del salario, los puntos obtenidos por el docente por concepto de la Evaluación Periódica de Méritos, definida en este decreto.

Artículo 8°. Fecha para la determinación de los efectos salariales. Para quienes ingresan o reingresan a la carrera docente, el puntaje asignado en el momento de su selección, tiene efectos salariales a partir de la fecha de su posesión.

### **CAPITULO III**

#### **De las modificaciones de los puntos salariales para los docentes amparados por este régimen**

Artículo 9°. Los factores que inciden en las modificaciones de los puntos salariales. Para los docentes vinculados al presente decreto (Artículo 1°, capítulo I), las modificaciones de los puntos salariales se hacen con base únicamente en los siguientes factores:

- a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios de pregrado o posgrado;
- b) La categoría dentro del escalafón docente;
- c) La evaluación periódica de méritos.

Parágrafo I. El valor salarial del punto, determinado por el Gobierno Nacional para los docentes de tiempo completo, es el mismo, tanto, para la definición inicial de los salarios, de acuerdo con lo previsto en el capítulo anterior, como para las modificaciones posteriores, contempladas en este capítulo.

Parágrafo II. La asignación de puntos para las modificaciones salariales de los empleados públicos docentes es la misma cualquiera que sea la dedicación del profesor. Al determinar la remuneración de los docentes, de una dedicación distinta a la de tiempo completo, se procede de manera proporcional.

Parágrafo III. Cuando el puntaje correspondiente a un docente debe ser cambiado, la modificación tiene efectos salariales a partir de la fecha en la cual el órgano o autoridad competente la aprueba. La institución dispone de un período máximo de cuatro (4) meses, después de la presentación formal de la solicitud con todos los requisitos cumplidos, para aprobarla o negarla. En el caso de que la aprobación se haga en un plazo superior a cuatro (4) meses, se reconoce retroactividad por el período que excede a los cuatro (4) meses señalados. Estas novedades se actualizan cada seis (6) meses.

Parágrafo IV. Para los docentes que proceden del 1444 de 1992, se parte del salario (o puntaje) que tienen al entrar en vigencia este decreto, y para su modificación se procede de acuerdo con este capítulo.

Artículo 10. Los títulos correspondientes a estudios universitarios de pregrado o posgrado. Para las modificaciones de los puntos salariales por títulos de pregrado o posgrado se procede de la forma contemplada en el artículo 4° del Capítulo II.

Artículo 11. La categoría dentro del escalafón docente.

1. Asignación de puntajes.

Para las modificaciones de los puntos salariales por categoría se procede como en el artículo 5° del Capítulo II.

2. Requisitos para efectos salariales por ascenso a las categorías de Profesor Asociado y Titular.

a) Para los reconocimientos salariales (directos o indirectos) por ascenso a la categoría de Profesor Asociado, el profesor debe someter y obtener la aprobación de pares externos de un (1) trabajo que constituya un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades, y que haya sido realizado en los tres (3) años anteriores a la fecha en que se solicita o se inicia el proceso de ascenso;

b) Para los reconocimientos salariales (directos o indirectos) por ascenso a la categoría de Profesor Titular, el profesor debe someter y obtener la aprobación de pares externos de dos (2) trabajos diferentes, que constituyan un aporte significativo a la docencia, a las ciencias, a las artes o a las humanidades, y que hayan sido realizados en los cuatro (4) años anteriores a la fecha en que se solicita o se inicia el proceso de ascenso;

c) Para garantizar que los trabajos elaborados constituyan un aporte significativo en el campo específico, Colciencias reglamentará y definirá, por áreas del conocimiento, las condiciones específicas mínimas o las características que deben cumplir o tener los trabajos citados, y conformará listas de evaluadores del sector público o privado, también por áreas del conocimiento, dentro de las cuales las universidades deben seleccionar los homólogos externos que evalúan a sus docentes, para las dos categorías consideradas. Cuando el trabajo propuesto por el profesor ya ha sido evaluado por pares, dentro de las directrices de Colciencias, se puede dar por cumplido ese requisito.

Parágrafo I. Para los docentes vinculados a un régimen salarial y prestacional diferente del 1444 de 1992, en el momento de entrar en vigencia este decreto, que opten por el nuevo régimen, se les liquidan los puntos para la determinación de su remuneración inicial conforme a lo previsto en el capítulo II. Para los efectos salariales por ascensos posteriores a las dos categorías consideradas, se rigen por lo dispuesto en este artículo. Igualmente, los docentes que no opten por este decreto, se rigen para los efectos salariales por ascensos posteriores a estas dos categorías por lo previsto en este artículo.

Parágrafo II. Con destino al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, las universidades deben remitir al ICFES, semestralmente (a primero de marzo y primero de septiembre de cada año), las listas de los docentes que ascendieron y de los que ingresaron a las categorías consideradas en este numeral, con las características de los trabajos que presentaron y los nombres de los evaluadores externos.

Artículo 12. Evaluación periódica de méritos.

1. Elementos para la evaluación periódica de méritos.

Todas las universidades deben establecer un sistema de Evaluación Periódica de Méritos para los docentes, que sirva como base para las modificaciones salariales por dicho concepto.

Los Sistemas de Evaluación los establece el Consejo Superior Universitario de acuerdo con las directrices del presente decreto.

Los sistemas de Evaluación Periódica de Méritos deben fortalecer las actividades de docencia, investigación y extensión, pero, en particular, deben estimular la participación de los profesores en las diversas modalidades de la actividad docente; tales como, docencia directa, formación de investigadores, creación de escuela, dirección de tesis. Se procura, también, que las labores investigativas y de extensión reviertan en la calidad de la docencia.

A la Evaluación Periódica de Méritos se someten voluntariamente los docentes que aspiran a reconocimientos salariales por su buen desempeño.

2. Reconocimientos salariales a los mejores docentes e investigadores de acuerdo con su categoría y en cada universidad.

a) A una tercera parte, como máximo, de los docentes de la categoría Profesor o Instructor Auxiliar o Instructor Asistente de cada universidad, tomados conjuntamente cuando sea el caso, se les otorga anualmente tres (3) puntos salariales a cada uno, con base en la Evaluación Periódica de Méritos;

b) A una tercera parte, como máximo, de los docentes de la categoría Profesor Asistente de cada universidad, se les otorga, cada dos (2) años, dieciséis (16) puntos salariales a cada uno, con base en la Evaluación Periódica de Méritos;

c) A una tercera parte, como máximo, de los docentes de la categoría Profesor Asociado de cada universidad, se les otorga cada dos años y medio (2.5) cuarenta (40) puntos salariales a cada uno, con base en la Evaluación Periódica de Méritos;

d) A una tercera parte, como máximo, de los docentes de la categoría Profesor Titular de cada universidad, se les otorga cada tres (3) años sesenta y seis (66) puntos salariales a cada uno, con base en la Evaluación Periódica de Méritos.

Parágrafo I. A una tercera parte, como máximo, de los docentes de la categoría Instructor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia, se les otorga, cada año y medio (1.5), siete (7) puntos salariales con base en la Evaluación Periódica de Méritos.

Parágrafo II. Los docentes que aspiren a estos reconocimientos deben inscribirse para participar en los concursos. Los candidatos con sus evaluaciones y méritos los presentan los Consejos de Facultad, Escuela o Instituto y la selección la hace el Consejo Académico. La lista de ganadores de los concursos debe ser pública.

Parágrafo III. El primero (1°) de septiembre del año dos mil dos (2002), se toma como base para el primer reconocimiento de los puntos definidos en el literal a) del numeral 2 de este artículo (Profesor Auxiliar).

El primero (1°) de septiembre del año dos mil tres (2003), se toma como base para el primer reconocimiento de los puntos definidos en el literal b) del numeral 2 de este artículo (Profesor Asistente).

El primero (1°) de marzo del año dos mil cuatro (2004), se toma como base para el primer reconocimiento de los puntos definidos en el literal c) del numeral 2 de este artículo (Profesor Asociado).

El primero (1°) de septiembre del año dos mil cuatro (2004), se toma como base para el primer reconocimiento de los puntos definidos en el literal d) del numeral 2 de este artículo (Profesor Titular).

Para los Instructores Asociados de la Universidad Nacional la fecha del primer reconocimiento es el primero (1) de marzo del año dos mil tres (2003).

A partir de las fechas antes indicadas se cuentan los períodos respectivos para los siguientes concursos. Los puntajes se causan en las fechas correspondientes de corte, y en caso de retraso en los pagos hay lugar a retroactividad.

Para poder participar en los concursos, los docentes deben llevar más de un (1) año en la respectiva categoría. No obstante, para la Evaluación Periódica de Méritos se tiene en cuenta la trayectoria y la productividad del docente en un tiempo máximo anterior equivalente al del período del concurso, señalado en el numeral 2 del presente artículo.

Parágrafo IV. A todos los empleados públicos docentes se les otorgan anualmente dos (2) puntos, a partir del primero (1°) de enero del año dos mil tres (2003). Los dos puntos corresponden a un año de servicios con cualquier dedicación a término indefinido; no obstante, los docentes que tengan más de tres (3) meses de vinculación en la fecha definida reciben un incremento proporcional. Los puntos contemplados en este parágrafo son independientes de los descritos en el numeral 2. de este artículo.

A primero (1°) de enero del año dos mil dos (2002) se reconoce, por última vez, la experiencia calificada a los docentes vinculados al Decreto 1444 de 1992 y conforme a las disposiciones de éste.

3. Condiciones para participar en los concursos.

a) Categoría Profesor Auxiliar. Los profesores de esta categoría, o los Instructores Auxiliares o Asistentes, además de los requisitos definidos en los reglamentos expedidos por el Consejo Superior Universitario, deben sustentar por escrito sus actividades docentes e investigativas en el período anterior (un año), lo mismo que los planes y proyectos de docencia e investigación para el siguiente período;

b) Categoría Profesor Asistente. Los profesores de esta categoría, además de los requisitos definidos en los reglamentos expedidos por el Consejo Superior Universitario, deben sustentar por escrito sus actividades docentes e investigativas en el período anterior (dos años), lo mismo que los planes y proyectos de docencia e investigación para el siguiente período. Se fija en noventa y seis (96) puntos el puntaje mínimo que deben ganar en bonificaciones por productividad académica en el período respectivo (dos años), para tener derecho a participar en los concursos. También, para la selección de los participantes, los docentes deben someter a evaluadores o a pares internos o externos, nombrados por la universidad, lo que consideren que es su mejor trabajo o actividad académica en el período respectivo, y obtener la aprobación correspondiente;

c) Categorías Profesor Asociado y Titular.

c.1. Los profesores de estas categorías deben sustentar por escrito sus actividades docentes e investigativas en el período anterior, lo mismo que los planes y proyectos de docencia, extensión, e investigación para el siguiente.

c.2. Los docentes de la categoría Asociado, para participar en los concursos, deben someter a pares externos y obtener la aprobación de un trabajo que sea

un aporte significativo, según los parámetros trazados por Colciencias para las diversas áreas del conocimiento. Los evaluadores externos los nombra la universidad de listas elaboradas por Colciencias, también, por áreas del conocimiento. Se aplican en este caso las mismas reglas que para los reconocimientos por ingreso o ascenso a esta categoría. Cuando el trabajo propuesto por el docente ya ha sido evaluado por pares, dentro de las directrices de Colciencias, se puede dar por cumplido ese requisito. Se fija en ciento sesenta (160) puntos el puntaje mínimo que debe ganar el docente en bonificaciones por productividad académica en el período respectivo (dos años y medio), para tener derecho a participar en los concursos.

c.3. Los docentes de la categoría Titular, para participar en los concursos, deben someter a pares externos y obtener la aprobación de dos (2) trabajos diferentes que sean un aporte significativo, según los parámetros trazados por Colciencias para las diversas áreas del conocimiento. Los evaluadores externos los nombra la universidad de listas elaboradas por Colciencias, también, por áreas del conocimiento. Se aplican en este caso las mismas reglas que para los reconocimientos por ingreso o ascenso a esta categoría. Cuando el trabajo propuesto por el docente ya ha sido evaluado por pares, dentro de las directrices de Colciencias, se puede dar por cumplido ese requisito. Se fija en doscientos cuarenta (240) puntos el puntaje mínimo que debe ganar el docente en bonificaciones por productividad académica en el período respectivo (tres años), para tener derecho a participar en los concursos.

Parágrafo V. Las condiciones mínimas para participar y ganar los concursos, en el caso de los profesores de la categoría Instructor Asociado de la Universidad Nacional, son análogas a las de la categoría del profesor Asistente, con las restricciones del caso.

Parágrafo VI. Los trabajos presentados y sometidos a pares, para efectos salariales por concepto de ingreso o ascenso a la categoría, o para los concursos de Evaluación Periódica de Méritos, deben ser diferentes. No obstante, no son incompatibles con la obtención de bonificaciones.

4. Asimilación a la Evaluación Periódica de Méritos de los docentes amparados por un régimen salarial diferente.

A los docentes que estén cobijados por un régimen salarial y prestacional diferente al del presente decreto, por no haber optado por el mismo, y que tengan o no reconocimientos salariales periódicos por antigüedad o por experiencia calificada o por cualquier otra modalidad análoga o equivalente, se les sustituye su régimen y se les aplica, desde la vigencia de este decreto, las disposiciones de la Evaluación Periódica de Méritos contempladas en este artículo y las que concuerden con él. De acuerdo con el valor del punto se hace la equivalencia entre ambos regímenes. A la fecha de la vigencia del presente decreto, los efectos salariales de los puntos adquiridos por antigüedad o experiencia calificada u otra modalidad equivalente de los docentes que están en otro régimen se mantienen.

5. Información con destino al Sistema Nacional.

Con destino al Sistema Nacional de Información, las universidades deben remitir periódicamente al FES todos los datos relativos a los concursos de Evaluación Periódica de Méritos. (En los términos previstos en el Parágrafo II, del numeral 2. del artículo 11°)



**CAPITULO IV**  
**De las bonificaciones por productividad académica**

Artículo 13. Generalidades.

- a) Se establece un sistema de bonificaciones, que no constituyen salario. Las bonificaciones son reconocimientos monetarios no salariales correspondientes a actividades específicas de productividad académica y no contemplan pagos genéricos indiscriminados. A diferencia de los reconocimientos salariales por productividad (artículo 7°) que tienen un carácter global, las bonificaciones se pagan por cada modalidad productiva. En los actos administrativos mediante los cuales se hacen los reconocimientos de bonificaciones, debe constar el valor del pago y la modalidad y actividad concreta que lo origina, de tal modo que por esta actividad concreta haya un reconocimiento por una sola vez;
- b) Para todos los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional, departamental, distrital o municipal, amparados por este régimen o por otro distinto (por no haber optado por este decreto), se eliminan los pagos salariales desagregados por productividad académica o intelectual y se reemplazan por el sistema de bonificaciones que se introduce en este capítulo. Como reconocimiento salarial a la producción intelectual general de los docentes, se utiliza el método de la Evaluación Periódica de Méritos;
- c) Para efectos de la liquidación de las bonificaciones, se entiende que un punto de bonificación tiene el mismo valor que el utilizado para la determinación de los salarios;
- d) Las universidades liquidan y pagan semestralmente las bonificaciones que se causen en dicho período, y para todos los efectos se toma como base el año calendario.

Artículo 14. Definición de los puntajes y topes por bonificaciones. Cuando en la producción científica, técnica, artística, humanística, y pedagógica, los docentes acrediten su vinculación a la universidad respectiva y den crédito o mención a ella, se les reconocen puntajes por bonificación en la siguiente forma:

a) **RECONOCIMIENTOS EN REVISTAS ESPECIALIZADAS.**

A. Artículos.

Para los reconocimientos de los artículos tradicionales ("full paper"), completos y autónomos en su temática, se adoptan las siguientes reglas para la asignación de los puntajes:

1. Revistas especializadas indexadas internacionalmente.

Para las revistas indexadas internacionalmente, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se adjudican de la siguiente manera:

1.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas del Current Contents, o revistas indexadas internacionalmente del tipo A, doscientos cuarenta (240) puntos por cada trabajo o producción.

1.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas indexadas internacionalmente del tipo B, ciento noventa y dos (192) puntos por cada trabajo o producción.

1.3. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas indexadas internacionalmente del tipo C, ciento veintiocho (128) puntos por cada trabajo o producción.

2. Revistas especializadas de circulación internacional, indexadas u homologadas por Colciencias.

Para las revistas internacionales o nacionales de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se asignan de la siguiente manera:

2.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas internacionales o de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo A, ciento veintiocho (128) puntos por cada trabajo o producción.

2.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas internacionales o de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo B, ochenta (80) puntos por cada trabajo o producción.

3. Revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias.

Para las revistas especializadas nacionales, de cualquier país, de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias, de acuerdo con los criterios presentados en el Capítulo V de este decreto, los puntajes se asignan de la siguiente manera:

3.1. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo A, ochenta (80) puntos por cada trabajo o producción.

3.2. Por trabajos, ensayos y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico publicados en revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias en el tipo B, cuarenta y ocho (48) puntos por cada trabajo o producción.

B. Otras modalidades de publicaciones en las revistas especializadas.

Para la denominada "Comunicación corta" ("short communication", "artículo corto"), según los parámetros del Currents Contents, publicada en revistas especializadas indexadas u homologadas, se asigna el 70% del puntaje que le corresponde según su nivel y clasificación.

Para los Reportes de caso o Revisiones de tema o Cartas al editor o Editoriales, publicados en revistas especializadas indexadas u homologadas, se asigna el 40% del puntaje según su nivel y clasificación.

b. PRODUCCION DE VIDEOS, CINEMATOGRAFICAS O FONOGRAFICAS.

Con base en los criterios definidos en el Capítulo V, se asignan puntajes de la siguiente manera:

b.1. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico producidos en el exterior mediante videos, cinematográficas o fonográficas de difusión internacional, hasta ciento noventa y dos (192) puntos por cada trabajo o producción.

b.2. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico, producidos mediante videos, cinematográficas o fonográficas

nacionales de difusión internacional, hasta ciento doce (112) puntos por cada trabajo o producción.

b.3. Por trabajos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico, producidos mediante videos, cinematográficas o fonográficas de difusión nacional o regional, hasta sesenta y cuatro (64) puntos por cada trabajo o producción.

Los puntajes anteriores se refieren a la producción con fines didácticos, y según el nivel e intensidad en el cumplimiento de estos fines se asignan los puntos; se tienen en cuenta, además, los criterios del capítulo V. Los videos, cinematográficas o fonográficas realizadas con carácter documental tienen como tope, en cada caso, hasta el ochenta por ciento (80%) de lo señalado anteriormente.

Se fija en cuatro (4) el máximo número de productos completos que se pueden reconocer anualmente, para las diversas modalidades productivas del presente literal.

#### c. PONENCIAS EN EVENTOS ESPECIALIZADOS.

Por ponencias cuyo texto se publica en las memorias de un evento especializado:

c.1. Internacional: hasta ciento doce (112) puntos por cada una.

c.2. Nacional: hasta sesenta y cuatro (64) puntos por cada una.

c.3. Evento regional: hasta treinta y dos (32) puntos por cada una.

En todas las modalidades combinadas, no se pueden reconocer más de tres (3) eventos por año calendario.

#### d. LIBROS QUE RESULTEN DE UNA LABOR DE INVESTIGACION.

Por libros que resulten de una labor de investigación, que cumplan las condiciones exigidas en el Capítulo V, hasta trescientos veinte (320) puntos por cada uno.

#### e. LIBROS DE TEXTO.

Por libros de texto que cumplan las condiciones exigidas, hasta ciento noventa y dos (192) puntos por cada uno.

#### f. LIBROS DE ENSAYO.

Por libros de ensayo que cumplan las condiciones exigidas, hasta ciento noventa y dos (192) puntos por cada uno.

#### g. PUBLICACIONES IMPRESAS UNIVERSITARIAS.

Por publicaciones impresas universitarias, hasta ochenta (80) puntos por cada una.

No se pueden reconocer más de cuatro (4) publicaciones impresas por año calendario.

#### h. PREMIOS NACIONALES E INTERNACIONALES.

Por premios nacionales e internacionales, hasta doscientos cuarenta (240) puntos por cada uno.

Si el premio tiene diversas categorías o niveles, se gradúan los topes con base en las jerarquías del premio.

#### i. PATENTES.

Por patentes, hasta cuatrocientos (400) puntos por cada una.

#### j. ESTUDIOS POSDOCTORALES.

Por estudios posdoctorales, hasta ciento sesenta (160) puntos por cada uno.

#### k. RESEÑAS CRITICAS.

Por reseñas críticas, hasta treinta y dos (32) puntos por cada una.

## I. TRADUCCIONES.

Por traducciones publicadas de artículos, hasta cuarenta y ocho (48) puntos por cada una. Por traducciones publicadas de libros, hasta ochenta (80) puntos por cada uno.

### m. OBRAS ARTÍSTICAS.

#### 1. Obras de creación original artística.

Se establecen tres topes máximos así:

1.1. El primero, hasta doscientos cincuenta y seis (256) puntos por cada obra y corresponde a una obra que tenga impacto o trascendencia internacional

1.2. El segundo, hasta ciento noventa y dos (192) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia nacional.

1.3. El tercero, hasta noventa y seis (96) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades asignan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la obra.

La producción, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

#### 2. Obras de creación complementaria o de apoyo.

Se establecen tres topes máximos así:

2.1. El primero, hasta doscientos veinticuatro (224) puntos por cada obra y corresponde a una obra que tenga impacto o trascendencia internacional.

2.2. El segundo, hasta ciento veintiocho (128) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia nacional.

2.3. El tercero, hasta sesenta y cuatro (64) puntos por cada obra y corresponde a una obra de impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades asignan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la obra.

La producción, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

#### 3. Interpretación.

Se establecen tres topes máximos así:

3.1. El primero, hasta doscientos veinticuatro (224) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia internacional.

3.2. El segundo, hasta ciento veintiocho (128) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia nacional.

3.3. El tercero, hasta sesenta y cuatro (64) puntos por cada presentación que tenga impacto o trascendencia regional o local.

Con base en esta clasificación, las universidades asignan los puntos teniendo en cuenta la naturaleza, complejidad y calidad de la presentación.

La interpretación, divulgación o difusión de la obra en otro país no le da carácter internacional, sino su impacto mundial o la importancia internacional del evento en que se inscribe.

Similares consideraciones se hacen para el reconocimiento de la proyección nacional de una obra.

No se reconocen puntajes por participaciones colectivas. Únicamente, para aquellos cuyo papel o interpretación queda claramente diferenciado; tales como, directores, solistas, conjuntos de cámara, papeles protagónicos, y tiene relevancia en la obra o en el evento.

Sólo hay un reconocimiento de puntajes por interpretación, una vez por cada obra. Las diversas representaciones de la misma obra, incluso en años diferentes, no generan reconocimientos adicionales.

4. Topes anuales.

En todas las modalidades combinadas de obras artísticas, sólo se pueden reconocer para bonificaciones hasta cinco (5) obras diferentes presentadas, expuestas, publicadas o divulgadas en el mismo año calendario.

n. PRODUCCION TECNICA.

Por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una innovación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta doscientos cuarenta (240) puntos.

Por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una adaptación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta ciento veintiocho (128) puntos.

o. PRODUCCION DE SOFTWARE.

Hasta doscientos cuarenta (240) puntos.

p. DIRECCION INDIVIDUAL DE TESIS.

Por cada dirección individual de tesis aprobada de maestría, cuarenta y ocho (48) puntos.

Por cada dirección individual de tesis de Ph.D o doctorado, sustentada y aprobada, noventa y seis (96) puntos.

En todas las modalidades combinadas de direcciones de tesis, no se pueden hacer reconocimientos de bonificaciones a más de tres (3) por año calendario.

q. EVALUACION COMO PAR.

A los docentes nombrados como pares externos, que deban seleccionarse de las listas de Colciencias, para evaluar la producción de otro docente en los términos previstos en este decreto, se les reconoce un pago por bonificación equivalente al 20% del puntaje máximo de la actividad y modalidad en que se realiza la misma. El pago lo hace la institución cuyo docente va a ser evaluado.

A los docentes nombrados como pares externos o internos por la propia institución, para evaluar la actividad de sus docentes, dentro de lo previsto en este decreto, la universidad les reconoce un pago por bonificación equivalente al 15% del puntaje máximo de la actividad y modalidad en que se realiza la misma.

No se pueden reconocer más de cuatro (4) evaluaciones como par, por cada año calendario.

Parágrafo. Para estimular la labor de los mejores docentes, a un cuatro por ciento (4%) como máximo, de los profesores de cada universidad amparados por este decreto (Artículo 1°, Capítulo I), y seleccionados anualmente entre todos los docentes, se les otorgan ciento sesenta (160) puntos de bonificación, que no constituyen salario. Estos puntos de bonificación se tienen en cuenta para los diversos topes, de la misma manera que los demás puntajes del presente artículo.

Los mejores docentes los proponen los Consejos de Facultad, Escuela e Instituto, y los selecciona el Consejo Académico, dentro de los parámetros de la reglamentación que establece el Consejo Superior Universitario. Entre los criterios de selección se consideran las postulaciones que hagan los estudiantes de último semestre de la carrera y los recién graduados; las evaluaciones de los jefes inmediatos y las evaluaciones de los estudiantes actuales del docente o de grupos que ya cursaron la materia con el mismo. Para garantizar una adecuada rotación de este estímulo, los docentes que ganen por tres períodos consecutivos esta bonificación, no participan en el concurso del período siguiente, pero sí en los posteriores.

Artículo 15. Restricción de puntajes por bonificaciones.

I. Según el número de autores.

Cuando una publicación o una obra o una actividad productiva tenga más de un autor se procede de la siguiente forma, en cada universidad:

- a) Hasta tres (3) autores de la misma universidad, se otorga a cada uno el puntaje total liquidado a la publicación, obra o actividad productiva;
- b) Si son más de tres (3) autores de la misma universidad, se otorga a cada uno la mitad del puntaje determinado para la publicación, obra o actividad productiva;
- c) Cuando se trate de libros en los cuales la contribución de los autores se pueda separar según los capítulos o las partes de la obra, éstos se pueden tratar como artículos, siguiendo los parámetros trazados para esta modalidad en este decreto. El puntaje total asignado, en estos casos, a cada docente, no puede exceder el tope máximo que le corresponde al libro, según su modalidad.

II. Restricción de puntajes para la misma obra o actividad productiva considerada.

No puede asignarse puntos a un mismo trabajo, obra o actividad productiva por más de un concepto de los comprendidos en el artículo 14 de este decreto.

Cuando una actividad productiva ya reconocida, pueda clasificarse posteriormente en la misma u otra modalidad de mayor puntaje, se puede hacer una adición de puntos que conserve en total el tope de la nueva clasificación.

III. Restricciones a la asignación de puntajes por artículos antes de la homologación o indexación de Colciencias.

Mientras Colciencias homologa o indexa las revistas que le corresponden, a los docentes se les asigna el puntaje más bajo de acuerdo con el nivel y clasificación de la revista, pero siempre y cuando cumpla los criterios previstos en el Capítulo V. Si la revista es, posteriormente, homologada o indexada en una categoría o nivel de puntaje superior, al docente se le reajustan los puntos, con base en la clasificación de Colciencias.

Las revistas que reciben estos reconocimientos deben ser remitidas a Colciencias para su clasificación respectiva.

Este numeral III tiene una vigencia transitoria de un año, contado a partir de la expedición de este decreto.

Artículo 16. Topes máximos por categorías.

- a) Los máximos pagos por bonificaciones por año calendario, son los siguientes:
- a.1. Profesor o Instructor Auxiliar o Instructor Asistente, hasta quinientos (500) puntos por año.
  - a.2. Instructor Asociado de la Universidad Nacional, hasta seiscientos (600) puntos por año.
  - a.3. Profesor Asistente, hasta setecientos (700) puntos por año
  - a.4. Profesor Asociado, hasta novecientos (900) puntos por año.
  - a.5. Profesor Titular, hasta mil cien (1100) puntos por año.
- b) Estos topes se cuentan incluyendo los puntajes por evaluaciones como par, con independencia de la institución que hace el pago;
- c) Cuando por razón de los diversos topes contemplados para el pago de bonificaciones, los docentes tengan actividades productivas, total o parcialmente, sin reconocer en un año dado, se les concede una vigencia adicional de un semestre para hacer las correspondientes reclamaciones, respetando en este nuevo período todos los topes del decreto;
- d) Para los docentes de medio tiempo o tiempo parcial los topes anuales anteriormente señalados se reducen a la mitad.

## **CAPITULO V**

### **Criterios para el reconocimiento de puntos salariales o de bonificación por productividad académica**

Artículo 17. Reglamentación de los criterios de productividad académica. Para el reconocimiento de los pagos por bonificaciones (Capítulo IV), o para la liquidación de los puntos salariales por productividad académica (Capítulo II), el Consejo Superior Universitario de cada universidad debe previamente reglamentar el sistema, con base en lo dispuesto en este decreto y, en particular, en este capítulo.

Artículo 18. Criterios generales para los reconocimientos por productividad académica.

#### **a. REVISTAS ESPECIALIZADAS.**

1. Características para determinar el grado de difusión, universalidad y trascendencia académica de una revista especializada.

Para efectos de los reconocimientos de trabajos, ensayos, y artículos de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico se tiene en cuenta la siguiente clasificación, para determinar el grado de difusión geográfico, la universalidad, y la trascendencia académica de una revista especializada:

A. Revistas especializadas indexadas internacionalmente.

Son revistas indexadas internacionalmente:

a) Las revistas que figuran en el Current Contents (o en índices similares según la información oficial de Colciencias) se denominan revistas indexadas internacionalmente del tipo A, por ser este índice un sistema de arbitraje con evaluación puntual de los artículos;

b) Las revistas internacionales o de circulación internacional indexadas en otros sistemas también internacionales, que midan calidad, según la información oficial de Colciencias, se denominan revistas indexadas internacionalmente del tipo B o C, de acuerdo con la clasificación de esta misma entidad. Para tal efecto tiene en cuenta los siguientes criterios:

b.1. Reconocimiento de la revista por la comunidad científica o por asociaciones académicas internacionales especializadas.

b.2. Es el órgano de difusión de una academia científica, técnica, artística, pedagógica o humanística.

b.3. Tiene comité editorial internacional.

b.4. Utiliza evaluadores internacionales para sus artículos.

b.5. Tiene autores con prestigio internacional.

b.6. Tiene circulación internacional.

b.7. Tiene periodicidad garantizada.

b.8. Tiene citas en índices internacionales y en otras revistas.

b.9. Tiene reseñas en índices o catálogos internacionales.

b.10. Tiene número de identificación en base de datos reconocida (ISSN)

B. Revistas especializadas de circulación internacional, indexadas u homologadas por Colciencias

1. Clases de revistas de circulación internacional indexadas u homologadas por Colciencias.



a) Las revistas de organismos, entidades o asociaciones, multilaterales o internacionales, que tienen carácter especializado, pero no aparecen en índices internacionales;

b) Las revistas nacionales de cualquier país que tienen amplia circulación internacional, pero no figuran en índices internacionales.

2. Condiciones que deben cumplir las revistas de esta modalidad para ser reconocidas.

a) Reconocimiento de su calidad, circulación e impacto por la comunidad científica;

b) Comité editorial con participación o apoyo de especialistas extranjeros;

c) Evaluadores independientes, eventualmente internacionales;

d) Artículos o trabajos de especialistas del exterior o nexos con las correspondientes comunidades de otros países;

e) Circulación internacional;

f) Periodicidad garantizada;

g) Canje con publicaciones de calidad;

h) Citación en otras publicaciones internacionales;

i) Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISSN).

Según el cumplimiento de las anteriores condiciones, la calidad y la trayectoria de las revistas, Colciencias indexa las revistas colombianas de circulación internacional en dos tipos A y B. Para las otras revistas comprendidas en estas modalidades, Colciencias las homologa a los dos tipos A y B, adoptados para las publicaciones colombianas.

C. Revistas nacionales de circulación nacional o regional indexadas u homologadas por Colciencias.

Las revistas nacionales, de cualquier país, de circulación nacional o regional deben cumplir las siguientes condiciones para tener derecho a asignaciones de puntajes:

C.1. Reconocimiento de su calidad e impacto por la comunidad científica nacional o internacional o por una institución calificada o autorizada.

C.2. Comité editorial que realice evaluaciones de los artículos.

C.3. Periodicidad garantizada.

C.4. Edición mínima.

C.5. Contribuciones de autores con prestigio nacional.

C.6. Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISSN).

Colciencias indexa las revistas colombianas de circulación nacional o regional en los tipos A y B. Con base en estos criterios, homologa las revistas de otros países, según esta clasificación.

2. Revistas electrónicas especializadas.

Colciencias homologa o indexa las revistas electrónicas especializadas, de la misma forma y con las mismas modalidades, condiciones y niveles que las revistas impresas. (Numeral 1, del literal a) de este artículo). Tiene en cuenta, además, los siguientes criterios:

2.1. Registro de visitantes, por dominio, en los últimos tres meses.

2.2. Reseñada en sitios Web o en índices, catálogos o publicaciones impresas o electrónicas, nacionales o internacionales, según el caso.

2.3. Que la revista se encuentre registrada en por lo menos un motor de búsqueda electrónica, especialmente en el caso de las revistas internacionales.

2.4. Editada por una institución, asociación o comunidad científica reconocida nacional o internacionalmente, según el caso.

3. Artículos en periódicos.

Los artículos en periódicos o en sus separatas habituales no se reconocen como publicaciones en revistas, ni tampoco se admiten bajo otra modalidad productiva. En consecuencia, no dan derecho a la asignación de puntajes.

4. Indexación u homologación de revistas por Colciencias.

Para efecto del reconocimiento de puntos, de acuerdo con lo previsto en este decreto, las universidades inscriben en Colciencias las revistas que deben ser homologadas o indexadas por esta entidad, según los criterios y normas que ella adopte.

La indexación u homologación de Colciencias es un reconocimiento temporal a la revista seleccionada.

Para las Revistas indexadas internacionalmente, Colciencias expide de oficio los tipos de índices que se pueden reconocer y su clasificación en los tipos A, B y C.

No se reconocen puntajes en revistas que no figuren en los índices internacionales, según la información y clasificación de Colciencias, o que no estén directamente indexadas u homologadas por esta entidad.

5. Principio general de evaluación.

Se adopta como principio general que para los reconocimientos se evalúa la revista y no el artículo. A todos los artículos de una revista se les otorga el mismo puntaje, de acuerdo con su modalidad, nivel y clasificación.

No obstante, para los reconocimientos salariales por ingreso o ascenso a una categoría o para los reconocimientos en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos, Colciencias, cuando le corresponde, puede determinar como requisito general la evaluación de los artículos.

b. PRODUCCION DE VIDEOS, CINEMATOGRAFICAS O FONOGRAFICAS.

Para efectos de los reconocimientos de trabajos de carácter científico, técnico, humanístico, artístico o pedagógico mediante producciones de videos, cinematográficas o fonográficas, se tienen en cuenta los siguientes factores, para determinar el grado de difusión geográfico y el nivel de rigor didáctico y académico:

1. El carácter internacional de la producción.

El carácter internacional de la producción no lo mide simplemente el hecho de su diseño, planeación, elaboración o divulgación en un país extranjero, sino el impacto internacional y el grado de utilización, difusión o generalización en la aplicación del medio, construido en el exterior o en el país con difusión internacional.

Factores como la demanda explícita de dicho trabajo en el exterior por una entidad de reconocida trayectoria o la participación institucional en el proceso con grupos de otras naciones, reafirman el carácter internacional del medio.

2. Definición de puntajes según otros factores.

Además del grado de difusión y universalidad, se tienen en cuenta para la asignación de puntos los siguientes elementos:

2.1. El nivel (alto, mediano o bajo) de aplicación de estrategias didácticas; el nivel de diseño, producción y posproducción; y la forma en que responde a las exigencias de formación en pregrado, posgrado, y educación comunitaria.

2.2. El grado de complejidad, versatilidad y facilidad de difusión del medio empleado.

Los criterios anteriores se aplican a la utilización de los medios con fines esencialmente didácticos. En el caso de medios cuya función principal no es didáctica, o son de carácter documental, la producción de los medios debe superar las tareas normales y rutinarias del docente, debe contribuir en la mejora de los procesos educativos, debe acreditar una calidad académica, una metodología rigurosa, se evalúa no solo la calidad del medio, sino la finalidad académica del mismo.

#### c. PONENCIAS EN EVENTOS ESPECIALIZADOS.

Se reconocen puntajes por ponencias presentadas por el docente en eventos especializados en su campo de acción docente o investigativa y de carácter científico, técnico, artístico, humanístico o pedagógico.

La condición esencial para el reconocimiento es que la ponencia esté publicada en las memorias del evento.

Colciencias da los criterios generales para la determinación de la calidad de los eventos y de las ponencias.

#### d. LIBROS DERIVADOS DE INVESTIGACION.

Para los reconocimientos de los libros derivados de investigación y para la determinación de los puntajes se tienen en cuenta los siguientes factores:

d.1. Desarrollo completo de una temática, capaz de garantizar la unidad de la obra.

d.2. Adecuada fundamentación teórica con respecto al tema tratado.

d.3. Tratamiento metodológico del tema propio de las producciones académicas y científicas.

d.4. Aportes y reflexión personal de los investigadores.

d.5. Pertinencia y calidad de las fuentes y de la bibliografía empleada.

d.6. Carácter inédito de la obra.

d.7. Grado de divulgación regional, nacional o internacional.

d.8. Proceso de edición y publicación serio a cargo de una editorial de reconocido prestigio y con un tiraje apropiado.

d.9. Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISBN) asignado.

Ni los informes finales de investigación, ni las tesis o trabajos de grado conducentes a algún título, pueden ser considerados, por sí solos, como libros de investigación, salvo el caso de que cumplan, se publiquen y editen, con los requisitos exigidos para los mismos.

Se reconocen puntajes por los libros publicados en CD que cumplan los criterios aquí establecidos y los específicos que determine Colciencias.

No se asignan puntajes a la participación como editor en la publicación de libros.

#### e. LIBROS DE TEXTO.

Son los libros realizados con una finalidad pedagógica, para su reconocimiento como tal se tienen en cuenta los siguientes factores:

e.1. Su orientación hacia el proceso enseñanza-aprendizaje.

e.2. Desarrollo completo del tema en el nivel correspondiente.

e.3. Grado de actualidad del contenido.

e.4. Carácter didáctico de la obra.

e.5. Aportes del autor.

- e.6. Carácter inédito de la obra.
- e.7. Obra publicada por una editorial de reconocido prestigio y con un tiraje apropiado.
- e.8. Grado de difusión regional, nacional o internacional.
- e.9. Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISBN) asignado.

Ni las notas de clases o manuales o cartillas o impresos o memorias o cualquier otra publicación interna universitaria puede ser asimilada a Libro de Texto, salvo que cumpla las condiciones y tenga las características de publicación y edición contempladas para tal modalidad.

Se reconocen puntajes por los libros publicados en CD que cumplan los criterios aquí establecidos y los específicos que determine Colciencias.

#### f. LIBROS DE ENSAYO

Se reconocen puntos por Libros de Ensayo, producidos en el campo de la actividad académica o investigativa del docente cuando cumplan con los siguientes criterios:

- f.1. Desarrollo completo de una temática.
- f.2. Adecuada fundamentación teórica con respecto al tema tratado.
- f.3. Tratamiento metodológico del tema propio de los libros de esta naturaleza.
- f.4. Aportes y reflexión personal de los autores.
- f.5. Pertinencia y calidad de las fuentes y de la bibliografía empleada.
- f.6. Carácter inédito de la obra.
- f.7. Grado de divulgación regional, nacional o internacional.
- f.8. Proceso de edición y publicación serio a cargo de una editorial de reconocido prestigio y con un tiraje apropiado.
- f.9. Tener número de identificación en base de datos reconocida (ISBN) asignado.

Se reconocen puntajes por los libros publicados en CD que cumplan los criterios aquí establecidos y los específicos que determine Colciencias.

#### g. PUBLICACIONES IMPRESAS UNIVERSITARIAS.

Las publicaciones impresas universitarias son documentos académicos que sirven de apoyo a las labores de docencia, investigación o extensión. Son también materiales de divulgación o sistematización de los conocimientos derivados de las investigaciones o de la docencia.

g.1. Para que un material pueda ser aceptado como Publicación Impresa Universitaria, debe cumplir las siguientes condiciones:

g.1.1 Debe ser aprobada institucionalmente la publicación por el organismo académico respectivo.

g.1.2. Debe tener un proceso de edición y publicación autorizado por la Universidad, con un tiraje, presentación y un número mínimo de páginas previamente establecido.

g.1.3. En el caso de materiales para la docencia, deben ser completos y autónomos en un tema o un campo definido, con aportes didácticos o temáticos del autor, con rigor y claridad en la exposición, deben ser adoptados institucionalmente por la Universidad y utilizados durante un (1) semestre académico como mínimo.

g.2. Son publicaciones impresas universitarias, siempre y cuando cumplan las condiciones establecidas en el párrafo anterior:

g.2.1. Los Documentos de Trabajo de investigación (Working paper) que tengan número de identificación en base de datos reconocida (ISSN), que sean aportes en los procesos de discusión académica, o productos del trabajo de investigación o de producción de conocimiento y que circulen entre pares de la comunidad académica interna o externa a la universidad.

g.2.2. Los materiales de soporte a la docencia o para las labores de extensión, los manuales o guías de laboratorio.

g.2.3. Los materiales para educación a distancia, que no tengan todas las condiciones de contenido y edición de los Libros de Texto.

g.2.4. Y documentos de análogos fines y contenidos.

Los artículos o escritos en boletines, periódicos internos, no se consideran como Publicación Impresa Universitaria; tampoco las fotocopias o publicaciones ordenadas por el propio docente.

#### h. PREMIOS NACIONALES E INTERNACIONALES.

Se reconocen puntos por los premios internacionales o nacionales otorgados por instituciones de reconocido prestigio académico, científico, técnico o artístico a obras o trabajos realizados por docentes de la universidad respectiva, dentro de sus labores universitarias.

Los premios deben corresponder a una convocatoria nacional o internacional o tener un proceso de selección claramente instituido y por una entidad de reconocido prestigio.

Si el premio tiene diversas categorías o niveles, se gradúan los topes con base en las jerarquías del premio.

Los premios o distinciones que confiere la propia universidad sólo se reconocen cuando media una convocatoria nacional o internacional.

#### i. PATENTES.

Se reconocen puntos por patentes de invención a nombre de la universidad respectiva.

El reconocimiento de puntaje por patentes sólo se hace efectivo cuando se publique el registro oficial.

#### j. ESTUDIOS POSTDOCTORALES.

Se reconocen puntajes por estudios posdoctorales que estén dentro de las políticas de la universidad y tengan una duración no inferior a nueve (9) meses.

El profesor debe tener título de doctorado o Ph. D.

#### k. RESEÑAS CRITICAS.

Se reconocen puntajes por reseñas críticas elaboradas por el docente y publicadas en revistas o libros que cumplan las condiciones establecidas en este capítulo.

#### l. TRADUCCIONES.

Por traducciones publicadas, realizadas por el docente, de artículos o libros se reconocen puntos.

#### m. OBRAS ARTISTICAS.

##### 1. Alcance de la aplicación de este literal.

Para efectos del reconocimiento de las obras artísticas propiamente dichas, no se considera aquí la producción en el campo artístico mediante ensayos, artículos, libros, reseñas, traducciones o publicaciones impresas, que se evalúan y reconocen de acuerdo con lo definido en otras disposiciones de este decreto.

Tampoco se consideran en este literal, los trabajos de carácter científico, técnico, humanístico, artístico o pedagógico, mediante producciones de videos, cinematográficas o fonográficas, que tienen una finalidad didáctica, o documental, que se evalúan y reconocen de acuerdo con lo definido en otras disposiciones de este decreto.

## 2. Reconocimiento de obras artísticas.

Se reconocen puntajes por obras artísticas ampliamente difundidas en los campos de la música, las artes plásticas, artes visuales, artes representativas, el diseño, la literatura. Para el reconocimiento de una obra artística, se exige que la misma esté inscrita dentro del campo general de la actividad académica, docente o investigativa, desarrollada por el docente.

El carácter público de la presentación o la amplia difusión de la obra debe ser reglamentado por cada institución y es determinante en el otorgamiento de puntos. Además, sirve como criterio para definir lo que constituye la unidad de la obra, para efectos de los topes anuales establecidos; así, una misma obra artística puede comprender varios elementos, como es el caso, por ejemplo, de una exposición de pintura.

No se reconocen puntajes sino por una sola presentación, exposición, interpretación, o divulgación de una obra y solamente cuando haya cambios esenciales en el contenido de la misma se pueden hacer nuevos reconocimientos.

## 3. Rangos de clasificación de las obras artísticas.

3.1. Para el reconocimiento de las obras artísticas, se establecen tres rangos, que deben adaptarse al campo específico considerado:

3.1.1. La creación original artística (composición musical, pintura, dramaturgia, novela, guión original y otras modalidades análogas.)

3.1.2. La creación complementaria o de apoyo a una obra original (arreglos, transcripciones, orquestaciones, adaptaciones y versiones, escenografía, luminotecnia y otras modalidades análogas.)

3.1.3. La interpretación (Directores, solistas, actores, y otros de papeles protagonistas relevantes.)

3.2. En cada uno de los tres rangos definidos, se establecen jerarquías para el reconocimiento de los puntajes, de acuerdo con los siguientes factores:

3.2.1. Trascendencia e impacto internacional, nacional, o regional o local de la obra artística.

3.2.2. Complejidad, naturaleza y calidad de la obra en el campo artístico específico o, cuando sea pertinente, el número de elementos implicados o la duración.

## n. PRODUCCION TECNICA.

Se reconocen puntajes por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una innovación tecnológica, con su respectivo prototipo y documentación.

Se reconocen puntajes por el diseño de sistemas o procesos que constituyen una adaptación tecnológica, con su respectivo prototipo y documentación.

Colciencias da los criterios para la aplicación de este literal.

## o. PRODUCCION DE SOFTWARE.

Se reconocen puntos por la producción de software. Para efectos de la asignación de puntos se anexarán los códigos fuente, el algoritmo y las instrucciones según el lenguaje utilizado, los manuales técnicos del usuario o el

programa ejecutable. Los documentos exigidos deben permitir establecer el grado de aportes del autor y la calidad del producto, pero sin menoscabar los derechos adquiridos.

Colciencias da los criterios para la aplicación de este literal.

p. DIRECCIONES DE TESIS.

Se reconocen puntajes por la dirección de tesis aprobada de maestría o Ph.D o doctorado equivalente.

No se reconocerán puntajes por la dirección de tesis de pregrado o especialidad, por ser funciones mínimas consustanciales a la actividad docente.

q. EVALUACION POR PARES.

Los docentes que sean nombrados como evaluadores de la producción de otro profesor, dentro de los casos específicamente contemplados en este decreto, tienen derecho a reconocimientos, pero únicamente en bonificaciones.

Para tener derecho a la bonificación, el docente debe entregar el informe completo y a satisfacción, a más tardar, dentro de los siguientes sesenta (60) días a la fecha en que recibió el material para evaluar.

Los docentes que no entreguen un (1) informe de evaluación o se retrasen en dos (2), no pueden tener bonificaciones, por este concepto, en el siguiente año calendario.

## **CAPITULO VI**

### **Del Comité de Asignación de Puntaje**

Artículo 19. Composición del Comité. Para la asignación de los puntajes originados en los factores contemplados en los artículos 4°, 6° y 7° del Capítulo II; artículo 10 del Capítulo III; artículo 14 del Capítulo IV; y los artículos correspondientes a los anteriores en el Capítulo IX del presente decreto; se establece un Comité de Asignación de Puntaje integrado por:

1. El Vicerrector Académico, quien lo preside.
2. Dos (2) decanos designados por el Consejo Académico.
3. Un (1) Director o Jefe del Centro de Investigaciones o quien haga sus veces, designado por el Consejo Académico.
4. Dos (2) profesores Asociados o Titulares elegidos por los profesores.
5. El Director de la División de Asuntos del Personal Docente o quien haga sus veces.

Parágrafo. Para el caso de la Universidad Nacional de Colombia, el Director de Programas Curriculares forma parte del Comité de Asignación de Puntaje, con voz pero sin voto.

Artículo 20. Funciones. Las funciones del Comité de Asignación de Puntaje son las siguientes:

1. Determinar los puntajes correspondientes a los factores contemplados en las disposiciones citadas en el artículo anterior, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Calidad académica, científica, técnica, humanística, artística o pedagógica;
- b) Relevancia y pertinencia de los trabajos con las políticas académicas;
- c) Contribución al desarrollo y cumplimiento de los objetivos institucionales definidos en las políticas de la universidad.

1. Realizar la actividad de valoración y asignación de puntaje con la asesoría de especialistas de reconocido prestigio académico y científico, cuando esté determinado o se considere conveniente.

2. Comunicar la decisión de asignación de puntaje que estime adecuado a la División de Personal o de Personal Docente, a la facultad respectiva y al docente interesado.

3. Ejercer las demás funciones que le asigne el presente decreto.

## **CAPITULO VII**

### **De los cargos de dirección académico-administrativos**

Artículo 21. Restricciones a la participación en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos. Los docentes de los cargos académico-administrativos que sean miembros por derecho propio del Consejo Académico no participan en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos. Tal restricción se extiende a los docentes administradores que ocupen los cargos de Rector, Vicerrectores o equivalentes y Decanos. Los docentes que desempeñen cargos académico-administrativos tienen derecho a las bonificaciones por productividad académica contempladas en el Capítulo IV.

Artículo 22. Salario más favorable para los docentes en cargos académicos-administrativos. Mientras un docente desempeñe un cargo académico-administrativo o directivo puede escoger entre la remuneración del empleo o la



que le corresponde como docente en dedicación no inferior a tiempo completo, sujeta a la disponibilidad presupuestal.

Parágrafo. Por el desempeño de cargos académicos-administrativos, no se pueden establecer asignaciones salariales que tengan aplicación más allá del tiempo de su desempeño y que impliquen, por lo tanto, salarios posteriores superiores a los que le corresponden al beneficiario como docente. Esta restricción se aplica, también, a los docentes que no opten por este decreto.

## **CAPITULO VIII**

### **De la remuneración de los docentes de cátedra y ocasionales**

Artículo 23. Docentes de cátedra de carrera de la Universidad Nacional de Colombia. El valor de la hora para los docentes de cátedra de carrera de la Universidad Nacional de Colombia, es el cociente de dividir por cien (100) la remuneración mensual correspondiente a la dedicación de tiempo completo que acredite el docente de cátedra.

La liquidación se hace de acuerdo con las actividades académicas asignadas y realizadas por el docente, previo informe de la Facultad o de la División de Asuntos de Person al Docente para el período académico respectivo. La asignación que resulte de esa liquidación es la remuneración mensual, la cual se paga mensualmente durante ese período académico y se mantiene hasta la iniciación del siguiente período en el que entra a regir la remuneración correspondiente a las nuevas actividades académicas asignadas.

Los docentes de cátedra de carrera de la Universidad Nacional participan en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos. Para la determinación de los toques previstos en el numeral 2, del artículo 12 se contabilizan y concursan, por categoría, de manera separada e independiente con relación a los profesores de medio tiempo y tiempo completo (estos se cuentan conjuntamente).

En la determinación de su salario se tienen en cuenta, de manera proporcional, los dos (2) puntos de que trata el parágrafo IV, del artículo 12, del Capítulo III.

Tienen derecho a disfrutar de los pagos por bonificaciones correspondientes a la productividad académica, con las condiciones establecidas en los Capítulos IV y V de este decreto.

Para los toques máximos anuales por categoría, se toma el cuarenta por ciento (40%) de los puntajes establecidos en el artículo 16 del Capítulo IV.

Los profesores de cátedra de carrera de la Universidad Nacional se asimilan a los de tiempo completo para todas las condiciones y beneficios previstos en este decreto, y mediante lo dispuesto en este artículo se establece el valor de su hora-cátedra.

Artículo 24. Remuneraciones de los docentes de cátedra.

1. Las remuneraciones de los profesores de cátedra vinculados a las universidades oficiales o estatales del orden nacional, departamental, distrital o municipal, se liquidan según su categoría equivalente en el escalafón, y de acuerdo con las horas efectivamente dictadas.

Según el nivel equivalente en el escalafón, los valores de la hora-cátedra en puntos, son los siguientes:

- a) Para el equivalente a Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente, uno con setenta y cinco (1.75) puntos. Este es el puntaje mínimo para la hora-cátedra;
  - b) Para el equivalente a Profesor Asistente, hasta dos con cinco (2.5) puntos;
  - c) Para el equivalente a Profesor Asociado, hasta tres (3.0) puntos;
  - d) Para el equivalente a Profesor Titular, hasta tres con cinco (3.5) puntos. En el caso de un Profesor Titular o equivalente, con Ph.d o doctorado y menos de tres años de experiencia profesional, investigativa o docente, hasta tres con setenta y cinco (3.75) puntos. Si la experiencia es superior a tres años y el docente con doctorado acredita productividad académica relevante, hasta cuatro con veinticinco (4.25) puntos;
  - e) Para el equivalente a Instructor Asociado, en el caso de la Universidad Nacional de Colombia, hasta dos (2.0) puntos;
  - f) Para los docentes de cátedra que desempeñan su labor en programas de Doctorado, la Universidad puede asignar el número de puntos para la hora cátedra;
  - g) Para la asignación del puntaje se tiene en cuenta si el profesor desempeña sus labores en pregrado o posgrado, los títulos del docente, su experiencia y su productividad.
2. El valor del punto es el mismo que para todos los efectos de este decreto.
  3. A los docentes de cátedra no se les aplican, salvo mención expresa, las disposiciones contenidas en los restantes artículos de este decreto.
  4. Cuando un docente de cátedra cambia su dedicación a medio tiempo o tiempo completo, debe cumplir con las condiciones previstas en la ley y en este decreto para ingresar a la respectiva categoría con la nueva dedicación.
  5. Los docentes de cátedra tienen derecho al pago de prestaciones sociales de acuerdo con el carácter de su vinculación y proporcionalmente al tiempo de dedicación.

#### Artículo 25. Docentes ocasionales.

1. A partir de la vigencia de este decreto, para la determinación de las remuneraciones de los docentes ocasionales de tiempo completo o medio tiempo, estos se homologan a las categorías de los empleados públicos docentes en los rangos de Profesor Auxiliar o Instructor Auxiliar o Asistente, o Instructor Asociado en la Universidad Nacional de Colombia, o de Profesor Asistente. Salvo las restricciones que más adelante se establecen, se les aplican todas las condiciones y beneficios de dichas categorías.
2. Se les hace la liquidación de su remuneración inicial con base en el capítulo II de este decreto. No participan ni se contabilizan en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos.  
A partir del cubrimiento de los toques por experiencia calificada definidos en el numeral 2 del artículo 6°, se les pueden asignar proporcionalmente al tiempo de su vinculación los puntos de que trata el párrafo IV, del artículo 12, del Capítulo III.
3. Los docentes ocasionales participan de las bonificaciones por productividad académica (Capítulo IV y V), por actividades realizadas durante el período en que tienen vinculación.  
En el caso de nuevas vinculaciones, no puede haber reconocimientos adicionales en el salario básico del docente por productividad académica, pero

sí por los demás factores que determinan la remuneración inicial (artículo 3°, Capítulo II). Se les aplica también el numeral VI del artículo 7° de este decreto.

4. Para los profesores que tuvieron una vinculación como docente ocasional, en el período académico inmediatamente anterior a la vigencia de este decreto, y tengan una nueva vinculación consecutiva, se les respetan los puntajes reconocidos en el anterior contrato. Sin embargo, los reajustes por productividad académica y por experiencia calificada del último período, que son factores en la determinación de su nueva remuneración inicial, deben respetar los toques de este decreto (Numeral 2, artículo 6° y numeral IV, artículo 7°).

5. Cuando un profesor ocasional es promovido como empleado público de carrera, debe cumplir con las condiciones previstas en la ley y en este decreto para ingresar a las categorías de Profesor Asociado o Titular de los docentes de carrera.

6. El régimen prestacional de los docentes ocasionales se aplica con las restricciones propias al carácter de su vinculación, al período de sus labores, y a su dedicación.

## **CAPITULO IX**

### **De la remuneración de los docentes sin título universitario**

I. Asignación de puntos para la remuneración mensual inicial de los docentes sin título universitario que ingresan por primera vez a la universidad respectiva o reingresan a la carrera docente, o para los que proceden de otro régimen.

Artículo 26. Factores para la asignación de puntos salariales para la remuneración inicial a los docentes que ingresan o reingresan a la carrera docente. La remuneración mensual inicial de los empleados públicos docentes sin título universitario, que ingresen o reingresen a la carrera docente después de la vigencia de este decreto, se establece de acuerdo con la valoración de los siguientes factores:

a) Formación académica básica.

Por la formación académica básica que tiene todo docente sin título se le reconocen cincuenta y ocho (58) puntos.

Por estudios de nivel universitario relacionados con la especialidad y actividad del docente y debidamente acreditados, se asignan tres (3) puntos por cada curso programado con una intensidad mínima de cuarenta y cinco (45) horas. Por concepto de estos cursos cada docente sin título puede acumular hasta veinticuatro (24) puntos.

Los docentes sin título que, con posterioridad a su vinculación, obtengan un título de pregrado, que tenga relación directa con su actividad académica, se les reconocen los puntos necesarios hasta alcanzar los toques correspondientes previstos para los pregrados en el numeral 1, del artículo 4°, del Capítulo II. A partir de esta circunstancia, se les aplica el régimen de los docentes con título.

b) La categoría dentro del escalafón.

Los puntajes por categoría son los siguientes:

Experto o Instructor o Profesor Auxiliar I, setenta y dos (72) puntos.

Experto o Instructor o Profesor Auxiliar II, ochenta y dos (82) puntos

Experto o Instructor o Profesor Auxiliar III, noventa y dos (92) puntos.

c) Productividad Académica.

A los docentes sin título se les reconoce la productividad académica de la misma manera que a los docentes con título, de acuerdo con el artículo 7° del Capítulo II y demás normas que concuerden.

Los topes máximos por productividad académica para las tres categorías del literal b) del presente artículo son setenta (70) puntos. Para todos los efectos, las tres categorías mencionadas se homologan a la categoría de Profesor Auxiliar.

Parágrafo. La asignación de puntos para los empleados públicos docentes de una dedicación diferente a tiempo completo es la misma que para esta. Al determinar la remuneración para los empleados públicos docentes de otra dedicación distinta a la de tiempo completo se procede de manera proporcional. El valor del punto para los docentes sin título es el mismo que para los empleados públicos docentes con título.

Artículo 27. Asignación de puntajes para los docentes vinculados que estén amparados por un régimen distinto al del Decreto 1444 de 1992. A los docentes sin título vinculados a la universidad respectiva antes de la vigencia de este decreto, que estén amparados por un régimen salarial y prestacional diferente al contemplado en el Decreto 1444 de 1992, y que opten por el régimen del presente decreto, se les calculan los puntajes iniciales para definir su remuneración de la siguiente manera:

a) Formación académica básica.

De acuerdo con lo previsto en el artículo anterior.

b) La categoría dentro del escalafón.

De acuerdo con lo previsto en el artículo anterior

c) La productividad académica.

De acuerdo con lo previsto en el artículo anterior y con las restricciones previstas en el numeral V, del artículo 7°, del Capítulo II.

d) Por experiencia calificada.

A los docentes sin título, que opten por este régimen, se les reconocen puntos por experiencia calificada multiplicando el número de años de servicio en la universidad respectiva por el factor determinado para cada categoría, de acuerdo con la siguiente tabla:

a) En la categoría de Experto o Instructor o Profesor Auxiliar I, tres (3) puntos por cada año y proporcional por fracción;

b) En la categoría de Experto o Instructor o Profesor Auxiliar II, cuatro (4) puntos por cada año y proporcional por fracción;

c) En la categoría de Experto o Instructor o Profesor Auxiliar III, cinco (5) puntos por cada año o proporcional por fracción.

II. Estímulos salariales y de bonificaciones para los docentes sin título, con posterioridad a su vinculación a este decreto.

Artículo 28. Modificación en los puntos salariales. A partir de la fecha de su ingreso a este decreto, y con posterioridad a la determinación de su remuneración inicial, los docentes sin título pueden incrementar los puntos salariales por:

a) Cursos universitarios que conduzcan o no a títulos, de acuerdo con lo previsto en el literal a) del artículo 26;

- b) Por ascenso de categoría, de acuerdo con lo previsto en el literal b) del artículo 26 y en el estatuto docente de su universidad;
- c) Por resultados favorables en los concursos de Evaluación Periódica de Méritos. Para tal efecto, a todos los docentes de las Categorías definidas en el literal b) del artículo 26, se los agrupa con los de la Categoría Profesor Auxiliar, se los considera conjuntamente con estos, y con las mismas condiciones, requisitos y beneficios participan en los concursos.

Artículo 29. Bonificaciones. Los docentes sin título tienen derecho a las bonificaciones por Productividad Académica (Capítulos IV y V) en los mismos términos y condiciones que los docentes con título universitario. Se los homologa con la categoría de Profesor Auxiliar.

Artículo 30. Evaluación Periódica de Méritos y Bonificaciones para los que no opten por este decreto. A los docentes sin título, vinculados a un régimen diferente al Decreto 1444 de 1992 antes de la vigencia de este régimen, y que no opten por el presente decreto, se les aplica el sistema de Evaluación Periódica de Méritos y de bonificaciones por productividad académica, en sustitución de los sistemas que les correspondían antes de la vigencia de este decreto.

## **CAPITULO X**

### **De las prestaciones del personal docente**

#### **I. Campo de aplicación.**

Artículo 31. Campo de aplicación. El régimen prestacional se aplica a los empleados públicos docentes de carrera amparados por este decreto (Capítulo I, Artículo 1º) y vinculados a las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal o distrital.

Como criterio general, los docentes vinculados al Decreto 1444 de 1992, en el momento de entrar en vigencia este decreto, continúan con el mismo régimen prestacional que, de acuerdo con las leyes y decretos correspondientes, disfrutaban en esa fecha. A los docentes que opten por este decreto, se les aplica el régimen prestacional desarrollado en este capítulo, que corresponde al mismo régimen de los que proceden del 1444 de 1992, con las disposiciones expresas que se contemplan en materia de cesantías.

Parágrafo I. Los profesores de cátedra y ocasionales tienen derecho a prestaciones sociales de acuerdo con la naturaleza de su vinculación y en forma proporcional a su labor y tiempo de dedicación.

Parágrafo II. Para el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales de los empleados públicos docentes que se retiren de una universidad estatal u oficial del orden nacional, departamental, municipal o distrital y se vinculen a otra del orden antes señalado, se entiende que hay solución de continuidad cuando entre el retiro y la fecha de la nueva posesión transcurren más de quince (15) días hábiles.

#### **II. De las vacaciones.**

Artículo 32. Derecho y liquidación. Por cada año completo de servicios el personal docente tiene derecho a treinta (30) días de vacaciones, de los cuales quince (15) son hábiles continuos y quince (15) días calendario.

Parágrafo. Las vacaciones se liquidan con base en los siguientes valores, siempre y cuando el docente tenga derecho a ellos, en la fecha en la cual inicia el disfrute de aquellas.

- a) La remuneración mensual;
- b) Una doceava (1/12) de la Prima de Servicios;
- c) Una doceava (1/12) de la Bonificación por Servicios Prestados.

Artículo 33. Vacaciones Colectivas. Cuando la Universidad concede vacaciones colectivas, los docentes pueden disfrutarlas por anticipado, aunque individualmente no se haya causado este derecho.

Cuando se conceden vacaciones colectivas, los empleados públicos docentes que no hayan completado el año continuo de servicios, deben autorizar por escrito al respectivo pagador de la Universidad para que, en caso de que su retiro se cause antes de completar el año de labor, se descuenta de sus emolumentos y prestaciones el valor recibido por descanso vacacional y prima de vacaciones.

Artículo 34. En comisiones de estudio y año sabático. Los períodos de vacaciones legales que se causen durante comisiones de estudio no inferiores a un año o por año sabático, dan lugar a que las vacaciones se consideren disfrutadas en el lapso a que se refieren estas situaciones laborales administrativas.

Artículo 35. Aplazamiento. Cuando por necesidades del servicio es necesario aplazar las vacaciones de un docente, el Rector o en quien se delegue dicha facultad, expide una resolución motivada y deja constancia en la hoja de vida del docente.

Parágrafo I. Cuando un docente no hace uso de las vacaciones colectivas, no tiene derecho a ningún reconocimiento posterior de ellas en dinero, salvo las excepciones previstas en el Decreto-ley 1045 de 1978.

Parágrafo II. El otorgamiento de las vacaciones aplazadas se hace igualmente mediante resolución del Rector, o en quien se delegue dicha facultad, a solicitud del docente y previo concepto favorable del respectivo decano de facultad, director de departamento, centro o instituto, según el caso.

Artículo 36. Acumulación. La acumulación de vacaciones solamente se puede hacer por períodos correspondientes a dos (2) años por necesidades del servicio y su goce debe decretarse dentro del año calendario siguiente al de su causación. El aplazamiento se decreta por resolución motivada del Rector o en quien se delegue dicha facultad.

III. De la prima de vacaciones.

Artículo 37. Reconocimiento. Los empleados públicos docentes tienen derecho a una Prima Anual de Vacaciones por cada año de servicio a la universidad respectiva, y se paga en el mes de diciembre.

Artículo 38. Liquidación. La Prima de Vacaciones se determina por la suma de los siguientes valores:

- a) Dos tercios (2/3) de la remuneración mensual;
- b) Una doceava (1/12) de la Prima de Servicios;
- c) Una doceava (1/12) de la Bonificación por Servicios Prestados.

Artículo 39. Causación del derecho. La prima de vacaciones se paga completa a quienes hayan estado vinculados durante un (1) año.

Cuando un docente cese en sus funciones y haya cumplido once (11) meses continuos de servicios en la universidad respectiva, tiene derecho a que se le reconozca y compense en dinero las correspondientes vacaciones y la Prima de Vacaciones, como si hubiese trabajado el año completo.

#### IV. De la bonificación por servicios prestados.

Artículo 40. Reconocimiento y liquidación. Los empleados públicos docentes de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital tienen derecho a la Bonificación por Servicios Prestados.

Esta Bonificación se reconoce a los empleados públicos docentes, cada vez que cumplen un año continuo de servicios.

La Bonificación de que trata el presente artículo es independiente de la remuneración mensual.

Artículo 41. Valor. La Bonificación por Servicios Prestados a que tienen derecho los empleados públicos docentes de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital es equivalente al cincuenta por ciento (50%) de la remuneración mensual en tiempo completo, cuando esta no sea superior a setecientos veinte mil cuatrocientos sesenta pesos (\$720.460,00) moneda corriente.

Para los demás empleados públicos docentes, la Bonificación por Servicios Prestados es equivalente al treinta y cinco por ciento (35%) de la remuneración mensual en tiempo completo.

Artículo 42. Fechas de pago. A los empleados públicos docentes que se les viene pagando esta Bonificación en el mes de abril, se les sigue pagando en el mismo mes de cada año. A los demás se les paga dentro del mes siguiente a la fecha en la cual cumplen el año de servicio.

Parágrafo. El año de servicios continuos se cuenta a partir de la fecha de posesión del empleado público docente.

#### V. De la prima de servicio.

Artículo 43. Reconocimiento y liquidación. Los empleados públicos docentes tienen derecho a una Prima Anual de Servicios equivalente a treinta (30) días de remuneración mensual, la que se paga completa a quienes hayan estado vinculados durante un (1) año.

A los empleados públicos docentes de carrera que hayan estado vinculados por tiempo inferior a un año y siempre que hubieren servido a la Universidad

respectiva por lo menos seis (6) meses, se les liquida proporcionalmente, a razón de una doceava (1/12) parte por cada mes de servicio completo.

Esta Prima se cancela en la segunda quincena de junio del año respectivo y se liquida con base en los siguientes valores:

- a) La remuneración mensual que corresponda al docente a treinta (30) de abril del año respectivo;
- b) Una doceava (1/12) de la Bonificación por Servicios Prestados cuando esta se haya causado.

Parágrafo. El tiempo para el reconocimiento de la Prima de Servicios de que trata este artículo, comienza a contarse a partir del 1° de junio de 1992.

#### VI. De la prima de navidad.

Artículo 44. Reconocimiento. Los empleados públicos docentes tienen derecho a una Prima Anual de Navidad que se paga en el mes de diciembre del año correspondiente.

Artículo 45. Liquidación. La Prima de Navidad se determina por la suma de los siguientes valores:

- a) La remuneración mensual a treinta (30) de noviembre del año respectivo;
- b) Una doceava (1/12) de la Prima de Servicios;
- c) Una doceava (1/12) de la Prima de Vacaciones;
- d) Una doceava (1/12) de la Bonificación por Servicios Prestados.

Artículo 46. Causación del derecho. La Prima de Navidad se paga completa a quienes hayan estado vinculados durante un (1) año, y proporcionalmente al tiempo servido a quienes hayan estado vinculados por tiempo menor, a razón de una doceava (1/12) parte por cada mes completo de servicio.

#### VII. De las cesantías.

Artículo 47. Régimen de cesantías. A los docentes que ingresen o reingresen a la universidad respectiva, después de la vigencia de este decreto, se les aplica el régimen no retroactivo de cesantías. La administración de las cesantías se somete a las disposiciones de la Ley 50 de 1990 o al régimen del Fondo Nacional del Ahorro, de acuerdo con el sistema que impere en su respectiva universidad.

Los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional, departamental, municipal y distrital continúan con el régimen de cesantías que tenían antes de la vigencia del presente decreto.

No obstante, los docentes que opten por este decreto y procedan de un régimen distinto al 1444 de 1992, al renunciar a la retroactividad de las cesantías, si aún la tuvieren, deben asumir el mismo régimen que corresponde a los que proceden del Decreto 1444 de 1992 en la universidad respectiva.

Parágrafo. Las cesantías correspondientes se pagan a los docentes que se acojan al nuevo régimen salarial y prestacional en el momento de hacerse efectivo el traslado.

#### VIII. De las pensiones.



Artículo 48. Sistema Pensional. Las pensiones y sustituciones pensionales de los empleados públicos docentes de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital se rigen por lo establecido en la Ley 100 de 1993 y las normas que la reglamenten, adicionen o modifiquen.

IX. De las demás prestaciones sociales.

Artículo 49. Otras prestaciones. A los empleados públicos docentes de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital se les continúan reconociendo las demás prestaciones sociales establecidas para los empleados públicos de la Rama Ejecutiva del Poder Público, en los mismos términos y condiciones fijados en las leyes vigentes con anterioridad al día tres (3) de septiembre de mil novecientos noventa y dos (1992).

#### **CAPITULO XI** **Disposiciones especiales**

Artículo 50. Plazo para actualizar los reglamentos. Se da un plazo máximo de cinco (5) meses, contados a partir de la vigencia de este decreto, para que los Consejos Superiores Universitarios expidan las normas que les corresponden de acuerdo con este decreto y actualicen los estatutos docentes.

Artículo 51. Topes para el incremento de la remuneración de los docentes que opten por este decreto y que proceden de un régimen diferente al 1444 de 1992.

Se fija como tope máximo el diez por ciento (10%), para el incremento del salario con relación a la remuneración inicial (Capítulo II y IX) que les corresponde a los docentes que opten por este decreto y procedan de un régimen salarial diferente al del Decreto 1444 de 1992.

A los docentes que opten por este decreto, cuya remuneración inicial, liquidada de acuerdo con los Capítulos II y IX del mismo, quede por debajo de su salario real, se les reconocen los puntos necesarios para mantener su salario.

Artículo 52. Gastos de representación. El cincuenta por ciento (50%) de la remuneración mensual de todos los empleados públicos docentes tiene el carácter de gastos de representación, únicamente para efectos fiscales.

Artículo 53. Viáticos. A partir de la fecha de vigencia de este decreto, a los empleados públicos docentes se les aplica la escala de viáticos fijada para el Sector Central de la Administración Pública Nacional.

Artículo 54. Prima Técnica. El régimen de prima técnica señalado en los Decretos 1661 y 2164 de 1991 y demás que los modifiquen, adicionen o sustituyan, no se aplica a los profesores de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital.

Artículo 55. Acto Administrativo para el reconocimiento de puntos. El Rector, mediante acto administrativo motivado contra el cual sólo procede el recurso de reposición y previa evaluación por los órganos o autoridades competentes, determina dos (2) veces al año el total de puntos que corresponde a cada docente.

Artículo 56. Facultad para expedir el régimen salarial y prestacional. Ninguna autoridad, a excepción del Gobierno Nacional, puede establecer o modificar el régimen salarial y prestacional señalado en las normas del presente decreto de conformidad con lo establecido en el artículo 10 de la Ley 4ª de 1992.

Artículo 57. Valor del punto. El valor del punto, al entrar en vigencia este decreto, para los empleados públicos docentes de las universidades estatales u oficiales del orden nacional, departamental, municipal y distrital es de seis mil ciento treinta y cuatro pesos (\$6.134,00)

Parágrafo. Para los cargos docentes en dedicación exclusiva dentro de la Planta de Personal Docente de la Universidad Nacional de Colombia, conforme a lo regulado en el artículo 29 del Decreto-ley 82 de 1980, se sigue reconociendo un incremento adicional del veintidós por ciento (22%) sobre la remuneración mensual de tiempo completo.

Artículo 58. Derechos de los docentes en comisión. Los docentes comisionados en cargos académicos administrativos de la Universidad respectiva, conservan todos los derechos establecidos y tienen las restricciones anotadas en el presente decreto.

Artículo 59. Funciones de Colciencias. Para el cumplimiento de las funciones asignadas en este decreto, Colciencias desarrolla su labor con los Consejos de los Programas Nacionales de Ciencia y Tecnología. Por razones de uniformidad en la aplicación de los criterios, Colciencias se ocupa también de las categorías respectivas para el área de Artes, pero con la asesoría del Ministerio de Cultura.

Las funciones de Colciencias se limitan al establecimiento de criterios técnicos en los campos que se definen en este decreto o que le correspondan y a la promulgación de listas de evaluadores, para que las universidades seleccionen sus pares externos.

Artículo 60. De la inspección y vigilancia. El Ministro de Educación Nacional, con el apoyo del Icfes, en desarrollo de la función de inspección y vigilancia que le corresponde, supervisa la aplicación de las normas contenidas en este decreto, y aquellas correspondientes a los regímenes salariales vigentes de los docentes de las universidades Estatales u Oficiales del Orden nacional, departamental, distrital y municipal. Para ese fin define la información que deben reportar en forma periódica las universidades.

Artículo 61. Vigencia. El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación, deroga las disposiciones que le sean contrarias y en especial el Decreto 1444 de 1992 y los decretos que lo han modificado y adicionado.

Publíquese y cúmplase.  
Dado en Bogotá, D. C., a 31 de diciembre de 2001.

**ANDRES PASTRANA ARANGO**

La Viceministra Técnica de Hacienda y Crédito Público, encargada de las funciones del Despacho del  
Ministro de Hacienda y Crédito Público, Catalina Crane.

El Ministro de Educación Nacional,  
José Lloreda Mera.

Francisco

El Director del Departamento Administrativo de la  
Función  
Mauricio Zuluaga Ruiz.

Pública,

**Normatividad - Vista Rápida****Ley 30 de Diciembre 28 de 1992**

Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior  
El Congreso de Colombia,

**DECRETA:****Título 1. Fundamentos de la Educación Superior.**

---

**Capítulo 1. Principios.**

---

[Artículo 1.](#)

[Artículo 2.](#)

[Artículo 3.](#)

[Artículo 4.](#)

[Artículo 5.](#)

**Capítulo 2. Objetivos.**

---

[Artículo 6.](#)

**Capítulo 3. Campos de acción y programas académicos.**

---

[Artículo 7.](#)

[Artículo 8.](#)

[Artículo 9.](#)

[Artículo 10.](#)

[Artículo 11.](#)

[Artículo 12.](#)

[Artículo 13.](#)

[Artículo 14.](#)

[Artículo 15.](#)

**Capítulo 4. De las instituciones de Educación Superior.**

---

[Artículo 16.](#)

[Artículo 17.](#)

[Artículo 18.](#)

[Artículo 19.](#)

[Artículo 20.](#)

[Artículo 21.](#)

[Artículo 22.](#)

[Artículo 23.](#)

**Capítulo 5. De los títulos y exámenes de estado.**

---

[Artículo 24.](#)

[Artículo 25.](#)

[Artículo 26.](#)

[Artículo 27.](#)

**Capítulo 6. Autonomía de las Instituciones de Educación Superior.**

---

[Artículo 28.](#)

[Artículo 29.](#)

[Artículo 30.](#)

#### **Capítulo 7. Del fomento, de la inspección y vigilancia.**

---

[Artículo 31.](#)

[Artículo 32.](#)

[Artículo 33.](#)

### **Título 2. Del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).**

---

#### **Capítulo 1. Del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).**

---

[Artículo 34.](#)

[Artículo 35.](#)

[Artículo 36.](#)

#### **Capítulo 2. Del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).**

---

[Artículo 37.](#)

[Artículo 38.](#)

[Artículo 39.](#)

[Artículo 40.](#)

[Artículo 41.](#)

[Artículo 42.](#)

[Artículo 43.](#)

#### **Capítulo 3. De los comités asesores.**

---

[Artículo 44.](#)

[Artículo 45.](#)

[Artículo 46.](#)

[Artículo 47.](#)

#### **Capítulo 4. Sanciones.**

---

[Artículo 48.](#)

[Artículo 49.](#)

[Artículo 50.](#)

[Artículo 51.](#)

[Artículo 52.](#)

#### **Capítulo 5. De los sistemas nacionales de acreditación e información.**

---

[Artículo 53.](#)

[Artículo 54.](#)

[Artículo 55.](#)

[Artículo 56.](#)

### **Título 3. Del régimen especial de las Universidades del Estado y de las otras instituciones de Educación Superior estatales u oficiales.**

---

## **Capítulo 1. Naturaleza Jurídica.**

---

[Artículo 57.](#)

[Artículo 58.](#)

[Artículo 59.](#)

[Artículo 60.](#)

[Artículo 61.](#)

## **Capítulo 2. Organización y elección de directivas.**

---

[Artículo 62.](#)

[Artículo 63.](#)

[Artículo 64.](#)

[Artículo 65.](#)

[Artículo 66.](#)

[Artículo 67.](#)

[Artículo 68.](#)

[Artículo 69.](#)

## **Capítulo 3. Del personal docente y administrativo.**

---

[Artículo 70.](#)

[Artículo 71.](#)

[Artículo 72.](#)

[Artículo 73.](#)

[Artículo 74.](#)

[Artículo 75.](#)

[Artículo 76.](#)

[Artículo 77.](#)

[Artículo 78.](#)

[Artículo 79.](#)

[Artículo 80.](#)

## **Capítulo 4. Del sistema de universidades estatales u oficiales.**

---

[Artículo 81.](#)

[Artículo 82.](#)

[Artículo 83.](#)

## **Capítulo 5. Del régimen financiero.**

---

[Artículo 84.](#)

[Artículo 85.](#)

[Artículo 86.](#)

[Artículo 87.](#)

[Artículo 88.](#)

[Artículo 89.](#)

[Artículo 90.](#)

[Artículo 91.](#)

[Artículo 92.](#)

## **Capítulo 6. Del régimen de contratación y control fiscal.**

---

[Artículo 93.](#)

[Artículo 94.](#)

[Artículo 95.](#)

#### **Título 4. De las instituciones de Educación Superior de carácter privado y de economía solidaria.**

---

[Artículo 96.](#)  
[Artículo 97.](#)  
[Artículo 98.](#)  
[Artículo 99.](#)  
[Artículo 100.](#)  
[Artículo 101.](#)  
[Artículo 102.](#)  
[Artículo 103.](#)  
[Artículo 104.](#)  
[Artículo 105.](#)  
[Artículo 106.](#)

#### **Título 5. Del régimen estudiantil.**

---

##### **Capítulo 1. De los estudiantes.**

---

[Artículo 107.](#)  
[Artículo 108.](#)  
[Artículo 109.](#)  
[Artículo 110.](#)  
[Artículo 111.](#)

##### **Capítulo 2. Del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex)**

---

[Artículo 112.](#)  
[Artículo 113.](#)  
[Artículo 114.](#)  
[Artículo 115.](#)  
[Artículo 116.](#)

##### **Capítulo 3. Del bienestar universitario.**

---

[Artículo 117.](#)  
[Artículo 118.](#)  
[Artículo 119.](#)

#### **Título 6. Disposiciones generales, especiales y transitorias.**

---

##### **Capítulo 1. Disposiciones generales.**

---

[Artículo 120.](#)  
[Artículo 121.](#)  
[Artículo 122.](#)  
[Artículo 123.](#)  
[Artículo 124.](#)  
[Artículo 125.](#)  
[Artículo 126.](#)  
[Artículo 127.](#)  
[Artículo 128.](#)  
[Artículo 129.](#)  
[Artículo 130.](#)

Artículo 131.

Artículo 132.

Artículo 133.

Artículo 134.

**Capítulo 2. Disposiciones especiales.**

---

Artículo 135.

Artículo 136.

Artículo 137.

**Capítulo 3. Disposiciones transitorias.**

---

Artículo 138.

Artículo 139.

Artículo 140.

Artículo 141.

Artículo 142.

Artículo 143.

Artículo 144.

---

Dada en Santafé de Bogotá. D. C., a los . . .

El Presidente del Senado de la República.

**TITO EDMUNDO RUEDA GUARIN.**

El Secretario General del Senado de la República,

**Pedro Pumarejo Vega.**

El Presidente de la Cámara de Representantes,

**CESAR PEREZ GARCIA.**

El Secretario General de la Cámara de Representantes,

**Diego Vivas Tafur.**

REPUBLICA DE COLOMBIA GOBIERNO NACIONAL

**Publíquese y Ejecútese.**

Dada en Santafé de Bogotá, D. C., a 28 de diciembre de 1992.

**CESAR GAVIRIA TRUJILLO.**

El Ministro de Educación Nacional,

**Carlos Holmes Trujillo García.**

---

**[Volver](#)**



UNIVERSIDAD INDUSTRIALDE SANTANDER  
REGLAMENTO DEL PROFESOR  
Acuerdo No. 063 del 5 de Octubre de 1994

TÍTULO VII  
DE LA EVALUACIÓN DEL DSEMPEÑO DOCENTE

Art.57. La evaluación del desempeño docente hace parte del proceso de evaluación institucional y se concibe como un sistema de apreciación de la calidad del trabajo del profesor en el cargo y de su potencial desarrollo.

Art. 58. El Consejo Académico establecerá las políticas generales de evaluación del desempeño docente y la reglamentación respectiva en cuanto a los entes encargados de realizar el proceso, los periodos de evaluación, los procedimientos y los instrumentos para realizarlo.

Art. 59. El profesor participará en la evaluación de su desempeño y en el proceso de evaluación institucional, y deberá ser informado oportunamente a cerca de los resultados.

Art.60. los resultados de la evaluación del desempeño docente se tendrán en cuenta en el ingreso y ascenso en el escalafón docente, en la evaluación de la tenencia, en el otorgamiento de estímulos y distinciones y en la formulación de políticas de corrección y mejoramiento de su desempeño.

Art. 61. Los resultados de la evaluación del desempeño docente serán analizados por el consejo de escuela, de facultad y académico, para la formulación de políticas y planes de desarrollo y perfeccionamiento académico a nivel institucional.



# Universidad Industrial de Santander

## Vicerrectoría Académica

### Evaluación Docente Diligenciado por el Director de Escuela o Jefe de Departamento

En este modelo de evaluación, la calidad se entiende como medida de la congruencia entre el desempeño del profesor y los atributos ideales hacia los cuales debe tender el profesor, de acuerdo con la Misión, el Estatuto General y los reglamentos de la Universidad.

A continuación encontrará usted, numeradas y en negrilla, un conjunto de **atributos o dimensiones** de calidad docente; debajo de cada atributo y separados por puntos, encontrará un conjunto de **indicadores** de calidad relacionados con el respectivo atributo.

Tanto los atributos como los indicadores, son afirmaciones que expresan **características de calidad o ideales** frente a los cuales nos proponemos confrontar el desempeño y las actitudes del profesor.

La evaluación consiste en valorar la congruencia del desempeño y las actitudes del profesor con las afirmaciones expresadas en los indicadores, de acuerdo con la siguiente escala:

- Marque E si existe una congruencia EXCELENTE (entre 90 y 100%)
- Marque B si existe una congruencia BUENA (entre 70 y 90%)
- Marque A si existe una congruencia ACEPTABLE (entre 50 y 70%)
- Marque I si existe una congruencia INSUFICIENTE (entre 30 y 50%)
- Marque MI si existe una congruencia MUY INSUFICIENTE (entre 0 y 30%).
- Marque NR si no sabe o no desea responder

#### INDICACIONES PARA MARCAR

Le recomendamos tener en cuenta las siguientes indicaciones para diligenciar correctamente esta Encuesta:

- Utilice únicamente lápiz negro mina No. 2
- Rellene completamente el círculo correspondiente a la opción escogida
- Borre limpiamente la respuesta que desee cambiar.

#### ¡No lo olvide!

Utilice  
únicamente



Estas marcas  
son incorrectas



Esta es la única  
forma correcta  
de marcar



Fecha				Código de la escuela	Código del profesor	Código de la asignatura
	Día	Año				
<input type="radio"/> Enero		1996	<input type="radio"/>			
<input type="radio"/> Febrero			<input type="radio"/>			
<input type="radio"/> Marzo	0 0	1997	<input type="radio"/>	0 0	0 0 0 0	0 0 0 0
<input type="radio"/> Abril	1 1	1998	<input type="radio"/>	1 1	1 1 1 1	1 1 1 1
<input type="radio"/> Mayo	2 2	1999	<input type="radio"/>	2 2	2 2 2 2	2 2 2 2
<input type="radio"/> Junio	3 3	2000	<input type="radio"/>	3 3	3 3 3 3	3 3 3 3
<input type="radio"/> Julio	4	2001	<input type="radio"/>	4 4	4 4 4 4	4 4 4 4
<input type="radio"/> Agosto	5	2002	<input type="radio"/>	5 5	5 5 5 5	5 5 5 5
<input type="radio"/> Septiembre	6	2003	<input type="radio"/>	6 6	6 6 6 6	6 6 6 6
<input type="radio"/> Octubre	7	2004	<input type="radio"/>	7 7	7 7 7 7	7 7 7 7
<input type="radio"/> Noviembre	8	2005	<input type="radio"/>	8 8	8 8 8 8	8 8 8 8
<input type="radio"/> Diciembre	9	2006	<input type="radio"/>	9 9	9 9 9 9	9 9 9 9

# COMPROMISO INSTITUCIONAL

**El profesor realiza a cabalidad su compromiso con la misión institucional.**

## 1.1 El profesor contribuye a la construcción de una comunidad académica.

Escala de Indicadores	MI		I			A		B		E	NR
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	∅
• Participa en programas institucionales de perfeccionamiento docente y profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa en la discusión y solución de los problemas universitarios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mantiene relaciones cordiales y de colaboración con sus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa en los procesos de desarrollo curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Demuestra iniciativa y creatividad es el ejercicio de sus funciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa con su producción intelectual en eventos académicos y científicos a nivel nacional o internacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 1.2 El profesor cumple con sus deberes docentes.

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	∅
• Desempeña con calidad las actividades que le son asignadas y las funciones inherentes a su cargo y a su categoría en el escalafón docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Da a conocer oportunamente, a la institución y a los estudiantes, los resultados de las evaluaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Observa conducta, actitudes y normas éticas acordes con la dignidad, preeminencia y respetabilidad del ejercicio docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cumple con las actividades asignadas en su horario.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Contribuye al buen uso, guarda y engrandecimiento del nombre y patrimonio cultural, científico, técnico, social y físico de la Universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cumple con los compromisos y responsabilidades adquiridos con el apoyo institucional, ante terceros y organismos externos a la Universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Respeta los derechos de producción intelectual, propiedad industrial y derechos de autor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



# Universidad Industrial de Santander

## Vicerrectoría Académica

### Evaluación Docente Diligenciado por el Estudiante

En este modelo de evaluación, la calidad se entiende como medida de la congruencia entre el desempeño del profesor y los atributos ideales hacia los cuales debe tender el profesor, de acuerdo con la Misión, el Estatuto General y los reglamentos de la Universidad.

A continuación encontrará usted, numeradas y en negrilla, un conjunto de **atributos o dimensiones** de calidad docente; debajo de cada atributo y separados por puntos, encontrará un conjunto de **indicadores** de calidad relacionados con el respectivo atributo.

Tanto los atributos como los indicadores, son afirmaciones que expresan **características de calidad** o ideales frente a los cuales nos proponemos confrontar el desempeño y las actitudes del profesor.

La evaluación consiste en valorar la congruencia del desempeño y las actitudes del profesor con las afirmaciones expresadas en los indicadores, de acuerdo con la siguiente escala:

- Marque E si existe una congruencia EXCELENTE (entre 90 y 100%)
- Marque B si existe una congruencia BUENA (entre 70 y 90%)
- Marque A si existe una congruencia ACEPTABLE (entre 50 y 70%)
- Marque I si existe una congruencia INSUFICIENTE (entre 30 y 50%)
- Marque MI si existe una congruencia MUY INSUFICIENTE (entre 0 y 30%).
- Marque NR si no sabe o no desea responder

#### INDICACIONES PARA MARCAR

Le recomendamos tener en cuenta las siguientes indicaciones para diligenciar correctamente esta Encuesta:

- Utilice únicamente lápiz negro mina No. 2
- Rellene completamente el círculo correspondiente a la opción escogida
- Borre limpiamente la respuesta que desee cambiar.

#### ¡No lo olvide!

Utilice únicamente



Estas marcas son incorrectas



Esta es la única forma correcta de marcar



Fecha		Año	
Día			
<input type="radio"/> Enero		1996	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Febrero		1997	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Marzo	0 0	1998	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Abril	1 1	1999	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Mayo	2 2	2000	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Junio	3 3	2001	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Julio	4	2002	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Agosto	5	2003	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Septiembre	6	2004	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Octubre	7	2005	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Noviembre	8	2006	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Diciembre	9		<input type="radio"/>

Código de la escuela	
0	0
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6
7	7
8	8
9	9

Código del profesor			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

Código de la asignatura			
0	0	0	0
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9

# DOCENCIA

El profesor ejerce, promueve y profesa con excelencia, la función docente, orientada al logro de la misión institucional.

## 1.1 El profesor hace de la docencia, un ejercicio de búsqueda de la verdad.

Escala de Indicadores	MI		I			A		B		E	NR
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Realiza su trabajo intelectual con entusiasmo y disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sus clases, más allá de recitación de contenidos, son ejercicios de análisis y de confrontación de ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Domina los principios teórico-prácticos de su campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Es receptivo a la crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 1.2 El profesor promueve la formación de los estudiantes en los fundamentos científicos y técnicos de la asignatura que enseña y en las actitudes propias de su disciplina y de su profesión.

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Promueve y mantiene en el estudiante el interés por la clase y el entusiasmo por aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Contribuye a que el estudiante conozca, valore y se identifique con su profesión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Orienta y estimula las capacidades del estudiante para pensar, hacer, sentir y responder ante situaciones y fenómenos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Se comunica en forma clara y comprensible con los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 1.3. El profesor contribuye a formar mejores ciudadanos.

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Respeto los derechos de los demás.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Desarrolla sus actividades académicas en el horario establecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Asiste a sus clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cumple sus deberes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Ejerce la crítica con respeto y ponderación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Escucha y se preocupa por los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mantiene relaciones respetuosas, cordiales y constructivas con sus estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Es justo en la asignación de tareas, exámenes y otras formas de evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## DOCENCIA

El profesor ejerce, promueve y profesa con excelencia, la función docente, orientada al logro de la misión institucional.

1.4 El profesor ofrece al estudiante oportunidades para el desarrollo personal de su dignidad, potencialidades y valores.

Escala de Indicadores	MI		I		A		B		E		NR
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Estimula al estudiante a comunicar lo que piensa y lo que sabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Estimula el desarrollo de la creatividad y el sentido crítico de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Promueve, enriquece y respeta las opciones de los estudiantes en cuanto a su desarrollo personal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Es un facilitador y promotor del desarrollo del estudiante como persona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.5 El profesor promueve la formación autónoma y permanente de los estudiantes.

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Promueve y reconoce los aportes de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Es tolerante y corrige con ánimo constructivo los errores, equivocaciones y deficiencias de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Estimula la generación de actividades y puntos de vista propias del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Proporciona retroalimentación clara y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

El profesor hace investigación como parte indisoluble y esencial de la docencia universitaria.

2. 1 El profesor promueve la creación y re-creación del saber.

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	Ø
• Promueve el estudio como un proceso de construcción del saber; no de copia o consumo de contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Deja en claro que el conocimiento científico y técnico es inacabado, incompleto y está en proceso de construcción.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Presenta una perspectiva histórica del conocimiento científico y tecnológico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Promueve discusiones sobre la importancia del saber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Formula interrogantes y sugerencias que despiertan interés en el estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Asigna actividades académicas propicias para interpretar, aplicar creativamente y construir conocimientos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



# Universidad Industrial de Santander

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Formulario de Evaluación Docente Diligenciado por  
el Profesor y el Director de Escuela o Departamento

En este modelo de evaluación, la calidad se entiende como medida de la congruencia entre el desempeño y los atributos ideales hacia los cuales debe tender el profesor, de acuerdo con la Misión, el Estatuto General y los Reglamentos de la Universidad.

A continuación encontrará usted, numeradas y en negrilla, un conjunto de **atributos o dimensiones** de calidad docente; debajo de cada atributo, encontrará un conjunto de **indicadores** de calidad relacionados con éste. Tanto los atributos como los indicadores, son afirmaciones que expresan **características de calidad** o ideales frente a los cuales nos proponemos confrontar el desempeño y las actitudes del profesor.

La evaluación consiste en valorar la congruencia del desempeño y las actitudes del profesor con las afirmaciones expresadas en los indicadores, de acuerdo con la escala señalada:

E: EXCELENTE

I: INSUFICIENTE

B: BUENO

MI: MUY INSUFICIENTE

A: ACEPTABLE

## INDICACIONES PARA MARCAR

Le recomendamos tener en cuenta las siguientes indicaciones para llenar correctamente este formulario:

- Favor diligenciar la totalidad de las preguntas.
- Utilice únicamente lápiz negro mina No 2
- Rellene completamente el círculo correspondiente a la opción escogida.
- Borre limpiamente la respuesta que desee cambiar.

## ¡NO OLVIDE!

Esta es la única  
forma correcta  
de marcar



Fecha			
Mes	Día	Año	
<input type="radio"/> Enero			
<input type="radio"/> Febrero	① ①	1998	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Marzo	① ①	1999	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Abril	② ②	2000	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Mayo	③ ③	2001	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Junio	④	2002	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Julio	⑤	2003	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Agosto	⑥	2004	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Septiembre	⑦	2005	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Octubre	⑧	2006	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Noviembre	⑨	2007	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Diciembre		2008	<input type="radio"/>

Código de la escuela	
<input type="text"/>	<input type="text"/>
① ①	
② ②	
③ ③	
④ ④	
⑤ ⑤	
⑥ ⑥	
⑦ ⑦	
⑧ ⑧	
⑨ ⑨	

Código del profesor			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
① ① ① ①			
② ② ② ②			
③ ③ ③ ③			
④ ④ ④ ④			
⑤ ⑤ ⑤ ⑤			
⑥ ⑥ ⑥ ⑥			
⑦ ⑦ ⑦ ⑦			
⑧ ⑧ ⑧ ⑧			
⑨ ⑨ ⑨ ⑨			

# COMPROMISO INSTITUCIONAL

El profesor realiza su compromiso con la Misión Institucional

1.1 El profesor contribuye a la construcción de una comunidad académica.										
Escala de Indicadores	MI		I		A		B		E	
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
• Participa en programas institucionales de perfeccionamiento docente y profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa en la discusión y solución de los problemas universitarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Mantiene relaciones cordiales y de colaboración con sus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa en los procesos de desarrollo curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Demuestra iniciativa y creatividad en el ejercicio de sus funciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Participa con su producción intelectual en eventos académicos y científicos a nivel nacional o internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2 El profesor cumple con sus deberes docentes.										
Escala de Indicadores	MI		I		A		B		E	
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
• Desempeña con calidad las actividades que le son asignadas y las funciones inherentes a su categoría en el escalafón docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Da a conocer oportunamente, a la institución y a los estudiantes, los resultados de las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Observa conducta, actitudes y normas éticas acordes con la dignidad, preeminencia y respetabilidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cumple con las actividades asignadas en el horario y lugar establecido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Contribuye al buen uso, guarda y engrandecimiento del nombre y patrimonio cultural, científico, técnico, social y físico de la Universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cumple con los compromisos y responsabilidades adquiridos con el apoyo institucional, ante terceros y organismos externos a la Universidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Respetar los derechos de producción intelectual, propiedad industrial y derechos de autor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OBSERVACIONES DEL DIRECTOR

---



---



---

OBSERVACIONES DEL PROFESOR

---



---



---

FIRMA DIRECTOR

FIRMA PROFESOR





# Universidad Industrial de Santander

## VICERRECTORÍA ACADÉMICA

### Formulario del Ambiente Académico Diligenciado por el Profesor

A continuación encontrará usted, numeradas y en negrilla, un conjunto de **atributos o dimensiones** de calidad del ambiente académico; debajo de cada atributo encontrará un conjunto de **indicadores** de calidad relacionados con éste. Tanto los atributos como los indicadores, son afirmaciones que expresan **características de calidad** o ideales frente a los cuales nos proponemos confrontar el desempeño y las actitudes del profesor.

La evaluación consiste en valorar la congruencia entre su percepción del ambiente académico actual y las afirmaciones expresadas en los indicadores, de acuerdo con la escala señalada.

**E : EXELENTE**

**I : INSUFICIENTE**

**B : BUENO**

**MI : MUY INSUFICIENTE**

**A : ACEPTABLE**

#### INDICACIONES PARA MARCAR

Le recomendamos tener en cuenta las siguientes indicaciones para llenar correctamente este formulario:

- Favor diligenciar la totalidad de las preguntas.
- Utilice únicamente lápiz negro mina N° 2.
- Rellene completamente el círculo correspondiente a la opción escogida.
- Borre limpiamente la respuesta que desee cambiar.

#### ¡NO OLVIDE!

Esta es la  
única forma  
correcta de  
marcar



FECHA				
Mes	Día		Año	
<input type="radio"/> Enero	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 0	1998	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Febrero	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1	1999	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Marzo	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2	2000	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Abril	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3	2001	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Mayo	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4	2002	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Junio	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5	2003	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Julio	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6	2004	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Agosto	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7	2005	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Septiembre	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8	2006	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Octubre	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9	2007	<input type="radio"/>
<input type="radio"/> Noviembre				
<input type="radio"/> Diciembre				

Código de la escuela	
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 0
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6
<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9

Código del profesor			
<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 0	<input type="radio"/> 0
<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 1
<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 2
<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 3
<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 4
<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 5
<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 6
<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 7
<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 8
<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> 9

La gestión administrativa y la estructura organizacional y de recursos, facilitan el logro de la misión institucional en coherencia con el proyecto educativo

1.1 El profesor desarrolla sus funciones de docencia, investigación y extensión en un ambiente académico óptimo, en el marco de la realidad nacional.

	Escala de Indicadores									
	MI		I			A		B		E
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
* El ambiente universitario es de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* La confrontación de ideas discurre dentro del respeto de los derechos de las personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El profesor puede ejercer plenamente la libertad de cátedra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El profesor cuenta con el apoyo institucional para proponer y desarrollar sus iniciativas de docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El profesor cuenta con el apoyo institucional para proponer y desarrollar sus iniciativas de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El profesor cuenta con el apoyo institucional para proponer y desarrollar sus iniciativas de extensión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Los estímulos académicos que ofrece la Universidad promueven el desarrollo docente y profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2 El profesor cuenta con los medios de trabajo y el soporte administrativo necesarios y suficientes para el ejercicio excelente de las funciones de docencia, investigación y de extensión

	Escala de Indicadores									
	MI		I			A		B		E
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
* Las aulas de clase tienen la dotación básica necesaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Los laboratorios cuentan con los equipos básicos necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* La biblioteca permite el acceso a las fuentes de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* La biblioteca ofrece servicios de soporte a la actividad del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* La gestión financiera y administrativa de la Universidad facilita y promueve la calidad en el ejercicio de las funciones del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.3 La Universidad ofrece al profesor oportunidades para su desarrollo integral

	Escala de Indicadores									
	MI		I			A		B		E
	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
* La Universidad promueve y facilita la participación del profesor en programas de formación académica avanzada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* Los programas de perfeccionamiento y actualización docente responden a las necesidades del profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* La Universidad promueve y facilita la participación del profesor en eventos científicos y académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El otorgamiento de estímulos y distinciones a los profesores se fundamenta en la calidad académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
* El otorgamiento de comisiones, estímulos y distinciones a los profesores se hace con criterio de equidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OBSERVACIONES \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

## **ANEXO 9. MODELOS NORMAS**

*BOE del 6 de julio de 1993*

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

**REAL DECRETO 928/1993**, de 18 de junio, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, considera el logro de una enseñanza de calidad como uno de los retos fundamentales de la educación del futuro y un objetivo primordial del proceso de reforma educativa. Por ese motivo, dedica su Título IV a los factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. En dicho Título se contemplan la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación, la orientación educativa y profesional, la inspección y la evaluación del sistema educativo, en tanto que elementos específicos encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En ese contexto de mejora cualitativa de la enseñanza, la Ley asigna un papel relevante a la evaluación general del sistema educativo. La importancia concedida a las tareas de evaluación responde a un conjunto de motivaciones, de carácter general unas y consecuencia de nuestro ordenamiento jurídico otras.

La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las Administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación. Por otra parte, la sociedad, en su conjunto, tiene derecho a conocer el estado general del sistema educativo y de sus componentes.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, en el Estado de las Autonomías, el respeto a la igualdad y el derecho a la educación exigen, por parte de las diferentes Administraciones y centros educativos, el cumplimiento de las enseñanzas mínimas legalmente establecidas para los distintos niveles, etapas, ciclos y grados, en el marco del currículo establecido por las Administraciones educativas y de su desarrollo en los centros educativos. La verificación de dicho cumplimiento debe llevarse a cabo mediante una evaluación de carácter diagnóstico que se realice con criterios homogéneos en todo el territorio estatal.

Por otra parte, cuando se inicia un proceso de reforma educativa tan ambicioso como el actual, la necesidad de evaluar sus resultados se hace aún más imperiosa. Si la evaluación es un mecanismo permanente de autorregulación, su necesidad se hace sentir más, si cabe, en aquellos momentos en que el sistema educativo está experimentando un amplio proceso de transformación.

Por último, en los momentos actuales asistimos a una expansión de los estudios internacionales de evaluación, fruto del interés extendido en todos los países de nuestro entorno por conocer y comparar los resultados obtenidos por unos y otros. La participación en este tipo de estudios obliga a tratar y presentar los datos nacionales en su globalidad, evitando parcelaciones y exclusiones, con el fin de asegurar una representación estatal adecuada.

En reconocimiento de esas razones, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo prevé, en su artículo 62, la existencia del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, en cuyo gobierno y funcionamiento han de participar las Administraciones educativas. La finalidad del nuevo Instituto es la evaluación general del sistema educativo, sin perjuicio de que las Administraciones educativas realicen la evaluación del propio sistema en el ámbito de sus competencias. Entre las acciones del Instituto se incluyen la elaboración de sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la citada Ley y sus correspondientes centros, así como la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, la propuesta a las Administraciones educativas de cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

El presente Real Decreto recoge el mandato de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, regulando el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y desarrollando el marco en que ha de desenvolver su actuación, las funciones que ha de cumplir y la estructura que debe adoptar, con el fin de cumplir los objetivos que la Ley le asigna.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, con la aprobación del Ministro para las Administraciones Públicas, consultadas las Comunidades Autónomas, con informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 18 de junio de 1993,

## **DISPONGO:**

### **Artículo 1.**

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que depende del Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Secretaría de Estado de Educación, es el órgano de la Administración General del Estado responsable de la evaluación general del sistema educativo, sin perjuicio de la función evaluadora de dicho sistema que poseen las Administraciones educativas, de acuerdo con lo establecido en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

### **Artículo 2.**

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación se regulará por lo dispuesto en el presente Real Decreto y en las normas que lo desarrollen.

### **Artículo 3.**

Para realizar la evaluación general del sistema educativo, al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación le corresponderán las siguientes funciones:

1. Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas establecidas para los diversos niveles, etapas, ciclos y grados del sistema educativo, en el marco del currículo establecido por las Administraciones educativas y de su desarrollo en los centros educativos.
2. Evaluar las reformas generales del sistema educativo, así como la estructura, el alcance y los resultados de las innovaciones de carácter general introducidas en el mismo.
3. Elaborar un sistema estatal de indicadores que permita evaluar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo.
4. Coordinar a nivel estatal la participación en estudios internacionales de evaluación.
5. Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y sus correspondientes centros.
6. Cooperar, cuando su participación sea requerida, y de acuerdo con sus disponibilidades y criterios de actuación, con las Administraciones, instituciones y organismos, que tengan algún tipo de responsabilidad en evaluación educativa.
7. Informar a los distintos sectores de la sociedad del funcionamiento y resultados del sistema educativo, de acuerdo con los criterios que al efecto adopte la Conferencia sectorial de educación.
8. Proporcionar e intercambiar información con las Administraciones educativas para facilitar la toma de decisiones.
9. Publicar y difundir los resultados de las evaluaciones realizadas, así como las innovaciones producidas en el ámbito de la evaluación, de acuerdo con los criterios que al efecto adopte la Conferencia Sectorial de educación, sin perjuicio de que las Administraciones educativas competentes puedan efectuar sus propias publicaciones referidas a sus respectivos ámbitos de gestión.

### **Artículo 4.**

1. En el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación existirá un Consejo Rector, integrado por los siguientes miembros:

a) Presidente: el Secretario de Estado de Educación.

b) Vocales: el Director general de Renovación Pedagógica; el Director general de Coordinación y de la Alta Inspección; el Director general de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa; un representante, con rango de Director general o equivalente, designado por cada una de las Administraciones educativas que se hallen

en el pleno ejercicio de sus competencias.

c) Secretario: el Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

2. El Consejo Rector, que celebrará, al menos, dos sesiones anuales, aprobará su Reglamento de funcionamiento, en aplicación de lo dispuesto en el apartado 2 del artículo 22 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

#### **Artículo 5.**

Corresponden al Consejo Rector las siguientes funciones:

a) Adoptar las decisiones necesarias para la elaboración de los planes anuales y plurianuales de actuación del Instituto, de acuerdo con los criterios y prioridades que determine la Conferencia sectorial de educación.

b) Informar los planes anuales y plurianuales de actuación del Instituto que deben ser sometidos a la aprobación de la Conferencia sectorial de educación.

c) Elevar a la Conferencia sectorial de educación los informes elaborados por el Instituto y proponer los criterios para su publicación y difusión.

d) Acordar las medidas necesarias para el cumplimiento de los acuerdos que adopte la Conferencia sectorial de educación en relación con la evaluación del sistema educativo.

e) Adoptar los criterios que posibiliten a las Administraciones educativas la asistencia y participación en los estudios y reuniones de carácter internacional, en el ámbito de la evaluación educativa, en los que participa España. f) Informar los convenios que deban suscribirse con otros organismos e instituciones en el ámbito de actuación propio del Instituto. g) Proponer a las Administraciones educativas la realización de actuaciones, estudios o informes, en el ámbito de las funciones del Instituto.

h) Informar y, en su caso, incluir en los planes de actuación del Instituto las propuestas de evaluación del sistema educativo que le remita el Consejo Escolar del Estado.

#### **Artículo 6.**

Al frente del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación habrá un Director, nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia, previa consulta a la Conferencia sectorial de educación, con el nivel que se determine en la correspondiente relación de puestos de trabajo.

#### **Artículo 7.**

Serán funciones del Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación las siguientes: a) Ostentar la representación del Instituto.

b) Proponer al Consejo Rector los planes anuales y plurianuales de actuación del Instituto.

c) Desarrollar los planes de actuación aprobados por la Conferencia sectorial de educación.

d) Velar por el cumplimiento de los acuerdos del Consejo Rector.

e) Proporcionar información al Consejo Escolar del Estado de los trabajos elaborados por el Instituto, de acuerdo con lo establecido en el apartado 7 del artículo 3 del presente Real Decreto.

f) Cualesquiera otras que le sean expresamente encomendadas.

#### **Artículo 8.**

1. El Director contará con el apoyo de un Comité Científico, formado por un Presidente y un máximo de seis miembros, designados por el Ministro de Educación y Ciencia, oída la Conferencia sectorial de educación, entre personas de reconocido prestigio científico y profesional en el ámbito de la evaluación y/o investigación educativas.

2. El Comité Científico tendrá como función asistir al Director y al Consejo Rector del Instituto en la elaboración de los planes de actuación y en el desarrollo y evaluación de los mismos.

3. El Comité Científico se atenderá a lo establecido en la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, respecto del funcionamiento de los órganos colegiados.

#### **Artículo 9.**

El Ministerio de Educación y Ciencia dotará al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación de los medios necesarios para asegurar el cumplimiento de sus funciones. A estos efectos, la estructura orgánica del Instituto será establecida con cumplimiento de los trámites legales oportunos y previa consulta a la Conferencia sectorial de educación.

**Artículo 10.**

Los programas de actuación del Instituto serán desarrollados por las Administraciones educativas, de acuerdo con sus ámbitos de competencias. A tal fin, cada Administración educativa organizará del modo que estime más adecuado su participación en dichos programas, respetando en todo caso los criterios y requisitos que se establezcan con carácter general.

**Artículo 11.**

1. El Ministerio de Educación y Ciencia asegurará al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación la dotación presupuestaria necesaria para la realización y coordinación de los trabajos que tiene encomendados. El Consejo Rector podrá establecer prioridades en la utilización de los recursos disponibles. Para el desarrollo de los programas establecidos, en el ámbito de las correspondientes Administraciones educativas, se acordarán, en cada caso, los criterios que garanticen la disponibilidad de los medios necesarios para su aplicación.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá suscribir convenios con otras Administraciones públicas y organismos públicos y privados para la realización de proyectos específicos de evaluación a cargo del Instituto. La realización de tales proyectos habrá de ser aprobada por el Consejo Rector.

**Artículo 12.**

Para el cumplimiento de los fines del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Rector, podrá establecer convenios con universidades, departamentos e institutos universitarios u otros organismos públicos o privados. En todo caso, los convenios deberán atenerse a las competencias de la Comunidad Autónoma en cuyo ámbito territorial hayan de ejecutarse, total o parcialmente. Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá contratar con personas físicas o jurídicas la realización de parte de los proyectos del Instituto.

**Disposición final primera.**

Las funciones y actividades que en el presente Real Decreto se atribuyen al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación serán ejercidas conforme al marco de distribución de las competencias educativas.

**Disposición final segunda.**

El Ministro de Educación y Ciencia dictará, con cumplimiento de los trámites legales oportunos y previa consulta a la Conferencia sectorial de educación, las disposiciones que sean necesarias para la aplicación de lo dispuesto en el presente Real Decreto.

**Disposición final tercera.**

Este Real Decreto entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial del Estado.

Dado en Madrid a 18 de junio de 1993.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,  
ALFREDO PEREZ RUBALCABA

© Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) Tel: +34 91.745.9200  
calle San Fernando del Jarama, 14 Fax: +34 91.745.9249  
E28002 MADRID email: [info@ince.mec.es](mailto:info@ince.mec.es)

# CONSTITUCION ESPAÑOLA

## ESPAÑA

La Constitución española fue aprobada en referéndum el día 6 de diciembre de 1978 (Porcentaje de participación 67,11, y 87,87 de votos afirmativos sobre tal porcentaje).

Siendo sancionada por Rey el 27 de diciembre y publicada en el Boletín del Estado de 29 de diciembre de 1978, entrando en vigor el mismo día.

La única reforma que ha habido, tuvo lugar el 27 de agosto de 1992, modificándose el apartado 2, del artículo 13, y reconociéndose también el derecho de sufragio pasivo en las elecciones municipales a los extranjeros que reunieran determinadas condiciones. (Boletín Oficial del Estado de 28 de agosto de 1992).

Previamente el 1 de julio de 1992, el Tribunal Constitucional había declarado "que la estipulación contenida en el futuro artículo 8 B, apartado 1, del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea, tal y como quedará redactado por el Tratado de la Unión Europea, es contraria al artículo 13.2 de la Constitución en lo relativo a la atribución del derecho de sufragio pasivo en las elecciones municipales a los ciudadanos de la Unión Europea que no sean nacionales españoles".

## PREAMBULO

La nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de:

Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo. Consolidar un Estado de derecho que asegure el imperio de la ley como expresión de la voluntad popular. Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.

Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida.

Establecer una sociedad democrática avanzada, y

Colaborar en el fortalecimiento de unas relaciones pacíficas y de eficaz cooperación entre todos los pueblos de la tierra.

En consecuencia, las Cortes aprueban y el pueblo español ratifica la siguiente:

## CONSTITUCION



## TITULO PRELIMINAR

Artículo 1. 1. España se constituye en un Estado social y democrático de derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

2. La soberanía nacional reside en el pueblo español, del que emanan los poderes del Estado.

3. La forma política del Estado español es la monarquía parlamentaria.

Artículo 2. La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas.

Artículo 3. 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus estatutos.

3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Artículo 4. 1. La bandera de España esta formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja, siendo la amarilla de doble anchura que cada una de las rojas.

2. Los estatutos podrán reconocer banderas y enseñas propias de las Comunidades Autónomas. Estas se utilizaran junto a la bandera de España en sus edificios públicos y en sus actos oficiales.

Artículo 5. La capital del Estado es la villa de madrid.

Artículo 6. Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

Artículo 7. Los sindicatos de trabajadores y las asociaciones empresariales contribuyen a la defensa y promoción de los intereses económicos y sociales que les son propios. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

Artículo 8. 1. Las Fuerzas Armadas, Constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército del Aire, tienen como misión garantizar la siberiano e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.

2. Una ley orgánica regulara las bases de la organización militar conforme a los principios de la presente Constitución.

Artículo 9. 1. Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico.

2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

3. La Constitución garantiza el principio de legalidad, la jerarquía normativa, la publicidad de las normas, la irretroactividad de las disposiciones sancionadoras no favorables o restrictivas de derechos individuales, la seguridad jurídica, la responsabilidad y la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos.

## TITULO I. DE LOS DERECHOS Y DEBERES FUNDAMENTALES

Artículo 10. 1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social.

2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretaran de conformidad con la declaración universal de derechos humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

### CAPITULO I. DE LOS ESPAÑOLES Y LOS EXTRANJEROS

Artículo 11. 1. La nacionalidad española se adquiere, se conserva y se pierde de acuerdo con lo establecido por la ley.

2. Ningún español de origen podrá ser privado de su nacionalidad.

3. El Estado podrá concertar tratados de doble nacionalidad con los países iberoamericanos o con aquellos que hayan tenido o tengan una particular vinculación con España. En estos mismos países, aun cuando no reconozcan a sus ciudadanos un derecho recíproco, podrán naturalizarse los españoles sin perder su nacionalidad de origen.

Artículo 12. Los españoles son mayores de edad a los dieciocho años.

Artículo 13. 1. Los extranjeros gozaran en España de las libertades publicas que garantiza el presente titulo en los términos que establezcan los tratados y la ley.

2. Solamente los españoles serán titulares de los derechos reconocidos en el artículo 23, salvo lo que, atendiendo a criterios de reciprocidad, pueda establecerse por tratado o ley para el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales ((el apartado 2 de éste art. 13 fue reformado el 27 de agosto de 1992, siguiendo el procedimiento del art. 167 y consistiendo la reforma en añadir las palabras "y pasivo"))).

3. La extradición solo se concederá en cumplimiento de un tratado o de la ley, atendiendo al principio de reciprocidad. Quedan excluidos de la extradición los delitos políticos, no considerándose como tales los actos de terrorismo.

4. La ley establecerá los términos en que los ciudadanos de otros países y los apátridas podrán gozar del derecho de asilo en España.

### CAPITULO II. DERECHOS Y LIBERTADES

Artículo 14. Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

## SEC. 1ª DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES Y DE LAS LIBERTADES PUBLICAS

Artículo 15. Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral, sin que, en ningún caso, puedan ser sometidos a tortura ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Queda abolida la pena de muerte, salvo lo que puedan disponer las leyes penales militares para tiempos de guerra.

Artículo 16. 1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las Comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

3. Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la iglesia católica y las demás confesiones.

Artículo 17. 1. Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, sino con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.

2. La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.

3. Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca.

4. La ley regulará un procedimiento de "habeas corpus" para producir la inmediata puesta a disposición judicial de toda persona detenida ilegalmente. Asimismo, por ley se determinará el plazo máximo de duración de la prisión provisional.

Artículo 18. 1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

2. El domicilio es inviolable. Ninguna entrada o registro podrá hacerse en él sin consentimiento del titular o resolución judicial, salvo en caso de flagrante delito.

3. Se garantiza el secreto de las comunicaciones y, en especial, de las postales, telegráficas y telefónicas, salvo resolución judicial.

4. La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.

Artículo 19. Los españoles tienen derecho a elegir libremente su residencia y a circular por el territorio nacional. Asimismo, tienen derecho a entrar y salir libremente de España en los términos que la ley establezca. Este derecho no podrá ser limitado por motivos políticos o ideológicos.

Artículo 20. 1. Se reconocen y protegen los derechos:

a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.

c) A la libertad de cátedra.

d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.

3. La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y

de las diversas lenguas de España.

4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

5. Solo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.

Artículo 21. 1. Se reconoce el derecho de reunión pacífica y sin armas. El ejercicio de este derecho no necesitara autorización previa.

2. En los casos de reuniones en lugares de tránsito público y manifestaciones se dará comunicación previa a la autoridad, que solo podrá prohibirlas cuando existan razones fundadas de alteración del orden público, con peligro para personas o bienes.

Artículo 22. 1. Se reconoce el derecho de asociación.

2. Las asociaciones que persigan fines o utilicen medios tipificados como delito son ilegales.

3. Las asociaciones Constituidas al amparo de este artículo deberán inscribirse en un registro a los solos efectos de publicidad.

4. Las asociaciones solo podrán ser disueltas o suspendidas en sus actividades en virtud de resolución judicial motivada.

5. Se prohíben las asociaciones secretas y las de carácter paramilitar.

Artículo 23. 1. Los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes, libremente elegidos en elecciones periódicas por sufragio universal.

2. Asimismo, tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos, con los requisitos que señalen las leyes.

Artículo 24. 1. Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los Jueces y Tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión.

2. Asimismo, todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia. La ley regulará los casos en que, por razón de parentesco o de secreto profesional, no se estará obligado a declarar sobre hechos presuntamente delictivos.

Artículo 25. 1. Nadie puede ser condenado o sancionado por acciones u omisiones que en el momento de producirse no Constituyan delito, falta o infracción administrativa, según la legislación vigente en aquel momento.

2. Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la seguridad social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad.

3. La Administración civil no podrá imponer sanciones que, directa o subsidiariamente, impliquen privación de libertad.

Artículo 26. Se prohíben los Tribunales de honor en el ámbito de la administración civil y de

las organizaciones profesionales.

Artículo 27. 1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que este de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos que la ley establezca.

Artículo 28. 1. Todos tienen derecho a sindicarse libremente. La ley podrá limitar o exceptuar el ejercicio de este derecho a las fuerzas o institutos armados o a los demás cuerpos sometidos a disciplina militar y regulara las peculiaridades de su ejercicio para los funcionarios públicos. La libertad sindical comprende el derecho a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección, así como el derecho de los sindicatos a formar confederaciones y a fundar organizaciones sindicales internacionales o afiliarse a las mismas. Nadie podrá ser obligado a afiliarse a un sindicato.

2. Se reconoce el derecho a la huelga de los trabajadores para la defensa de sus intereses. La ley que regule el ejercicio de este derecho establecerá las garantías precisas para asegurar el mantenimiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 29. 1. Todos los españoles tendrán el derecho de petición individual y colectiva, por escrito, en la forma y con los efectos que determine la ley.

2. Los miembros de las Fuerzas o Institutos armados o de los Cuerpos sometidos a disciplina militar podrán ejercer este derecho solo individualmente y con arreglo a lo dispuesto en su legislación específica.

## SECCION 2ª DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LOS CIUDADANOS

Artículo 30. 1. Los españoles tienen el derecho y el deber de defender a España.

2. La ley fijara las obligaciones militares de los españoles y regulara, con las debidas garantías, la objeción de conciencia, así como las demás causas de exención del servicio militar obligatorio, pudiendo imponer, en su caso, una prestación social sustitutoria.

3. Podrá establecerse un servicio civil para el cumplimiento de fines de interés general.

4. Mediante ley podrán regularse los deberes de los ciudadanos en los casos de grave riesgo, catástrofe o calamidad pública.

Artículo 31. 1. Todos contribuirán al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo con su capacidad económica mediante un sistema tributario justo inspirado en los principios de igualdad y progresividad que, en ningún caso, tendrá alcance confiscatorio.

2. El gasto público realizará una asignación equitativa de los recursos públicos, y su programación y ejecución responderán a los criterios de eficiencia y economía.

3. Solo podrán establecerse prestaciones personales o patrimoniales de carácter público con arreglo a la

Artículo 32. 1. El hombre y la mujer tienen derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica.

2. La ley regulará las formas de matrimonio, la edad y capacidad para contraerlo, los derechos y deberes de los cónyuges, las causas de separación y disolución y sus efectos.

Artículo 33. 1. Se reconoce el derecho a la propiedad privada y a la herencia.

2. La función social de estos derechos delimitará su contenido, de acuerdo con las leyes.

3. Nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes.

Artículo 34. 1. Se reconoce el derecho de fundación para fines de interés general, con arreglo a la ley.

2. Regirá también para las fundaciones lo dispuesto en los apartados 2 y 4 del artículo 22.

Artículo 35. 1. Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo.

2. La ley regulará un estatuto de los trabajadores

Artículo 36. La ley regulará las peculiaridades propias del régimen jurídico de los Colegios Profesionales y el ejercicio de las profesiones tituladas. La estructura interna y el funcionamiento de los Colegios deberán ser democráticos.

Artículo 37. 1. La ley garantizará el derecho a la negociación colectiva laboral entre los representantes de los trabajadores y empresarios, así como la fuerza vinculante de los convenios.

2. Se reconoce el derecho de los trabajadores y empresarios a adoptar medidas de conflicto colectivo. La ley que regule el ejercicio de este derecho, sin perjuicio de las limitaciones que pueda establecer, incluirá las garantías precisas para asegurar el funcionamiento de los servicios esenciales de la comunidad.

Artículo 38. Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación.

### CAPITULO III. DE LOS PRINCIPIOS RECTORES DE LA POLÍTICA SOCIAL Y ECONÓMICA

Artículo 39. 1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.

2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales estos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su Estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda.

4. Los niños gozaran de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Artículo 40. 1. Los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal mas equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica. De manera especial realizaran una política orientada al pleno empleo.

2. Asimismo, los poderes públicos fomentaran una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velaran por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizaran el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados.

Artículo 41. Los poderes públicos mantendrán un régimen publico de seguridad social para todos los ciudadanos que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo. La asistencia y prestaciones complementarias serán libres.

Artículo 42. El Estado velara especialmente por la salvaguardia de los derechos económicos y sociales de los trabajadores españoles en el extranjero y orientara su política hacia su reto

Artículo 43. 1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud.

2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud publica a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La ley establecerá los derechos y deberes de todos al respecto.

3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitaran la adecuada utilización del ocio.

Artículo 44. 1. Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.

2. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés gene

Artículo 45. 1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo.

2. Los poderes públicos velaran por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva.

3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado.

Artículo 46. Los poderes públicos garantizaran la conservación y promoverán el enriquecimiento del patrimonio histórico, cultural y artístico de los pueblos de España y de los bienes que lo integran, cualquiera que sea su régimen jurídico y su titularidad. La ley penal sancionará los atentados contra este patrimonio.

Artículo 47. Todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada. Los poderes públicos promoverán las condiciones necesarias y establecerán las normas pertinentes para hacer efectivo este derecho, regulando la utilización del suelo de acuerdo con el interés general para impedir la especulación. La comunidad participara en las plusvalías que genere la acción urbanística de los entes públicos.

Artículo 48. Los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural.

Artículo 49. Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Artículo 50. Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y o

Artículo 51. 1. Los poderes públicos garantizarán la defensa de los consumidores y usuarios, protegiendo, mediante procedimientos eficaces, la seguridad, la salud y los legítimos intereses económicos de los mismos.

2. Los poderes públicos promoverán la información y la educación de los consumidores y usuarios, fomentarán sus organizaciones y oirán a estas en las cuestiones que puedan afectar a aquellos, en los términos que la ley establezca.

3. En el marco de lo dispuesto por los apartados anteriores, la ley regulará el comercio interior y el régimen de autorización de productos comerciales.

Artículo 52. La ley regulará las organizaciones profesionales que contribuyan a la defensa de los intereses económicos que les sean propios. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos.

#### CAPITULO IV. DE LAS GARANTIAS DE LAS LIBERTADES Y DERECHOS FUNDAMENTALES

Artículo 53. 1. Los derechos y libertades reconocidos en el capítulo segundo del presente título vinculan a todos los poderes públicos. Solo por ley, que en todo caso deberá respetar su contenido esencial, podrá regularse el ejercicio de tales derechos y libertades, que se tutelarán de acuerdo con lo previsto en el artículo 161. 1 a).

2. Cualquier ciudadano podrá recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos en el artículo 14 y la sección primera del capítulo segundo ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal constitucional. Este último recurso será aplicable a la objeción de conciencia reconocida en el artículo 30.

3. El reconocimiento, el respeto y la protección de los principios reconocidos en el capítulo tercero informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Solo podrán ser alegados ante la jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen.

Artículo 54. Una ley orgánica regulará la institución del defensor del pueblo, como alto comisionado de las Cortes generales, designado por estas para la defensa de los derechos comprendidos en este título, a cuyo efecto podrá supervisar la actividad de la administración, dando cuenta a las Cortes generales.

#### CAPITULO V. DE LA SUSPENSION DE LOS DERECHOS Y LIBERTADES

Artículo 55. 1. Los derechos reconocidos en los artículos 17, 18, apartados 2 y 3, artículos 19, 20, apartados 1 a) y d), y 5, artículos 21, 28, apartado 2, y artículo 37, apartado 2, podrán ser



suspendidos cuando se acuerde la declaración del estado de excepción o de sitio en los términos previstos en la Constitución. Se exceptúa de lo establecido anteriormente el apartado 3 del artículo 17 para el supuesto de declaración de estado de excepción.

2. Una ley orgánica podrá determinar la forma y los casos en los que, de forma individual y con la necesaria intervención judicial y el adecuado control parlamentario, los derechos reconocidos en los artículos 17, apartado 2, y 18, apartados 2 y 3, pueden ser suspendidos para personas determinadas, en relación con las investigaciones correspondientes a la actuación de bandas armadas o elementos terroristas. La utilización injustificada o abusiva de las facultades reconocidas en dicha ley orgánica producirá responsabilidad penal, como violación de los derechos y libertades reconocidos por las leyes.

## TITULO II. DE LA CORONA

Artículo 56. 1. El Rey es el jefe del Estado, símbolo de su unidad y permanencia, arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la mas alta representación del Estado español en las relaciones internacionales, especialmente con las naciones de su comunidad histórica, y ejerce las funciones que le atribuyen expresamente la Constitución y las leyes.

2. Su título es el de Rey de España y podrá utilizar los demás que correspondan a la corona.

3. La persona del Rey es inviolable y no esta sujeta a responsabilidad. Sus actos estarán siempre refrendados en la forma establecida en el artículo 64, careciendo de validez sin dicho refrendo, salvo lo dispuesto en el artículo 65.

Artículo 57. 1. La corona de España es hereditaria en los sucesores de S.M. Don Juan Carlos I de Borbón, legítimo heredero de la dinastía histórica. La sucesión en el trono seguirá el orden regular de primogenitura y representación, siendo preferida siempre la línea anterior a las posteriores; en la misma línea, el grado más próximo al más remoto; en el mismo grado, el varón a la mujer, y en el mismo sexo, la persona de mas edad a la de menos.

2. El principie heredero, desde su nacimiento o desde que se produzca el hecho que origine el llamamiento, tendrá la dignidad de Principie de Asturias y los demás títulos vinculados tradicionalmente al sucesor de la Corona de España.

3. Extinguidas todas las líneas llamadas en derecho, las Cortes generales proveerán a la sucesión en la Corona en la forma que mas convenga a los intereses de España.

4. Aquellas personas que teniendo derecho a la sucesión en el trono contrajeran matrimonio contra la expresa prohibición del Rey y de las Cortes generales, quedaran excluidas en la sucesión a la Corona por si y sus descendientes.

5. Las abdicaciones y renunciaciones y cualquier duda de hecho o de derecho que ocurra en el orden de sucesión a la Corona se resolverán por una ley orgánica.

Artículo 58. La reina consorte o el consorte de la reina no podrán asumir funciones constitucionales, salvo lo dispuesto para la regencia.

Artículo 59. 1. Cuando el Rey fuere menor de edad, el padre o la madre del Rey y, en su defecto, el pariente mayor de edad mas próximo a suceder en la Corona, según el orden establecido en la Constitución, entrara a ejercer inmediatamente la Regencia y la ejercerá durante el tiempo de la minoría de edad del Rey.

2. Si el Rey se inhabilitare para el ejercicio de su autoridad y la imposibilidad fuere reconocida por las Cortes generales, entrara a ejercer inmediatamente la Regencia el principie

heredero de la Corona, si fuere mayor de edad. Si no lo fuere, se procederá de la manera prevista en el apartado anterior, hasta que el Príncipe heredero alcance la mayoría de edad.

3. Si no hubiere ninguna persona a quien corresponda la Regencia, esta será nombrada por las Cortes generales, y se compondrá de una, tres o cinco personas.

4. Para ejercer la Regencia es preciso ser español y mayor de edad.

5. La Regencia se ejercerá por mandato constitucional y siempre en nombre del Rey.

Artículo 60. 1. Será tutor del Rey menor la persona que en su testamento hubiese nombrado el Rey difunto, siempre que sea mayor de edad y español de nacimiento; si no lo hubiese nombrado, será tutor el padre o la madre, mientras permanezcan viudos. En su defecto, lo nombrarán las Cortes generales, pero no podrán acumularse los cargos de Regente y de tutor sino en el padre, madre o ascendientes directos del Rey.

2. El ejercicio de la tutela es también incompatible con el de todo cargo o representación política.

Artículo 61. 1. El Rey, al ser proclamado ante las Cortes generales, prestará juramento de desempeñar fielmente sus funciones, guardar y hacer guardar la Constitución y las leyes y respetar los derechos de los ciudadanos y de las Comunidades Autónomas.

2. El príncipe heredero, al alcanzar la mayoría de edad, y el regente o regentes al hacerse cargo de sus funciones, prestarán el mismo juramento, así como el de fidelidad al Rey.

Artículo 62. Corresponde al Rey:

a) Sancionar y promulgar las leyes.

b) Convocar y disolver las Cortes generales y convocar elecciones en los términos previstos en la Constitución.

c) Convocar a referéndum en los casos previstos en la Constitución.

d) Proponer el candidato a Presidente del Gobierno y, en su caso, nombrarlo, así como poner fin a sus funciones en los términos previstos en la Constitución.

e) Nombrar y separar a los miembros del Gobierno, a propuesta de su Presidente.

f) Expedir los decretos acordados en el Consejo de Ministros, conferir los empleos civiles y militares y conceder honores y distinciones con arreglo a las leyes.

g) Ser informado de los asuntos de Estado y presidir, a estos efectos, las sesiones del Consejo de Ministros, cuando lo estime oportuno, a petición del Presidente del Gobierno.

h) El mando supremo de las Fuerzas Armadas.

i) Ejercer el derecho de gracia con arreglo a la ley, que no podrá autorizar indultos generales.

j) El Alto Patronazgo de las reales academias.

Artículo 63. 1. El Rey acredita a los embajadores y otros representantes diplomáticos. Los representantes extranjeros en España están acreditados ante él.

2. Al Rey corresponde manifestar el consentimiento del Estado para obligarse internacionalmente por medio de tratados, de conformidad con la Constitución y las leyes.

3. Al Rey corresponde, previa autorización de las Cortes generales, declarar la guerra y hacer la paz.

Artículo 64. 1. Los actos del Rey serán refrendados por el Presidente del Gobierno y, en su caso, por los Ministros competentes. La propuesta y el nombramiento del Presidente del Gobierno, y la disolución prevista en el artículo 99, serán refrendados por el Presidente del Congreso.

2. De los actos del Rey serán responsables las personas que los refrenden.

Artículo 65. 1. El Rey recibe de los presupuestos del Estado una cantidad global para el sostenimiento de su Familia y Casa, y distribuye libremente la misma.

2. El Rey nombra y releva libremente a los miembros civiles y militares de su Casa.

## TITULO III. DE LAS CORTES GENERALES

### CAPITULO PRIMERO, DE LAS CAMARAS

Artículo 66. 1. Las Cortes Generales representan al pueblo español y están formadas por el Congreso de los Diputados y el Senado.

2. Las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado, aprueban sus presupuestos, controlan la acción del Gobierno y tienen las demás competencias que les atribuya la Constitución.

3. Las Cortes Generales son inviolables.

Artículo 67. 1. Nadie podrá ser miembro de las dos Cámaras simultáneamente, ni acumular el acta de una Asamblea de comunidad autónoma con la de Diputado al Congreso.

2. Los miembros de las Cortes Generales no estarán ligados por mandato imperativo.

3. Las reuniones de parlamentarios que se celebren sin convocatoria reglamentaria no vincularán a las Cámaras, y no podrán ejercer sus funciones ni ostentar sus privilegios.

Artículo 68. 1. El Congreso se compone de un mínimo de 300 y un máximo de 400 Diputados, elegidos por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto, en los términos que establezca la ley.

2. La circunscripción electoral es la provincia. Las poblaciones de Ceuta y Melilla estarán representadas cada una de ellas por un Diputado. La ley distribuirá el número total de Diputados, asignando una representación mínima inicial a cada circunscripción y distribuyendo los demás en proporción a la población.

3. La elección se verificara en cada circunscripción atendiendo a criterios de representación proporcional.

4. El Congreso es elegido por cuatro años. El mandato de los Diputados termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.

5. Son electores y elegibles todos los españoles que estén en pleno uso de sus derechos políticos. La ley reconocerá y el Estado facilitara el ejercicio del derecho de sufragio a los españoles que se encuentren fuera del territorio de España.

6. Las elecciones tendrán lugar entre los treinta días y sesenta días desde la terminación del mandato. El Congreso electo deberá ser convocado dentro de los veinticinco días siguientes a la celebración de las elecciones.

Artículo 69. 1. El Senado es la Cámara de representación territorial.

2. En cada provincia se elegirán cuatro Senadores por sufragio universal, libre, igual, directo y secreto por los votantes de cada una de ellas, en los términos que señale una ley orgánica.

3. En las provincias insulares, cada isla o agrupación de ellas, con Cabildo o Consejo insular, constituirá una circunscripción a efectos de elección de Senadores, correspondiendo tres a cada una de las islas mayores -Gran canaria, Mallorca y Tenerife- y uno a cada una de las siguientes islas o agrupaciones: Ibiza-Formentera, Menorca, Fuerteventura, Gomera, Hierro, Lanzarote y La Palma.

4. Las poblaciones de Ceuta y Melilla elegirán cada una de ellas dos Senadores.

5. Las Comunidades Autónomas designaran además un Senador y otro mas por cada millón de habitantes de su respectivo territorio. La designación corresponderá a la Asamblea

legislativa o, en su defecto, al órgano colegiado superior de la Comunidad Autónoma, de acuerdo con lo que establezcan los estatutos, que aseguran, en todo caso, la adecuada representación proporcional.

6. El Senado es elegido por cuatro años. El mandato de los Senadores termina cuatro años después de su elección o el día de la disolución de la Cámara.

Artículo 70. 1. La ley electoral determinará las causas de inelegibilidad e incompatibilidad de los Diputados y Senadores, que comprenderán, en todo caso:

- a) A los componentes del Tribunal Constitucional.
- b) A los altos cargos de la Administración del Estado que determine la ley, con la excepción de los miembros del Gobierno.
- c) Al Defensor del Pueblo.
- d) A los Magistrados, Jueces y Fiscales en activo.
- e) A los militares profesionales y miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y Policía en activo.
- f) A los miembros de las Juntas Electorales.

2. La validez de las actas y credenciales de los miembros de ambas Cámaras estará sometida al control judicial, en los términos que establezca la ley electoral.

Artículo 71. 1. Los Diputados y Senadores gozaran de inviolabilidad por las opiniones manifestadas en el ejercicio de sus funciones.

2. Durante el período de su mandato los Diputados y Senadores gozaran asimismo de inmunidad y solo podrán ser detenidos en caso de flagrante delito. No podrán ser inculcados ni procesados sin la previa autorización de la Cámara respectiva.

3. En las causas contra Diputados y Senadores será competente la Sala de lo Penal del Tribunal supremo.

4. Los Diputados y Senadores percibirán una asignación que será fijada por las respectivas Cámaras.

Artículo 72. 1. Las Cámaras establecen sus propios reglamentos, aprueban autónomamente sus presupuestos y, de común acuerdo, regulan el estatuto del personal de las Cortes Generales. Los reglamentos y su reforma serán sometidos a una votación final sobre su totalidad, que requerirá la mayoría absoluta.

2. Las Cámaras eligen sus respectivos Presidentes y los demás miembros de sus mesas. Las sesiones conjuntas serán presididas por el Presidente del Congreso y se regirán por un reglamento de las Cortes Generales aprobado por mayoría absoluta de cada Cámara.

3. Los Presidentes de las Cámaras ejercen en nombre de las mismas todos los poderes administrativos y facultades de policía en el interior de sus respectivas sedes.

Artículo 73. 1. Las Cámaras se reunirán anualmente en dos períodos ordinarios de sesiones: el primero, de septiembre a diciembre, y el segundo, de febrero a junio.

2. Las Cámaras podrán reunirse en sesiones extraordinarias a petición del Gobierno, de la Diputación Permanente o de la mayoría absoluta de los miembros de cualquiera de las Cámaras. Las sesiones extraordinarias deberán convocarse sobre un orden del día determinado y serán clausuradas una vez que este haya sido agotado.

Artículo 74. 1. Las Cámaras se reunirán en sesión conjunta para ejercer las competencias no legislativas que el Título II atribuye expresamente a las Cortes Generales.

2. Las decisiones de las Cortes Generales previstas en los artículos 94. 1, 145. 2, y 158. 2, se adoptaran por mayoría de cada una de las Cámaras. En el primer caso, el procedimiento se iniciara por el Congreso, y en los otros dos, por el Senado. En ambos casos, si no hubiera acuerdo

entre Senado y Congreso, se intentara obtener por una comisión mixta compuesta de igual número de Diputados y Senadores. La comisión presentara un texto que será votado por ambas Cámaras. Si no se aprueba en la forma establecida, decidirá el Congreso por mayoría absoluta.

Artículo 75. 1. Las Cámaras funcionaran en pleno y por Comisiones.

2. Las Cámaras podrán delegar en las Comisiones legislativas permanentes la aprobación de proyectos o proposiciones de ley. El pleno podrá, no obstante, recabar en cualquier momento el debate y votación de cualquier proyecto o proposición de ley que haya sido objeto de esta delegación.

3. Quedan exceptuados de lo dispuesto en el apartado anterior la reforma Constitucional, las cuestiones internacionales, las leyes orgánicas y de bases y los presupuestos Generales del Estado.

Artículo 76. 1. El Congreso y el Senado, y, en su caso, ambas Cámaras conjuntamente, podrán nombrar Comisiones de investigación sobre cualquier asunto de interés público. Sus conclusiones no serán vinculantes para los Tribunales, ni afectaran a las resoluciones judiciales, sin perjuicio de que el resultado de la investigación sea comunicado al Ministerio Fiscal para el ejercicio, cuando proceda, de las acciones oportunas.

2. Será obligatorio comparecer a requerimiento de las Cámaras. La ley regulará las sanciones que puedan imponerse por incumplimiento de esta obligación.

Artículo 77. 1. Las Cámaras pueden recibir peticiones individuales y colectivas, siempre por escrito, quedando prohibida la presentación directa por manifestaciones ciudadanas.

2. Las Cámaras pueden remitir al Gobierno las peticiones que reciban. El Gobierno está obligado a explicarse sobre su contenido, siempre que las Cámaras lo exijan.

Artículo 78. 1. En cada Cámara habrá una Diputación Permanente compuesta por un mínimo de veintiún miembros, que representaran a los grupos parlamentarios, en proporción a su importancia numérica. 2. Las Diputaciones permanentes estarán presididas por el Presidente de la Cámara respectiva y tendrán como funciones la prevista en el artículo 73, la de asumir las facultades que correspondan a las Cámaras, de acuerdo con los artículos 86 y 116, en caso de que estas hubieren sido disueltas o hubiere expirado su mandato y la de velar por los poderes de las Cámaras cuando estas no estén reunidas.

3. Expirado el mandato o en caso de disolución, las Diputaciones permanentes seguirán ejerciendo sus funciones hasta la Constitución de las nuevas Cortes Generales.

4. Reunida la Cámara correspondiente, la Diputación Permanente dará cuenta de los asuntos tratados y de sus decisiones.

Artículo 79. 1. Para adoptar acuerdos, las Cámaras deben estar reunidas reglamentariamente y con asistencia de la mayoría de sus miembros.

2. Dichos acuerdos, para ser válidos, deberán ser aprobados por la mayoría de los miembros presentes, sin perjuicio de las mayorías especiales que establezcan la Constitución o las leyes orgánicas y las que para elección de personas establezcan los reglamentos de las Cámaras.

3. El voto de Senadores y Diputados es personal e indelegable. Artículo 80. Las sesiones plenarias de las Cámaras serán públicas, salvo acuerdo en contrario de cada Cámara, adoptado por mayoría absoluta o con arreglo al reglamento.

## CAPITULO II. DE LA ELABORACIÓN DE LAS LEYES

Artículo 81. 1. Son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, las que aprueben los Estatutos de Autonomía y el

régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución.

2. La aprobación, modificación o derogación de las leyes orgánicas exigirá mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto.

Artículo 82. 1. Las Cortes Generales podrán delegar en el Gobierno la potestad de dictar normas con rango de ley sobre materias determinadas no incluidas en el artículo anterior.

2. La delegación legislativa deberá otorgarse mediante una ley de bases cuando su objeto sea la formación de textos articulados o por una ley ordinaria cuando se trate de refundir varios textos legales en uno solo.

3. La delegación legislativa habrá de otorgarse al Gobierno de forma expresa para materia concreta y con fijación del plazo para su ejercicio. La delegación se agota por el uso que de ella haga el Gobierno mediante la publicación de la norma correspondiente. No podrá entenderse concedida de modo implícito o por tiempo indeterminado. Tampoco podrá permitir la subdelegación a autoridades distintas del propio gobierno.

4. Las leyes de bases delimitarán con precisión el objeto y alcance de la delegación legislativa y los principios y criterios que han de seguirse en su ejercicio.

5. La autorización para refundir textos legales determinará el ámbito normativo a que se refiere el contenido de la delegación, especificando si se circunscribe a la mera formulación de un texto único o si se incluye la de regularizar, aclarar y armonizar los textos legales que han de ser refundidos.

6. Sin perjuicio de la competencia propia de los Tribunales, las leyes de delegación podrán establecer en cada caso formulas adicionales de control.

Artículo 83. Las leyes de bases no podrán en ningún caso:

- a) Autorizar la modificación de la propia ley de bases.
- b) Facultar para dictar normas con carácter retroactivo.

Artículo 84. Cuando una proposición de ley o una enmienda fuere contraria a una delegación legislativa en vigor, el Gobierno está facultado para oponerse a su tramitación. En tal supuesto, podrá presentarse una proposición de ley para la derogación total o parcial de la ley de delegación.

Artículo 85. Las disposiciones del Gobierno que contengan legislación delegada recibirán el título de Decretos Legislativos.

Artículo 86. 1. En caso de extraordinaria y urgente necesidad, el Gobierno podrá dictar disposiciones legislativas provisionales que toman la forma de decretos-leyes y que no podrán afectar al ordenamiento de las instituciones básicas del Estado, a los derechos, deberes y libertades de los ciudadanos regulados en el Título I, al régimen de las Comunidades Autónomas ni al derecho electoral general.

2. Los Decretos-leyes deberán ser inmediatamente sometidos a debate y votación de totalidad al Congreso de los Diputados, convocado al efecto si no estuviere reunido, en el plazo de los treinta días siguientes a su promulgación. El Congreso habrá de pronunciarse expresamente dentro de dicho plazo sobre su convalidación o derogación, para lo cual el reglamento establecerá un procedimiento especial y sumario.

3. Durante el plazo establecido en el apartado anterior, las Cortes podrán tramitarlos como proyectos de ley por el procedimiento de urgencia.

Artículo 87. 1. La iniciativa legislativa corresponde al Gobierno, al Congreso y al Senado, de acuerdo con la Constitución y los reglamentos de las Cámaras.

2. Las Asambleas de las Comunidades Autónomas podrán solicitar del Gobierno la adopción de un proyecto de ley o remitir a la mesa del Congreso una proposición de ley,

delegando ante dicha Cámara un máximo de tres miembros de la Asamblea encargados de su defensa.

3. Una ley orgánica regulara las formas de ejercicio y requisitos de la iniciativa popular para la presentación de proposiciones de ley. En todo caso se exigirán no menos de 500.000 firmas acreditadas. No procederá dicha iniciativa en materias propias de ley orgánica, tributarias o de carácter internacional ni en lo relativo a la prerrogativa de gracia.

Artículo 88. Los proyectos de ley serán aprobados en Consejo de Ministros, que los someterá al Congreso, acompañados de una Exposición de Motivos y de los antecedentes necesarios para pronunciarse sobre ellos.

Artículo 89. 1. La tramitación de las proposiciones de ley se regulara por los reglamentos de las Cámaras, sin que la prioridad debida a los proyectos de ley impida el ejercicio de la iniciativa legislativa en los términos regulados por el artículo 87.

2. Las proposiciones de ley que, de acuerdo con el artículo 87, tome en consideración el Senado, se remitirán al Congreso para su tramite en este como tal proposición.

Artículo 90. 1. Aprobado un proyecto de ley ordinaria u orgánica por el Congreso de los Diputados, su Presidente dará inmediata cuenta del mismo al Presidente del Senado, el cual lo someterá a la deliberación de éste.

2. El Senado en el plazo de dos meses, a partir del día de la recepción del texto, puede, mediante mensaje motivado, oponer su veto o introducir enmiendas al mismo. El veto deberá ser aprobado por mayoría absoluta. El proyecto no podrá ser sometido al Rey para sanción sin que el Congreso ratifique por mayoría absoluta, en caso de veto, el texto inicial, o por mayoría simple, una vez transcurridos dos meses desde la interposición del mismo, o se pronuncie sobre las enmiendas, aceptándolas o no por mayoría simple.

3. El plazo de dos meses de que el Senado dispone para vetar o enmendar el proyecto se reducirá al de veinte días naturales en los proyectos declarados urgentes por el Gobierno o por el Congreso de los Diputados.

Artículo 91. El Rey sancionará en el plazo de quince días las leyes aprobadas por las Cortes Generales, y las promulgara y ordenara su inmediata publicación.

Artículo 92. 1. Las decisiones políticas de especial trascendencia podrán ser sometidas a referéndum consultivo de todos los ciudadanos.

2. El referéndum será convocado por el Rey, mediante propuesta del Presidente del Gobierno, previamente autorizada por el Congreso de los Diputados.

3. Una ley orgánica regulara las condiciones y el procedimiento de las distintas modalidades de referéndum previstas en esta Constitución.

### CAPITULO III. DE LOS TRATADOS INTERNACIONALES

Artículo 93. Mediante ley orgánica se podrá autorizar la celebración de tratados por los que se atribuya a una organización o institución internacional el ejercicio de competencias derivadas de la Constitución. Corresponde a las Cortes Generales o al Gobierno, según los casos, la garantía del cumplimiento de estos tratados y de las resoluciones emanadas de los organismos internacionales o supranacionales titulares de la cesión.

Artículo 94. 1. La prestación del consentimiento del Estado para obligarse por medio de tratados o convenios requerirá la previa autorización de las Cortes Generales, en los siguientes casos:

a) Tratados de carácter político.

- b) Tratados o convenios de carácter militar.
  - c) Tratados o convenios que afecten a la integridad territorial del Estado o a los derechos y deberes fundamentales establecidos en el Título I.
  - d) Tratados o convenios que impliquen obligaciones financieras para la hacienda pública.
  - e) Tratados o convenios que supongan modificación o derogación de alguna ley o exijan medidas legislativas para su ejecución.
2. El Congreso y el Senado serán inmediatamente informados de la conclusión de los restantes tratados o convenios.

Artículo 95. 1. La celebración de un tratado internacional que contenga estipulaciones contrarias a la Constitución exigirá la previa revisión Constitucional.

2. El Gobierno o cualquiera de las Cámaras puede requerir al Tribunal Constitucional para que declare si existe o no esa contradicción.

Artículo 96. 1. Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones solo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas Generales del derecho internacional.

2. Para la denuncia de los tratados y convenios internacionales se utilizará el mismo procedimiento previsto para su aprobación en el artículo 94.

#### TITULO IV. DEL GOBIERNO Y DE LA ADMINISTRACION

Artículo 97. El Gobierno dirige la política interior y exterior, la Administración civil y militar y la defensa del Estado. Ejerce la función ejecutiva y la potestad reglamentaria de acuerdo con la Constitución y las leyes.

Artículo 98. 1. El Gobierno se compone del Presidente, de los vicepresidentes, en su caso, de los Ministros y de los demás miembros que establezca la ley.

2. El Presidente dirige la acción del Gobierno y coordina las funciones de los demás miembros del mismo, sin perjuicio de la competencia y responsabilidad directa de estos en su gestión.

3. Los miembros del Gobierno no podrán ejercer otras funciones representativas que las propias del mandato parlamentario, ni cualquier otra función pública que no derive de su cargo, ni actividad profesional o mercantil alguna.

4. La ley regulará el estatuto e incompatibilidades de los miembros del Gobierno.

Artículo 99. 1. Después de cada renovación del Congreso de los Diputados, y en los demás supuestos Constitucionales en que así proceda, el Rey, previa consulta con los representantes designados por los grupos políticos con representación parlamentaria, y a través del Presidente del Congreso, propondrá un candidato a la presidencia del Gobierno.

2. El candidato propuesto conforme a lo previsto en el apartado anterior expondrá ante el Congreso de los Diputados el programa político del Gobierno que pretenda formar y solicitará la confianza de la Cámara.

3. Si el Congreso de los Diputados, por el voto de la mayoría absoluta de sus miembros, otorgare su confianza a dicho candidato, el Rey le nombrará Presidente. De no alcanzarse dicha mayoría, se someterá la misma propuesta a nueva votación cuarenta y ocho horas después de la anterior, y la confianza se entenderá otorgada si obtuviere la mayoría simple.

4. Si efectuadas las citadas votaciones no se otorgase la confianza para la investidura, se tramitarán sucesivas propuestas en la forma prevista en los apartados anteriores.



5. Si transcurrido el plazo de dos meses, a partir de la primera votación de investidura, ningún candidato hubiere obtenido la confianza del Congreso, el Rey disolverá ambas Cámaras y convocará nuevas elecciones con el refrendo del Presidente del Congreso.

Artículo 100. Los demás miembros del Gobierno serán nombrados y separados por el Rey, a propuesta de su Presidente.

Artículo 101. El Gobierno cesa tras la celebración de elecciones Generales, en los casos de pérdida de la confianza parlamentaria previstos en la Constitución, o por dimisión o fallecimiento de su Presidente.

2. El Gobierno cesante continuara en funciones hasta la toma de posesión del nuevo gobierno.

Artículo 102. 1. La responsabilidad criminal del Presidente y los demás miembros del Gobierno será exigible, en su caso, ante la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo.

2. Si la acusación fuere por traición o por cualquier delito contra la seguridad del Estado en el ejercicio de sus funciones, solo podrá ser planteada por iniciativa de la cuarta parte de los miembros del Congreso, y con la aprobación de la mayoría absoluta del mismo.

3. La prerrogativa real de gracia no será aplicable a ninguno de los supuestos del presente artículo.

Artículo 103. 1. La Administración pública sirve con objetividad los intereses Generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho.

2. Los órganos de la Administración del Estado son creados, regidos y coordinados de acuerdo con la ley.

3. La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 104. 1. Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, bajo la dependencia del Gobierno, tendrán como misión proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades y garantizar la seguridad ciudadana.

2. Una ley orgánica determinará las funciones, principios básicos de actuación y estatutos de las fuerzas y cuerpos de seguridad.

Artículo 105. La ley regulará:

a) La audiencia de los ciudadanos, directamente o a través de las organizaciones y asociaciones reconocidas por la ley, en el procedimiento de elaboración de las disposiciones administrativas que les afecten.

b) El acceso de los ciudadanos a los archivos y registros administrativos, salvo en lo que afecte a la seguridad y defensa del Estado, la averiguación de los delitos y la intimidad de las personas.

c) El procedimiento a través del cual deben producirse los actos administrativos, garantizando, cuando proceda, la audiencia del interesado.

Artículo 106. 1. Los Tribunales controlan la potestad reglamentaria y la legalidad de la actuación administrativa, así como el sometimiento de esta a los fines que la justifican.

2. Los particulares, en los términos establecidos por la ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos.

Artículo 107. El Consejo de Estado es el supremo órgano consultivo del Gobierno. Una ley orgánica regulará su composición y competencia.

## TITULO V. DE LAS RELACIONES ENTRE EL GOBIERNO Y LAS CORTES Generales

Artículo 108. El Gobierno responde solidariamente en su gestión política ante el Congreso de los Diputados.

Artículo 109. Las Cámaras y sus Comisiones podrán recabar, a través de los Presidentes de aquellas, la información y ayuda que precisen del Gobierno y de sus departamentos y de cualesquiera autoridades del Estado y de las Comunidades Autónomas.

Artículo 110. 1. Las Cámaras y sus Comisiones pueden reclamar la presencia de los miembros del Gobierno.

2. Los miembros del Gobierno tienen acceso a las sesiones de las Cámaras y a las Comisiones y la facultad de hacerse oír en ellas, y podrán solicitar que informen ante las mismas funcionarios de sus departamentos.

Artículo 111. 1. El Gobierno y cada uno de sus miembros están sometidos a las interpelaciones y preguntas que se le formulen en las Cámaras. Para esta clase de debate los reglamentos establecerán un tiempo mínimo semanal.

2. Toda interpelación podrá dar lugar a una moción en la que la Cámara manifieste su posición.

Artículo 112. El Presidente del Gobierno, previa deliberación del Consejo de Ministros, puede plantear ante el Congreso de los Diputados la cuestión de confianza sobre su programa o sobre una declaración de política general. La confianza se entenderá otorgada cuando vote a favor de la misma la mayoría simple de los Diputados. Artículo 113. 1. El Congreso de los Diputados puede exigir la responsabilidad política del Gobierno mediante la adopción por mayoría absoluta de la moción de censura.

2. La moción de censura deberá ser propuesta al menos por la décima parte de los Diputados, y habrá de incluir un candidato a la presidencia del Gobierno.

3. La moción de censura no podrá ser votada hasta que transcurran cinco días desde su presentación. En los dos primeros días de dicho plazo podrán presentarse mociones alternativas.

4. Si la moción de censura no fuere aprobada por el Congreso, sus signatarios no podrán presentar otra durante el mismo período de sesiones.

Artículo 114. 1. Si el Congreso niega su confianza al Gobierno, este presentará su dimisión al Rey, precediéndose a continuación a la designación de Presidente del Gobierno, según lo dispuesto en el artículo 99.

2. Si el Congreso adopta una moción de censura, el Gobierno presentará su dimisión al Rey y el candidato incluido en aquella se entenderá investido de la confianza de la Cámara a los efectos previstos en el artículo 99. El Rey le nombrará Presidente del Gobierno.

Artículo 115. 1. El Presidente del Gobierno, previa deliberación del Consejo de Ministros, y bajo su exclusiva responsabilidad, podrá proponer la disolución del Congreso, del Senado o de las Cortes Generales, que será decretada por el Rey. El decreto de disolución fijará la fecha de las elecciones.

2. La propuesta de disolución no podrá presentarse cuando este en trámite una moción de censura.

3. No procederá nueva disolución antes de que transcurra un año desde la anterior, salvo lo dispuesto en el artículo 99, apartado 5.

Artículo 116. 1. Una ley orgánica regulará los estados de alarma, de excepción y de sitio, y las competencias y limitaciones correspondientes.

2. El estado de alarma será declarado por el Gobierno mediante decreto acordado en Consejo de Ministros por un plazo máximo de quince días, dando cuenta al Congreso de los Diputados, reunido inmediatamente al efecto y sin cuya autorización no podrá ser prorrogado dicho plazo. El decreto determinará el ámbito territorial a que se extienden los efectos de la declaración.

3. El estado de excepción será declarado por el Gobierno mediante decreto acordado en Consejo de Ministros, previa autorización del Congreso de los Diputados. La autorización y proclamación del estado de excepción deberá determinar expresamente los efectos del mismo, el ámbito territorial a que se extiende y su duración, que no podrá exceder de treinta días, prorrogables por otro plazo igual, con los mismos requisitos.

4. El estado de sitio será declarado por la mayoría absoluta del Congreso de los Diputados, a propuesta exclusiva del Gobierno. El Congreso determinará su ámbito territorial, duración y condiciones.

5. No podrá procederse a la disolución del Congreso mientras estén declarados algunos de los Estados comprendidos en el presente artículo, quedando automáticamente convocadas las Cámaras si no estuvieren en período de sesiones. Su funcionamiento, así como el de los demás poderes constitucionales del Estado, no podrán interrumpirse durante la vigencia de estos Estados. Disuelto el Congreso o expirado su mandato, si se produjere alguna de las situaciones que dan lugar a cualquiera de dichos estados, las competencias del Congreso serán asumidas por su Diputación Permanente.

6. La declaración de los estados de alarma, de excepción y de sitio no modificarán el principio de responsabilidad del Gobierno y de sus agentes reconocidos en la Constitución y en las leyes.

## TITULO VI. DEL PODER JUDICIAL

Artículo 117. 1. La justicia emana del pueblo y se administra en nombre del Rey por Jueces y Magistrados integrantes del poder judicial, independientes, inamovibles, responsables y sometidos únicamente al imperio de la ley.

2. Los Jueces y Magistrados no podrán ser separados, suspendidos, trasladados ni jubilados, sino por alguna de las causas y con las garantías previstas en la ley.

3. El ejercicio de la potestad jurisdiccional en todo tipo de procesos, juzgando y haciendo ejecutar lo juzgado, corresponde exclusivamente a los Juzgados y Tribunales determinados por las leyes, según las normas de competencia y procedimiento que las mismas establezcan.

4. Los Juzgados y Tribunales no ejercerán más funciones que las señaladas en el apartado anterior y las que expresamente les sean atribuidas por ley en garantía de cualquier derecho.

5. El principio de unidad jurisdiccional es la base de la organización y funcionamiento de los Tribunales. La ley regulará el ejercicio de la jurisdicción militar en el ámbito estrictamente castrense y en los supuestos de estado de sitio, de acuerdo con los principios de la Constitución.

Artículo 118. Es obligado cumplir las sentencias y demás resoluciones firmes de los Jueces y Tribunales, así como prestar la colaboración requerida por estos en el curso del proceso y en la ejecución de lo resuelto.

Artículo 119. La justicia será gratuita cuando así lo disponga la ley y, en todo caso, respecto de quienes acrediten insuficiencia de recursos para litigar.

Artículo 120. 1. Las actuaciones judiciales serán públicas, con las excepciones que

prevean las leyes de procedimiento.

2. El procedimiento será predominantemente oral, sobre todo en materia criminal.

3. Las sentencias serán siempre motivadas y se pronunciarán en audiencia pública.

Artículo 121. Los daños causados por error judicial, así como los que sean consecuencia del funcionamiento anormal de la Administración de Justicia, darán derecho a una indemnización a cargo del Estado, conforme a la ley.

Artículo 122. 1. La ley orgánica del poder judicial determinará la Constitución, funcionamiento y gobierno de los Juzgados y Tribunales, así como el estatuto jurídico de los Jueces y Magistrados de carrera, que formarán un Cuerpo único, y del personal al servicio de la Administración de Justicia.

2. El Consejo General del Poder Judicial es el órgano de gobierno del mismo. La ley orgánica establecerá su estatuto y el régimen de incompatibilidades de sus miembros y sus funciones, en particular en materia de nombramientos, ascensos, inspección y régimen disciplinario.

3. El Consejo General del Poder Judicial estará integrado por el Presidente del Tribunal Supremo, que lo presidirá, y por veinte miembros nombrados por el Rey por un período de cinco años. De estos, doce entre Jueces y Magistrados de todas las categorías judiciales, en los términos que establezca la ley orgánica; cuatro a propuesta del Congreso de los Diputados, y cuatro a propuesta del Senado, elegidos en ambos casos por mayoría de tres quintos de sus miembros, entre abogados y otros juristas, todos ellos de reconocida competencia y con más de quince años de ejercicio en su profesión.

Artículo 123. 1. El Tribunal Supremo, con jurisdicción en toda España, es el órgano jurisdiccional superior en todos los órdenes, salvo lo dispuesto en materia de garantías constitucionales.

2. El Presidente del Tribunal Supremo será nombrado por el Rey, a propuesta del Consejo General del Poder Judicial, en la forma que determine la ley.

Artículo 124. 1. El Ministerio Fiscal, sin perjuicio de las funciones encomendadas a otros órganos, tiene por misión promover la acción de la justicia en defensa de la legalidad, de los derechos de los ciudadanos y del interés público tutelado por la ley, de oficio o a petición de los interesados, así como velar por la independencia de los Tribunales y procurar ante estos la satisfacción del interés social.

2. El Ministerio Fiscal ejerce sus funciones por medio de órganos propios conforme a los principios de unidad de actuación y dependencia jerárquica y con sujeción, en todo caso, a los de legalidad e imparcialidad.

3. La ley regulará el estatuto orgánico del Ministerio Fiscal.

4. El Fiscal general del Estado será nombrado por el Rey, a propuesta del Gobierno, oído el Consejo General del Poder Judicial.

Artículo 125. Los ciudadanos podrán ejercer la acción popular y participar en la Administración de Justicia mediante la institución del Jurado, en la forma y con respecto a aquellos procesos penales que la ley determine, así como en los Tribunales consuetudinarios y tradicionales.

Artículo 126. La policía judicial depende de los Jueces, de los Tribunales y del Ministerio Fiscal en sus funciones de averiguación del delito y descubrimiento y aseguramiento del delincuente, en los términos que la ley establezca.

Artículo 127. 1. Los Jueces y Magistrados así como los Fiscales, mientras se hallen en activo, no podrán desempeñar otros cargos públicos, ni pertenecer a partidos políticos o

sindicatos. La ley establecerá el sistema y modalidades de asociación profesional de los Jueces, Magistrados y Fiscales.

2. La ley establecerá el régimen de incompatibilidades de los miembros del poder judicial, que deberá asegurar la total independencia de los mismos.

## TITULO VII. ECONOMIA Y HACIENDA

Artículo 128. 1. Toda la riqueza del país en sus distintas formas y sea cual fuere su titularidad esta subordinada al interés General.

2. Se reconoce la iniciativa pública en la actividad económica. Mediante ley se podrá reservar al sector público recursos o servicios esenciales, especialmente en caso de monopolio y asimismo acordar la intervención de empresas cuando así lo exigiere el interés General.

Artículo 129. 1. La ley establecerá las formas de participación de los interesados en la Seguridad Social y en la actividad de los organismos públicos cuya función afecte directamente a la calidad de la vida o al bienestar general.

2. Los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán, mediante una legislación adecuada, las sociedades cooperativas. También establecerán los medios que faciliten el acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de producción.

Artículo 130. 1. Los poderes públicos atenderán a la modernización y desarrollo de todos los sectores económicos y, en particular, de la agricultura, de la ganadería, de la pesca y de la artesanía, a fin de equiparar el nivel de vida de todos los españoles.

2. Con el mismo fin se dispensará un tratamiento especial a las zonas de montaña.

Artículo 131. 1. El Estado, mediante ley, podrá planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas, equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial y estimular el crecimiento de la renta y de la riqueza y su más justa distribución.

2. El Gobierno elaborará los proyectos de planificación, de acuerdo con las previsiones que le sean suministradas por las Comunidades Autónomas y el asesoramiento y colaboración de los sindicatos y otras organizaciones profesionales, empresariales y económicas. A tal fin se constituirá un consejo, cuya composición y funciones se desarrollarán por ley.

Artículo 132. 1. La ley regulará el régimen jurídico de los bienes de dominio público y de los comunales, inspirándose en los principios de inalienabilidad, imprescriptibilidad e inembargabilidad, así como su desafectación.

2. Son bienes de dominio público estatal los que determine la ley y, en todo caso, la zona marítimo-terrestre, las playas, el mar territorial y los recursos naturales de la zona económica y la plataforma continental.

3. Por ley se regularán el Patrimonio del Estado y el Patrimonio Nacional, su administración, defensa y conservación.

Artículo 133. 1. La potestad originaria para establecer los tributos corresponde exclusivamente al Estado, mediante ley.

2. Las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales podrán establecer y exigir tributos, de acuerdo con la Constitución y las leyes.

3. Todo beneficio fiscal que afecte a los tributos del Estado deberá establecerse en virtud de ley.

4. Las administraciones públicas solo podrán contraer obligaciones financieras y realizar gastos de acuerdo con las leyes.

Artículo 134. 1. Corresponde al Gobierno la elaboración de los presupuestos Generales del Estado y a las Cortes Generales, su examen, enmienda y aprobación.

2. Los presupuestos Generales del Estado tendrán carácter anual, incluirán la totalidad de los gastos e ingresos del sector público estatal y en ellos se consignará el importe de los beneficios Fiscales que afecten a los tributos del Estado.

3. El Gobierno deberá presentar ante el Congreso de los Diputados los Presupuestos Generales del Estado al menos tres meses antes de la expiración de los del año anterior.

4. Si la ley de presupuestos no se aprobara antes del primer día del ejercicio económico correspondiente, se consideraran automáticamente prorrogados los Presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos.

5. Aprobados los Presupuestos Generales del Estado, el Gobierno podrá presentar proyectos de ley que impliquen aumento del gasto público o disminución de los ingresos correspondientes al mismo ejercicio presupuestarlo.

6. Toda proposición o enmienda que suponga aumento de los créditos o disminución de los ingresos presupuestarios requerirá la conformidad del Gobierno para su tramitación.

7. La ley de presupuestos no puede crear tributos. Podrá modificarlos cuando una ley tributaria sustantiva así lo prevea.

Artículo 135. 1. El Gobierno habrá de estar autorizado por ley para emitir deuda pública o contraer crédito.

2. Los créditos para satisfacer el pago de intereses y capital de la Deuda Pública del Estado se entenderán siempre incluidos en el Estado de gastos de los presupuestos y no podrán ser objeto de enmienda o modificación, mientras se ajusten a las condiciones de la ley de emisión.

Artículo 136. 1. El Tribunal de Cuentas es el supremo órgano Fiscalizador de las cuentas y de la gestión económica del Estado, así como del sector público. Dependerá directamente de las Cortes Generales y ejercerá sus funciones por delegación de ellas en el examen y comprobación de la Cuenta General del Estado.

2. Las cuentas del Estado y del sector público estatal se rendirán al Tribunal de Cuentas y serán censuradas por este. El Tribunal de Cuentas, sin perjuicio de su propia jurisdicción, remitirá a las Cortes Generales un informe anual en el que, cuando proceda, comunicará las infracciones o responsabilidades en que, a su juicio, se hubiere incurrido.

3. Los miembros del Tribunal de Cuentas gozarán de la misma independencia e inamovilidad y estarán sometidos a las mismas incompatibilidades que los Jueces.

4. Una ley orgánica regulará la composición, organización y funciones del Tribunal de Cuentas.

## CAPITULO I. PRINCIPIOS GeNERALES

Artículo 137. El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

Artículo 138. 1. El Estado garantiza la realización efectiva del principio de solidaridad consagrado en el artículo 2 de la Constitución, velando por el establecimiento de un equilibrio económico, adecuado y justo entre las diversas partes del territorio español, y atendiendo en particular a las circunstancias del hecho insular.

2. Las diferencias entre los estatutos de las distintas Comunidades Autónomas no podrán implicar, en ningún caso, privilegios económicos o sociales.

Artículo 139. 1. Todos los españoles tienen los mismos derechos y obligaciones en cualquier parte del territorio del Estado.

2. Ninguna autoridad podrá adoptar medidas que directa o indirectamente obstaculicen la libertad de circulación y establecimiento de las personas y la libre circulación de bienes en todo el territorio español.

## CAPITULO II. DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL

Artículo 140. La Constitución garantiza la autonomía de los municipios. Estos gozaran de personalidad jurídica plena. Su gobierno y administracion corresponde a sus respectivos Ayuntamientos, integrados por los Alcaldes y los Concejales. Los Concejales serán elegidos por los vecinos del municipio mediante sufragio universal, igual, libre, directo y secreto, en la forma establecida por la ley. Los Alcaldes serán elegidos por los Concejales o por los vecinos. La ley regulara las condiciones en las que proceda el régimen del concejo abierto.

Artículo 141. 1. La provincia es una entidad local con personalidad jurídica propia, determinada por la agrupación de municipios y división territorial para el cumplimiento de las actividades del Estado. Cualquier alteración de los límites provinciales habrá de ser aprobada por las Cortes Generales mediante ley orgánica.

2. El Gobierno y la administracion autónoma de las provincias estarán encomendados a Diputaciones u otras Corporaciones de carácter representativo.

3. Se podrán crear agrupaciones de municipios diferentes de la provincia.

4. En los archipiélagos, las islas tendrán además su administracion propia en forma de Cabildos o Consejos.

Artículo 142. Las Haciendas locales deberán disponer de los medios suficientes para el desempeño de las funciones que la ley atribuye a las Corporaciones respectivas y se nutrirán fundamentalmente de tributos propios y de participación en los del Estado y de las Comunidades Autónomas.

## CAPITULO III. DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Artículo 143. 1. En el ejercicio del derecho a la autonomía reconocido en el artículo 2 de la Constitución, las provincias limítrofes con características históricas, culturales y economicas comunes, los territorios insulares y las provincias con entidad regional histórica podrán acceder a su autogobierno y constituirse en Comunidades Autónomas con arreglo a lo previsto en este Título y en los respectivos Estatutos.

2. La iniciativa del proceso autonómico corresponde a todas las Diputaciones interesadas o al órgano interinsular correspondiente y a las dos terceras partes de los municipios cuya población represente, al menos, la mayoría del censo electoral de cada provincia o isla. Estos requisitos deberán ser cumplidos en el plazo de seis meses desde el primer acuerdo adoptado al respecto por alguna de las Corporaciones locales interesadas.

3. La iniciativa, en caso de no prosperar, solamente podrá reiterarse pasados cinco años.

Artículo 144. Las Cortes Generales, mediante ley orgánica, podrán, por motivos de interés nacional:

a) Autorizar la constitución de una Comunidad Autónoma cuando su ámbito territorial no supere el de una provincia y no reuma las condiciones del apartado 1 del artículo 143.

b) Autorizar o acordar, en su caso, un Estatuto de Autonomía para territorios que no estén

integrados en la organización provincial.

c) Sustituir la iniciativa de las Corporaciones Locales a que se refiere el apartado 2 del artículo 143.

Artículo 145. En ningún caso se admitirá la federación de Comunidades Autónomas.

2. Los estatutos podrán prever los supuestos, requisitos y términos en que las Comunidades Autónomas podrán celebrar convenios entre sí para la gestión y prestación de servicios propios de las mismas, así como el carácter y efectos de la correspondiente comunicación a las Cortes Generales. En los demás supuestos, los acuerdos de cooperación entre las Comunidades Autónomas necesitarán la autorización de las Cortes Generales.

Artículo 146. El proyecto de Estatuto será elaborado por una Asamblea compuesta por los miembros de la Diputación u órgano interinsular de las provincias afectadas y por los Diputados y Senadores elegidos en ellas y será elevado a las Cortes Generales para su tramitación como ley.

Artículo 147. 1. Dentro de los términos de la presente Constitución, los Estatutos serán la norma institucional básica de cada Comunidad Autónoma y el Estado los reconocerá y amparará como parte integrante de su ordenamiento jurídico.

2. Los Estatutos de Autonomía deberán contener:

a) La denominación de la comunidad que mejor corresponda a su identidad histórica.

b) La delimitación de su territorio.

c) La denominación, organización y sede de las instituciones Autónomas propias.

d) Las competencias asumidas dentro del marco establecido en la Constitución y las bases para el traspaso de los servicios correspondientes a las mismas.

3. La reforma de los estatutos se ajustará al procedimiento establecido en los mismos y requerirá, en todo caso, la aprobación por las Cortes Generales, mediante ley orgánica.

Artículo 148. 1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

1.<sup>a</sup> Organización de sus instituciones de autogobierno.

2.<sup>a</sup> Las alteraciones de los términos municipales comprendidos en su territorio y, en general, las funciones que correspondan a la administración del Estado sobre las Corporaciones Locales y cuya transferencia autorice la legislación sobre régimen local.

3.<sup>a</sup> Ordenación del territorio, urbanismo y vivienda.

4.<sup>a</sup> Las obras públicas de interés de la Comunidad Autónoma en su propio territorio.

5.<sup>a</sup> Los ferrocarriles y carreteras cuyo itinerario se desarrolle íntegramente en el territorio de la Comunidad Autónoma y, en los mismos términos, el transporte desarrollado por estos medios o por cable.

6.<sup>a</sup> Los puertos de refugio, los puertos y aeropuertos deportivos y, en general, los que no desarrollen actividades comerciales.

7.<sup>a</sup> La agricultura y ganadera, de acuerdo con la ordenación general de la economía.

8.<sup>a</sup> Los montes y aprovechamientos forestales.

9.<sup>a</sup> La gestión en materia de protección del medio ambiente.

10.<sup>a</sup> Los proyectos, construcción y explotación de los aprovechamientos hidráulicos, canales y regadíos de interés de la Comunidad Autónoma; las aguas minerales y termales.

11.<sup>a</sup> La pesca en aguas interiores, el marisqueo y la acuicultura, la caza y la pesca fluvial.

12.<sup>a</sup> Ferias interiores.

13.<sup>a</sup> El fomento del desarrollo económico de la Comunidad Autónoma dentro de los objetivos marcados por la política económica nacional.

14.<sup>a</sup> La artesanía.



15<sup>a</sup>. Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma.

16<sup>a</sup>. Patrimonio monumental de interés de la Comunidad Autónoma.

17<sup>a</sup>. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

18<sup>a</sup>. Promoción y ordenación del turismo en su ámbito territorial.

19<sup>a</sup>. Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.

20<sup>a</sup>. Asistencia social.

21<sup>a</sup>. Sanidad e higiene.

22.<sup>a</sup> La vigilancia y protección de sus edificios e instalaciones. La coordinación y demás facultades en relación con las policías locales en los términos que establezca una ley orgánica.

2. Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149. Artículo 149. 1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:

1<sup>a</sup>. La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes Constitucionales.

2.<sup>a</sup> Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo.

3<sup>a</sup>. Relaciones internacionales.

4<sup>a</sup>. Defensa y Fuerzas armadas.

5<sup>a</sup>. Administración de Justicia.

6<sup>a</sup>. Legislación mercantil, penal y penitenciaria; legislación procesal, sin perjuicio de las necesarias especialidades que en este orden se deriven de las particularidades del derecho sustantivo de las Comunidades Autónomas.

7<sup>a</sup>. Legislación laboral; sin perjuicio de su ejecución por los órganos de las Comunidades Autónomas.

8<sup>a</sup>. Legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan. En todo caso, las reglas relativas a la aplicación y eficacia de las normas jurídicas, relaciones jurídico-civiles relativas a las formas de matrimonio, ordenación de los registros e instrumentos públicos, bases de las obligaciones contractuales, normas para resolver los conflictos de leyes y determinación de las fuentes del derecho, con respeto, en este último caso, a las normas de derecho foral o especial.

9<sup>a</sup>. Legislación sobre propiedad intelectual e industrial.

10<sup>a</sup>. Régimen aduanero y arancelario; comercio exterior.

11<sup>a</sup>. Sistema monetario: divisas, cambio y convertibilidad; bases de la ordenación de crédito, banca y seguros.

12<sup>a</sup>. Legislación sobre pesas y medidas, determinación de la hora oficial.

13<sup>a</sup>. Bases y coordinación de la planificación general de la actividad económica.

14<sup>a</sup>. Hacienda general y Deuda del Estado.

15<sup>a</sup>. Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica.

16<sup>a</sup>. Sanidad exterior. Bases y coordinación general de la sanidad. Legislación sobre productos farmacéuticos.

17<sup>a</sup>. Legislación básica y régimen económico de la Seguridad social, sin perjuicio de la ejecución de sus servicios por las Comunidades Autónomas.

18<sup>a</sup>. Las bases del régimen jurídico de las Administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizaran a los administrados un tratamiento

común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas; legislación sobre expropiación forzosa; legislación básica sobre contratos y concesiones administrativas y el sistema de responsabilidad de todas las Administraciones públicas.

19ª. Pesca marítima, sin perjuicio de las competencias que en la ordenación del sector se atribuyan a las Comunidades Autónomas.

20ª. Marina mercante y abanderamiento de buques; iluminación de costas y señales marítimas; puertos de interés General; aeropuertos de interés General; control del espacio aéreo, tránsito y transporte aéreo, servicio meteorológico y matriculación de aeronaves.

21ª. Ferrocarriles y transportes terrestres que transcurran por el territorio de más de una Comunidad Autónoma; régimen general de comunicaciones; tráfico y circulación de vehículos a motor; correos y telecomunicaciones; cables aéreos, submarinos y radiocomunicación.

22ª. La legislación, ordenación y concesión de recursos y aprovechamientos hidráulicos cuando las aguas discurran por más de una Comunidad Autónoma, y la autorización de las instalaciones eléctricas cuando su aprovechamiento afecte a otra Comunidad o el transporte de energía salga de su ámbito territorial.

23ª. Legislación básica sobre protección del medio ambiente, sin perjuicio de las facultades de las Comunidades Autónomas de establecer normas adicionales de protección. La legislación básica sobre montes, aprovechamientos forestales y vías pecuarias.

24ª. Obras públicas de interés General o cuya realización afecte a más de una Comunidad Autónoma.

25ª. Bases del régimen minero y energético.

26ª. Régimen de producción, comercio, tenencia y uso de armas y explosivos.

27ª. Normas básicas del régimen de prensa, radio y televisión y, en general, de todos los medios de comunicación social, sin perjuicio de las facultades que en su desarrollo y ejecución correspondan a las Comunidades Autónomas.

28ª. Defensa del patrimonio cultural, artístico y monumental español contra la exportación y la expoliación; museos, bibliotecas y archivos de titularidad estatal, sin perjuicio de su gestión por parte de las Comunidades Autónomas.

29ª. Seguridad pública, sin perjuicio de la posibilidad de creación de policías por las Comunidades Autónomas en la forma que se establezca en los respectivos estatutos en el marco de lo que disponga una ley orgánica.

30ª. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

31ª. Estadística para fines estatales.

32ª. Autorización para la convocatoria de consultas populares por vía de referéndum.

2. Sin perjuicio de las competencias que podrán asumir las Comunidades Autónomas, el Estado considerará el servicio de la cultura como deber y atribución esencial y facilitará la comunicación cultural entre las Comunidades Autónomas, de acuerdo con ellas.

3. Las materias no atribuidas expresamente al Estado por esta Constitución podrán corresponder a las Comunidades Autónomas, en virtud de sus respectivos Estatutos. La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado, cuyas normas prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las de las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de estas. El derecho estatal será, en todo caso, supletorio del derecho de las Comunidades autónomas.

Artículo 150. 1. Las Cortes Generales, en materias de competencia estatal, podrán atribuir a todas o a alguna de las Comunidades Autónomas la facultad de dictar, para si mismas, normas legislativas en el marco de los principios, bases y directrices fijados por una ley estatal. Sin perjuicio de la competencia de los Tribunales, en cada ley marco se establecerá la modalidad del control de las Cortes Generales sobre estas normas legislativas de las Comunidades Autónomas.

2 El Estado podrá transferir o delegar en las Comunidades Autónomas, mediante ley orgánica, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación. La ley preverá en cada caso la correspondiente transferencia de medios financieros, así como las formas de control que se reserve el Estado.

3. El Estado podrá dictar leyes que establezcan los principios necesarios para armonizar las disposiciones normativas de las Comunidades Autónomas, aun en el caso de materias atribuidas a la competencia de estas, cuando así lo exija el interés General. Corresponde a las Cortes Generales, por mayoría absoluta de cada Cámara, la apreciación de esta necesidad.

Artículo 151. 1. No será preciso dejar transcurrir el plazo de cinco años, a que se refiere el apartado 2 del artículo 148, cuando la iniciativa del proceso autonómico sea acordada dentro del plazo del artículo 143. 2, además de por las Diputaciones o los órganos interinsulares correspondientes, por las tres cuartas partes de los municipios de cada una de las provincias afectadas que representen, al menos, la mayoría del censo electoral de cada una de ellas y dicha iniciativa sea ratificada mediante referéndum por el voto afirmativo de la mayoría absoluta de los electores de cada provincia en los términos que establezca una ley orgánica.

2 En el supuesto previsto en el apartado anterior, el procedimiento para la elaboración del estatuto será el siguiente: 1º. El Gobierno convocará a todos los Diputados y Senadores elegidos en las circunscripciones comprendidas en el ámbito territorial que pretenda acceder al autogobierno, para que se constituyan en Asamblea, a los solos efectos de elaborar el correspondiente proyecto de Estatuto de Autonomía, mediante el acuerdo de la mayoría absoluta de sus miembros.

2º. Aprobado el proyecto de Estatuto por la Asamblea de parlamentarios, se remitirá a la Comisión Constitucional del Congreso, la cual, dentro del plazo de dos meses, lo examinará con el concurso y asistencia de una delegación de la Asamblea proponente para determinar de común acuerdo su formulación definitiva.

3º. Si se alcanzare dicho acuerdo, el texto resultante será sometido a referéndum del cuerpo electoral de las provincias comprendidas en el ámbito territorial del proyectado estatuto.

4º. Si el proyecto de estatuto es aprobado en cada provincia por la mayoría de los votos validamente emitidos, será elevado a las Cortes Generales. Los plenos de ambas Cámaras decidirán sobre el texto mediante un voto de ratificación. Aprobado el Estatuto, el Rey lo sancionará y lo promulgara como ley.

5º. De no alcanzarse el acuerdo a que se refiere el apartado 2º de este número, el proyecto de estatuto será tramitado como proyecto de ley ante las Cortes Generales. El texto aprobado por estas será sometido a referéndum del cuerpo electoral de las provincias comprendidas en el ámbito territorial del proyectado Estatuto. En caso de ser aprobado por la mayoría de los votos validamente emitidos en cada provincia, procederá su promulgación en los términos del párrafo anterior.

3. En los casos de los párrafos 4º y 5º del apartado anterior, la no aprobación del proyecto de estatuto por una o varias provincias no impedirá la constitución entre las restantes de la Comunidad Autónoma proyectada, en la forma que establezca la ley orgánica prevista en el apartado 1 de este artículo.

Artículo 152. 1. En los Estatutos aprobados por el procedimiento a que se refiere el artículo anterior, la organización institucional autonómica se basará en una Asamblea legislativa, elegida por sufragio universal, con arreglo a un sistema de representación proporcional que asegure, además, la representación de las diversas zonas del territorio; un Consejo de gobierno con funciones ejecutivas y administrativas y un Presidente, elegido por la Asamblea, de entre sus miembros, y nombrado por el Rey, al que corresponde la dirección del Consejo de gobierno, la suprema representación de la respectiva Comunidad y la ordinaria del Estado en aquella. El Presidente y los miembros del Consejo de gobierno serán políticamente responsables ante la Asamblea.

Un Tribunal Superior de Justicia, sin perjuicio de la jurisdicción que corresponde al Tribunal Supremo, culminará la organización judicial en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma. En los Estatutos de las Comunidades Autónomas podrán establecerse los supuestos y las formas de participación de aquellas en la organización de las demarcaciones judiciales del territorio. Todo ello de conformidad con lo previsto en la Ley orgánica del Poder Judicial y dentro de la unidad e independencia de este.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 123, las sucesivas instancias procesales, en su caso, se agotarán ante órganos judiciales radicados en el mismo territorio de la Comunidad Autónoma en que esté el órgano competente en primera instancia.

2. Una vez sancionados y promulgados los respectivos Estatutos, solamente podrán ser modificados mediante los procedimientos en ellos establecidos y con referéndum entre los electores inscritos en los censos correspondientes.

3. Mediante la agrupación de municipios limítrofes, los estatutos podrán establecer circunscripciones territoriales propias, que gozaran de plena personalidad jurídica.

Artículo 153. El control de la actividad de los órganos de las Comunidades Autónomas se ejercerá:

a) Por el Tribunal Constitucional, el relativo a la constitucionalidad de sus disposiciones normativas con fuerza de ley.

b) Por el Gobierno, previo dictamen del Consejo de Estado, el del ejercicio de funciones delegadas a que se refiere el apartado 2 del artículo 150.

c) Por la jurisdicción contencioso-administrativa, el de la administración autónoma y sus normas reglamentarias.

d) Por el Tribunal de Cuentas, el económico y presupuestarlo.

Artículo 154. Un Delegado nombrado por el Gobierno dirigirá la Administración del Estado en el territorio de la Comunidad Autónoma y la coordinará, cuando proceda, con la administración propia de la comunidad.

Artículo 155. 1. Si una Comunidad Autónoma no cumpliere las obligaciones que la Constitución u otras leyes le impongan, o actuare de forma que atente gravemente al interés General de España, el Gobierno, previo requerimiento al Presidente de la Comunidad Autónoma y, en el caso de no ser atendido, con la aprobación por mayoría absoluta del Senado, podrá adoptar las medidas necesarias para obligar a aquella al cumplimiento forzoso de dichas obligaciones o para la protección del mencionado interés General.

2. Para la ejecución de las medidas previstas en el apartado anterior, el Gobierno podrá dar instrucciones a todas las autoridades de las Comunidades autónomas.

Artículo 156. 1. Las Comunidades Autónomas gozaran de autonomía financiera para el desarrollo y ejecución de sus competencias con arreglo a los principios de coordinación con la Hacienda estatal y de solidaridad entre todos los españoles.

2. Las Comunidades Autónomas podrán actuar como delegados o colaboradores del Estado para la recaudación, la gestión y la liquidación de los recursos tributarios de aquel, de acuerdo con las leyes y los Estatutos.

Artículo 157. 1. Los recursos de las Comunidades Autónomas estarán constituidos por:

a) Impuestos cedidos total o parcialmente por el Estado; recargos sobre impuestos estatales y otras participaciones en los ingresos del Estado.

b) Sus propios impuestos, tasas y contribuciones especiales.c) Transferencias de un Fondo de Compensación Interterritorial y otras asignaciones con cargo a los presupuestos Generales del Estado.

d) Rendimientos procedentes de su patrimonio e ingresos de derecho privado.

e) El producto de las operaciones de crédito.

2. Las Comunidades Autónomas no podrán en ningún caso adoptar medidas tributarias sobre bienes situados fuera de su territorio o que supongan obstáculo para la libre circulación de mercancías o servicios.

3. Mediante ley orgánica podrá regularse el ejercicio de las competencias financieras enumeradas en el precedente apartado 1, las normas para resolver los conflictos que pudieran surgir y las posibles formas de colaboración financiera entre las Comunidades Autónomas y el Estado.

Artículo 158. 1. En los Presupuestos Generales del Estado podrá establecerse una asignación a las Comunidades Autónomas en función del volumen de los servicios y actividades estatales que hayan asumido y de la garantía de un nivel mínimo en la prestación de los servicios públicos fundamentales en todo el territorio español.

2 Con el fin de corregir desequilibrios económicos interterritoriales y hacer efectivo el principio de solidaridad, se constituirá un Fondo de Compensación con destino a gastos de inversión, cuyos recursos serán distribuidos por las Cortes Generales entre las Comunidades Autónomas y provincias, en su caso.

#### TITULO IX. DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL,

Artículo 159. 1. El Tribunal Constitucional se compone de 12 miembros nombrados por el Rey; de ellos, cuatro a propuesta del Congreso por mayoría de tres quintos de sus miembros; cuatro a propuesta del Senado, con idéntica mayoría; dos a propuesta del Gobierno, y dos a propuesta del Consejo General del Poder Judicial.2. Los miembros del Tribunal Constitucional deberán ser nombrados entre Magistrados y Fiscales, Profesores de Universidad, funcionarios públicos y Abogados, todos ellos juristas de reconocida competencia con mas de quince años de ejercicio profesional.

3. Los miembros del Tribunal Constitucional serán designados por un período de nueve años y se renovaran por terceras partes cada tres.

4. La condición de miembro del Tribunal Constitucional es incompatible: con todo mandato representativo; con los cargos políticos o administrativos; con el desempeño de funciones directivas en un partido político o en un sindicato y con el empleo al servicio de los mismos; con el ejercicio de las carreras judicial y fiscal, y con cualquier actividad profesional o mercantil. En lo demás, los miembros del Tribunal Constitucional tendrán las incompatibilidades propias de los miembros del poder judicial.

5. Los miembros del Tribunal Constitucional serán independientes e inamovibles en el ejercicio de su mandato.

Artículo 160. El Presidente del Tribunal Constitucional será nombrado entre sus miembros

por el Rey, a propuesta del mismo Tribunal en pleno y por un período de tres años.

Artículo 161. 1. El Tribunal Constitucional tiene jurisdicción en todo el territorio español y es competente para conocer:

a) Del recurso de inconstitucionalidad contra leyes y disposiciones normativas con fuerza de ley. La declaración de inconstitucionalidad de una norma jurídica con rango de ley, interpretada por la jurisprudencia, afectara a esta, si bien la sentencia o sentencias recaídas no perderán el valor de cosa juzgada.

b) Del recurso de amparo por violación de los derechos y libertades referidos en el artículo 53, 2, de esta Constitución, en los casos y formas que la ley establezca.

c) De los conflictos de competencia entre el Estado y las Comunidades Autónomas o de los de estas entre sí.

d) De las demás materias que le atribuyan la Constitución o las leyes orgánicas.

2. El Gobierno podrá impugnar ante el Tribunal Constitucional las disposiciones y resoluciones adoptadas por los órganos de las Comunidades Autónomas. La impugnación producirá la suspensión de la disposición o resolución recurrida, pero el Tribunal, en su caso, deberá ratificarla o levantarla en un plazo no superior a cinco meses.

Artículo 162 1. Están legitimados:

a) Para interponer el recurso de inconstitucionalidad, el Presidente del Gobierno, el Defensor del Pueblo, 50 Diputados, 50 Senadores, los órganos colegiados ejecutivos de las Comunidades Autónomas y, en su caso, las Asambleas de las mismas.

b) Para interponer el recurso de amparo, toda persona natural o jurídica que invoque un interés legítimo, así como el Defensor del Pueblo y el Ministerio Fiscal.

2. En los demás casos, la ley orgánica determinara las personas y órganos legitimados.

Artículo 163. Cuando un órgano judicial considere, en algún proceso, que una norma con rango de ley, aplicable al caso, de cuya validez dependa el fallo, pueda ser contraria a la Constitución, planteara la cuestión ante el Tribunal Constitucional en los supuestos, en la forma y con los efectos que establezca la ley, que en ningún caso serán suspensivos.

Artículo 164. 1. Las sentencias del Tribunal Constitucional se publicaran en el Boletín Oficial del Estado con los votos particulares, si los hubiere. Tienen el valor de cosa juzgada a partir del día siguiente de su publicación y no cabe recurso alguno contra ellas. Las que declaren la inconstitucionalidad de una ley o de una norma con fuerza de ley y todas las que no se limiten a la estimación subjetiva de un derecho, tienen plenos efectos frente a todos.

2. Salvo que en el fallo se disponga otra cosa, subsistirá la vigencia de la ley en la parte no afectada por la inconstitucionalidad.

Artículo 165. Una ley orgánica regulara el funcionamiento del Tribunal Constitucional, el estatuto de sus miembros, el procedimiento ante el mismo y las condiciones para el ejercicio de las acciones.

## TITULO X. DE LA REFORMA CONSTITUCIONAL

Artículo 166. La iniciativa de reforma constitucional se ejercerá en los términos previstos en los apartados 1 y 2 del artículo 87.

Artículo 167. 1. Los proyectos de reforma constitucional deberán ser aprobados por una mayoría de tres quintos de cada una de las Cámaras. Si no hubiera acuerdo entre ambas, se intentara obtenerlo mediante la creación de una comisión de composición paritaria de Diputados y Senadores, que presentara un texto que será votado por el Congreso y el Senado.

2. De no lograrse la aprobación mediante el procedimiento del apartado anterior, y siempre que el texto hubiere obtenido el voto favorable de la mayoría absoluta del Senado, el Congreso, por mayoría de dos tercios, podrá aprobar la reforma.

3. Aprobada la reforma por las Cortes Generales, será sometida a referéndum para su ratificación cuando así lo soliciten, dentro de los quince días siguientes a su aprobación, una décima parte de los miembros de cualquiera de las Cámaras.

Artículo 168. 1. Cuando se propusiere la revisión total de la Constitución o una parcial que afecte al título preliminar, al capítulo segundo, sección primera del Título I, o al Título II, se procederá a la aprobación del principio por mayoría de dos tercios de cada Cámara, y a la disolución inmediata de las Cortes.

2. Las Cámaras elegidas deberán ratificar la decisión y proceder al estudio del nuevo texto constitucional, que deberá ser aprobado por mayoría de dos tercios de ambas Cámaras.

3. Aprobada la reforma por las Cortes Generales, será sometida a referéndum para su ratificación.

Artículo 169. No podrá iniciarse la reforma constitucional en tiempo de guerra o de vigencia de alguno de los estados previstos en el artículo 116.

## DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera. La Constitución ampara y respeta los derechos históricos de los territorios forales. La actualización general de dicho régimen foral se llevara a cabo, en su caso, en el marco de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía.

Segunda. La declaración de mayoría de edad contenida en el artículo 12 de esta Constitución no perjudica las situaciones amparadas por los derechos forales en el ámbito del derecho privado.

Tercera. La modificación del régimen económico y fiscal del archipiélago canario requerirá informe previo de la Comunidad Autónoma o, en su caso, del órgano provisional autonómico.

Cuarta. En las Comunidades Autónomas donde tengan su sede mas de una Audiencia Territorial, los Estatutos de Autonomía respectivos podrán mantener las existentes, distribuyendo las competencias entre ellas, siempre de conformidad con lo previsto en la ley orgánica del poder judicial y dentro de la unidad e independencia de este.

## DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera. En los territorios dotados de un régimen provisional de autonomía, sus órganos colegiados superiores, mediante acuerdo adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros, podrán sustituir la iniciativa que el apartado 2 del artículo 143 atribuye a las Diputaciones provinciales o a los órganos interinsulares correspondientes.

Segunda. Los territorios que en el pasado hubiesen plebiscitado afirmativamente proyectos de estatuto de autonomía y cuenten, al tiempo de promulgarse esta Constitución, con regímenes provisionales de autonomía podrán proceder inmediatamente en la forma que se prevé en el apartado 2 del artículo 148, cuando así lo acordaren, por mayoría absoluta, sus órganos preautonómicos colegiados superiores, comunicándolo al Gobierno. El proyecto de estatuto será elaborado de acuerdo con lo establecido en el artículo 151, número 2, a convocatoria del órgano colegiado preautonómico.

Tercera. La iniciativa del proceso autonómico por parte de las Corporaciones Locales o de

sus miembros, prevista en el apartado 2 del artículo 143, se entiende diferida, con todos sus efectos, hasta la celebración de las primeras elecciones locales una vez vigente la Constitución.

Cuarta. 1. En el caso de Navarra, y a efectos de su incorporación al Consejo General Vasco o al régimen autonómico vasco que le sustituya, en lugar de lo que establece el artículo 143 de la Constitución, la iniciativa corresponde al órgano foral competente, el cual adoptara su decisión por mayoría de los miembros que lo componen. Para la validez de dicha iniciativa será preciso, además, que la decisión del órgano foral competente sea ratificada por referéndum expresamente convocado al efecto, y aprobado por mayoría de los votos validos emitidos.

2. Si la iniciativa no prosperase, solamente se podrá reproducir la misma en distinto período del mandato del órgano foral competente, y en todo caso, cuando haya transcurrido el plazo mínimo que establece el artículo 143.

Quinta. Las ciudades de Ceuta y Melilla podrán constituirse en Comunidades Autónomas si así lo deciden sus respectivos Ayuntamientos, mediante acuerdo adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros y así lo autorizan las Cortes Generales, mediante una ley orgánica, en los términos previstos en el artículo 144.

Sexta. Cuando se remitieran a la Comisión Constitucional del Congreso varios proyectos de Estatuto, se dictaminarán por el orden de entrada en aquella, y el plazo de dos meses a que se refiere el artículo 151 empezara a contar desde que la Comisión termine el estudio del proyecto o proyectos de que sucesivamente haya conocido.

Séptima. Los organismos provisionales autonómicos se consideraran disueltos en los siguientes casos:

a) Una vez constituidos los órganos que establezcan los Estatutos de Autonomía aprobados conforme a esta Constitución.

b) En el supuesto de que la iniciativa del proceso autonómico no llegara a prosperar por no cumplir los requisitos previstos en el artículo 143.

c) Si el organismo no hubiera ejercido el derecho que le reconoce la disposición transitoria primera en el plazo de tres años.

Octava. 1. Las Cámaras que han aprobado la presente Constitución asumirán, tras la entrada en vigor de la misma, las funciones y competencias que en ella se señalan, respectivamente, para el Congreso y el Senado, sin que en ningún caso su mandato se extienda mas allá del 15 de junio de 1981.

2. A los efectos de lo establecido en el artículo 99, la promulgación de la Constitución se considerara como supuesto constitucional en el que procede su aplicación. A tal efecto, a partir de la citada promulgación se abrirá un período de treinta días para la aplicación de lo dispuesto en dicho artículo.

Durante este período, el actual Presidente del Gobierno, que asumirá las funciones y competencias que para dicho cargo establece la Constitución, podrá optar por utilizar la facultad que le reconoce el artículo 115 o dar paso, mediante la dimisión, a la aplicación de lo establecido en el artículo 99, quedando en este ultimo caso en la situación prevista en el apartado 2 del artículo 101.

3. En caso de disolución, de acuerdo con lo previsto en el artículo 115, y si no se hubiera desarrollado legalmente lo previsto en los artículos 68 y 69, serán de aplicación en las elecciones las normas vigentes con anterioridad, con las solas excepciones de que en lo referente a inelegibilidades e incompatibilidades se aplicara directamente lo previsto en el inciso segundo de la letra b) del apartado 1 del artículo 70 de la Constitución, así como lo dispuesto en la misma respecto a la edad para el voto y lo establecido en el artículo 69.3.



Novena. A los tres años de la elección por vez primera de los miembros del Tribunal Constitucional se procederá por sorteo para la designación de un grupo de cuatro miembros de la misma procedencia electiva que haya de cesar y renovarse. A estos solos efectos se entenderán agrupados como miembros de la misma procedencia a los dos designados a propuesta del Gobierno y a los dos que proceden de la formulada por el Consejo General del Poder Judicial. Del mismo modo se procederá transcurridos otros tres años entre los dos grupos no afectados por el sorteo anterior. A partir de entonces se estará a lo establecido en el número 3 del artículo 159.

#### DISPOSICION DEROGATORIA

1. Queda derogada la Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política, así como, en tanto en cuanto no estuvieran ya derogadas por la anteriormente mencionada ley, la de Principios del Movimiento nacional, de 17 de mayo de 1958; el Fuero de los Españoles, de 17 de julio de 1945; el del Trabajo, de 9 de marzo de 1938; La ley Constitutiva de las Cortes, de 17 de julio de 1942; La Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado, de 26 de julio de 1947, todas ellas modificadas por la Ley Orgánica del Estado, de 10 de enero de 1967, y en los mismos términos esta última y la de Referéndum Nacional de 22 de octubre de 1945.

2. En tanto en cuanto pudiera conservar alguna vigencia, se considera definitivamente derogada la Ley de 25 de octubre de 1839 en lo que pudiera afectar a las provincias de Alava, Guipuzcoa y Vizcaya. En los mismos términos se considera definitivamente derogada la ley de 21 de Julio de 1876.

3. Asimismo quedan derogadas cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en esta Constitución.

#### DISPOSICION FINAL

Esta Constitución entrará en vigor el mismo día de la publicación de su texto oficial en el Boletín Oficial del Estado.

Se publicará también en las demás lenguas de España.

POR TANTO,

MANDO A TODOS LOS ESPAÑOLES, PARTICULARES Y AUTORIDADES, QUE GUARDEN Y HAGAN GUARDAR ESTA CONSTITUCION COMO NORMA FUNDAMENTAL DEL ESTADO.

PALACIO DE LAS CORTES, A VEINTISIETE DE DICIEMBRE DE MIL NOVECIENTOS SETENTA Y OCHO.





# Constitución Política de Colombia de 1991, actualizada hasta Reforma de 2001

Last Updated / Última Actualización: January 10, 2002.

---

## PREÁMBULO

### *EL PUEBLO DE COLOMBIA*

En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga la siguiente:

## CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA

### *DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES*

**Art. 1.** Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

**Art. 2.** Son fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo.

Las autoridades de la República están instituidas para proteger a todas las personas residentes en Colombia, en su vida, honra, bienes, creencias, y demás derechos y libertades, y para asegurar el cumplimiento de los deberes sociales del Estado y de los particulares.

**Art. 3.** La soberanía reside exclusivamente en el pueblo, del cual emana el poder público. El pueblo la ejerce en forma directa o por medio de sus representantes, en los términos que la Constitución establece.

**Art. 4.** La Constitución es norma de normas. En todo caso de incompatibilidad entre la Constitución y la ley u otra norma jurídica, se aplicarán las disposiciones constitucionales. Es deber de los nacionales y de los extranjeros en Colombia acatar la Constitución y la leyes, y respetar y obedecer a las autoridades.

**Art. 5.** El estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.

**Art. 6.** Los particulares solo son responsables ante las autoridades por infringir la Constitución y las leyes. Los servidores públicos lo son por la misma causa y por omisión o extralimitación en el ejercicio de sus funciones.

**Art. 7.** El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

**Art. 8.** Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

**Art. 9.** Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto de la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados en Colombia.

De igual manera, la política exterior de Colombia se orientará hacia la integración latinoamericana y del Caribe.

**Art. 10.** El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en la comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

## **TITULO II**

### **DE LOS DERECHOS, LAS GARANTIAS Y DEBERES**

#### **CAPITULO 1**

##### **DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES**

**Art. 11.** El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte.

**Art. 12.** Nadie será sometido a desaparición forzada, a torturas ni a tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

**Art. 13.** Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o malos tratos que contra ellas se cometan.

**Art. 14.** Toda persona tiene derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica.

**Art. 15.** Todas las personas tienen derecho a su intimidad personal y familiar y a su buen nombre, y el Estado debe respetarlos y hacerlos respetar. De igual modo tiene derecho a conocer, actualizar y rectificar las informaciones que se hayan recogido sobre ellas en bancos de datos y en archivos de entidades públicas y privadas.

En la recolección, tratamiento y circulación de datos se respetarán la libertad y demás garantías consagradas en la Constitución.

La correspondencia y demás formas de comunicación privada son inviolables. Sólo pueden ser interceptadas o registradas mediante orden judicial, en los casos y con las formalidades que establezca la ley.

Para efectos tributarios o judiciales y para los casos de inspección, vigilancia e intervención del Estado podrá exigirse la presentación de libros de contabilidad y demás documentos privados, en los términos que señale la ley.

**Art. 16.** Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

**Art. 17.** Se prohíbe la esclavitud, la servidumbre y la trata de seres humanos en todas sus formas.

**Art. 18.** Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia.

**Art. 19.** Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva.

Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley.

**Art. 20.** Se garantiza a toda persona la libertad de expresar su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación.

Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho de rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.

**Art. 21.** Se garantiza el derecho a la honra. La ley señalará la forma de su protección.

**Art. 22.** La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento.

**Art. 23.** Toda persona tiene derecho a presentar peticiones respetuosas a las autoridades por motivos de interés general o particular y a obtener pronta resolución. El legislador podrá

reglamentar su ejercicio ante organizaciones privadas para garantizar los derechos fundamentales.

**Art. 24.** Todo colombiano, con las limitaciones que establezca la ley, tiene derecho a circular libremente por el territorio nacional, a entrar y salir de él, y a permanecer y residenciarse en Colombia.

**Art. 25.** El trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas.

**Art. 26.** Toda persona es libre de escoger profesión u oficio. La ley podrá exigir títulos de idoneidad. Las autoridades competentes inspeccionarán y vigilarán el ejercicio de las profesiones. Las ocupaciones, artes y oficios que no exijan formación académica son de libre ejercicio, salvo aquellas que impliquen un riesgo social.

Las profesiones legalmente reconocidas pueden organizarse en colegios. La estructura interna y funcionamiento de éstos deberán ser democráticos.

La ley podrá asignarles funciones públicas y establecer los debidos controles.

**Art. 27.** El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

**Art. 28.** Toda persona es libre. Nadie puede ser molestado en su persona o familia, ni reducido a prisión o arresto, ni detenido, ni su domicilio registrado, sino en virtud de mandamiento escrito de autoridad judicial competente, con las formalidades legales y por motivo previamente definido en la ley.

La persona detenida preventivamente será puesta a disposición del juez competente dentro de las treinta y seis horas siguientes, para que éste adopte la decisión correspondiente en el término que establezca la ley. En ningún caso podrá haber detención, prisión ni arresto por deudas, ni penas y medidas de seguridad imprescriptibles.

**Art. 29.** El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas.

Nadie puede ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio.

En materia penal, la ley permisiva o favorable, aún cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable.

Toda persona se presume inocente mientras no se la haya declarado judicialmente culpable.

Quien sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertir las que se aleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho.

Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del debido proceso.

**Art. 30.** Quien estuviere privado de su libertad, y creyere estarlo ilegalmente, tiene derecho a invocar ante cualquier autoridad judicial, en todo tiempo, por sí o por interpuesta persona, el Habeas Corpus, el cual debe resolverse en el término de treinta y seis horas.

**Art. 31.** Toda sentencia judicial podrá ser apelada o consultada, salvo las excepciones que consagre la ley. El superior no podrá agravar la pena impuesta cuando el condenado sea apelante único.

**Art. 32.** El delincuente sorprendido en flagrancia podrá ser aprehendido y llevado al juez por cualquier persona. Si los agentes de la autoridad lo persiguieren y se refugiare en su propio domicilio, podrán penetrar en él, para el acto de aprehensión; si se acogiere a domicilio ajeno, deberá preceder requerimiento al morador.

**Art. 33.** Nadie podrá ser obligado a declarar contra sí mismo o contra su conyuge, compañero permanente o parientes dentro del cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil.

**Art. 34.** Se prohíben las penas de destierro, prisión perpetua y confiscación.

No obstante, por sentencia judicial se declarará extinguido el dominio sobre bienes adquiridos en perjuicio del tesoro público o con grave deterioro de la moral social.

**Art. 35.** La extradición se podrá solicitar, conceder u ofrecer de acuerdo con los tratados públicos y, en su defecto, con la ley.

Además, la extradición de los colombianos por nacimiento se concederá por delitos cometidos en el exterior, considerados como tales en la legislación penal colombiana.

La extradición no procederá por delitos políticos.

No procederá la extradición cuando se trate de hechos cometidos con anterioridad a la promulgación de la presente norma.

**Art. 36.** Se reconoce el derecho de asilo en los términos previstos en la ley.

**Art. 37.** Toda parte del pueblo puede reunirse y manifestarse pública y pacíficamente. Sólo la ley podrá establecer de manera expresa los casos en los cuales se podrá limitar el ejercicio de este derecho.

**Art. 38.** Se garantiza el derecho de libre asociación para el desarrollo de las distintas actividades que las personas realizan en sociedad.

**Art. 39.** Los trabajadores y empleadores tienen derecho a constituir sindicatos o asociaciones, sin intervención del Estado. Su reconocimiento jurídico se producirá con la simple inscripción del acta de constitución.

La estructura interna y el funcionamiento de los sindicatos y organizaciones sociales y gremiales se sujetará al orden legal y a los principios democráticos.

La cancelación o supresión de la personalidad jurídica sólo procede por vía judicial.

Se reconoce a los representantes sindicales el fuero y las demás garantías necesarias para el cumplimiento de su gestión.

No gozan del derecho de asociación sindical los miembros de la Fuerza Pública.

**Art. 40.** Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. Para hacer efectivo este derecho puede:

1. Elegir y ser elegido.
2. Tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos y consultas populares y otras formas de participación
3. Constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna: formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas.
4. Revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la Constitución y la ley.
5. Tener iniciativa en las corporaciones públicas.
6. Interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y de la ley.
7. Acceder al desempeño de funciones y cargos públicos, salvo los colombianos, por nacimiento o por adopción, que tengan doble nacionalidad. La ley reglamentará esta excepción y determinará los casos a los cuales ha de aplicarse.

Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública.

**Art. 41.** En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LOS DERECHOS SOCIALES, ECONOMICOS Y CULTURALES***

**Art. 42.** La familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla.

El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia. La ley podrá determinar el patrimonio familiar inalienable e inembargable. La honra, la dignidad y la intimidad de la familia son inviolables.

Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes de la pareja y en el respeto recíproco entre todos sus integrantes.

Cualquier forma de violencia en la familia se considera destructiva de su armonía y unidad, y será sancionada conforme a la ley.

Los hijos habidos en el matrimonio o fuera de él, adoptados o procreados naturalmente o con asistencia científica, tienen iguales derechos y deberes. La ley reglamentará la progeneritura responsable.

La pareja tiene derecho a decidir libre y responsablemente el número de sus hijos, y deberá mantenerlos y educarlos mientras sean menores o impedidos.

Las formas del matrimonio, la edad y la capacidad para contraerlo, los deberes y derechos de los conyuges, su separación y la disolución del vínculo, se rigen por la ley civil.

Los matrimonios religiosos tendrán efectos civiles en los términos que establezca la ley.

Los efectos civiles de todo matrimonio cesarán por divorcio con arreglo a la ley civil.

También tendrán efectos civiles las sentencias de nulidad de los matrimonios religiosos dictadas por las autoridades de la respectiva religión en los términos que establezca la ley.

La ley determinará lo relativo al estado civil de las personas y los consiguientes derechos y deberes.

**Art. 43.** La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de éste subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada.

El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia.

**Art. 44.** Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado, el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

**Art. 45.** El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.

El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

**Art. 46.** El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria.

El Estado les garantizará los servicios de la Seguridad Social integral y el subsidio alimentario en caso de indigencia.

**Art. 47.** El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

**Art. 48.** La Seguridad Social es un servicio público de carácter obligatorio que se prestará bajo la dirección, coordinación y control del Estado, en sujeción a los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad, en los términos que establezca la ley.

Se garantiza a todos los habitantes el derecho irrenunciable a la Seguridad Social.

El Estado, con la participación de los particulares, ampliará progresivamente la cobertura de la Seguridad Social que comprenderá la prestación de los servicios en la forma que determine la ley.



La Seguridad Social podrá ser prestada por entidades públicas o privadas de conformidad con la ley.

No se podrán destinar ni utilizar los recursos de las instituciones de la Seguridad Social para fines diferentes a ella.

La ley definirá los medios para que los recursos destinados a pensiones mantengan su poder adquisitivo constante.

**Art. 49.** La atención de la salud y el saneamiento ambiental son servicios públicos a cargo del Estado. Se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

Corresponde al Estado organizar, dirigir y reglamentar la prestación de servicios de salud a los habitantes y de saneamiento ambiental conforme a los principios de eficiencia, universalidad y solidaridad. También establecer las políticas para la prestación de servicios de salud por entidades privadas, y ejercer su vigilancia y control. Así mismo establecer las competencias de la Nación, las entidades territoriales y los particulares, y determinar los aportes a su cargo en los términos y condiciones señalados en la ley.

Los servicios de salud se organizarán en forma descentralizada, por niveles de atención y con participación de la comunidad.

La ley señalará los términos en los cuales la atención básica para todos los habitantes será gratuita y obligatoria.

Toda persona tiene el deber de procurar el cuidado integral de su salud y la de su comunidad.

**Art. 50.** Todo niño menor de un año que no esté cubierto por algún tipo de protección o de seguridad social, tendrá derecho a recibir atención gratuita en todas las instituciones de salud que reciban aportes del Estado. La ley reglamentará la materia.

**Art. 51.** Todos los colombianos tienen derecho a una vivienda digna. El Estado fijará las condiciones necesarias para hacer efectivo este derecho y promoverá planes de vivienda de interés social, sistemas adecuados de financiación a largo plazo y formas asociativas de ejecución de estos programas.

**Art. 52.-**El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano.

El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen gasto público social. Se reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre.

El Estado fomentará estas actividades e inspeccionará, vigilará y controlará las organizaciones deportivas y recreativas cuya estructura y propiedad deberán ser democráticas.

**Art. 53.** El Congreso expedirá el estatuto del trabajo. La ley correspondiente tomará en cuenta por lo menos los siguientes principios mínimos fundamentales: igualdad de oportunidades para los trabajadores; remuneración mínima vital y móvil, proporcional a la cantidad y calidad de trabajo; estabilidad en el empleo; irrenunciabilidad a los beneficios mínimos establecidos en normas laborales; facultades para transigir y conciliar sobre derechos inciertos y discutibles; situación más favorable al trabajador en caso de duda en la aplicación e interpretación de las fuentes formales de derecho; primacía de la realidad sobre formalidades establecidas por los sujetos de las relaciones laborales; garantía a la seguridad social, la capacitación, el adiestramiento y el descanso necesario; protección especial a la mujer, a la maternidad y al trabajador menor de edad.

El Estado garantiza el derecho al pago oportuno y al reajuste periódico de las pensiones legales. Los convenios internacionales del trabajo debidamente ratificados hacen parte de la legislación interna.

La ley, los contratos, los acuerdos y convenios de trabajo, no pueden menoscabar la libertad, la dignidad humana ni los derechos de los trabajadores.

**Art. 54.** Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y capacitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

**Art. 55.** Se garantiza el derecho de negociación colectiva para regular las relaciones laborales, con las excepciones que señale la ley.

Es deber del Estado promover la concertación y los demás medios para la solución pacífica de los conflictos colectivos de trabajo.

**Art. 56.** Se garantiza el derecho de huelga, salvo en los servicios públicos esenciales definidos por el legislador. La ley reglamentará este derecho.

Una comisión permanente integrada por el Gobierno, por representantes de los empleadores y de los trabajadores, fomentará las buenas relaciones laborales, contribuirá a la solución de los conflictos colectivos de trabajo y concertará las políticas salariales y laborales. La ley reglamentará su composición y funcionamiento.

**Art. 57.** La ley podrá establecer los estímulos y los medios para que los trabajadores participen en la gestión de las empresas.

**Art. 58.** Se garantizan la propiedad privada y los demás derechos adquiridos con arreglo a las leyes civiles, los cuales no pueden ser desconocidos ni vulnerados por leyes posteriores. Cuando de la aplicación de una ley expedida por motivos de utilidad pública o interés social, resultaren en conflicto los derechos de los particulares con la necesidad por ellos reconocida, el interés privado deberá ceder al interés público o social.

La propiedad es una función social que implica obligaciones. Como tal, le es inherente una función ecológica.

El Estado protegerá y promoverá las formas asociativas y solidarias de propiedad.

Por motivos de utilidad pública o de interés social definidos por el legislador, podrá haber expropiación mediante sentencia judicial e indemnización previa. Esta se fijará consultando los intereses de la comunidad y del afectado. En los casos que determine el legislador, dicha expropiación podrá adelantarse por vía administrativa, sujeta a posterior acción contencioso-administrativa, incluso respecto del precio.

**Art. 59.** En caso de guerra y sólo para atender a sus requerimientos, la necesidad de una expropiación podrá ser decretada por el Gobierno Nacional sin previa indemnización.

En el expresado caso, la propiedad inmueble sólo podrá ser temporalmente ocupada, para atender a las necesidades de la guerra, o para destinar a ella sus productos.

El Estado será siempre responsable por las expropiaciones que el Gobierno haga por sí o por medio de sus agentes.

**Art. 60.** El Estado promoverá, de acuerdo con la ley, el acceso a la propiedad.

Cuando el Estado enajene su participación en una empresa, tomará las medidas conducentes a democratizar la titularidad de las acciones, y ofrecerá a sus trabajadores, a las organizaciones solidarias y de trabajadores, condiciones especiales para acceder a dicha propiedad accionaria. La ley reglamentará la materia.

**Art. 61.** El Estado protegerá la propiedad intelectual por el tiempo y mediante las formalidades que establezca la ley.

**Art. 62.** El destino de las donaciones intervivos o testamentarias, hechas conforme a la ley para fines de interés social, no podrá ser variado ni modificado por el legislador, a menos que el objeto de la donación desaparezca. En este caso, la ley señalará el patrimonio respectivo a un fin similar.

El Gobierno fiscalizará el manejo y la inversión de tales donaciones.

**Art. 63.** Los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y demás bienes que determine la ley, son inalienables, imprescriptibles e inembargables.

**Art. 64.** Es deber del Estado promover el acceso progresivo a la propiedad de la tierra de los trabajadores agrarios, en forma individual o asociativa, y a los servicios de educación, salud, vivienda, seguridad social, recreación, crédito, comunicaciones, comercialización de los productos, asistencia técnica y empresarial, con el fin de mejorar el ingreso y calidad de vida de los campesinos.

**Art. 65.** La producción de alimentos gozará de la especial protección del Estado. Para al efecto, se otorgará prioridad al desarrollo integral de las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agro industriales, así como también a la construcción de obras de infraestructura física y adecuación de tierras.

De igual manera, el Estado promoverá la investigación y la transferencia de tecnología para la producción de alimentos y materias primas de origen agropecuario, con el propósito de incrementar la productividad.

**Art. 66.** Las disposiciones que se dicten en materia crediticia podrán reglamentar las condiciones especiales del crédito agropecuario, teniendo en cuenta los ciclos de las cosechas y de los precios, como también los riesgos inherentes a la actividad y las calamidades ambientales.

**Art. 67.** La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medioambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiamiento y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

**Art. 68.** El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y la dignificación de la actividad docente.

Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.

**Art. 69.** Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

**Art. 70.** El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

**Art. 71.** La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

**Art. 72.** El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. La ley establecerá los mecanismos para readquirirlos cuando se encuentren en manos de particulares y reglamentará los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios de riqueza arqueológica.

**Art. 73.** Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, de informar y recibir información veraz e imparcial. Entre estas libertades está la de fundar medios masivos de comunicación.

Los medios masivos de comunicación son libres y tienen una responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura.

**Art. 74.** La actividad periodística gozará de protección para garantizar su libertad e independencia profesional.

Todas las personas tienen derecho a acceder a los documentos públicos salvo los casos que establezca la ley.

El secreto profesional es inviolable.

**Art. 75.** El espectro electromagnético es un bien público inalienable e imprescriptible sujeto a la gestión y control del Estado. Se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a su uso en los términos que fije la ley.

Para garantizar el pluralismo informativo y la competencia, el Estado intervendrá por mandato de la ley para evitar las prácticas monopolísticas en el uso del espectro electromagnético.

**Art. 76.** La intervención del Estado en el espectro electromagnético utilizado para los servicios de televisión, estará a cargo de un organismo de derecho público con personería jurídica, autonomía administrativa, patrimonial y técnica, sujeto a un régimen legal propio.

Dicho organismo desarrollará y ejecutará los planes y programas del Estado el servicio a que hace referencia el inciso anterior.

**Art. 77.** La dirección de la política que en materia de televisión determine la ley, sin menoscabo de las libertades consagradas en esta Constitución, estará a cargo del organismo mencionado.

La televisión será regulada por una entidad autónoma de orden nacional, sujeta a un régimen legal propio. La dirección y ejecución de las funciones de la entidad estarán a cargo de una junta directiva la cual nombrará el director. Los miembros de la junta directiva tendrán período fijo. El gobierno nacional designará dos de ellos. Otro será escogido por los canales regionales de televisión. La ley dispondrá lo relativo al nombramiento de los demás miembros.

Una ley regulará la organización y funcionamiento de la entidad.

## **CAPITULO 3**

### ***DE LOS DERECHOS COLECTIVOS Y DEL AMBIENTE***

**Art. 78.** La ley regulará el control de calidad de bienes y servicios ofrecidos y prestados a la comunidad, así como la información que debe suministrarse al público en su comercialización. Serán responsables, de acuerdo con la ley, quienes en la producción y en la comercialización de bienes y servicios, atenten contra la salud, la seguridad y el adecuado aprovisionamiento a consumidores y usuarios.

El Estado garantizará la participación de las organizaciones de consumidores y usuarios en el estudio de las disposiciones que les conciernen. Para gozar de este derecho las organizaciones deben ser representativas y observar procedimientos democráticos internos.

**Art. 79.** Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo.

El deber de Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.

**Art. 80.** El Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución.

Además deberá prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños causados.

Asimismo, cooperará con otras naciones en la protección de los ecosistemas situados en zonas fronterizas.

**Art. 81.** Queda prohibida la fabricación, importación, posesión y uso de armas químicas, biológicas y nucleares, así como la introducción al territorio nacional de residuos nucleares y desechos tóxicos.

El Estado regulará el ingreso al país y la salida de él de los recursos genéticos, y su utilización, de acuerdo con el interés nacional.

**Art. 82.** Es deber de Estado velar por la protección de la integridad de espacio público y por su destinación al uso común, el cual prevalece sobre el interés particular.

Las entidades públicas participarán en la plusvalía que genere su acción urbanística y regularán la utilización del suelo y del espacio aéreo urbano en defensa del interés común.

## **CAPITULO 4**

### ***DE LA PROTECCION Y APLICACION DE DERECHOS***

**Art. 83.** Las actuaciones de los particulares y de las autoridades públicas deberán ceñirse a los postulados de la buena fe, la cual se presumirá en todas las gestiones que aquellos adelanten ante éstas.

**Art. 84.** Cuando un derecho o una actividad hayan sido reglamentados de manera general, las autoridades públicas no podrán establecer ni exigir permisos, licencias o requisitos adicionales para su ejercicio.

**Art. 85.** Son de aplicación inmediata los derechos consagrados en los artículos 11, 12, 13, 14, 15, 26, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37 y 40.

**Art. 86.** Toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe en su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resultaren vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública.

La protección consistirá en una orden para que aquel respecto de quien se solicita tutela, actúe o se abstenga de hacerlo. El fallo, que será de inmediato cumplimiento, podrá impugnarse ante el juez competente y, en todo caso, éste lo remitirá a la Corte Constitucional para su eventual revisión.

Esta acción sólo procederá cuando el afectado no disponga de otro medio de defensa judicial, salvo que aquella se utilice como mecanismo transitorio para evitar un perjuicio irremediable. En ningún caso podrán transcurrir más de diez días entre la solicitud de tutela y su resolución.

La ley establecerá los casos en los que la acción de tutela procede contra particulares encargados de la prestación de un servicio público o cuya conducta afectare grave y directamente el interés colectivo, o respecto de quienes el solicitante se halle en estado de subordinación o indefección.

**Art. 87.** Toda persona podrá acudir ante la autoridad judicial para hacer efectivo el cumplimiento de una ley o un acto administrativo. En caso de prosperar la acción, la sentencia ordenará a la autoridad reuente el cumplimiento del deber omitido.

**Art. 88.** La ley regulará las acciones populares para la protección de los derechos e intereses colectivos, relacionados con el patrimonio, el espacio, la seguridad y salubridad públicos, la moral administrativa, el ambiente, la libre competencia económica y otros de similar naturaleza que se definen en ella.

También regulará las acciones populares en los daños ocasionados a un número plural de personas, sin perjuicio de las correspondientes acciones particulares.

Así mismo, definirá los casos de responsabilidad civil objetiva por el daño inferido a los derechos e intereses colectivos.

**Art. 89.** Además de los consagrados en los artículos anteriores, la ley establecerá los demás recursos, las acciones, y los procedimientos necesarios para que puedan propugnar por la integridad del orden jurídico, y por la protección de sus derechos individuales, de grupo o colectivos, frente a la acción u omisión de las autoridades públicas.

**Art. 90.** El Estado responderá patrimonialmente por los daños antijurídicos que le sean imputables, causados por la acción o la omisión de autoridades públicas.

En el evento de ser condenado el Estado a la reparación patrimonial de uno de tales daños, que hayan sido consecuencia de la conducta dolosa o gravemente culposa de un agente suyo, aquél deberá repetir contra éste.

**Art. 91.** En caso de infracción manifiesta de un precepto constitucional en detrimento de alguna persona, el mandato superior no exime de responsabilidad al agente que lo ejecuta.

Los militares en servicio quedan exceptuados de esta disposición. Respecto de ellos, la responsabilidad recaerá únicamente en el superior que de la orden.

**Art. 92.** Cualquier persona natural o jurídica podrá solicitar de la autoridad competente la aplicación de las sanciones penales o disciplinarias derivadas de la conducta de las autoridades públicas.

**Art. 93.** Los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los deberes y derechos consagrados en esta Carta se interpretarán en conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia.

**Art. 94.** La enunciación de los derechos y garantías contenidos en la Constitución y en los convenios internacionales vigentes, no debe entenderse como negación de otros que, siendo inherentes a la persona humana, no figuren expresamente en ellos.

## **CAPITULO 5**

### ***DE LOS DEBERES Y OBLIGACIONES***

**Art. 95.** El ejercicio de las libertades y derechos reconocidos en esta Constitución implica responsabilidades.

Toda persona está obligada a cumplir la Constitución y las leyes.

Son deberes de la persona y del ciudadano:

1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios;
2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas;
3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituídas para mantener la independencia y la integridad nacionales;
4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica;
5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país;
6. Propender al logro y mantenimiento de la paz;

7. Colaborar para el buen funcionamiento de la administración de la justicia;
8. Proteger los recursos culturales y naturales del país y velar por la conservación de un ambiente sano;
9. Contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad.

## **TITULO III**

### ***DE LOS HABITANTES Y DEL TERRITORIO***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LA NACIONALIDAD***

**Art. 96.** Son nacionales colombianos:

1. Por nacimiento:
  - a. Los naturales de Colombia, con una de dos condiciones: que el padre o la madre hayan sido naturales o nacionales colombianos o que, siendo hijos de extranjeros, alguno de sus padres estuviere domiciliado en la República en el momento del nacimiento.
  - b. Los hijos de padre o madre colombianos que hubieren nacido en tierra extranjera y luego se domiciliaren en la República.
2. Por adopción:
  - a. Los extranjeros que soliciten y obtengan carta de naturalización, de acuerdo con la ley, la cual establecerá los casos en los cuales se pierde la nacionalidad colombiana por adopción.
  - b. Los latinoamericanos y del Caribe por nacimiento domiciliados en Colombia, que con autorización del Gobierno y de acuerdo con la ley y el principio de reciprocidad, pidan ser inscritos como colombianos ante la municipalidad donde se establecieron.
  - c. Los miembros de los pueblos indígenas que comparten territorios fronterizos, con aplicación del principio de reciprocidad según tratados públicos.

Ningún colombiano por nacimiento podrá ser privado de su nacionalidad. La calidad de nacional colombiano no se pierde por el hecho de adquirir otra nacionalidad. Los nacionales por adopción no estarán obligados a renunciar a su nacionalidad de origen o adopción.

Quienes hayan renunciado a la nacionalidad colombiana podrán recobrarla con arreglo a la ley.

**Art. 97.** El colombiano, aunque haya renunciado a la calidad de nacional, que actúe contra los intereses del país en guerra exterior contra Colombia, será juzgado y penado como traidor.

Los colombianos por adopción y los extranjeros domiciliados en Colombia, no podrán ser obligados a tomar las armas contra su país de origen; tampoco lo serán los colombianos nacionalizados en país extranjero, contra el país de su nueva nacionalidad.

#### **CAPITULO 2**

##### ***DE LA CIUDADANIA***

**Art. 98.** La ciudadanía se pierde de hecho cuando se ha renunciado a la nacionalidad, y su ejercicio se puede suspender en virtud de decisión judicial en los casos que determine la ley.

Quienes hayan sido suspendidos en el ejercicio de la ciudadanía, podrán solicitar su rehabilitación.

Parágrafo. Mientras la ley no decida otra edad, la ciudadanía se ejercerá a partir de los dieciocho años.

**Art. 99.** La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción.

## **CAPITULO 3**

### ***DE LOS EXTRANJEROS***

**Art. 100.** Los extranjeros disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos. No obstante, la ley podrá, por razones de orden público, subordinar a condiciones especiales o negar el ejercicio de determinados derechos civiles a los extranjeros. Así mismo, los extranjeros gozarán, en el territorio de la República, de las garantías concedidas a los nacionales, salvo las limitaciones que establezcan la Constitución o la ley. Los derechos políticos se reservan a los nacionales, pero la ley podrá conceder a los extranjeros residentes en Colombia el derecho al voto en las elecciones y consultas populares de carácter municipal o distrital.

## **CAPITULO 4**

### ***DEL TERRITORIO***

**Art. 101.** Los límites de Colombia son los establecidos en los tratados internacionales aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República, y los definidos por los laudos arbitrales en que sea parte la Nación.

Los límites señalados en la forma prevista por esta Constitución, sólo podrán modificarse en virtud de tratados aprobados por el Congreso, debidamente ratificados por el Presidente de la República.

Forman parte de Colombia, además del territorio continental, el archipiélago de San Andrés, Providencia, Santa Catalina y Malpelo, además de las islas, islotes, cayos, morros y bancos que le pertenecen.

También son parte de Colombia, el subsuelo, el mar territorial, la zona contigua, la plataforma continental, la zona económica exclusiva, el espacio aéreo, el segmento de la órbita geostacionaria, el espectro electromagnético y el espacio donde actúa, de conformidad con el Derecho Internacional o con las leyes colombianas a falta de normas internacionales.

**Art. 102.** El territorio, con los bienes públicos que de él forman parte, pertenecen a la Nación.

## **TITULO IV**

### ***DE LA PARTICIPACION DEMOCRATICA Y DE LOS PARTIDOS POLITICOS***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LAS FORMAS DE PARTICIPACION DEMOCRATICA***

**Art. 103.** Son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. La ley los reglamentará.

El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las organizaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común no gubernamentales, sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos de representación en las diferentes instancias de participación, concertación, control y vigilancia de la gestión pública que se establezcan.

**Art. 104.** El Presidente de la República, con la firma de todos los ministros y previo concepto favorable del Senado de la República, podrá consultar al pueblo decisiones de trascendencia nacional. La decisión del pueblo será obligatoria. La consulta no podrá realizarse en concurrencia con otra elección.

**Art. 105.** Previo cumplimiento de los requisitos y formalidades que señale el estatuto general de la organización territorial y en los casos que éste determine, los Gobernadores y Alcaldes, según el caso, podrán realizar consultas populares para decidir sobre asuntos de competencia del respectivo Departamento o Municipio.



**Art. 106.** Previo el cumplimiento de los requisitos que la ley señale y en los casos que ésta determine, los habitantes de las entidades territoriales podrán presentar proyectos sobre asuntos que son de competencia de la respectiva corporación pública, la cual está obligada a tramitarlos.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LOS PARTIDOS Y DE LOS MOVIMIENTOS POLITICOS***

**Art. 107.** Se garantiza a todos los nacionales el derecho a fundar, organizar y desarrollar partidos y movimientos políticos, y la libertad de afiliarse a ellos o de retirarse.

También se garantiza a las organizaciones sociales el derecho a manifestarse y a participar en eventos políticos.

**Art. 108.** El Consejo Nacional Electoral reconocerá personería jurídica a los partidos y movimientos políticos que se organicen para participar en la vida democrática del país cuando comprueben su existencia con no menos de cincuenta mil firmas, o cuando en la elección anterior hayan obtenido por lo menos la misma cifra de votos o hayan alcanzado representación parlamentaria.

En ningún caso podrá la ley imponer normas de organización interna los partidos y movimientos políticos, ni exigir a ellos participar en las elecciones.

Los partidos y movimientos políticos con personería jurídica podrán, sin requisito alguno, inscribir candidatos.

Los movimientos sociales y grupos significativos de ciudadanos también podrán inscribir candidatos.

La ley podrá establecer requisitos para garantizar la seriedad de las inscripciones.

**Art. 109.** El Estado contribuirá a la financiación del funcionamiento y de las campañas electorales de los partidos y movimientos con personería jurídica.

Los demás partidos, movimientos y grupos significativos de ciudadanos que postulen candidatos, se harán acreedores a este beneficio siempre que obtengan el porcentaje de votación que señale la ley.

La ley podrá limitar el monto de gastos que los partidos, movimientos o candidatos puedan realizar en las campañas electorales, así como la máxima cuantía de las contribuciones individuales. Los partidos, movimientos y candidatos deberán rendir públicamente cuentas sobre el volumen, origen y destino de sus ingresos.

**Art. 110.** Se prohíbe a quienes desempeñan funciones públicas hacer contribución alguna a los partidos, movimientos o candidatos, o inducir a otros a que lo hagan, salvo las excepciones que establezca la ley. El incumplimiento de cualquiera de estas prohibiciones será causal de remoción del cargo o de pérdida de la investidura.

**Art. 111.** Los partidos y movimientos políticos con personería jurídica tienen derecho a utilizar los medios de comunicación social del Estado en todo tiempo, conforme a la ley. Ella establecerá así mismo los casos y la forma como los candidatos debidamente inscritos tendrán acceso a dichos medios.

## **CAPITULO 3**

### ***DEL ESTATUTO DE LA OPOSICION***

**Art. 112.** Los partidos y movimientos políticos que no participan en el Gobierno podrán ejercer libremente la función crítica frente a éste y plantear y desarrollar alternativas políticas. Para estos efectos, salvo las restricciones legales, se garantizan los siguientes derechos: de acceso a la información y a la documentación oficiales; de uso de los medios de comunicación social del Estado de acuerdo con la representación obtenida en las elecciones para Congreso inmediatamente anteriores; de réplica en los medios de comunicación del Estado frente a tergiversaciones graves y evidentes o ataques públicos proferidos por altos funcionarios oficiales, y de participación en los organismos electorales.

Los partidos y movimientos minoritarios tendrán derecho a participar en las mesas directivas de los cuerpos colegiados, según su representación en ellos.  
Una ley estatutaria regulará la materia.

## **TITULO V**

### ***DE LA ORGANIZACION DEL ESTADO***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LA ESTRUCTURA DEL ESTADO***

**Art. 113.** Son ramas del Poder Público, la legislativa, la ejecutiva, y la judicial.

Además de los órganos que la integran existen otros, autónomos e independientes, para el cumplimiento de las demás funciones del Estado. Los diferentes órganos del Estado tienen funciones separadas pero colaboran armónicamente para la realización de sus fines.

**Art. 114.** Corresponde al Congreso de la República reformar la Constitución, hacer las leyes y ejercer control político sobre el Gobierno y la administración.

El Congreso de la República, estará integrado por el Senado y la Cámara de Representantes.

**Art. 115.** El Presidente de la República es el Jefe del Estado, Jefe del Gobierno y suprema autoridad administrativa.

El Gobierno Nacional está formado por el Presidente de la República, los ministros del despacho y los directores de departamentos administrativos. El Presidente y el Ministro o Director de Departamento correspondientes, en cada caso ningún acto del Presidente, excepto el nombramiento y remoción de Ministros y Directores de Departamentos Administrativos y aquellos expedidos en su calidad de Jefe del Estado y de suprema autoridad administrativa, tendrá valor ni fuerza alguna mientras no sea suscrito y comunicado por el Ministro del ramo respectivo o por el Director del Departamento Administrativo correspondiente, quienes, por el mismo hecho, se hacen responsables.

Los gobernadores y las alcaldías, así como las superintendencias, los establecimientos públicos y las empresas industriales o comerciales del Estado, forman parte de la Rama Ejecutiva.

**Art. 116.** La Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura, la Fiscalía General de la Nación, los Tribunales y los Jueces, administran justicia. También lo hace la justicia penal militar.

El Congreso ejercerá determinadas funciones judiciales.

Excepcionalmente la ley podrá atribuir función jurisdiccional en materias precisas a determinadas autoridades administrativas. Sin embargo, no les será permitido adelantar la instrucción de sumarios ni juzgar delitos.

Los particulares pueden ser investidos transitoriamente de la función de administrar justicia en la condición de conciliadores o en la de árbitros habilitados por las partes para proferir fallos en derecho o en equidad, en los términos que determine la ley.

**Art. 117.** El Ministerio Público y la Contraloría a General de la República son órganos de control.

**Art. 118.** El Ministerio Público será ejercido por el Procurador General de la Nación, por el Defensor del Pueblo, por los procuradores delegados y los agentes del ministerio público, ante las autoridades jurisdiccionales, por los personeros municipales y por los demás funcionarios que determine la ley. Al Ministerio Público corresponde la guarda y promoción de los derechos humanos, la protección del interés público y la vigilancia de la conducta oficial de quienes desempeñan funciones públicas.

**Art. 119.** La Contraloría General de la República tiene a su cargo la vigilancia de la gestión fiscal y el control de resultado de la administración.

**Art. 120.** La organización electoral está conformada por el Consejo Nacional Electoral, por la Registraduría Nacional del Estado Civil y por los demás organismos que establezca la ley. Tiene

a su cargo la organización de las elecciones, su dirección y vigilancia, así como lo relativo a la identidad de las personas.

**Art. 121.** Ninguna autoridad del Estado podrá ejercer funciones distintas a las que le atribuye la Constitución y la ley.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LA FUNCION PUBLICA***

**Art. 122.** No habrá empleo que no tenga funciones detalladas en ley o reglamento.

**Art. 123.** Son servidores públicos los miembros de las corporaciones públicas, los empleados y trabajadores del Estado y de sus entidades descentralizadas territorialmente y por servicios.

Los servidores públicos están al servicio del Estado y de la comunidad; ejercerán sus funciones en la forma prescrita por la Constitución, la ley y el reglamento.

La ley determinará el régimen aplicable a los particulares que temporalmente desempeñen funciones públicas y regulará su ejercicio.

**Art. 124.** La ley determinará la responsabilidad de los servidores públicos y la manera de hacerla efectiva.

**Art. 125.** Los empleos de los órganos y entidades del Estado son de carrera. Se exceptúan los de elección popular, los de libre nombramiento y remoción, los de trabajadores oficiales y los demás que determine la ley.

Los funcionarios, cuyo sistema de nombramiento no haya sido determinado por la Constitución, serán nombrados por concurso público.

El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes.

El retiro se hará: por calificación no satisfactoria en el desempeño del empleo; por violación del régimen disciplinario y por las demás causales previstas en la Constitución o la ley.

En ningún caso la filiación política de los ciudadanos podrá determinar su nombramiento para un empleo de carrera, su ascenso o remoción.

**Art. 126.** Los servidores públicos no podrán nombrar como empleados a personas con las cuales tengan parentesco hasta el cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad, primero civil, o con quien estén ligados por matrimonio o unión permanente. Tampoco podrán designar a personas vinculadas por los mismos lazos con servidores públicos competentes para intervenir en su designación.

Se exceptúan de lo previsto en este artículo los nombramientos que se hagan en aplicación de normas vigentes sobre ingreso o ascenso por méritos.

**Art. 127.** Los servidores públicos no podrán celebrar, por sí o por interpuesta persona, o en representación de otro, contrato alguno con entidades públicas o con personas privadas que manejen o administren recursos públicos, salvo las excepciones legales.

A los empleados del Estado y de sus entidades descentralizadas que ejercen jurisdicción, autoridad civil o política, cargos de dirección administrativa, o se desempeñen en los órganos judicial, electoral, de control, les está prohibido tomar parte en las actividades de los partidos y movimientos, y en las controversias políticas, sin perjuicio de ejercer libremente el derecho al sufragio.

Los empleados no contemplados en esta prohibición podrá participar en dichas actividades y controversias en las condiciones que señale la ley.

La utilización del empleo para presionar a los ciudadanos a respaldar una causa o campaña política constituye causal de mala conducta.

**Art. 128.** Nadie podrá desempeñar simultáneamente más de un cargo público ni recibir más de una asignación que provenga del tesoro público, o de empresas o de instituciones en las que tenga parte mayoritaria el Estado, salvo los casos expresamente determinados por la ley.

Entiéndese por Tesoro Público el de la Nación, el de las entidades territoriales y el de las descentralizadas.

**Art. 129.** Los servidores públicos no podrán aceptar cargos, honores o recompensas de gobiernos extranjeros u organismos internacionales, ni celebrar contratos con ellos, sin previa autorización del Gobierno.

**Art. 130.** Habrá una Comisión Nacional del Servicio Civil responsable de la administración y vigilancia de las carreras de los funcionarios públicos, excepción hecha de las que tengan carácter especial.

**Art. 131.** Compete a la ley la reglamentación del servicio público que prestan los notarios y registradores, la definición del régimen laboral para sus empleados y lo relativo a los aportes como tributación especial de las notarías, con destino a la administración de justicia. El nombramiento de los notarios en propiedad se hará mediante concurso. Corresponde al Gobierno la creación, supresión y fusión de los círculos de notariado y registro y la determinación del número de notarías y oficinas de registro.

## **TITULO VI**

### ***DE LA RAMA LEGISLATIVA***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LA COMPOSICION Y LAS FUNCIONES***

**Art. 132.** Los senadores y los representantes serán elegidos para un período de cuatro años, que se inicia el 20 de julio siguiente a la elección.

**Art. 133.** Los miembros de los cuerpos colegiados de elección directa representan al pueblo, y deberán actuar consultado la justicia y el bien común.

El elegido es responsable ante la sociedad y frente a sus electores del cumplimiento de las obligaciones propias de su investidura.

**Art. 134.** Las faltas absolutas o temporales de los miembros de las Corporaciones Públicas serán suplidas por los candidatos que, según el orden de inscripción, en forma sucesiva y descendente, correspondan a la misma lista electoral.

**Art. 135.** Son facultades de cada Cámara:

1. Elegir sus mesas directivas.
2. Elegir a su Secretario General, para períodos de dos años, contados a partir del 20 de julio, quien deberá reunir las mismas calidades señaladas para ser miembro de la respectiva Cámara.
3. Solicitar al Gobierno los informes que necesite, salvo lo dispuesto en el numeral 2. del artículo siguiente.
4. Determinar la celebración de sesiones reservadas en forma prioritaria a las preguntas orales que formulen los Congresistas a los Ministros y a las respuestas de éstos. El reglamento regulará la materia.
5. Proveer empleos creados por la ley para el cumplimiento de sus funciones.
6. Recabar del Gobierno la cooperación de los organismos de la administración pública para el mejor desempeño de sus atribuciones.
7. Organizar su Policía interior.
8. Citar y requerir a los Ministros para que concurran a las sesiones. Las citaciones deberán hacerse con una anticipación no menor de cinco días y formularse en cuestionario escrito. En caso de que los Ministros no concurran, sin ex cusa aceptada por la respectiva Cámara, ésta podrá proponer moción de censura. Los Ministros deberán ser oídos en la sesión para la cual fueron citados, sin perjuicio de que el debate continúe en sesiones posteriores por decisión de la respectiva Cámara. El debate no podrá extenderse a asuntos ajenos al cuestionario y deberá encabezar el orden del día de la sesión.

9. Proponer moción de censura a los ministros por asuntos relacionados con funciones propias del cargo. La moción de censura, si hubiere lugar a ella, deberá proponerla por lo menos la décima parte de los miembros que componen la respectiva cámara. La votación se hará entre el tercero y décimo día siguientes a la terminación del debate, en Congreso pleno, con audiencia de los ministros respectivos. Su aprobación requerirá la mayoría absoluta de los integrantes de cada cámara. Una vez aprobada, el ministro quedará separado de su cargo. Si fuere rechazada, no podrá presentarse otra sobre la misma materia a menos que la motiven hechos nuevos.

Art. 136. Se prohíbe al Congreso y a cada una de sus Cámaras:

1. Inmiscuirse por medio de resoluciones o de leyes, en asuntos de competencia privativa de otras autoridades.
2. Exigir al Gobierno información sobre instrucciones en materia diplomática o sobre negociaciones de carácter reservado.
3. Dar votos de aplauso a los actos oficiales.
4. Decretar en favor de personas o entidades donaciones, gratificaciones, auxilios, indemnizaciones, pensiones o derechos reconocidos con arreglo a la ley preexistente.
5. Decretar actos de proscripción o persecución contra personas naturales o jurídicas.
6. Autorizar viajes al exterior con dineros del erario, salvo en cumplimiento de misiones específicas, aprobadas al menos por las tres cuartas partes de sus miembros.

**Art. 137.** Cualquier comisión permanente podrá emplazar a toda persona natural o jurídica, para que en sesión especial rinda declaraciones orales o escritas, que podrán exigirse bajo juramento, sobre hechos relacionados directamente con las indagaciones que la comisión adelanta.

Si quienes hayan sido citados se excusasen de asistir y la comisión insistiere en llamarlos, la Corte Constitucional, después de oírlos, resolverá sobre el particular en un plazo de diez días, bajo estricta reserva.

La renuncia de los citados a comparecer o rendir las declaraciones requeridas, será sancionada por la comisión con la pena que señalen las normas vigentes para los casos de desacato a las autoridades.

Si en el desarrollo de la investigación se requiere, para su perfeccionamiento, o para la persecución de posible infractores penales, la intervención de otras autoridades, se las exhortará para lo pertinente.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LA REUNION Y FUNCIONAMIENTO***

**Art. 138.** El Congreso, por derecho propio, se reunirá en sesiones ordinarias, durante dos períodos por año, que constituirán una sola legislatura. El primer período de sesiones comenzará el 20 de julio y terminará el 16 de diciembre; el segundo el 16 de marzo y concluirá el 20 de junio.

Si por cualquier causa no pudiere reunirse en las fechas indicadas, lo hará tan pronto como fuere posible, dentro de los períodos respectivos. También se reunirá el Congreso en sesiones extraordinarias, por convocatoria del Gobierno y durante el tiempo que este señale.

En el curso de ellas sólo podrá ocuparse en los asuntos que el Gobierno someta a su consideración, sin perjuicio de la función de control político que le es propia, la cual podrá ejercer en todo tiempo.

**Art. 139.** Las sesiones del Congreso serán instaladas y clausuradas conjuntamente y públicamente por el Presidente de la República, sin que esta ceremonia, en el primer evento, sea esencial para que el congreso ejerza legítimamente sus funciones. < p > **Art. 140.** El Congreso tiene su sede en la capital de la República.

Las Cámaras podrán por acuerdo entre ellas trasladar su sede a otro lugar y, en caso de perturbación del orden público, podrán reunirse en el sitio que designe el Presidente del Senado.

**Art. 141.** El Congreso se reunirá en solo cuerpo únicamente para la instalación y clausura de sus sesiones, para dar posesión al Presidente de la República, para recibir a Jefes de Estado o de Gobierno de otros países, para elegir al Contralor General de la República y Vicepresidente cuando sea menester reemplazar al electo por el pueblo, así como decir sobre la moción de censura, con arreglo al artículo 135.

En tales casos el Presidente del Senado y el de la Cámara serán respectivamente Presidente y Vicepresidente del Congreso.

**Art. 142.** Cada Cámara elegirá, para el respectivo período constitucional, comisiones permanentes que tramitarán en primer debate los proyectos de acto legislativo o de ley. La ley determinará el número de comisiones permanentes y el de sus miembros, así como las materias de las que cada una deberá ocuparse.

Cuando sesionen conjuntamente las Comisiones Constitucionales Permanentes, el quorum decisorio será el que se requiera para cada uno de las comisiones individualmente consideradas.

**Art. 143.** El Senado de la República y la Cámara de Representantes podrán disponer que cualquiera de las comisiones permanentes sesiones durante el receso, con el fin de debatir los asuntos que hubieren quedado pendientes en el período anterior, de realizar los estudios que la corporación respectiva determine y de preparar los proyectos que las Cámaras les encarguen.

**Art. 144.** Las sesiones de las Cámaras y de sus comisiones permanentes serán públicas, con las limitaciones a que haya lugar conforme a su reglamento.

**Art. 145.** El Congreso pleno, las Cámaras y sus comisiones no podrán abrir sesiones ni deliberar con menos de una cuarta parte de sus miembros. Las decisiones sólo podrán tomarse con la asistencia de la mayoría de los integrantes de la respectiva corporación, salvo que la Constitución determine un quorum diferente.

**Art. 146.** En el Congreso pleno, en las Cámaras y en sus comisiones permanentes, las decisiones se tomaran por la mayoría de los votos de los asistentes, salvo que la Constitución exija expresamente una mayoría especial.

**Art. 147.** Las mesas directivas de las Cámaras y de sus comisiones permanentes seran renovadas cada año, para le legislatura que se inicia el 20 de julio, y ninguno de sus miembros podra ser reelegido dentro del mismo cuatrienio constitucional.

**Art. 148.** Las normas sobre quorum y mayorías decisorias regirán también para las demás corporaciones públicas de elección popular.

**Art. 149.** Toda reunión de miembros del Congreso que, con el propósito de ejercer funciones propias de la rama legislativa del poder público, se efectúe fuera de las condiciones constitucionales, carecerá de validez; a los actos que realice no podrá dárseles efecto alguno, y quienes participen en las deliberaciones, seran sancionados conforme a las leyes.

## **CAPITULO 3**

### ***DE LAS LEYES***

**Art. 150.** Corresponde al Congreso hacer las leyes. Por intermedio de ellas ejerce las siguientes funciones:

1. Interpretar, reformar y derogar las leyes.
2. Expedir códigos en todos los ramos de la legislación y reformar sus disposiciones.
3. Aprobar el plan nacional de desarrollo y de inversiones públicas que hayan de emprenderse o continuarse, con la determinación de los recursos y apropiaciones que se autoricen para su ejecución, y las medidas necesarios para impulsar el cumplimiento de los mismos.
4. Definir la división general de territorio con arreglo a lo previsto en esta Constitución, fijar las bases y condiciones para crear, eliminar, modificar o fusionar entidades territoriales y establecer sus competencias.
5. Conferir atribuciones especiales a las asambleas departamentales.

6. Variar, en circunstancias extraordinarias y graves por motivos de conveniencias pública, la actual residencia de los altos poderes nacionales.
7. Determinar la estructura de la administración nacional y crear, suprimir o fusionar ministerios, departamentos administrativos, superintendencias, establecimiento públicos y otras entidades del orden nacional, señalando sus objetivos y estructura orgánica: reglamentar la creación y funcionamiento de las Corporaciones Autónomas Regionales dentro de un régimen de autonomía; así mismo, crear o autorizar la constitución de empresas industriales y comerciales del Estado y sociedades de economía mixta.
8. Expedir las normas a las cuales debe sujetarse el Gobierno para el ejercicio de las funciones de inspección y vigilancia que le señala la Constitución.
9. Conceder autorizaciones al Gobierno para celebrar contratos, negociar empréstitos y enajenar bienes nacionales. El Gobierno rendirá periódicamente informes al Congreso sobre el ejercicio de estas autorizaciones.
10. Revestir, hasta por seis meses, al Presidente de la República de precisas facultades extraordinarias, para expedir normas con fuerza de ley cuando la necesidad lo exija o la conveniencia pública lo aconseje. Tales facultades deberán ser solicitadas expresamente por el Gobierno y su aprobación requerirá la mayoría absoluta de los miembros de una y otra Cámara.

El Congreso podrá en todo tiempo y por iniciativa propia, modificar los decretos y leyes dictados por el Gobierno en uso de facultades extraordinarias.

Estas facultades no se podrán conferir para expedir códigos, leyes estatutarias, orgánicas, ni las previstas en el numeral 20 del presente artículo, ni para decretar impuestos.
11. Establecer las rentas nacionales y fijar los gastos de la administración.
12. Establecer contribuciones fiscales y, excepcionalmente, contribuciones parafiscales en los casos y bajo las condiciones que establezca la ley.
13. Determinar la moneda legal, la convertibilidad y el alcance de su poder liberatorio, y arreglar el sistema de pesas y medidas.
14. Aprobar o improbar los contratos o convenios que, por razones de evidente necesidad nacional, hubiere celebrado el Presidente de la República, con particulares, compañías o entidades públicas, sin autorización previa.
15. Decretar honores a los ciudadanos que hayan prestado servicios a la patria.
16. Aprobar o improbar los tratados que el Gobierno celebre con otros Estados o entidades de derecho internacional. Por medio de dichos tratados podrá el Estado, sobre bases de equidad, reciprocidad y conveniencia nacional, transferir parcialmente determinadas atribuciones a organismos internacionales, que tengan por objeto promover o consolidar la integración económica con otros Estados.
17. Conceder, por mayoría de dos tercios de votos de los miembros de una y otra Cámara y por graves motivos de conveniencia pública, amnistías o indultos generales por delitos políticos. En caso de que los favorecidos fueren eximidos de la responsabilidad civil respecto de particulares, el Estado quedará obligado a las indemnizaciones a que hubiere lugar.
18. Dictar normas sobre apropiación o adjudicación y recuperación de tierras baldías.
19. Dictar las normas generales, y señalar en ellas los objetivos y criterios a los cuales debe sujetarse el Gobierno para los siguientes efectos:
  - a. Organizar el crédito público;
  - b. Regular el comercio exterior y señalar el régimen de cambio internacional, en concordancia con las funciones que la Constitución consagra para la Junta Directiva del Banco de la República;
  - c. Modificar, por razones de política comercial, los aranceles, tarifas y demás disposiciones concernientes al régimen de aduanas;

- d. Regular las actividades financieras, bursátil, aseguradora y cualquiera otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos captados del público;
  - e. Fijar el régimen salarial y de prestaciones sociales de los servidores públicos;
  - f. Regular la educación.
20. Crear los servicios administrativos y técnicos de las Cámaras.
  21. Expedir las leyes de intervención económica, previstas en el artículo 334, las cuales deberán precisar sus fines y alcances y los límites de la libertad económica.
  22. Expedir las leyes relacionadas con el Banco de la República y con las funciones que compete desempeñar a su Junta Directiva.
  23. Expedir las leyes que regirán el ejercicio de las funciones públicas y la prestación de los servicios públicos.
  24. Regular el régimen de propiedad industrial, patentes y marcas y las otras formas de propiedad intelectual.
  25. Unificar las normas sobre policía de tránsito en todo el territorio de la República.

**Art. 151.** El Congreso expedirá leyes orgánicas a las cuales estará sujeto el ejercicio de la actividad legislativa. Por medio de ellas se establecerán los reglamentos del Congreso y de cada una de las Cámaras, las normas sobre preparación, aprobación y ejecución del Presupuesto de rentas y ley de apropiaciones y del plan general de desarrollo, y las relativas a la asignación de competencias normativas a las entidades territoriales. Las leyes orgánicas requerirán, para su aprobación, la mayoría absoluta de los votos de los miembros de una y otra Cámara.

**Art. 152.** Mediante las leyes estatutarias, el Congreso de la República regulará las siguientes materias:

- a. Derechos y deberes fundamentales de las personas y procedimientos y recursos para su protección;
- b. Administración de justicia;
- c. Organización y régimen de los partidos y movimientos políticos; estatuto de la oposición y funciones electorales;
- d. Instituciones y mecanismos de participación ciudadana;
- e. Estados de excepción.

**Art. 153.** La aprobación, modificación o derogación de las leyes estatutarias exigirá la mayoría absoluta de los miembros del Congreso y deberá efectuarse dentro de una sola legislatura. Dicho trámite comprenderá la revisión previa, por parte de la Corte Constitucional, de la exequibilidad del proyecto. Cualquier ciudadano podrá intervenir para defenderla o impugnarla.

**Art. 154.** Las leyes pueden tener origen en cualquiera de las Cámaras a propuesta de sus respectivos miembros, del Gobierno Nacional, de las entidades señaladas en el artículo 156, o por iniciativa popular en los casos previstos en la Constitución.

No obstante, sólo podrán ser dictadas o reformadas por iniciativa del Gobierno las leyes a que se refieren los numerales 3, 7, 9, 11 y 22 y los literales a, b y e del artículo 150; las que ordenen participaciones en las rentas nacionales o transferencias de las mismas; las que autoricen aportes o suscripciones del Estado a empresas industriales o comerciales y las que decreten exenciones de impuestos.

Las Cámaras podrán introducir modificaciones a los proyectos presentados por el Gobierno. Los proyectos de ley relativos a los tributos iniciarán su trámite en la Cámara de Representantes y los que se refieran a relaciones internacionales, en el Senado.

**Art. 155.** Podrán presentar proyectos de ley .: un número de ciudadanos igual o superior al cinco por ciento del censo electoral existente en la fecha respectiva o el treinta por ciento de los concejales o diputados del país. La iniciativa popular será tramitada por el Congreso, de conformidad con lo establecido en el artículo 163, para los proyectos que hayan sido objeto de manifestación de urgencia.



Los ciudadanos proponentes tendrán derecho a designar un vocero que será oído por las Cámaras en todas las etapas del trámite.

**Art. 156.** La Corte Constitucional, el Consejo Superior de la Judicatura, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Nacional Electoral, el Procurador General de la Nación, el Contralor General de la República, tienen la facultad de presentar proyectos de ley en materias relacionadas con sus funciones.

**Art. 157.** Ningún proyecto será ley sin los requisitos siguientes:

1. Haber sido publicado oficialmente por el Congreso, antes de darle curso en la comisión respectiva.
2. Haber sido aprobado en primer debate en la correspondiente comisión permanente de cada Cámara. El Reglamento del Congreso determinará los casos en los cuales el primer debate se surtirá en sesión conjunta en las comisiones permanentes de ambas Cámaras.
3. Haber sido aprobado en cada Cámara en segundo debate.
4. Haber obtenido la sanción del Gobierno.

**Art. 158.** Todo proyecto de ley debe referirse a una misma materia y serán inadmisibles las disposiciones o modificaciones que no se relacionen con ella. El Presidente de la respectiva comisión rechazará las iniciativas que no se avengan con este precepto, pero sus decisiones serán apelables ante la misma comisión. La ley que sea objeto de reforma parcial se publicará en su solo texto que incorpore las modificaciones aprobadas.

**Art. 159.** El proyecto de ley que hubiere sido negado en primer debate podrá ser considerado por la respectiva cámara a solicitud de su autor, de un miembro de ella, del Gobierno o del vocero del proponentes en los casos de iniciativa popular.

**Art. 160.** Entre el primero y el segundo debate deberá mediar un lapso no inferior a ocho días, y entre la aprobación del proyecto en una de las cámaras y la iniciación del debate en la otra, deberán transcurrir por lo menos quince días. Durante el segundo debate cada Cámara podrá introducir al proyecto las modificaciones, adiciones y supresiones que juzgue necesarias. En el informe a la Cámara plena para segundo debate, el ponente deberá consignar la totalidad de las propuestas que fueron consideradas por la comisión y las razones que determinaron su rechazo.

Todo Proyecto de Ley o Acto Legislativo deberá tener informe de ponencia en la respectiva comisión encargada de tramitarlo, y deberá dársele el curso correspondiente.

**Art. 161.** Cuando surgieren discrepancias en las cámaras respecto de un proyecto, ambas integrarán comisiones accidentales que, reunidas conjuntamente, prepararán el texto que será sometido a decisión final en sesión plenaria de cada Cámara. Si después de la repetición del segundo debate persisten las diferencias, se considerará negado el proyecto.

**Art. 162.** Los proyectos de ley que no hubieren completado su trámite en una legislatura y hubieren recibido primer debate en alguna de las cámaras, continuarán su curso en la siguiente, en el estado en que se encuentren. Ningún proyecto podrá ser considerado en más de dos legislaturas.

**Art. 163.** El Presidente de la República podrá solicitar trámite de urgencia para cualquier proyecto de ley. En tal caso, la respectiva cámara deberá decidir sobre el mismo dentro del plazo de treinta días. Aun dentro de este lapso, la manifestación de urgencia puede repetirse en todas las etapas constitucionales del proyecto. Si el Presidente insistiere en la urgencia, el proyecto tendrá prelación en el orden del día excluyendo la consideración de cualquier otro asunto, hasta tanto la respectiva cámara o comisión decida sobre él.

Si el proyecto de ley a que se refiere el mensaje de urgencia se encuentra al estudio de una comisión permanente, ésta, a solicitud del Gobierno, deliberará conjuntamente con la correspondiente de la otra cámara para darle primer debate.

**Art. 164.** El Congreso dará prioridad al trámite de los proyectos de ley aprobatorios de los tratados sobre derechos humanos que sean sometidos a su consideración por el Gobierno.

**Art. 165.** Aprobado un proyecto de ley por ambas cámaras, pasará al Gobierno para su sanción. Si éste no lo objetare, dispondrá que se promulgue como ley; si lo objetare, lo devolverá a la cámara en que tuvo origen.

**Art. 166.** El Gobierno dispone de seis días para devolver con objeciones cualquier proyecto cuando no conste de más de veinte artículos; de diez, cuando el proyecto contenga veintuno a cincuenta artículos; y hasta de veinte días cuando los artículos sean más de cincuenta.

Si transcurrido los indicados términos, el Gobierno no hubiere devuelto el proyecto con objeciones, el Presidente deberá sancionarlo y promulgarlo.

Si las cámaras entran en receso dentro de dichos términos, el Presidente tendrá el deber de publicar el proyecto sancionado u objetarlo dentro de aquellos plazos.

**Art. 167.** El proyecto de ley objetado total o parcialmente por el Gobierno volverá a las Cámaras a un segundo debate.

El Presidente sancionará sin presentar objeciones el proyecto que, reconsiderado, fuere aprobado por la mitad más uno de los miembros de una y otra Cámara.

Exceptúas el caso en que el proyecto fuere objetado por inconstitucional. En tal evento, si las Cámaras insistieren, el proyecto pasará a la Corte Constitucional para que ella, dentro de los seis días siguientes decida sobre su exequibilidad. El fallo de la Corte obliga al Presidente a sancionar la ley. Si lo declara inexecutable, se archivará el proyecto.

Si la Corte considera que el proyecto es parcialmente inexecutable, así lo indicará a la Cámara en que tuvo origen para que, oído el Ministro del ramo, rehaga e integre las disposiciones afectadas en términos concordantes con el dictamen de la Corte. Una vez cumplido este trámite, remitirá a la Corte el proyecto para fallo definitivo.

**Art. 168.** Si el Presidente no cumpliera el deber de sancionar las leyes en los términos y según las condiciones que la Constitución establece, las sancionará y promulgará el Presidente del Congreso.

**Art. 169.** El título de las leyes deberá corresponder precisamente a su contenido, y a su texto precederá esta fórmula:

*"El Congreso de Colombia, Decreta"*

**Art. 170.** Un número de ciudadanos equivalente a la décima parte del censo electoral, podrá solicitar ante la organización electoral la convocación de un referendo para derogatoria de una ley.

No procede el referendo respecto de las leyes aprobatorias de tratados internacionales, no de la Ley del Presupuesto, ni de las referentes a materias fiscales o tributarias.

## **CAPITULO 4**

### ***DEL SENADO***

**Art. 171.** El Senado de la República estará integrado por cien miembros elegidos en circunscripción nacional.

Habrá un número adicional de dos senadores elegidos en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas.

Los ciudadanos colombianos que se encuentren o residan en el exterior podrán sufragar en las elecciones para Senado de la República.

La circunscripción especial para la elección de senadores por las comunidades indígenas se regirá por el sistema de cociente electoral.

Los representantes de las comunidades indígenas que aspiren a integrar el Senado de la República, deberán haber ejercido un cargo de autoridad tradicional en su respectiva comunidad o haber sido líder de una organización indígena, calidad que se acreditará mediante certificado de la respectiva organización, refrendado por el ministro de gobierno.

**Art 172.** Para ser elegido senador se requiere ser colombiano de nacimiento, ciudadano en ejercicio y tener más de treinta años de edad en la fecha de la elección.

**Art. 173.** Son atribuciones del Senado:

1. Admitir o no las renunciaciones que hagan el Presidente de la República o el Vicepresidente.
2. Aprobar o improbar los ascensos militares que confiera el Gobierno, desde oficiales generales y oficiales de insignia de la fuerza pública, hasta el más alto grado.
3. Conceder licencia al Presidente de la República para separarse temporalmente del cargo, no siendo caso de enfermedad, y decidir sobre las excusas del Vicepresidente para ejercer la Presidencia de la República.
4. Permitir el tránsito de tropas extranjeras por el territorio de la República.
5. Autorizar al Gobierno para declarar guerra a otra nación.
6. Elegir a los magistrados de la Corte Constitucional.
7. Elegir al Procurador General de la Nación.

**Art. 174.** Corresponde al Senado conocer las acusaciones que formule la Cámara de Representantes contra el Presidente de la República o quien haga sus veces; contra los Magistrados del Corte Suprema de Justicia, del Consejo de Estado y de la Corte Constitucional, los miembros del Consejo Superior de la Judicatura y el Fiscal General de la Nación, aunque hubieren cesado en el ejercicio de sus cargos. En este caso, conocerá por hechos u omisiones ocurridos en el desempeño de los mismos.

**Art. 175.** En los juicios que se sigan ante el Senado, se observarán estas reglas:

1. El acusado queda de hecho suspenso de su empleo, siempre que una acusación sea públicamente admitida.
2. Si la acusación se refiere a delitos cometidos en ejercicio de funciones o a indignidad por mala destitución del empleo, o la privación temporal o pérdida absoluta de los derechos políticos; pero al reo se le seguirá juicio criminal ante la Corte Suprema de Justicia, si los hechos lo constituyen responsable de infracción que merezca otra pena.
3. Si la acusación se refiere a delitos comunes, el Senado se limitará a declarar si hay o no lugar a seguimiento de causa y, en caso afirmativo, pondrá al acusado a disposición de la Corte Suprema.
4. El Senado podrá cometer la instrucción de los procesos a una diputación de su seno, reservándose el juicio y la sentencia definitiva, que será pronunciada en sesión pública, por dos tercios, al menos, de los votos de los Senadores presentes.

## **CAPITULO 5**

### ***DE LA CAMARA DE REPRESENTANTES***

**Art. 176.** La Cámara de Representantes se elegirá en circunscripciones territoriales y en circunscripciones especiales.

Habrán dos representantes por cada circunscripción territorial y uno más por cada doscientos cincuenta mil habitantes o fracción mayor de ciento veinticinco mil que tengan en exceso sobre los primeros doscientos cincuenta mil.

Para la elección de representantes a la Cámara. Cada Departamento y el Distrito Capital de Bogotá conformarán una circunscripción territorial.

La ley podrá establecer una circunscripción especial para asegurar la participación en la Cámara de Representantes de los grupos étnicos y las minorías políticas y de los colombianos residentes en el exterior.

Mediante esta circunscripción se podrá elegir hasta cinco representantes.

**Art. 177.** Para ser elegido representante se requiere ser ciudadano en ejercicio y tener más de veinticinco años de edad en la fecha de la elección.

**Art. 178.** La Cámara de Representantes tendrá las siguientes atribuciones especiales:

1. Elegir al Defensor del Pueblo.
2. Examinar y fenecer la cuenta general del presupuesto y del tesoro que le presente el Contralor General de la República.
3. Acusar ante el Senado, cuando hubieren causas constitucionales, al Presidente de la República o a quien haga sus veces, a los magistrados de la Corte Constitucional, a los

magistrados de la Corte Suprema de Justicia, a los miembros del Consejo Superior de la Judicatura, a los magistrados del Consejo de Estado y al Fiscal General de la Nación.

4. Conocer de las denuncias y quejas que ante ella se presenten por el Fiscal General de la Nación o por los particulares contra los expresados funcionarios y, si prestan mérito, fundar en ellas acusación ante el Senado.
5. Requerir el auxilio de otras autoridades para el desarrollo de las investigaciones que le competen, y comisionar para la práctica de pruebas cuando lo considere conveniente.

## **CAPITULO 6**

### ***DE LOS CONGRESISTAS***

**Art. 179.** No podrán ser congresistas:

1. Quienes hayan sido condenados en cualquier época por sentencia judicial, a pena privativa de libertad, salvo por delitos políticos o culposos.
2. Quienes hubieren ejercido, como empleados públicos, jurisdicción o autoridad política, civil, administrativa o militar, dentro de los doce meses anteriores a la fecha de la elección.
3. Quienes hayan intervenido en gestión de negocios ante entidades públicas, o en la celebración de contratos entre ellas en interés propio, o en el de terceros, o hayan sido representantes legales de entidades que administren tributos o contribuciones parafiscales, dentro de los seis meses anteriores a la fecha de la elección.
4. Quienes hayan perdido la investidura de congresista.
5. Quienes tengan vínculos por matrimonio, o unión permanente, o de parentesco en tercer grado de consanguinidad, primero de afinidad, o único civil, con funcionarios que ejerzan autoridad civil o política.
6. Quienes estén viculados entre sí por matrimonio, o unión permanente, o parentesco dentro del tercer grado de consanguinidad, segundo de afinidad, o primero civil, y se inscriban en el mismo partido, movimiento o grupo para elección de cargos, o de miembros de corporaciones públicas que deban realizarse en la misma fecha.
7. Quienes tengan doble nacionalidad, exceptuando los colombianos por nacimiento.
8. Nadie podrá ser elegido para mas de una corporación o cargo público, ni para una corporación y un cargo, si los respectivos períodos coinciden en el tiempo, así sea parcialmente. Las inhabilidades previstas en los numerales 2, 3, 5 y 6 se refieren a situaciones que tengan lugar en la circunscripción en la cual deba efectuarse la respectiva elección. La ley reglamentará los demás casos de inhabilidades por parentesco, con las autoridades no contempladas en estas disposiciones. Para fines de este artículo se considera que la circunscripción nacional coincide con cada una de las territoriales, excepto para la inhabilidad consignada en el numeral 5.

**Art. 180.** Los congresistas no podrán:

1. Desempeñar cargo o empleo público o privado.
2. Gestionar, en nombre propio o ajeno, asuntos ante entidades públicas o ante las personas que administren tributos, ser apoderados ante las mismas, celebrar con ellas, por sí o por interpuesta persona, contrato alguno. La ley establecerá las excepciones a esta disposición.
3. Ser miembros de juntas o consejos directivos de entidades descentralizadas de cualquier nivel o de instituciones que administren tributos.
4. Celebrar contratos o realizar gestiones con personas naturales o jurídicas de derecho privado que administren, manejen o inviertan fondos públicos o sean contratistas del Estado o reciban donaciones de éste. Se exceptúa la adquisición de bienes o servicios que se ofrecen a los ciudadanos en igualdad de condiciones.

Parágrafo 1. Se exceptúa del régimen de incompatibilidades al ejercicio de la cátedra universitaria.

Parágrafo 2. El funcionario que en contravención del presente artículo, nombre a un Congresista para empleo o cargo o celebre con él un contrato o acepte que actúe como gestor en nombre propio o de terceros, incurrirá en causal de mala conducta.

**Art. 181.** Las incompatibilidades de los congresistas tendrán vigencia durante el período constitucional respectivo. En caso de renuncia, se mantendrán durante el año siguiente a su aceptación, si el lapso que faltare para el vencimiento del período fuere superior. Quien fuere llamado a ocupar un cargo, quedará sometido al mismo régimen de inhabilidades e incompatibilidades a partir de su posesión.

**Art. 182.** Los congresistas deberán poner en conocimiento de la respectiva Cámara las situaciones de carácter moral o económico que los inhiban para participar en el trámite de los asuntos sometidos a su consideración. La ley determinará lo relacionado con los conflictos de intereses y las recusaciones.

**Art. 183.** Los congresistas perderán su investidura:

1. Por violación del régimen de inhabilidades e incompatibilidades, o del régimen de conflicto de intereses.
2. Por inasistencia, en un mismo período de sesiones, a seis reuniones plenarios en las que se voten proyectos de acto legislativo, de ley o mociones de censura.
3. Por no tomar posesión del cargo dentro de los ocho días siguientes a la fecha de instalación de las Cámaras, o a la fecha que fueren llamados a posesionarse.
4. Por indebida destinación de dineros públicos.
5. Por tráfico de influencias debidamente comprobado.

Párrafo. Las causales 2 y 3 no tendrán aplicación cuando medie fuerza mayor.

**Art. 184.** La pérdida de la investidura será decretada por el Consejo de Estado de acuerdo con la ley y en el término no mayor de veinte días hábiles, contados a partir de la fecha de la solicitud formulada por la mesa directiva de la Cámara correspondiente o por cualquier ciudadano.

**Art. 185.** Los congresistas serán inviolables por las opiniones y votos que emitan en el ejercicio del cargo, sin perjuicio de las normas disciplinarias contenidas en el reglamento respectivo.

**Art. 186.** De los delitos que cometan los congresistas, conocerá en forma privativa la Corte Suprema de Justicia, única autoridad que podrá ordenar su detención. En caso de flagrante delito deberán ser aprehendidos y puestos inmediatamente a disposición de la misma corporación.

**Art. 187.** La asignación de los miembros del Congreso se reajustará cada año en proporción igual al promedio ponderado de los cambios ocurridos en la remuneración de los servidores de la administración central, según certificación que para el efecto expida el Contralor General de la República.

## **TITULO VII**

### ***DE LA RAMA EJECUTIVA***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DEL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA***

**Art. 188.** El Presidente de la República simboliza la unidad nacional y al jurar el cumplimiento de la Constitución y de las leyes, se obliga a garantizar los derechos y libertades de todos los colombianos.

**Art. 189.** Corresponde al Presidente de la República como Jefe del Estado, Jefe del Gobierno y Suprema Autoridad Administrativa:

1. Nombrar y separar libremente a los Ministros del Despacho y a los Directores de Departamentos Administrativos.
2. Dirigir las relaciones internacionales. Nombrar a los agentes diplomáticos y consulares, recibir a los agentes respectivos y celebrar con otros Estados y entidades de derecho internacional tratados o convenios que se someterán a la aprobación del Congreso.

3. Dirigir la fuerza pública y disponer de ella como Comandante Supremo de las Fuerzas Armadas de la República.
4. Conservar en todo el territorio el orden público y restablecerlo donde fuere turbado.
5. Dirigir las operaciones de guerra cuando lo estime conveniente.
6. Proveer a la seguridad exterior de la República, defendiendo la independencia y la honra da la Nación y la inviolabilidad del territorio: declarar la guerra con permiso del Senado, o hacerla sin tal autorización para repeler una a gresión extranjera; y convenir y ratificar los tratados de paz, de todo lo cual dará cuenta inmedianta al Congreso.
7. Permitir, en receso del Senado, previo dictamen del Consejo de Estado, el tránsito de tropas extranjeras por el territorio de la República.
8. Instalar y clausurar las sesiones del Congreso en cada legislatura.
9. Sancionar las leyes.
10. Promulgar las leyes, obedecerlas y velar por su estricto cumplimiento.
11. Ejercer la potestad reglamentaria, mediante la expedición de los decretos, resoluciones y órdenes necesarios para la cumplida ejecución de las leyes.
12. Presentar un informe al Congreso, al iniciarse cada legislatura, sobre los actos de la Administración, sobre la ejecución de los planes y programas de desarrollo económico y social, y sobre los proyectos que el Gobierno se proponga adelantar durante la vigencia de la nueva legislatura.
13. Nombrar a los presidentes, directores o gerentes de los establecimientos públicos nacionales y a las personas que deban desempeñar empleos nacionales cuya provisión no sea por concurso o no corresponda a otros funcionarios o corporaciones, según la Constitución o la ley. En todo caso, el Gobierno tiene la facultad de nombrar y remover libremente a sus agentes.
14. Crear, fusionar o suprimir, conforme a la ley, los empleos que demanden la administración central, señalar sus funciones especiales y fijar sus dotaciones y emolumentos. El Gobierno no podrá crear, con cargo al Tesoro, obligaciones que excedan el monto global fijado para el servicio en la ley de apropiaciones iniciales.
15. Suprimir o fusionar entidades u organismos administrativos nacionales de conformidad con la ley.
16. Modificar la estructura de los Ministerios, Departamentos Administrativos y demás entidades u organismos administrativos nacionales con sujeción a los principios y reglas generales que defina la ley.
17. Distribuir los negocios según su naturaleza, entre Ministerios, Departamentos Administrativos y Establecimientos Públicos.
18. Conceder permiso a los empleados públicos nacionales que lo soliciten, para aceptar, con carácter temporal, cargos o mercedes de gobiernos extranjeros.
19. Conferir grados a los miembros de la fuerza pública y someter para aprobación del Senado los que correspondan de acuerdo con el artículo 173.
20. Velar por la estricta recaudación y administración de las rentas y caudales públicos y decretar su inversión de acuerdo con las leyes.
21. Ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la ley.
22. Ejercer la inspección y vigilancia de la prestación de servicios públicos.
23. Celebrar los contratos que le correspondan con sujeción a la Constitución y la ley.
24. Ejercer, de acuerdo con la ley, la inspección, vigilancia y control sobre las personas que realicen actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento o inversión de recursos captados del público. Así mismo, sobre la cooperativas y las sociedades mercantiles.
25. Organizar el Crédito Público, reconocer la deuda nacional y arreglar su servicio; modificar los aranceles, tarifas y demás disposiciones concernientes al régimen de aduanas; regular el comercio exterior y ejercer intervención en las actividades financiera,

bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de recursos provenientes del ahorro de terceros de acuerdo con la ley.

26. Ejercer la inspección y vigilancia sobre instituciones de utilidad común para que sus rentas conserven y sean debidamente aplicadas y para que en todo lo esencial se cumpla con la voluntad de los fundadores.

27. Conceder patente de privilegio temporal a los autores de invenciones o perfeccionamientos útiles, con arreglo a la ley.

28. Expedir cartas de naturalización, conforme a la ley.

**Art. 190.** El Presidente de la República será elegido para un período de cuatro años, por la mitad más uno de los votos que, de manera secreta y directa, depositen los ciudadanos en la fecha y con las formalidades que determine la ley. Si ningún candidato obtiene dicha mayoría se celebrará una nueva votación que tendrá lugar tres semanas más tarde, en la que sólo participarán los dos candidatos que hubieren obtenido las más altas votaciones. Será declarado Presidente quien obtenga el mayor número de votos.

En caso de muerte o incapacidad física permanente de alguno de los dos candidatos con mayoría de votos, su partido o movimiento político podrá inscribir un nuevo candidato para la segunda vuelta. Si no lo hace o si la falta obedece a otra causa, lo reemplazará quien hubiese obtenido la tercera votación; y así en sucesiva y en orden descendente.

Si la falta se produjese con anticipación menor a dos semanas de la segunda vuelta, ésta quedará aplazada por quince días.

**Art. 191.** Para ser Presidente de la República se requiere ser colombiano por nacimiento, ciudadano en ejercicio y mayor de treinta años.

**Art. 192.** El Presidente de la República tomará posesión de su destino ante el Congreso, y prestará juramento en estos términos: "Juro a Dios y prometo al pueblo cumplir fielmente la Constitución y las leyes de Colombia".

Si por cualquier motivo el Presidente de la República no pudiere tomar posesión ante el Congreso, lo hará ante la Corte Suprema de Justicia o, en defecto de esta, ante dos testigos.

**Art. 193.** Corresponde al Senado conceder licencia al Presidente de la República para separarse temporalmente del cargo. Por motivo de enfermedad, el Presidente de la República puede dejar de ejercer el cargo, por el tiempo necesario, mediante aviso al Senado, en receso de éste, a la Corte Suprema de Justicia.

**Art. 194.** Son faltas absolutas del Presidente de la República su muerte, su renuncia aceptada, la destitución decretada por sentencia, la incapacidad física permanente y el abandono del cargo, declarados éstos últimos por el Senado.

Son faltas temporales la licencia y la enfermedad, de conformidad con el artículo precedente y la suspensión en el ejercicio del cargo decretada por el Senado en el caso previsto en numeral primero del artículo 175.

**Art. 195.** El encargado del Ejecutivo tendrá la misma preeminencia y las mismas atribuciones que el Presidente, cuyas veces hace.

**Art. 196.** El Presidente de la República, o quien haga sus veces, no podrá trasladarse a territorio extranjero durante el ejercicio de su cargo, sin previo aviso al Senado o, en receso de éste, a la Corte Suprema de Justicia.

La infracción de esta disposición implica abandono del cargo.

El Presidente de la República, o quien haya ocupado la Presidencia a título de encargado, no podrá salir del país dentro del año siguiente a la fecha en que cesó en el ejercicio de sus funciones, sin permiso previo del Senado.

Cuando el Presidente de la República se traslade a territorio extranjero en ejercicio de su cargo, el Ministro a quién corresponda, según el orden de presedencia legal, ejercerá bajo su propia responsabilidad las funciones constitucionales que el Presidente le delegue, tanto aquellas que le son propias como las que ejerce en calidad de Jefe del Gobierno. El Ministro Delegatario pertenecerá al mismo partido o movimiento político del Presidente.

**Art. 197.** No podrá ser elegido Presidente de la República el ciudadano que a cualquier Esta prohibición no cubra al Vicepresidente cuando la ha ejercido por menos de tres meses, en forma continua o discontinua, durante el cuatrienio.

Tampoco podrá ser elegido Presidente de la República quien hubiere incurrido en alguna de las causales de inhabilidad consagradas en los numerales 1, 4 y 7 del artículo 179, ni el ciudadano que el año antes de la elección haya ejercido cualquiera de los siguientes cargos:

Magistrado de la Corte Suprema de Justicia o de la Corte Constitucional, Consejero de Estado o miembro del Consejo Nacional Electoral, o del Consejo Superior de la Judicatura, Ministros del Despacho, Procurador General de la Nación, Defensor del Pueblo, Contralor General de la República, Fiscal General de la Nación, Registrador Nacional del Estado Civil, Director de Departamento Administrativo, Gobernador de Departamento o Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá.

**Art. 198.** El Presidente de la República, o quien haga sus veces, será responsable de sus actos u omisiones que violen la Constitución o las leyes.

**Art. 199.** El Presidente de la República, durante el período para el que sea elegido, o quien se halle encargado de la Presidencia, no podrá ser perseguido ni juzgado por delitos, sino en virtud de acusación de la Cámara de Representantes y cuando el Senado haya declarado que hay lugar a formación de causa.

## **CAPITULO 2**

### ***DEL GOBIERNO***

**Art. 200.** Corresponde al Gobierno en relación con el Congreso:

1. Concurrir a la formación de leyes, presentando proyectos por intermedio de los ministros, ejerciendo el derecho de objetarlos y cumpliendo el deber de sancionarlos con arreglo a la Constitución.
2. Convocarlo a sesiones extraordinarias.
3. Presentar el plan nacional de desarrollo y de inversiones públicas, conforme a lo dispuesto por el artículo 150.
4. Enviar a la Cámara de Representantes el proyecto de presupuesto de rentas y gastos.
5. Rendir a las cámaras los informes que éstas soliciten sobre negocios que no demanden reserva.
6. Prestar eficaz apoyo a las cámaras cuando ellas lo soliciten, poniendo a su disposición la fuerza pública, si fuere necesario.

**Art. 201.** Corresponde al Gobierno en relación con la Rama Judicial:

1. Prestar a los funcionarios judiciales, con arreglo a las leyes, los auxilios necesarios para hacer efectivas sus providencias.
2. Conceder indultos por delitos políticos, con arreglo a la ley, e informar al Congreso sobre el ejercicio de esta facultad. En ningún caso estos indultos podrán comprender la responsabilidad que tengan los favorecidos respecto a los particulares.

## **CAPITULO 3**

### ***DEL VICEPRESIDENTE***

**Art. 202.** El Vicepresidente de la República será elegido por votación popular el mismo día y en la misma fórmula con el Presidente de la República.

Los candidatos para la segunda votación, si la hubiere, deberán ser en cada fórmula quienes la integraron en la primera.

El Vicepresidente tendrá el mismo período del Presidente y lo reemplazará en sus faltas temporales o absolutas, aún en el caso de que éstas se presenten antes de su posesión.

En las faltas temporales del Presidente de la República bastará con que el Vicepresidente tome posesión del cargo en la primera oportunidad, para que pueda ejercerlo cuantas veces fuere



necesario. En caso de falta absoluta del Presidente de la República, el Vicepresidente asumirá el cargo hasta el final del período.

El Presidente de la República podrá confiar al Vicepresidente misiones o encargos especiales y designarlo en cualquier cargo de la rama ejecutiva. El Vicepresidente no podrá asumir funciones de Ministro Delegatario.

**Art. 203.** A falta del Vicepresidente cuando estuviere ejerciendo la Presidencia. ésta será asumida por un Ministro en el orden que establezca la ley.

La persona que de conformidad con este artículo reemplace al Presidente, pertenecerá a su mismo partido o movimiento y ejercerá la Presidencia hasta cuando el Congreso, por derecho propio, dentro de los treinta días siguientes a la fecha en la que se produzca la vacancia presidencial, elija al Vicepresidente, quien tomará posesión de la Presidencia de la República.

**Art. 204.** Para ser elegido Vicepresidente se requieren las mismas calidades que para ser Presidente de la República.

El Vicepresidente no podrá ser elegido Presidente de la República ni Vicepresidente para el período inmediatamente siguiente.

**Art. 205.** En caso de falta absoluta del Vicepresidente, el Congreso se reunirá por derecho propio, o por convocatoria del Presidente de la República, a fin de elegir a quien vaya a reemplazarlo para el resto del período. Son faltas absolutas del Vicepresidente: su muerte, su renuncia aceptada y la incapacidad física permanente reconocida por el Congreso.

## **CAPITULO 4**

### ***DE LOS MINISTROS Y DIRECTORES DE LOS DEPARTAMENTOS ADMINISTRATIVOS***

**Art. 206.** El número, denominación y orden de precedencia de los ministerios y departamentos administrativos serán determinados por la ley.

**Art. 207.** Para ser ministro o director de departamento administrativo se requieren las mismas calidades que para ser representante a la Cámara.

**Art. 208.** Los ministros y los directores de departamentos administrativos son los jefes de la administración en sus respectiva dependencia. Bajo la dirección del Presidente de la República, les corresponde formular las políticas pertinentes a su despacho, dirigir la actividad administrativa y ejecutar la ley.

Los ministros, en relación con el Congreso, son voceros del Gobierno, presentan a las cámaras proyectos de ley, atienden las citaciones que aquellas les hagan y toman parte en los debates directamente o por conducto de los viceministros.

Los ministros y los directores de departamentos administrativos presentan al Congreso, dentro de los primeros quince días de cada legislatura, informe sobre el estado de los negocios adscritos a su ministerio o departamento administrativo, y sobre las reformas que consideren convenientes. Las cámaras pueden requerir la asistencia de los ministros. Las comisiones permanentes, además, la de los viceministros, los directores de departamentos administrativos, el Gerente del Banco de la República, los presidentes, directores o gerentes de las entidades descentralizadas del orden nacional y la de otros funcionarios de la rama ejecutiva del poder público.

## **CAPITULO 5**

### ***DE LA FUNCION ADMINISTRATIVA***

**Art. 209.** La función administrativa está al servicio de los intereses generales y se desarrolla con fundamento en los principios de igualdad, moralidad, eficacia, economía, celeridad, imparcialidad y publicidad mediante la descentralización, la delegación y la desconcentración de funciones.

Las autoridades administrativas deben coordinar sus actuaciones para el adecuado cumplimiento de los fines del Estado. La administración pública, en todos sus órdenes, tendrá un control interno que se ejercerá en los términos que señale la ley.

**Art. 210.** Las entidades del orden nacional descentralizadas por servicios sólo pueden ser creadas por ley o por autorización de ésta, con fundamento en los principios que orientan la actividad administrativa.

Los particulares pueden cumplir funciones administrativas en las condiciones que señale la ley. La ley establecerá el régimen jurídico de las entidades descentralizadas y la responsabilidad de sus presidentes, directores o gerentes.

**Art. 211.** La ley señalará las funciones que el Presidente de la República podrá delegar a sus ministros, directores de departamentos administrativos, representantes legales de entidades descentralizadas, superintendentes, gobernadores, alcaldes y agencias del Estado que la misma ley determine. Igualmente, fijará las condiciones para que las autoridades administrativas puedan delegar en sus subalternos o en otras autoridades.

La delegación exime de responsabilidad al delegante, la cual corresponderá exclusivamente al delegatario, cuyos actos o resoluciones podrán siempre reformar o revocar aquel, reasumiendo la responsabilidad consiguiente.

La ley establecerá los recursos que se pueden interponer contra los actos de los delegatarios.

## **CAPITULO 6**

### ***DE LOS ESTADOS DE EXCEPCION***

**Art. 212.** El Presidente de la República, con la firma de todos los ministros, podrá declarar el Estado de Guerra Exterior. Mediante tal declaración, el Gobierno tendrá las facultades estrictamente necesarias para repeler agresión, defender la soberanía, atender los requerimientos de la guerra, y procurar el restablecimiento de la normalidad.

La declaración de Estado de Guerra Exterior sólo procederá una vez el Senado haya autorizado la declaración de guerra, salvo que a juicio del Presidente fuere necesario repeler la agresión.

Mientras subsista el Estado de Guerra, el Congreso se reunirá con la plenitud de sus atribuciones constitucionales y legales, y el Gobierno le informará motivada y periódicamente sobre los decretos que haya dictado y la evolución de los acontecimientos.

Los decretos legislativos que dicte el Gobierno suspenden las leyes incompatibles con el Estado de Guerra, rigen durante el tiempo que ellos mismos señalen y dejarán de tener vigencia tan pronto se declare restablecida la normalidad. El Congreso podrá, en cualquier época, reformarlos o derogarlos con el voto favorable de los dos tercios de los miembros de una y otra cámara.

**Art. 213.** En caso de grave perturbación del orden público que atente de manera inminente contra la estabilidad institucional, la seguridad del Estado, o la convivencia ciudadana, y que no pueda ser conjurada mediante el uso de las atribuciones ordinarias de las autoridades de Policía, el Presidente de la República, con la firma de todos los Ministros, podrá declarar el Estado de Conmoción Interior, en toda la República o parte de ella por término mayor a noventa días, prorrogable hasta por dos períodos iguales, el segundo de los cuales requiere concepto previo y favorable del Senado de la República.

Mediante tal declaración, el Gobierno tendrá las facultades estrictamente necesarias para conjurar las causas de la perturbación e impedir la extensión de sus efectos.

Los decretos legislativos que dicte el Gobierno podrán suspender leyes incompatibles con el Estado de Conmoción y dejarán de regir tan pronto como se declare restablecido el orden público. El Gobierno podrá prorrogar su vigencia hasta noventa días más.

Dentro de los tres días siguientes a la declaratoria o prórroga del Estado de Conmoción, el Congreso se reunirá por derecho propio, con la plenitud de sus atribuciones constitucionales y legales. El Presidente le pasará inmediatamente un informe motivado sobre las razones que determinaron la declaración.

En ningún caso los civiles podrán ser investigados o juzgados por la justicia militar.

**Art. 214.** Los Estados de Excepción a que se refieren los artículos anteriores se someterán a las siguientes disposiciones:

1. Los decretos legislativos llevarán la firma del Presidente de la República y todos sus ministros y solamente podrán referirse a materias que tengan relación directa y específica con la situación que hubiere de terminado la declaratoria del Estado de Excepción.
2. No podrán suspenderse los derechos humanos ni las libertades fundamentales. En todo caso se respetarán las reglas de derecho internacional humanitario. Una ley estatutaria regulará las facultades del Gobierno durante los estados de excepción y establecerá los controles judiciales y las garantías para proteger los derechos, de conformidad con los tratados internacionales. Las medidas que se adopten deberán ser proporcionales a la gravedad de los hechos.
3. No se interrumpirá el normal funcionamiento de las ramas del poder público ni de los órganos del Estado.
4. Tan pronto como hayan cesado la guerra exterior o las causas que dieron lugar al Estado de Conmoción interior, el Gobierno declarará restablecido el orden público y levantará el Estado de Excepción.
5. El Presidente y los ministros serán responsables cuando declaren los estados de excepción sin haber ocurrido los casos de guerra exterior o de conmoción interior, y lo serán también, al igual que los demás funcionarios, por cualquier abuso que hubieren cometido en el ejercicio de las facultades a que se refieren los artículos anteriores.
6. El Gobierno enviara a la Corte Constitucional al día siguiente de su expedición, los decretos legislativos que dicte en uso de las facultades a que se refieren los artículos anteriores, para que aquella decida definitivamente sobre su constitucionalidad. Si el Gobierno no cumpliera con el deber de enviarlos, la Corte Constitucional aprehendera de oficio y en forma inmediata su conocimiento.

**Art. 215.** Cuando sobrevengan hechos distintos a los previstos en los artículos 212 y 213 que perturben o amenacen perturbar en forma grave e inminente el orden económico, social y ecológico del país, o que constituyan grave calamidad pública, podrá el Presidente, con la firma de todos los ministros, declarar el Estado de Emergencia por períodos hasta de treinta días en cada caso, que sumados no podrán exceder de noventa días en año calendario.

Mediante tal declaración, que deberá ser motivada, podrá el Presidente, con la firma de todos los ministros, dictar decretos con fuerza de ley, destinados exclusivamente a conjurar la crisis y a impedir la extensión de sus efectos.

Estos decretos deberán referirse a materias que tengan relación directa y específica con el Estado de Emergencia, y podrán en forma transitoria, establecer nuevos tributos o modificar los existentes. En estos últimos casos, las medidas dejarán de regir al término de la siguiente vigencia fiscal, salvo que el Congreso, durante el año siguiente, les otorgue carácter permanente. El Gobierno, en el decreto que declare Estado de Emergencia, señalará el término dentro del cual va a hacer uso de las facultades extraordinarias a que se refiere este artículo, y convocará al Congreso, si éste no se hallare reunido, para los diez días siguientes al vencimiento de dicho término.

El Congreso examinará hasta por un lapso de treinta días, prorrogables por acuerdo de las dos cámaras, el informe motivado que le presente el Gobierno sobre las causas que determinaron el Estado de Emergencia y las medidas adoptadas, y se pronunciará expresamente sobre la conveniencia y oportunidad de las mismas.

El Congreso, durante el año siguiente a la declaratoria de la emergencia, podrá derogar, modificar o adicionar los decretos a que se refiere este artículo, en aquellas materias que ordinariamente son de iniciativa del Gobierno. En relación con aquellas que son de iniciativa de sus miembros, el Congreso podrá ejercer dichas atribuciones en todo tiempo.

El Congreso, si no fuere convocado, se reunirá por derecho propio, en las condiciones y para los efectos previstos en este artículo.

El Presidente de la República y los ministros serán responsables cuando declaren Estado de Emergencia sin haberse presentado alguna de las circunstancias previstas en el inciso primero, y

lo serán también por cualquier abuso cometido en el ejercicio de las facultades que la Constitución otorga al Gobierno durante la emergencia.

El Gobierno no podrá desmejorar los derechos sociales de los trabajadores mediante los decretos contemplados en este artículo.

Párrafo 1. El Gobierno enviará a la Corte Constitucional al día siguiente de su expedición los decretos legislativos que dicte en uso de las facultades a que se refiere este artículo, para que aquella decida sobre su constitucionalidad. Si el Gobierno no cumpliera con el deber de enviarlos, la Corte Constitucional aprehenderá de oficio y en forma inmediata su conocimiento.

## **CAPITULO 7**

### ***DE LA FUERZA PUBLICA***

**Art. 216.** La fuerza pública estará integrada en forma exclusiva por las Fuerzas Militares y la Policía Nacional.

Todos los colombianos están obligados a tomar armas cuando las necesidades públicas lo exijan para defender la independencia nacional y las instituciones públicas.

La ley determinará las condiciones que en todo tiempo eximen del servicio militar y las prerrogativas por la prestación del mismo.

**Art. 217.** La Nación tendrá para su defensa unas Fuerzas Militares permanentes constituídas por el Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea.

Las Fuerzas Militares tendrán como finalidad primordial la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional.

La ley determinará el sistema de reemplazos en las Fuerzas Militares, así como los ascensos, derechos y obligaciones de sus miembros y el régimen especial de carrera, prestacional y disciplinario, que les es propio.

**Art. 218.** La ley organizará el cuerpo de policía. La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación.

La Policía Nacional es un cuerpo armado permanente de naturaleza civil, a cargo de la Nación, cuyo fin primordial es el mantenimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de los derechos y libertades públicas, y para asegurar que los habitantes de Colombia convivan en paz. La ley determinará su régimen de carrera, prestacional y disciplinario.

**Art. 219.** La Fuerza Pública no es deliberante; no podrá reunirse sino por orden de autoridad legítima, ni dirigir peticiones, excepto sobre asuntos que se relacionen con el servicio y la moralidad del respectivo cuerpo y con arreglo a la ley.

Los miembros de la Fuerza Pública no podrán ejercer la función de sufragio mientras permanezcan en servicio activo, ni intervenir en actividades o debates de partidos o movimientos políticos.

**Art. 220.** Los miembros de la Fuerza Pública no pueden ser privados de sus grados, honores y pensiones, sino en los casos y del modo que determine la ley.

**Art. 221.** De los delitos cometidos por los miembros de la fuerza pública en servicio activo, y en relación con el mismo servicio, conocerán las Cortes Marciales o Tribunales Militares, con arreglo a las prescripciones del Código Penal Militar. Tales cortes o Tribunales estarán integrados por miembros de la fuerza pública en servicio activo o en retiro.

**Art. 222.** La ley determinará los sistemas de promoción profesional, cultural y social de los miembros de la Fuerza Pública. En las etapas de su formación, se les impartirá enseñanza de los fundamentos de la democracia y de los derechos humanos.

**Art. 223.** Sólo el Gobierno puede introducir y fabricar armas, municiones de guerra y explosivos. Nadie podrá poseerlos ni portarlos sin permiso de la autoridad competente. Este permiso no podrá extenderse a los casos de concurrencia a reuniones políticas, a elecciones, o a sesiones de corporaciones públicas o asambleas, ya sea para actuar en ellas o para presenciarlas.

Los miembros de los organismos nacionales de seguridad y otros cuerpos oficiales armados, de carácter permanente, creados o autorizados por la ley, podrán portar armas bajo el control del Gobierno o de conformidad con los principios y procedimientos que aquella señale.

## **CAPITULO 8**

### ***DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES***

**Art. 224.** Los tratados para su validez, deberán ser aprobados por el Congreso. Sin embargo, el Presidente de la República podrá dar aplicación provisional a los tratados de naturaleza económica y comercial acordados en el ámbito de organismos internacionales, que así lo dispongan. En este caso tan pronto como un tratado entre en vigor provisionalmente, deber enviarse al Congreso para su aprobación. Si el Congreso no lo aprueba, se suspenderá la aplicación del tratado.

**Art. 225.** La Comisión Asesora de Relaciones Exteriores, cuya composición será determinada por la ley, es cuerpo consultivo del Presidente de la República.

**Art. 226.** El Estado promoverá la internacionalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas sobre bases de equidad, reciprocidad y conveniencia nacional.

**Art. 227.** El Estado promoverá la integración económica, social y política con las demás naciones y especialmente, con los países de América Latina y del Caribe mediante la celebración de tratados que sobre bases de equidad, igualdad y reciprocidad, creen organismos supranacionales, inclusive para conformar una comunidad latinoamericana de naciones. La ley podrá establecer elecciones directas para la constitución del Parlamento Andino y del Parlamento Latinoamericano.

## **TITULO VIII**

### ***DE LA RAMA JUDICIAL***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LAS DISPOSICIONES GENERALES***

**Art. 228.** La administración de Justicia es función pública. Sus decisiones son independientes. Las actuaciones serán públicas y permanentes con las excepciones que establezca la ley y en ellas prevalecerá el derecho sustancial. Los términos procesales se observarán con diligencia y su incumplimiento será sancionado. Su funcionamiento será desconcentrado y autónomo.

**Art. 229.** Se garantiza el derecho de toda persona para acceder a la administración de justicia. La ley indicará en qué casos podrá hacerlo sin la representación de abogado.

**Art. 230.** Los jueces, en sus providencias, sólo están sometidos al imperio de la ley. La equidad, la jurisprudencia, los principios generales del derecho y la doctrina son criterios auxiliares de la actividad judicial.

**Art. 231.** Los Magistrados de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado serán nombrados por la respectiva corporación, de listas enviadas por el Consejo Superior de la Judicatura.

**Art. 232.** Para ser Magistrado de la Corte Constitucional, de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado se requiere:

1. Ser colombiano de nacimiento y ciudadano en ejercicio.
2. Ser abogado.
3. No haber sido condenado por sentencia judicial a pena privativa de libertad, excepto por delitos políticos o culposos.
4. Haber desempeñado, durante diez años, cargos en la Rama Judicial o en el Ministerio Público, o haber ejercido, con buen crédito, por el mismo tiempo, la profesión de abogado, o la cátedra universitaria en disciplinas jurídicas en establecimientos reconocidos oficialmente.

**Art. 233.** Los Magistrados de la Corte Constitucional, de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado serán elegidos para un período de ocho años, no podrán ser reelegidos y permanecerán en el ejercicio de sus cargos mientras observen buena conducta, tengan rendimiento satisfactorio y no hayan llegado a la edad de retiro forzoso.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LA JURISDICCION ORDINARIA***

**Art. 234.** La Corte Suprema de Justicia es el máximo tribunal de la jurisdicción ordinaria y se compondrá de un número impar de Magistrados que determine la ley. Esta dividirá la Corte en salas, señalará a cada una de ellas los asuntos que deba conocer separadamente y determinará aquellos en que deba intervenir la Corte en pleno.

**Art. 235.** Son atribuciones de la Corte Suprema de Justicia:

1. Actuar como tribunal de casación.
2. Juzgar al Presidente de la República o quien haga sus veces y a los altos funcionarios de que trata el artículo 174, por cualquier hecho punible que se les impute, conforme al artículo 175 numerales 2 y 3.
3. Investigar y juzgar a los miembros del Congreso.
4. Juzgar, previa acusación del Fiscal General de la Nación, a los Ministros del Despacho, al Procurador General, al Defensor del Pueblo, a los Agentes de Ministerio Público ante la Corte, ante el Consejo de Estado y ante los Tribunales; a los Directores de los Departamentos Administrativos, al Contralor General de la República, a los Embajadores y jefes de misión diplomática o consular, a los Gobernadores, a los Magistrados de Tribunales y a los Generales y Almirantes de la Fuerza Pública, por los hechos punibles que se les imputen.
5. Conocer de todos los negocios contenciosos de los agentes diplomáticos acreditados ante el Gobierno de la Nación, en los casos previstos por el Derecho Internacional.
6. Darse su propio reglamento.
7. Las demás atribuciones que señale la ley.

Párrafo. Cuando los funcionarios antes enumerados hubieren cesado en el ejercicio del cargo, el fuero sólo se mantendrá para las conductas punibles que tengan relación con las funciones desempeñadas.

## **CAPITULO 3**

### ***DE LA JURISDICCION CONTENCIOSO-ADMINISTRATIVA***

**Art. 236.** El Consejo de Estado tendrá el número de Magistrados que determine la ley.

El Consejo se dividirá en salas y secciones para separar las funciones jurisdiccionales de las demás que le asignen la Constitución y la ley.

La ley señalará las funciones de cada una de las salas y secciones, el número de magistrados que deban integrarlas y su organización interna.

**Art. 237.** Son atribuciones del Consejo de Estado:

1. Desempeñar las funciones de tribunal supremo de lo contencioso-administrativo, conforme a las reglas que señale la ley.
2. Conocer de las acciones de nulidad por inconstitucionalidad de los decretos dictados por el Gobierno Nacional, cuya competencia no corresponda a la Corte Constitucional.
3. Actuar como cuerpo supremo consultivo del Gobierno en asuntos de administración, debiendo ser necesariamente oído en todos aquellos casos que la Constitución y las leyes determinan. En los casos de tránsito de tropas extranjeras por el territorio nacional, de estación o tránsito de buques o aeronaves extranjeros de guerra, en aguas o en territorio o en espacio aéreo de la Nación, el Gobierno debe oír previamente al Consejo de Estado.
4. Preparar y presentar proyectos de actos reformativos de la Constitución y proyectos de ley.

5. Conocer de los casos sobre pérdida de investidura de los congresistas, de conformidad con esta Constitución y la ley.

6. Darse su propio reglamento y ejercer las demás funciones que determine la ley.

**Art. 238.** La jurisdicción de lo contencioso-administrativo podrá suspender provisionalmente, por los motivos y con los requisitos que establezca la ley, los efectos de los actos administrativos que sean susceptibles de impugnación por la vía judicial.

## **CAPITULO 4**

### ***DE LA JURISDICCION CONSTITUCIONAL***

**Art. 239.** La Corte Constitucional tendrá el número impar de miembros que determine la ley. En su integración se atenderá el criterio de designación de magistrados pertenecientes a diversas especialidades del Derecho.

Los Magistrados de la Corte Constitucional serán elegidos por el Senado de la República para períodos individuales de ocho años, de sendas ternas que le presenten el Presidente de la República, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado.

Los Magistrados de la Corte Constitucional no podrán ser reelegidos.

**Art. 240.** No podrán ser elegidos Magistrados de la Corte Constitucional quienes durante el año anterior a la elección se hayan desempeñado como Ministros del Despacho o Magistrados de la Corte Suprema o del Consejo de Estado.

**Art. 241.** A la Corte Constitucional se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Constitución, en los estrictos y precisos términos de este artículo. Con tal fin, cumplirán las siguientes funciones:

1. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que promuevan los ciudadanos contra los actos reformativos de la Constitución, cualquiera que sea su origen, sólo por vicios de procedimiento en su formación.
2. Decidir, con anterioridad al pronunciamiento popular, sobre la constitucionalidad de la convocatoria a un referendo o a una Asamblea Constituyente para reformar la Constitución, sólo por vicios de procedimiento en su formación.
3. Decidir sobre la constitucionalidad de los referendos sobre leyes y de las consultas populares y plebiscitos del orden nacional. Estos últimos sólo por vicios de procedimiento en su convocatoria y realización.
4. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra las leyes, tanto en su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación.
5. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra los decretos con fuerza de ley dictados por el Gobierno con fundamento en los artículos 150 numeral 10 y 341 de la Constitución, por su contenido material o por vicios de procedimiento en su formación.
6. Decidir sobre las excusas de que trata el artículo 137 de la Constitución.
7. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los decretos legislativos que dicte el Gobierno con fundamento en los artículos 212, 213 y 215 de la Constitución.
8. Decidir definitivamente sobre la constitucionalidad de los proyectos de ley que hayan sido objetados por el Gobierno como inconstitucionales, y de los proyectos de leyes estatutarias, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación.
9. Revisar, en la forma que determine la ley, las decisiones judiciales relacionadas con la acción de tutela de los derechos constitucionales.
10. Decidir definitivamente sobre la exequibilidad de los tratados internacionales y de las leyes que los aprueben. Con tal fin, el Gobierno los remitirá a la Corte, dentro de los seis días siguientes a la sanción de la ley. Cualquier ciudadano podrá intervenir para defender o impugnar su constitucionalidad. Si la Corte los declara constitucionales, el Gobierno

podrá efectuar el canje de notas; en caso contrario no serán ratificados. Cuando una o varias normas de un tratado multilateral sean declaradas inexecutable por la Corte Constitucional, el Presidente de la República sólo podrá manifestar el conocimiento formulando la correspondiente reserva.

#### 11. Darse su propio reglamento.

Párrafo 1. Cuando la Corte encuentre vicios de procedimiento subsanables en la formación del acto sujeto a su control, ordenará devolverlo a la autoridad que lo profirió para que, de ser posible, enmiende el defecto observado. Subsanado el vicio, procederá a decidir sobre la exequibilidad del acto.

**Art. 242.** Los procesos que se adelanten ante la Corte Constitucional en las materias que se refiere este título, serán regulados por la ley conforme a las siguientes disposiciones:

1. Cualquier ciudadano podrá ejercer las acciones públicas previstas en el artículo precedente, e intervenir como impugnador o defensor de las normas sometidas a control en los procesos promovidos por otros, así como en aquellos para los cuales no existe acción pública.
2. El Procurador General de la Nación deberá intervenir en todos los procesos.
3. Las acciones por vicios de forma caducan en el término de un año, contado desde la publicación del respectivo acto.
4. De ordinario, la Corte dispondrá del término de sesenta días para decidir, y el Procurador General de la Nación, de treinta para rendir concepto.
5. En los procesos a que se refiere el numeral 7 del artículo anterior, los términos ordinarios se reducirán a una tercera parte y su incumplimiento es causal de mala conducta, que será sancionada conforme a la ley.

**Art. 243.** Los fallos que la Corte dicte en ejercicio del control jurisdiccional hacen tránsito a cosa juzgada constitucional.

Ninguna autoridad podrá reproducir el contenido material del acto jurídico declarado inexecutable por razones de fondo, mientras subsistan en la Carta las disposiciones que sirvieron para hacer la confrontación entre la norma ordinaria y la Constitución.

**Art. 244.** La Corte Constitucional comunicará al Presidente de la República o al Presidente del Congreso, según el caso, la iniciación de cualquier proceso que tenga por objeto el examen de constitucionalidad de normas dictadas por ellos. Esta comunicación no dilatará los términos del proceso.

**Art. 245.** El Gobierno no podrá conferir empleo a los Magistrados de la Corte Constitucional durante el período de ejercicio de sus funciones ni dentro del año siguiente a su retiro.

## **CAPITULO 5**

### ***DE LAS JURISDICCIONES ESPECIALES***

**Art. 246.** Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional.

**Art. 247.** La ley podrá crear jueces de paz encargados de resolver en equidad conflictos individuales y comunitarios. También podrá ordenar que se elijan por votación popular.

**Art. 248.** Únicamente las condenas proferidas en sentencias judiciales en forma definitiva tienen calidad de antecedentes penales y contravencionales en todos los órdenes legales.

## **CAPITULO 6**

### ***DE LA FISCALIA GENERAL DE LA NACION***

**Art. 249.** La Fiscalía General de la Nación estará integrada por el Fiscal General, los fiscales delegados y los demás funcionarios que determine la ley.



El Fiscal General de la Nación será elegido para un período de cuatro años por la Corte Suprema de Justicia, de terna enviada por el Presidente de la República y no podrá ser reelegido. Debe reunir las mismas cualidades exigidas para ser Magistrado de la Corte Suprema de Justicia. La Fiscalía General de la Nación forma parte de la rama judicial y tendrá autonomía administrativa y presupuestal.

**Art. 250.** Corresponde a la Fiscalía General de la Nación, de oficio o mediante denuncia o querrela, investigar los delitos y acusar a los presuntos infractores ante los juzgados y tribunales competentes. Se exceptúan los delitos cometidos por miembros de la Fuerza Pública en servicio activo y en relación con el mismo servicio. Para tal efecto la Fiscalía General de la Nación deberá:

1. Asegurar la comparencia de los presuntos infractores de la ley penal, adoptando las medidas de aseguramiento. Además, y si fuere del caso, tomar las necesarias para hacer efectivos el restablecimiento del derecho y la indemnización de los perjuicios ocasionados por el delito.
2. Calificar y declarar precluidas las investigaciones realizadas.
3. Dirigir y coordinar las funciones de policía judicial que en forma permanente cumplen la Policía Nacional y los demás organismos que señale la ley.
4. Velar por la protección de las víctimas, testigos e intervinientes en el proceso.
5. Cumplir las demás funciones que establezca la ley.

El Fiscal General de la Nación y sus delegados tienen competencia en todo el territorio nacional. La Fiscalía General de la Nación está obligada a investigar tanto lo favorable como lo desfavorable al imputado, y a respetar sus derechos fundamentales y las garantías procesales que le asisten.

**Art. 251.** Son funciones especiales del Fiscal General de la Nación:

1. Investigar y acusar, si hubiere lugar, a los altos funcionarios que gocen de fuero constitucional, con las excepciones previstas en la Constitución.
2. Nombrar y remover, de conformidad con la ley, a los empleados bajo su dependencia.
3. Participar en el diseño de la política del Estado en materia criminal y presentar proyectos de ley al respecto.
4. Otorgar atribuciones transitorias a entes públicos que puedan cumplir funciones de policía judicial bajo responsabilidad y dependencia funcional de la Fiscalía General de la Nación.
5. Suministrar al Gobierno información sobre las investigaciones que se estén adelantando, cuando sea necesaria para la preservación del orden público.

**Art. 252.** Aún durante los Estados de Excepción de que trata la Constitución en sus artículos 212 y 213, el Gobierno no podrá suprimir, ni modificar los organismos ni las funciones básicas de acusación y juzgamiento.

**Art. 253.** La ley determinará lo relativo a la estructura y funcionamiento de la Fiscalía General de la Nación, al ingreso por carrera y al retiro del servicio, a las inhabilidades e incompatibilidades, denominación, calidades, remuneraciones, prestaciones sociales y régimen disciplinario de los funcionarios y empleados de su dependencia.

## **CAPITULO 7**

### ***DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA***

**Art. 254.** El Consejo Superior de la Judicatura se dividirá en dos salas:

1. La Sala Administrativa, integrada por seis Magistrados elegidos para un período de ocho años, así: dos por la Corte Suprema de Justicia, uno por la Corte Constitucional y tres por el Consejo de Estado.
2. La Sala Jurisdiccional Disciplinaria, integrada por siete Magistrados elegidos para un período de ocho años, por el Congreso Nacional de ternas enviadas por el Gobierno. Podrá haber Consejos Seccionales de la Judicatura integrados como lo señale la ley.

**Art. 255.** Para ser miembro del Consejo Superior de la Judicatura se requiere ser colombiano por nacimiento, ciudadano en ejercicio y mayor de treinta y cinco años; tener título de abogado y haber ejercido la profesión durante diez años con buen crédito. Los miembros del Consejo no podrán ser escogidos entre los Magistrados de las mismas corporaciones postulantes.

**Art. 256.** Corresponden al Consejo Superior de la Judicatura o a los Consejos Seccionales, según el caso y de acuerdo a la ley, las siguientes atribuciones:

1. Administrar la carrera judicial.
2. Elaborar las listas de candidatos para la designación de funcionarios judiciales y enviarlas a la entidad que deba hacerla. Se exceptúa la jurisdicción penal militar que se regirá por normas especiales.
3. Examinar la conducta y sancionar las faltas de los funcionarios de la rama judicial, así como las de los abogados en el ejercicio de su profesión, en la instancia que señale la ley.
4. Llevar el control de rendimiento de las corporaciones y despachos judiciales.
5. Elaborar el proyecto de presupuesto de la rama judicial que deberá ser remitido al Gobierno, y ejecutarlo de conformidad con la aprobación que haga el Congreso.
6. Dirimir los conflictos que ocurran entre las distintas jurisdicciones.
7. Las demás que señale la ley.

**Art. 257.** Con sujeción a la ley, el Consejo Superior de la Judicatura cumplirá las siguientes funciones:

1. Fijar la división del territorio para efectos judiciales y ubicar y redistribuir los despachos judiciales.
2. Crear, suprimir, fusionar y trasladar cargos en la administración de justicia. En ejercicio de esta atribución, el Consejo Superior de la Judicatura no podrá establecer a cargo del Tesoro obligaciones que excedan el monto global fijado para el respectivo servicio en la ley de apropiaciones iniciales.
3. Dictar los reglamentos necesarios para el eficaz funcionamiento de la administración de justicia, los relacionados con la organización y funciones internas asignadas a los distintos cargos y la regulación de los trámites judiciales y administrativos que se adelanten en los despachos judiciales, en los aspectos no previstos por el legislador.
4. Proponer proyectos de ley relativos a la administración de justicia y a los códigos sustantivos y procedimentales.
5. Las demás que señale la ley.

## **TITULO IX**

### ***DE LAS ELECCIONES Y DE LA ORGANIZACION ELECTORAL***

**Art. 258.** El voto es un derecho y un deber ciudadano. En todas las elecciones los ciudadanos votarán secretamente en cubículos individuales instalados en casa mesa de votación, con tarjetas electorales numeradas e impresas en papel que ofrezca seguridad, las cuales serán distribuidas oficialmente. La organización electoral suministrará igualitariamente a los votantes instrumentos en los cuales deben aparecer identificados con claridad y en iguales condiciones todos los candidatos.

La ley podrá implantar mecanismos de votación que otorguen más y mejores garantías para el libre ejercicio de este derecho a los ciudadanos.

**Art. 259.** Quienes elijan gobernadores y alcaldes, imponen por mandato al elegido el programa que presentó al inscribirse como candidato. La ley reglamentará el ejercicio del voto programático.

**Art. 260.** Los ciudadanos eligen en forma directa Presidente y Vicepresidente de la República, Senadores, Representantes, Gobernadores, Diputados, Alcaldes, Concejales municipales y distritales, miembros de las juntas administradoras locales, y en su oportunidad, los miembros de la Asamblea Constituyente y las demás autoridades o funcionarios que la Constitución señale.

**Art. 261.** Las faltas absolutas o temporales serán suplidas por los candidatos que según el orden de inscripción en forma sucesiva y descendente, corresponden a la misma lista electoral. Son faltas absolutas: además de las establecidas por la ley, las que causan por: Muerte; la renuncia motivada y aceptada por la plenaria de la respectiva Corporación, la pérdida de la investidura, la incapacidad física permanente y la sentencia condenatoria en firme dictada por la autoridad judicial competente.

Son faltas temporales las causadas por: La suspensión del ejercicio de la investidura popular, en virtud de decisión judicial en firme; la licencia sin remuneración, la licencia por incapacidad certificada por médico oficial, la calamidad doméstica debidamente probada y la fuerza mayor. La licencia sin remuneración no podrá ser inferior a tres (3) meses.

Los casos de incapacidad, calamidad doméstica y licencias no remuneradas, deberán ser aprobadas por la Mesa Directiva de la respectiva Corporación.

Párrafo 1°. Las inhabilidades e incompatibilidades previstas en la Constitución Nacional y las leyes, se extenderán en igual forma a quienes asuman las funciones de las faltas temporales durante el tiempo de su asistencia.

Párrafo 2°. El numeral 3° del artículo 180 de la Constitución, quedará así:

Numeral 3°. Ser miembro de juntas o consejos directivos de identidades oficiales descentralizadas de cualquier nivel o de instituciones que administren tributos.

**Art. 262.** La elección del Presidente y Vicepresidente no podrá coincidir con otra elección. La del Congreso se hará en fecha separada de la elección de autoridades departamentales y municipales.

**Art. 263.** Para asegurar la representación proporcional de los partidos, cuando se vote por dos o más individuos en elección popular o en una corporación pública, se empleará el sistema de cociente electora l.

El cociente será el número que resulte de dividir el total de votos válidos por el de puestos a proveer. La adjudicación de puestos a cada lista se hará en el número de veces que el cociente quepa en el respect ivo número de votos válidos. Si quedaren puestos por proveer, se adjudicarán a los mayores residuos, en orden descendente.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LAS AUTORIDADES ELECTORALES***

**Art. 264.** El Consejo Nacional Electoral se compondrá de número de miembros que determine la ley, que no deberá ser menor de siete, elegidos para un período de cuatro años, de ternas elaboradas por los partidos y movimientos políticos con personería jurídica y deberán reflejar la composición política del Congreso. Sus miembros deberán reunir las calidades que exige la Constitución para ser Magistrado de la Corte Suprema de Justicia y no serán reelegibles.

**Art. 265.** El Consejo Nacional Electoral tendrá, de conformidad con la ley, las siguientes atribuciones especiales:

1. Ejercer la suprema inspección y vigilancia de la organización electoral.
2. Elegir y remover al Registrador Nacional del Estado Civil.
3. Conocer y decidir definitivamente los recursos que se interpongan contra las decisiones de sus delegados sobre escrutinios generales y en tales casos hacer la declaratoria de elección y expedir las credenciales correspondientes.
4. Servir de cuerpo consultivo del Gobierno en materias de su competencia, presentar proyectos de acto legislativo y de ley, y recomendar proyectos de decreto.
5. Velar por el cumplimiento de las normas sobre partidos y movimientos políticos y de las disposiciones sobre publicidad y encuestas de opinión pública; por los derecho de la oposición y de las minorías, y por el desarrollo de los procesos electorales en condiciones de plenas garantías.
6. Distribuir los aportes que para el financiamiento de las campañas electorales y para asegurar el derecho de participación política de los ciudadanos, establezca la ley.

7. Efectuar el escrutinio general de toda votación nacional, hacer la declaratoria de elección y expedir las credenciales a que haya lugar.
8. Reconocer la personería jurídica de los partidos y movimientos políticos.
9. Reglamentar la participación de los partidos y movimientos políticos en los medios de comunicación social del Estado.
10. Colaborar para la realización de consultas internas de los partidos y movimientos para la escogencia de sus candidatos.
11. Darse su propio reglamento.
12. Las demás que le confiera la ley.

**Art. 266.** El Registrador del Estado Civil será elegido por el Consejo Nacional Electoral para un período de cinco años y deberá reunir las mismas calidades que exige la Constitución para ser Magistrado de la Corte Suprema de Justicia.

No podrá ser reelegido y ejercerá las funciones que establezca la ley, incluida la dirección y organización de las elecciones, el registro civil y la identificación de las personas, así como la de celebrar contratos en nombre de la Nación, en los casos que aquella disponga.

## **TITULO X**

### ***DE LOS ORGANISMOS DE CONTROL***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LA CONTRALORIA GENERAL DE LA REPUBLICA***

**Art. 267.** El control fiscal es una función pública que ejercerá la Contraloría General de la República, la cual vigila la gestión fiscal de la administración y de los particulares o entidades que manejen fondos o bienes de la Nación.

Dicho control se ejercerá en forma posterior y selectiva conforme a los procedimientos, sistemas y principios que establezca la ley. Esta podrá, sin embargo, autorizar que en casos especiales, la vigilancia se realice por empresas privadas o colombianas escogidas por concurso público de méritos, y contratadas previo concepto del Consejo de Estado.

La vigilancia de la gestión fiscal del Estado incluye el ejercicio de un control financiero, de gestión y de resultados, fundado en la eficiencia, la economía, la equidad y la valoración de los costos ambientales. En los casos excepcionales, previstos por la ley, la Contraloría podrá ejercer control posterior sobre cuentas de cualquier entidad territorial.

La Contraloría es una entidad de carácter técnico con autonomía administrativa y presupuestal. No tendrá funciones administrativas distintas de las inherentes a su propia organización.

El Contralor será elegido por el Congreso en pleno en el primer mes de sus sesiones para un período igual al del Presidente de la República, de terna integrada por candidatos presentados a la razón de uno por la Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado, y no podrá ser reelegido para el período inmediato ni continuar en el ejercicio de sus funciones al vencimiento del mismo. Quien haya ejercido en propiedad este cargo no podrá desempeñar empleo público alguno del orden nacional, salvo la docencia, ni aspirar a cargos de elección popular sino un año después de haber cesado en sus funciones.

Solo el Congreso puede admitir las renunciaciones que presente el Contralor y proveer las vacantes definitivas del cargo; las faltas temporales serán provistas por el Consejo de Estado.

Para ser elegido Contralor General de la República se requiere ser colombiano de nacimiento y en ejercicio de la ciudadanía; tener más de 35 años de edad; tener título universitario; o haber sido profesor universitario durante un tiempo no menor de cinco años, y acreditar las calidades adicionales que exija la ley.

No podrá ser elegido Contralor General de la República quien sea o haya sido miembro del Congreso u ocupado cargo público alguno del orden nacional, salvo la docencia, en el año inmediatamente anterior a la elección. Tampoco podrá ser elegido quien haya sido condenado a pena de prisión por delitos comunes.

En ningún caso podrá intervenir en la postulación o elección del Contralor personas que se hallen dentro del cuarto grado de consanguinidad, segundo de afinidad y primero civil o legal respecto de los candidatos.

**Art. 268.** El Contralor General de la República tendrá las siguientes atribuciones:

1. Prescribir los métodos y la forma de rendir cuentas los responsables del manejo de fondos o bienes de la Nación e indicar los criterios de evaluación financiera, operativa y de resultados que deberán seguirse.
2. Revisar y fenecer las cuentas que deben llevar los responsables del erario y determinar el grado de eficiencia, eficacia y economía con que hayan obrado.
3. Llevar un registro de la deuda pública de la Nación y de las entidades territoriales.
4. Exigir informes sobre su gestión fiscal a los empleados oficiales de cualquier orden y a toda persona o entidad pública o privada que administre fondos o bienes de la Nación.
5. Establecer la responsabilidad que se derive de la gestión fiscal, imponer las sanciones pecunarias que sean del caso, recaudar su monto y ejercer la jurisdicción coactiva sobre los alcances deducidos de la misma.
6. Conceptuar sobre la calidad y eficiencia del control fiscal interno de las entidades y organismos del Estado.
7. Presentar al Congreso de la República un informe anual sobre el estado de los recursos naturales y del ambiente.
8. Promover ante las autoridades competentes, aportando la pruebas respectivas, investigaciones penales o disciplinarias contra quienes hayan causado perjuicio a los intereses patrimoniales del Estado. La Contraloría, bajo su responsabilidad, podrá exigir, verdad sabida y buena fe guardada, la suspensión inmediata de funcionarios mientras culminan las investigaciones o los respectivos procesos penales o disciplinarios.
9. Presentar proyectos de ley relativos al régimen del control fiscal y a la organización y funcionamiento de la Contraloría General.
10. Promover mediante concurso público los empleos de su dependencia que haya creado la ley. Esta determinará un régimen especial de carrera administrativa para la selección, promoción y retiro de los funcionarios de la Contraloría. Se prohíbe a quienes formen parte de las corporaciones que intervienen en la postulación y elección del Contralor, dar recomendaciones personales y políticas para empleos en su despacho.
11. Presentar informes al Congreso y al Presidente de la República sobre el cumplimiento de sus funciones y certificación sobre la situación de las finanzas del Estado, de acuerdo con la ley.
12. Dictar normas generales para armonizar los sistemas de control fiscal de todas las entidades públicas del orden nacional y territorial.
13. Las demás que señale la ley.

**Art. 269.** En las entidades públicas, las autoridades correspondientes están obligadas a diseñar y aplicar, según la naturaleza de sus funciones, métodos y procedimientos de control interno, de conformidad con lo que disponga la ley, la cual podrá establecer excepciones y autorizar la contratación de dichos servicios con empresas privadas colombianas.

**Art. 270.** La ley organizará las formas y los sistemas de participación ciudadana que permitan vigilar la gestión pública que se cumpla en los diversos niveles administrativos y sus resultados.

**Art. 271.** Los resultados de las indagaciones preliminares adelantadas por la Contraloría tendrán valor probatorio ante la Fiscalía General de la Nación y el juez competente.

**Art. 272.** La vigilancia de la gestión fiscal de los departamentos, distritos y municipios donde haya contralorías, corresponde a éstas y se ejercerá en forma posterior y selectiva.

La de los municipios incumbe a las contralorías departamentales, salvo lo que la ley determine respecto de contralorías municipales.

Corresponde a las asambleas y a los concejos distritales y municipales organizar las respectivas contralorías como entidades técnicas dotadas de autonomía administrativa y presupuestal.

Igualmente les corresponde elegir contralor para período igual al del Gobernador o Alcalde, según el caso, de ternas integradas con dos candidatos presentados por el tribunal superior de distrito judicial y uno por el correspondiente tribunal contencioso administrativo.

Ningún contralor podrá ser reelegido para el período inmediato.

Los contralores departamentales, distritales y municipales ejercerán, en el ámbito de su jurisdicción, las funciones atribuidas al Contralor General de la República en el artículo 268 y podrán, según lo autorice la ley, contratar con empresas privadas colombianas el ejercicio de la vigilancia fiscal.

Para ser elegido contralor departamental, distrital o municipal se requiere ser colombiano por nacimiento, ciudadano en ejercicio, tener más de veinticinco años, acreditar título universitario y las demás calidades que establezca la ley.

No podrá ser elegido quien sea o haya sido en el último año miembro de Asamblea o Concejo que deba hacer la elección, ni quien haya ocupado cargo público del orden departamental, distrital o municipal, salvo la docencia .

Quien haya ocupado en propiedad el cargo de contralor departamental, distrital o municipal, no podrá desempeñar empleo oficial alguno den el respectivo departamento, distrito o municipio, ni ser inscrito como candidato a cargos de elección popular sino una año después de haber cesado en sus funciones.

**Art. 273.** A solicitud de cualquiera de los proponentes, el Contralor General de la República y demás autoridades de control fiscal competentes, ordenarán que el acto de adjudicación de una licitación tenga lugar en audiencia pública.

Los casos en que se aplique el mecanismo de audiencia pública, la manera como se efectuará la evaluación de las propuestas y las condiciones bajo las cuales se realizará aquélla, serán señalados por la ley.

**Art. 274.** La vigilancia de la gestión fiscal de la Contraloría General de la República se ejercerá por un auditor elegido para períodos de dos años por el Concejo de Estado, de terna enviada por la Corte Suprema de Justicia.

La ley determinará la manera de ejercer dicha vigilancia a nivel departamental, distrital y municipal.

## **CAPITULO 2**

### ***DEL MINISTERIO PUBLICO***

**Art. 275.** El Procurador General de la Nación es el supremo director del Ministerio Público.

**Art. 276.** El Procurador General de la Nación será elegido por el Senado para un período de cuatro años, de terna integrada por candidatos del Presidente de la República, la Corte Suprema de Justicia y el Consejo de Estado.

**Art. 277.** El Procurador General de la Nación, por sí o por medio de sus delegados y agentes, tendrá las siguientes funciones:

1. Vigilar el cumplimiento de la Constitución, las leyes, las decisiones judiciales y los actos administrativos.
2. Proteger los derechos humanos y asegurar su efectividad, con el auxilio del Defensor del Pueblo.
3. Defender los intereses de la sociedad.
4. Defender los intereses colectivos, en especial el ambiente.
5. Velar por el ejercicio diligente y eficiente de las funciones administrativas.
6. Ejercer vigilancia superior en la conducta oficial de quienes desempeñan funciones públicas, inclusive las de elección popular; ejercer preferentemente el poder disciplinario; adelantar las investigaciones correspondientes, e imponer las respectivas sanciones conforme a la ley.

7. Intervenir en los procesos y ante las autoridades judiciales o administrativas, cuando sea necesario en defensa del orden jurídico, del patrimonio público, o de los derechos y garantías fundamentales.
8. Rendir anualmente informe de su gestión al Congreso.
9. Exigir a los funcionarios públicos y a los particulares la información que considere necesaria.
10. Las demás que determine la ley. Para el cumplimiento de sus funciones la Procuraduría tendrá atribuciones de policía judicial, y podrá imponer las acciones que considere necesarias.

**Art. 278.** El Procurador General de la Nación ejercerá directamente las siguientes funciones:

1. Desvincular del cargo, previa audiencia y mediante decisión motivada, al funcionario público que incurra en alguna de las siguientes faltas: derivar evidente e indebido provecho patrimonial en ejercicio de su cargo o de sus funciones; obstaculizar, en forma grave, las investigaciones que realice la Procuraduría o una autoridad administrativa o jurisdiccional; obrar con manifiesta negligencia en la investigación y sanción de las faltas disciplinarias de los empleados de su dependencia, o en la denuncia de los hechos punibles de que tenga conocimiento en razón del ejercicio de su cargo.
2. Emitir conceptos en los procesos disciplinarios que se adelanten contra funcionarios sometidos a fuero especial.
3. Presentar proyectos de ley sobre materias relativas a su competencia.
4. Exhortar al Congreso para que expida las leyes que aseguren la promoción, el ejercicio y la protección de los derechos humanos, y exigir su cumplimiento a las autoridades competentes.
5. Rendir concepto en los procesos de constitucionalidad.
6. Nombrar y remover, de conformidad con la ley, los funcionarios y empleados de su dependencia.

**Art. 279.** La ley determinará lo relativo a la estructura y al funcionamiento de la Procuraduría General de la Nación, regulará lo atinente al ingreso y concurso de méritos y al retiro del servicio, a las inhabilidades, incompatibilidades, denominación, calidades, remuneración y al régimen disciplinario de todos los funcionarios y empleados de dicho organismo.

**Art. 280.** Los agentes del Ministerio Público tendrán las mismas calidades, categoría, remuneración, derechos y prestaciones de los Magistrados y jueces de mayor jerarquía ante quienes ejerzan su cargo.

**Art. 281.** El Defensor del Pueblo formará parte del Ministerio Público y ejercerá sus funciones bajo la suprema dirección del Procurador General de la Nación. Será elegido por la Cámara de Representantes para un período de cuatro años de terna elaborada por el Presidente de la República.

**Art. 282.** El Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, para lo cual ejercerá las siguientes funciones:

1. Orientar e instruir a los habitantes del territorio nacional y a los colombianos en el exterior en el ejercicio y defensa de sus derechos ante las autoridades competentes o entidades de carácter privado.
2. Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza.
3. Invocar el derecho de habeas corpus e interponer las acciones de tutela, sin perjuicio del derecho que asiste a los interesados.
4. Organizar y dirigir la defensoría pública en los términos que señale la ley.
5. Interponer acciones populares en asuntos relacionados con su competencia.
6. Presentar proyectos de ley sobre materias relativas a su competencia.
7. Rendir informes al Congreso sobre el cumplimiento de sus funciones.
8. Las demás que determine la ley.

**Art. 283.** La ley determinará lo relativo a la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo.

**Art. 284.** Salvo las excepciones previstas en la Constitución y la ley, el Procurador General de la Nación y el Defensor del Pueblo podrá requerir de las autoridades las informaciones necesarias para el ejercicio de sus funciones, sin que pueda oponérseles reserva alguna.

## **TITULO XI**

### **DE LA ORGANIZACION TERRITORIAL**

#### **CAPITULO 1**

##### **DE LAS DISPOSICIONES GENERALES**

**Art. 285.** Fuera de la división general del territorio, habrá las que determine la ley para el cumplimiento de las funciones y servicios a cargo del Estado.

**Art. 286.** Son entidades territoriales los departamentos, los distritos, los municipios y los territorios indígenas.

La ley podrá darles el carácter de entidades territoriales a las regiones y provincias que se constituyan en los términos de la Constitución y de la ley.

**Art. 287.** Las entidades territoriales gozan de autonomía para la gestión de sus intereses, y dentro de los límites de la Constitución y de la ley. En tal virtud tendrán los siguientes derechos:

1. Gobernarse por autoridades propias.
2. Ejercer las competencias que les correspondan.
3. Administrar sus recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones.

**Art. 288.** La Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial establecerá la distribución de competencias entre la Nación y las entidades territoriales.

Las competencias atribuidas a los distintos niveles territoriales serán ejercidas conforme a los principios de coordinación, concurrencia y subsidiariedad en los términos que establezca la ley.

**Art. 289.** Por mandato de la ley, los departamentos y municipios ubicados en zonas fronterizas podrán adelantar directamente con la unidad territorial limítrofe del país vecino, de igual nivel, programas de cooperación e integración, dirigidos a fomentar el desarrollo comunitario, la prestación de servicios públicos y la preservación del ambiente.

**Art. 290.** Con el cumplimiento de los requisitos y formalidades que señale la ley, y en los casos que ésta determine, se realizará el examen periódico de los límites de las entidades territoriales y se publicará el mapa oficial de la República.

**Art. 291.** Los miembros de las corporaciones públicas de las entidades territoriales no podrán aceptar cargo alguno en la administración pública, y si lo hicieren perderán su investidura.

**Art. 292.** Los diputados y concejales y sus parientes dentro del grado que señale la ley no podrán formar parte de las juntas directivas ni de las entidades descentralizadas del respectivo departamento o municipio.

No podrán ser designados funcionarios de la correspondiente entidad territorial los conyuges o compañeros permanentes de los diputados y concejales, ni sus parientes en el segundo grado de consanguinidad, primero de afinidad o único civil.

**Art. 293.** Sin perjuicio de lo establecido en la Constitución, la ley determinará las calidades, inhabilidades, incompatibilidades, fecha de posesión, períodos de sesiones, faltas absolutas o temporales, causas de destitución y formas de llenar las vacantes de los ciudadanos que sean elegidos por voto popular para el desempeño de funciones públicas en las entidades territoriales. La ley dictará también las demás disposiciones necesarias para su elección y desempeño de funciones.

**Art. 294.** La ley no podrá conceder excenciones ni tratamientos preferenciales en relación con los tributos de propiedades de las entidades territoriales. Tampoco podrá imponer recargos sobre sus impuestos salvo lo dispuesto en el artículo 317.



**Art. 295.** Las entidades territoriales podrán emitir títulos y bonos de deuda pública, con sujeción a las condiciones del mercado financiero e igualmente contratar crédito externo, todo de conformidad con la ley que regule la materia.

**Art. 296.** Para la conservación del orden público o para su restablecimiento donde fuere turbado, los actos y órdenes del Presidente de la República se aplicarán de manera inmediata y de preferencia sobre los de los gobernadores; los actos y órdenes de los gobernadores se aplicarán de igual manera y con los mismos efectos en relación con los de los alcaldes.

## **CAPITULO 2**

### ***DEL REGIMEN DEPARTAMENTAL***

**Art. 297.** El Congreso Nacional puede decretar la formación de nuevos Departamentos, siempre que se cumplan los requisitos exigidos por la ley orgánica del Ordenamiento Territorial y una vez verificados los procedimientos, estudios y consulta popular dispuestos por esta Constitución.

**Art. 298.** Los departamentos tienen autonomía para la administración de sus asuntos seccionales y la planificación y promoción del desarrollo económico y social dentro de su territorio en los términos establecidos por la Constitución.

Los departamentos ejercen funciones administrativas, de coordinación y complementariedad de la acción municipal, de intermediación entre la Nación y los Municipios y de prestación de los servicios que determinen la Constitución y las leyes.

La ley reglamentará lo relacionado con el ejercicio de las atribuciones que la Constitución les otorga.

**Art. 299.** En cada Departamento habrá una Corporación Administrativa de elección popular que se denominará Asamblea Departamental, la cual estará integrada por no menos de once miembros ni más de treinta y uno. Dicha corporación gozará de autonomía administrativa y presupuesto propio.

El régimen de inhabilidades e incompatibilidades de los diputados será fijado por la Ley. No podrá ser menos estricto que el señalado para los congresistas en lo que corresponda. El periodo de los diputados será de tres (3) años y tendrán la calidad de servidores públicos.

Para ser elegido diputado se requiere ser ciudadano en ejercicio, no haber sido condenado a pena privativa de libertad, con excepción de los delitos políticos o culposos y haber residido en la respectiva circunscripción electoral durante el año inmediatamente anterior a la fecha de elección.

Los miembros de la Asamblea Departamental tendrán derecho a una remuneración durante las sesiones correspondientes y estarán amparados por un régimen de prestaciones y seguridad social, en los términos que fije la Ley.

**Art. 300.** Corresponde a las Asambleas Departamentales por medio de ordenanzas:

1. Reglamentar el ejercicio de las funciones y la prestación de los servicios a cargo del Departamento.
2. Expedir las disposiciones relacionadas con la planeación, el desarrollo económico y social, el apoyo financiero y crediticio a los municipios, el turismo, el transporte, el ambiente, las obras públicas, las vías de comunicación y el desarrollo de sus zonas de frontera.
3. Adoptar de acuerdo con la Ley, los planes y programas de desarrollo económico y social y los de obras públicas, con la determinación de las inversiones y medidas que se consideren necesarias para impulsar su ejecución y asegurar su cumplimiento.
4. Decretar, de conformidad con la ley, los tributos y contribuciones necesarios para el cumplimiento de las funciones departamentales.
5. Expedir las normas orgánicas del presupuesto departamental y el presupuesto anual de rentas y gastos.
6. Con sujeción a los requisitos que señale la ley, crear y suprimir municipios, segregar y agregar territorios municipales, y organizar provincias.

7. Determinar la estructura de la Administración Departamental, las funciones de sus dependencias, las escalas de remuneración correspondientes a sus distintas categorías de empleo; crear los establecimientos públicos y las empresas industriales o comerciales del departamento y autorizar la formación de sociedades de economía mixta.
8. Dictar normas de policía en todo aquello que no sea materia de disposición legal.
9. Autorizar al gobernador del departamento para celebrar contratos, negociar empréstitos, enajenar bienes y ejercer, pro tempore, precisas funciones de las que corresponden a las Asambleas Departamentales.
10. Regular, en concurrencia con el municipio, el deporte, la educación y la salud en los términos que determine la Ley.
11. Solicitar informes sobre el ejercicio de sus funciones al Contralor General del Departamento, Secretarios de Gabinete, jefes de Departamentos Administrativos y Directores de Institutos Descentralizados del orden Departamental.
12. Cumplir las demás funciones que les asignen la Constitución y la Ley.  
Los planes y programas de desarrollo y de obras públicas, serán coordinados e integrados con los planes y programas municipales, regionales y nacionales.  
Las ordenanzas a que se refieren los numerales 3º, 5º y 7º de este artículo, las que decreten inversiones, participaciones o cesiones de rentas y bienes departamentales y las que creen servicios a cargo del Departamento o los traspasen a él, sólo podrán ser dictadas o reformadas a iniciativa del Gobernador.

**Art. 301.** La ley señalará los casos en los cuales las Asambleas podrán delegar en los Concejos Municipales las funciones que ella misma determine. En cualquier momento, las Asambleas podrán reasumir el ejercicio de las funciones delegadas.

**Art. 302.** La ley podrá establecer para uno o varios Departamentos diversas capacidades y competencias de gestión administrativa y fiscal distintas a las señaladas para ellos en la Constitución, en atención a la necesidad de mejorar la administración la prestación de los servicios públicos de acuerdo con su población, recursos económicos y naturales, y circunstancias sociales, culturales y ecológicas.

En desarrollo de lo anterior, la ley podrá delegar, a uno o varios Departamentos, atribuciones propias de los organismos o entidades públicas nacionales.

**Art. 303.** En cada uno de los Departamentos habrá un Gobernador que será jefe de la administración sectorial y representante legal del Departamento: el Gobernador será agente del Presidente de la República para el mantenimiento del orden público y para la ejecución de la política económica general, así como para aquellos asuntos que mediante convenios la Nación acuerde con el Departamento. Los gobernadores serán elegidos para períodos de tres años y no podrán ser reelegidos para el período siguiente .

La ley fijará las calidades, requisitos, inhabilidades e incompatibilidades de los gobernadores: reglamentará su elección; determinará sus faltas absolutas y temporales y forma de llenarlas; y dictará las demás disposiciones necesarias para el normal desempeño de sus cargos.

**Art. 304.** El Presidente de la República, en los casos taxativamente señalados por la ley, suspenderá o destituirá a los gobernadores.

Su régimen de inhabilidades e incompatibilidades no será menos estricto que el establecido para el Presidente de la República.

**Art. 305.** Son atribuciones del Gobernador:

1. Cumplir y hacer cumplir la Constitución, las leyes, los decretos del Gobierno y las ordenanzas de las Asambleas Departamentales.
2. Dirigir y coordinar la acción administrativa del Departamento y actuar en su nombre como gestor y promotor del desarrollo integral de su territorio, de conformidad con la Constitución y las leyes.
3. Dirigir y coordinar los servicios nacionales en las condiciones de la delegación que le confiera el Presidente de la República.

4. Presentar oportunamente a la Asamblea Departamental los proyectos de ordenanza sobre planes y programas de desarrollo económico y social, obras públicas y presupuesto anual de gastos y rentas.
5. Nombrar y remover libremente a los gerentes o directores de los establecimientos públicos y de las empresas industriales o comerciales del Departamento. Los representantes del Departamento en las juntas directivas de tales organismos y los directores de los mismos son agentes del Gobernador.
6. Fomentar de acuerdo con los planes y programas generales, las empresas, industrias y actividades convenientes al desarrollo cultural, social y económico del departamento que no correspondan a la Nación y a los municipios.
7. Crear, suprimir y fusionar los empleos de sus dependencias, señalar sus funciones especiales y fijar sus emolumentos con sujeción a la ley y a las ordenanzas respectivas. Con cargo al Tesoro departamental no podrá crear obligaciones que excedan al monto global fijado para el respectivo servicio en el presupuesto inicialmente aprobado.
8. Suprimir o fusionar las entidades departamentales de conformidad con las ordenanzas.
9. Objetar por motivos de inconstitucionalidad, ilegalidad o inconveniencia, los proyectos de ordenanza, o sancionarlos y promulgarlos.
10. Revisar los actos de los concejos municipales y de los alcaldes y, por motivos de inconstitucionalidad o ilegalidad, remitirlos al Tribunal competente para que decida sobre su validez.
11. Velar por la exacta recaudación de las rentas departamentales, de las entidades descentralizadas y las que sean objeto de transferencias por la Nación.
12. Convocar a la Asamblea Departamental a sesiones extraordinarias en las que sólo se ocupará de los temas y materias para lo cual fuera convocada.
13. Escoger de las ternas enviadas por el Jefe Nacional respectivo, los gerentes o jefes seccionales de los establecimientos públicos del orden nacional, de acuerdo con la ley que opere en el Departamento.
14. Ejercer las funciones administrativas que le delegue el Presidente de la República.
15. Las demás que le señale la Constitución, las leyes y las ordenanzas.

**Art. 306.** Dos o más departamentos podrán constituirse en regiones administrativas y de planificación con personería jurídica, autonomía y patrimonio propio. Su objeto principal será el desarrollo económico y social del respectivo territorio.

**Art. 307.** La respectiva ley orgánica, previo concepto de la Comisión de Ordenamiento Territorial, establecerá las condiciones para solicitar la conversión de la Región en entidad territorial. La decisión tomada por el Congreso se someterá en cada caso a referendo de los ciudadanos de los departamentos interesados.

La misma ley establecerá las atribuciones, los órganos de administración, y los recursos de las regiones y su participación en el manejo de los ingresos provenientes del Fondo Nacional de Regalías, igualmente definirá los principios para la adopción del estatuto especial de cada región.

**Art. 308.** La ley podrá limitar las apropiaciones departamentales destinadas a honorarios de los diputados y a los gastos de funcionamiento de las asambleas y de las contralorías departamentales.

**Art. 309.** Erigense en Departamento las intendencias de Arauca, Casanare, Putumayo, el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y las Comisarías del Amazonas, Guaviare, Guainia, Vaupés y Vichada. Los bienes y derechos que a cualquier título pertenecían a las intendencias y comisarías continuarán siendo de propiedad de los respectivos departamentos.

**Art. 310.** El Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se regirá, además de las normas previstas en la Constitución y las leyes para los otros departamentos, por las normas especiales que en materia administrativa, de inmigración, fiscal, de comercio exterior, de cambios, financiera y de fomento económico establezca el legislador.

Mediante ley aprobada por la mayoría de los miembros de cada Cámara se podrá limitar el ejercicio de los derechos de circulación y residencia, establecer controles a la densidad de la población, regular el uso del suelo y someter a condiciones especiales la enajenación de bienes inmuebles con el fin de proteger la identidad cultural de las comunidades nativas y preservar el ambiente y los recursos naturales del Archipiélago.

Mediante la creación de los municipios a que hubiere lugar, la Asamblea Departamental garantizará la expresión institucional de las comunidades raizales de San Andrés. El Municipio de Providencia tendrá en las rentas departamentales una participación no inferior al 20% del valor total de dichas rentas.

## **CAPITULO 3**

### ***DEL REGIMEN MUNICIPAL***

**Art. 311.** Al municipio como entidad fundamental de la división político-administrativa del Estado le corresponde prestar los servicios públicos que determine la ley, construir las obras que demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación comunitaria, el mejoramiento social y cultural de sus habitantes y cumplir las demás funciones que le asigne la Constitución y las leyes.

**Art. 312.** En cada municipio habrá una corporación administrativa elegida popularmente para períodos de tres años que se denominará concejo municipal, integrada por no menos de siete ni más de veintiún miembros según lo determine la ley, de acuerdo con la población respectiva.

**Art. 313.** Corresponde a los concejos:

1. Reglamentar las funciones y la eficiente prestación de servicios a cargo del municipio.
2. Adoptar los correspondientes planes y programas de desarrollo económico y social y de obras públicas.
3. Autorizar al alcalde para celebrar contratos y ejercer pro tempore precisas funciones de las que corresponden al Consejo.
4. Votar de conformidad con la Constitución y la ley los tributos y los gastos locales.
5. Dictar normas orgánicas del presupuesto y expedir anualmente el presupuesto de rentas y gastos.
6. Determinar la estructura de la administración municipal y las funciones de sus dependencias; las escalas de remuneración correspondientes a las distintas categorías de empleos; crear, a iniciativa del alcalde, establecimientos públicos y empresas industriales o comerciales y autorizar la constitución de sociedades de economía mixta.
7. Reglamentar los usos del suelo y, dentro de los límites que fije la ley, vigilar y controlar las actividades relacionadas con la construcción y enajenación de inmuebles destinados a la vivienda.
8. Elegir Personero para el período que fije la ley y los demás funcionarios que ésta determine.
9. Dictar las normas necesarias para el control, la preservación y defensa del patrimonio ecológico y cultural del municipio.
10. Las demás que la Constitución y la ley le asignen.

**Art. 314.** En cada municipio habrá un alcalde, jefe de la administración local y representante legal del municipio, que será elegido popularmente para períodos de tres años, no reelegible para el período siguiente.

El Presidente y los Gobernadores, en los casos taxativamente señalados por la ley, suspenderán o sustituirán a los alcaldes.

La ley establecerá las sanciones a que hubiere lugar por el ejercicio indebido de esa atribución.

**Art. 315.** Son atribuciones del Alcalde:

1. Cumplir y hacer cumplir la Constitución, la ley, los decretos del Gobierno, las ordenanzas, y los acuerdos del Concejo.

2. Conservar el orden público en el municipio, de conformidad con la ley y las instrucciones y ordenes que reciba del Presidente de la República y del respectivo Gobernador. El Alcalde es la primera autoridad de policía del municipio. La Policía Nacional cumplirá con prontitud y diligencia las órdenes que le imparta el Alcalde por conducto del respectivo comandante.
3. Dirigir la acción administrativa del municipio; asegurar el cumplimiento de las funciones y la prestación de los servicios a su cargo; representarlo judicial y extrajudicialmente; y nombrar a los gerentes o directores de los establecimientos públicos y de las empresas industriales o comerciales de carácter local de acuerdo con las disposiciones pertinentes.
4. Suprimir o fusionar entidades o dependencias municipales, de conformidad con los acuerdos respectivos.
5. Presentar oportunamente al Concejo los proyectos de acuerdo sobre planes y programas de desarrollo económico y social, obras públicas, presupuesto anual de rentas y gastos y los demás que estime convenientes para la buena marcha del municipio.
6. Sancionar y promulgar los acuerdos que hubiere aprobado el Concejo y objetar los que considere inconvenientes o contrarios al ordenamiento jurídico.
7. Crear, suprimir o fusionar los empleos de sus dependencias; señalarles funciones especiales y fijar sus emolumentos con arreglo a los acuerdos correspondientes. No podrá crear obligaciones que excedan el monto global fijado para gastos de personal en el presupuesto inicialmente aprobado.
8. Colaborar con el Concejo para el buen desempeño de sus funciones, presentarle informes generales sobre su administración y convocarlo a sesiones extraordinarias, en las que sólo se ocupará de los temas y materias para los cuales fue citado.
9. Ordenar los gastos municipales de acuerdo con el plan de inversión y el presupuesto.
10. Las demás que la Constitución y la ley le señalen.

**Art. 316.** En las votaciones que se realicen para la elección de autoridades locales y para la decisión de asuntos del mismo carácter, sólo podrán participar los ciudadanos residentes en el respectivo municipio.

**Art. 317.** Sólo los municipios podrán gravar la propiedad inmueble. Lo anterior no obsta para que otras entidades impongan contribución de valorización.

La ley destinará un porcentaje de estos tributos, que no podrá exceder del promedio de las sobretasas existentes, a las entidades encargadas del manejo y conservación del ambiente y de los recursos naturales renovables, de acuerdo con los planes de desarrollo de los municipios del área de su jurisdicción.

**Art. 318.** Con el fin de mejorar la prestación de servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en el manejo de los asuntos públicos de carácter local, los concejos podrán dividir sus municipios en comunas cuando se trate de áreas, y en corregimientos en el caso de zonas rurales. En cada una de las comunas o corregimientos habrá una Junta Administradora local de elección popular, integrada por el número de miembros que determine la ley, que tendrá las siguientes funciones:

1. Participar en la elaboración de los planes y programas municipales de desarrollo económico y social y de obras públicas.
2. Vigilar y controlar la prestación de servicios municipales en su comuna o corregimiento y las inversiones que se realicen con recursos públicos.
3. Formular propuestas de inversión ante las autoridades nacionales, departamentales y municipales encargadas de la elaboración de los respectivos planes de inversión.
4. Distribuir las partidas globales que les asignen el presupuesto municipal.
5. Ejercer las funciones que les deleguen el Concejo y otras autoridades locales. Las Asambleas Departamentales podrán organizar Juntas administradoras para el cumplimiento de las funciones que les señalen el acto de su creación en el territorio que este mismo determine.

**Art. 319.** Cuando dos o más municipios tengan relaciones económicas, sociales y físicas, que den al conjunto características de un área metropolitana, podrán organizarse como entidad administrativa encargada de programar y coordinar el desarrollo armónico e integrado del territorio colocado bajo su autoridad: racionalizar la prestación de servicios públicos a cargo de quienes la integran y, si es el caso, prestar en común algunos de ellos; y efectuar obras de interés metropolitano.

La Ley de Ordenamiento Territorial adoptará para las áreas metropolitanas un régimen administrativo y fiscal de carácter especial: garantizará que en sus órganos de administración tengan adecuada participación las respectivas autoridades municipales; y señalará la forma de convocar y realizar las consultas populares que decidan la vinculación de los municipios. Cumplida la consulta popular, los respectivos alcaldes y los concejos municipales protocolizarán la conformación del área y definirán sus atribuciones, financiación y autoridades, de acuerdo con la ley.

Las áreas municipales podrán convertirse en Distritos conforme a la ley.

**Art. 320.** La ley podrá establecer categorías de municipios de acuerdo con su población, recursos fiscales, importancia económica y situación geográfica, y señalar distinto régimen para su organización, gobierno y administración.

**Art. 321.** Las provincias se constituyen con municipios o territorios indígenas circunvecinos. La ley dictará el estatuto básico y fijará el régimen administrativo de las provincias que podrán organizarse para el cumplimiento de las funciones que les deleguen las entidades nacionales o departamentales y que les asigne la ley y los municipios que la integran.

Las provincias serán creadas por ordenanza, a iniciativa del Gobernador, de los alcaldes de los respectivos municipios o del número de ciudadanos que determine la ley.

Para el ingreso a una provincia ya constituida deberá realizarse una consulta popular en los municipios interesados.

El departamento y los municipios aportarán a las provincias el porcentaje de sus ingresos corrientes que determinen la Asamblea y los concejos respectivos.

## **CAPITULO 4**

### ***DEL REGIMEN ESPECIAL***

**Art. 322.** Bogotá, Capital de la República y del departamento de Cundinamarca, se organiza como Distrito Capital.

Su régimen político, fiscal y administrativo será el que determinen la Constitución, las leyes especiales que para el mismo se dicten y las disposiciones vigentes para los municipios.

Con base en las normas generales que establezca la ley, el consejo a iniciativa del alcalde, dividirá el territorio distrital en localidades, de acuerdo con las características sociales de sus habitantes, y hará el correspondiente reparto de competencias y funciones administrativas. A las autoridades distritales corresponderá garantizar el desarrollo armónico e integrado de la ciudad y la eficiente prestación de los servicios a cargo del Distrito; a las locales, la gestión de los asuntos propios de su territorio.

**Art. 323.** El Concejo Distrital se compondrá de un concejal por cada ciento cincuenta mil habitantes o fracción mayor de setenta y cinco mil que tenga su territorio.

En cada una de las localidades habrá una junta administradora, elegida popularmente para períodos de tres años, que estará integrada por no menos de siete ediles, según lo determine el concejo distrital, atendida la población respectiva.

La elección de Alcalde Mayor, de concejales distritales y de ediles se hará en un mismo día para períodos de tres años. Los alcaldes locales serán designados por el Alcalde Mayor de terna enviada por la correspondiente junta administradora.

En los casos taxativamente señalados por la ley, el Presidente de la República suspenderá o destituirá al Alcalde Mayor.

Los concejales y los ediles no podrán hacer parte de las juntas directivas de las entidades descentralizadas.

**Art. 324.** Las juntas administradoras locales distribuirán y apropiarán las partidas globales que en el presupuesto anual del Distrito se asignen a las localidades teniendo en cuenta las necesidades básicas insatisfechas de su población.

Sobre las rentas departamentales que se causen en Santa Fe de Bogotá, la ley determinará la participación que le corresponda a la capital de la República. Tal participación no podrá ser superior a la establecida en la fecha de vigencia de esta Constitución.

**Art. 325.** Con el fin de garantizar la ejecución de planes y programas de desarrollo integral y la prestación oportuna y eficiente de los servicios a su cargo, dentro de las condiciones que fijen la Constitución y la ley, el Distrito Capital podrá conformar un área metropolitana con los municipios circunvecinos y una región con otras entidades territoriales de carácter departamental.

**Art. 326.** Los municipios circunvecinos podrán incorporarse al Distrito Capital si así lo determinan los ciudadanos que residan en ellos mediante votación que tendrá lugar cuando el concejo distrital haya manifestado su acuerdo con esta vinculación. Si ésta ocurre, al antiguo municipio se le aplicarán las normas constitucionales y legales vigentes para las demás localidades que conformen el Distrito Capital.

**Art. 327.** En las elecciones de Gobernador y de diputados a la Asamblea Departamental de Cundinamarca no participarán los ciudadanos inscritos en el censo electoral del Distrito Capital.

**Art. 328.** El Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias y el Distrito Turístico e Histórico de Santa Marta conservarán su régimen y carácter.

**Art. 329.** La conformación de las entidades territoriales indígenas se hará con sujeción a lo dispuesto en la Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial, y su delimitación se hará por el Gobierno Nacional, con participación de los representantes de las comunidades indígenas, previo concepto de la Comisión de Ordenamiento Territorial.

Los resguardos son de propiedad colectiva y no enajenable.

La ley definirá las relaciones y la coordinación de estas entidades con aquellas de las cuales formen parte.

Párrafo 1. En el caso de un territorio indígena que comprenda el territorio de dos o más departamentos, su administración se hará por los consejos indígenas en coordinación con los gobernadores de los respectivos departamentos. En caso de que este territorio decida constituirse como entidad territorial, se hará con el cumplimiento de los requisitos establecidos en el inciso primero de este artículo.

**Art. 330.** De conformidad con la Constitución y las leyes, los territorios indígenas estarán gobernados por concejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades y ejercerán las siguientes funciones:

1. Velar por la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y poblamiento de sus territorios.
2. Diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo.
3. Proveer las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución.
4. Percibir y distribuir sus recursos.
5. Velar por la preservación de los recursos naturales.
6. Coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio.
7. Colaborar con el mantenimiento del orden público dentro de su territorio de acuerdo con las instrucciones y disposiciones del Gobierno Nacional.
8. Representar a los territorios ante el Gobierno Nacional y las demás entidades a las cuales se integren; y
9. Las que les señale la Constitución y la ley.

Párrafo 1. La explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas se hará sin desmedro de la integridad cultural, social y económica de las comunidades indígenas. En las decisiones que se adopten respecto de dicha explotación, el Gobierno propiciará la participación de los representantes de las respectivas comunidades.

**Art. 331.** Créase la Corporación Autónoma Regional del Río Grande de la Magdalena encargada de la recuperación de la navegación, de la actividad portuaria, la adecuación y la conservación de tierras, la generación y distribución de energía y el aprovechamiento y preservación del ambiente, los recursos ictológicos y demás recursos naturales renovables.

La ley determinará su organización y fuentes de financiación, y definirá en favor de los municipios ribereños un tratamiento especial en la asignación de regalías y en la participación que les corresponda en los ingresos corrientes de la Nación.

## **TITULO XII**

### ***DEL REGIMEN ECONOMICO Y DE LA HACIENDA PUBLICA***

#### **CAPITULO 1**

##### ***DE LAS DISPOSICIONES GENERALES***

**Art. 332.** El Estado es propietario del subsuelo y de los recursos naturales no renovables, sin perjuicio de los derechos adquiridos y perfeccionados con arreglo a las leyes preexistentes.

**Art. 333.** La actividad económica y la iniciativa privada son libres, dentro de los límites del bien común. Para su ejercicio, nadie podrá exigir permisos previos ni requisitos, sin autorización de la ley.

La libre competencia económica es un derecho de todos que supone responsabilidades.

La empresa, como base del desarrollo, tiene una función social que implica obligaciones. El Estado fortalecerá las organizaciones solidarias y estimulará el desarrollo empresarial.

El Estado, por mandato de la ley, impedirá que se obstruya o se restrinja la libertad económica y evitará o controlará que personas o empresas hagan de su posición dominante en el mercado nacional.

La ley delimitará el alcance de la libertad económica cuando así lo exijan el interés social, el ambiente y el patrimonio cultural de la Nación.

**Art. 334.** La dirección general de la economía estará a cargo del Estado. Este intervendrá por mandato de la ley en la explotación de los recursos naturales, en el uso del suelo, en la producción, distribución, utilización y consumo de los bienes, y en los servicios públicos y privados, para racionalizar la economía con el fin de conseguir el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, la distribución equitativa de las oportunidades y los beneficios del desarrollo y la preservación de un ambiente sano.

El Estado, de manera especial, intervendrá para dar pleno empleo a los recursos humanos y asegurar que todas las personas, en particular las de menores ingresos, tengan acceso efectivo a los bienes y servicios básicos. También para promover la productividad y la competitividad y el desarrollo armónico de las regiones.

**Art. 335.** Las actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos de captación a las que se refiere el literal del numeral 19 del artículo 150 son de interés público y sólo pueden ser ejercidas previa autorización del Estado, conforme a la ley, la cual regulará la forma de intervención del Gobierno en estas materias y promoverá la democratización del crédito.

**Art. 336.** Ningún monopolio podrá establecerse sino como arbitrio rentístico, con una finalidad de interés público o social y en virtud de la ley.

La ley que establezca un monopolio no podrá aplicarse antes de que hayan sido plenamente indemnizados los individuos que en virtud de ella deban quedar privados del ejercicio de una actividad económica lícita.



La organización, administración, control y explotación de los monopolios rentísticos estarán sometidos a un régimen propio, fijado por la ley de iniciativa gubernamental.

Las rentas obtenidas en el ejercicio de los monopolios de suerte y azar están destinadas exclusivamente a los servicios de salud.

Las rentas obtenidas en el ejercicio del monopolio de licores, estarán destinadas preferentemente a los servicios de salud y educación.

La evasión fiscal en materia de rentas provenientes de monopolios rentísticos será sancionada penalmente en los términos que establezca la ley.

El Gobierno enajenará o liquidará las empresas monopolísticas del Estado y otorgará a terceros el desarrollo de su actividad cuando no cumplan los requisitos de eficiencia, en los términos que determine la ley.

En cualquier caso se respetarán los derechos adquiridos por los trabajadores.

**Art. 337.** La ley podrá establecer para las zonas de frontera, terrestre y marítimas, normas especiales en materias económicas y sociales tendientes a promover su desarrollo.

**Art. 338.** En tiempo de paz, solamente el Congreso, las asambleas departamentales y los concejos distritales y municipales podrán imponer contribuciones fiscales o parafiscales. La ley, las ordenanzas y los acuerdos pueden permitir que las autoridades fijen la tarifa de las tasas y contribuciones que cobren a los contribuyentes, como recuperación de los costos por servicios que les presten o participación en los beneficios que les proporcionen; pero el sistema y el método para definir tales costos y beneficios, y la forma de hacer su reparto, deben ser fijados por la ley, las ordenanzas o los acuerdos.

Las leyes, ordenanzas o acuerdos que regulen contribuciones en las que la base sea el resultado de hechos ocurridos durante un período determinado, no pueden aplicarse sino a partir del período que comience después de iniciar la vigencia de la respectiva ley, ordenanza o acuerdo.

## **CAPITULO 2**

### ***DE LOS PLANES DE DESARROLLO***

**Art. 339.** Habrá un Plan Nacional de Desarrollo conformado por una parte general y un plan de inversiones de las entidades públicas del orden nacional. En la parte general se señalarán los propósitos y objetivos nacionales de largo plazo, las metas y prioridades de la acción estatal a mediano plazo y las estrategias y orientaciones generales de la política económica, social y ambiental que serán adoptadas por el Gobierno. El plan de inversiones públicas contendrá los presupuestos plurianuales de los principales programas y proyectos de inversión pública nacional y la especificación de los recursos financieros requeridos para su ejecución.

Las entidades territoriales elaborarán y adoptarán de manera concertada entre ellas y el Gobierno nacional, planes de desarrollo, con el objeto de asegurar el uso eficiente de sus recursos y el desempeño adecuado de las funciones que les hayan sido asignadas por la Constitución y la ley. Los planes de las entidades territoriales estarán conformados por una parte estratégica y un plan de inversiones de mediano y corto plazo.

**Art. 340.** Habrá un Consejo Nacional de Planeación integrado por representantes de las entidades territoriales y de los sectores económicos, sociales, ecológicos, comunitarios y culturales. El Consejo tendrá carácter consultivo y servirá de foro para la discusión del Plan Nacional de Desarrollo.

Los miembros del Consejo Nacional serán designados por el Presidente de la República de listas que le presenten las autoridades y las organizaciones de las entidades y sectores a que se refiere el inciso anterior, quienes deberán estar o haber estado vinculados a dichas actividades. Su período será de ocho años y cada cuatro se renovará parcialmente en la forma que establezca la ley.

En las entidades territoriales habrá también consejos de planeación, según lo determine la ley. El Consejo Nacional y los consejos territoriales de planeación constituyen el Sistema Nacional de Planeación.

**Art. 341.** El Gobierno elaborará el Plan Nacional de Desarrollo con participación activa de las autoridades de planeación, de las entidades territoriales y del Consejo Superior de la Judicatura y someterá el proyecto correspondiente al concepto del Consejo Nacional de Planeación: oída la opinión del Consejo procederá a efectuar las enmiendas que considere pertinentes y presentará el proyecto a consideración del Congreso, dentro de los seis meses siguientes a la iniciación del período presidencial respectivo.

Con fundamento en el informe que elaboren las comisiones conjuntas de asuntos económicos, cada corporación discutirá y evaluará el plan en sesión plenaria. Los desacuerdos con el contenido de la parte general, si los hubiere, no serán obstáculo para que el Gobierno ejecute las políticas propuestas en lo que sea de su competencia. No obstante, cuando el gobierno decida modificar la parte general del plan, deberá seguir el procedimiento indicado en el artículo siguiente.

El Plan Nacional de Inversiones se expedirá mediante una ley que tendrá prelación sobre las demás leyes; en consecuencia, sus mandatos constituirán mecanismos idóneos para su ejecución y suplirán los existentes sin necesidad de expedición de leyes posteriores. Con todo, en las leyes anuales de presupuesto se podrá aumentar o disminuir las partidas y recursos aprobados en la ley del plan. Si el Congreso no aprueba el Plan Nacional de Inversiones Públicas en un término de tres meses después de presentado, el Gobierno podrá ponerlo en vigencia mediante decreto con fuerza de ley.

El Congreso podrá modificar el Plan de Inversiones Públicas siempre y cuando mantenga el equilibrio financiero. Cualquier incremento en las autorizaciones de endeudamiento solicitadas en el proyecto gubernamental o inclusión de proyectos de inversión no contemplados en él, requerirá el visto bueno del Gobierno Nacional.

**Art. 342.** La correspondiente ley orgánica reglamentará todo lo relacionado con los procedimientos de elaboración, aprobación y ejecución de los planes de desarrollo y dispondrá los mecanismos apropiados para su armonización y para la sujeción a ellos de los presupuestos oficiales. Determinará, igualmente, la organización y funciones del Consejo Nacional de Planeación y los consejos territoriales, así como los procedimientos conforme a los cuales se hará efectiva la participación ciudadana en la discusión de los planes de desarrollo, y las modificaciones correspondientes, conforme a lo establecido en la Constitución.

**Art. 343.** La entidad nacional de planeación que señale la ley, tendrá a su cargo el diseño y la organización de los sistemas de evaluación de gestión y resultados de la administración pública, tanto en lo relacionado con políticas como con proyectos de inversión, en las condiciones que ella determine.

**Art. 344.** Los organismos departamentales de planeación harán la evaluación de gestión y resultados sobre planes y programas de desarrollo e inversión de los departamentos y municipios, y participarán en la preparación de los presupuestos de estos últimos en los términos que señale la ley.

En todo caso el organismo nacional de planeación, de manera selectiva podrá ejercer dicha evaluación sobre cualquier entidad territorial.

### **CAPITULO 3**

#### ***DEL PRESUPUESTO***

**Art. 345.** En tiempo de paz no se podrá percibir contribución o impuesto que no figure en el presupuesto de rentas, ni hacer erogación con cargo al Tesoro que no se halle incluida en el de gastos.

Tampoco podrá hacerse ningún gasto público que no haya sido decretado por el Congreso, por las asambleas departamentales, o por los concejos distritales o municipales, ni transferir crédito alguno a objeto no previsto en el respectivo presupuesto.

**Art. 346.** El Gobierno formulará anualmente el Presupuesto de Rentas y la Ley de Apropriaciones que deberá corresponder al Plan Nacional de Desarrollo y los presentará al Congreso, dentro de los primeros diez días de cada legislatura.

En la Ley de Apropriaciones no podrá incluirse partida alguna que no corresponda a un crédito judicialmente reconocido, o a un gasto decretado conforme a ley anterior, o a uno propuesto por el Gobierno para atender debidamente el funcionamiento de las ramas del poder público, o al servicio de la deuda, o destinado a dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo.

Las comisiones de asuntos económicos de las dos cámaras deliberarán en forma conjunta para dar primer debate al proyecto de Presupuesto de Rentas y Ley de Apropriaciones.

**Art. 347.** El proyecto de Ley de Apropriaciones deberá contener la totalidad de los gastos que el Estado pretenda realizar durante la vigencia fiscal respectiva. Si los ingresos legalmente autorizados no fueren suficientes para atender los gastos proyectados, el Gobierno propondrá, por separado, ante las mismas comisiones que estudien el proyecto de ley del presupuesto, la creación de nuevas rentas o la modificación de las existentes para financiar el monto de gastos contemplados.

El Presupuesto podrá aprobarse sin que se hubiere perfeccionado el proyecto de ley referente a los recursos adicionales, cuyo trámite podrá continuar su curso en el período legislativo siguiente.

**Párrafo transitorio.** Durante los años 2002,2003,2004,2005,2006,2007 y 2008 el monto total de las apropiaciones autorizadas por la ley anual de presupuesto para gastos generales, diferentes de los destinados al pago de pensiones, salud, gastos de defensa, servicios personales, al Sistema General de Participaciones y a otras transferencias que señale la ley, no podrá incrementarse de un año a otro, en un porcentaje superior al de la tasa de inflación causada para cada uno de ellos, más el uno punto cinco por ciento (1.5%).

La restricción al monto de las apropiaciones, no se aplicará a las necesarias para atender gastos decretados con las facultades de los Estados de Excepción.

**Art. 348.** Si el Congreso no expidiere el presupuesto, regirá el presentado por el Gobierno dentro de los términos del artículo precedente; si el Presupuesto no hubiere sido presentado dentro de dicho plazo, regirá el del año anterior, pero el Gobierno podrá reducir gastos, y, en consecuencia, suprimir o refundir empleos, cuando así lo aconsejen los cálculos de rentas del nuevo ejercicio.

**Art. 349.** Durante los tres primeros meses de cada legislatura, y estrictamente de acuerdo con las reglas de la Ley Orgánica, el Congreso discutirá y expedirá el Presupuesto General de Rentas y Ley de apropiaciones.

Los cómputos de rentas, de los recursos de crédito y los provenientes del balance del Tesoro, no podrán aumentarse por el Congreso sino con el concepto previo y favorable suscrito por el ministro del ramo.

**Art. 350.** La Ley de apropiaciones deberá tener un componente denominado gasto público social que agrupará las partidas de tal naturaleza, según definición hecha por la ley orgánica respectiva. Excepto en los casos de guerra exterior o por razones de seguridad nacional, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación.

En la distribución territorial del gasto público social se tendrá en cuenta el número de personas con necesidades básicas insatisfechas, la población, y la eficiencia fiscal y administrativa, según reglamentación que hará la ley.

**Art. 351.** El Congreso no podrá aumentar ninguna de las partidas del presupuesto de gastos propuestas por el Gobierno, ni incluir una nueva, sino con la aceptación escrita del ministro del ramo.

El Congreso podrá eliminar o reducir partidas de gastos propuestas por el Gobierno, con excepción de las que se necesitan para el servicio de la deuda pública, las demás obligaciones contractuales del Estado, la atención completa de los servicios ordinarios de la administración y las inversiones autorizadas en los planes y programas a que se refiere el artículo 341.

Si se elevare el cálculo de las rentas, o si se eliminaren o disminuyeren algunas partidas del proyecto respectivo, las sumas así disponibles, sin exceder su cuantía, podrán aplicarse a otras inversiones o gastos autorizados conforme a lo prescrito en el inciso final del artículo 349 de la Constitución.

**Art. 352.** Además de lo señalado en esta Constitución, la Ley Orgánica del Presupuesto regulará lo correspondiente a la programación, aprobación, modificación, ejecución de los presupuestos de la Nación, de entidades territoriales y de los entes descentralizados de cualquier nivel administrativo, y su coordinación con el Plan Nacional de Desarrollo, así como también la capacidad de los organismos y entidades estatales para contratar.

**Art. 353.** Los principios y disposiciones establecidos en este título se aplicarán, en lo que fuere pertinente, a las entidades territoriales, para la elaboración, aprobación y ejecución de su presupuesto.

**Art. 354.** Habrá un Contador General, funcionario de la rama ejecutiva, quien llevará la contabilidad general de la Nación y consolidará ésta con la de sus entidades descentralizadas territorialmente o por servicios, cualquiera que sea el orden al que pertenezcan, excepto la referente a la ejecución del Presupuesto, cuya competencia se atribuye a la Contraloría. Corresponden al Contador General las funciones de uniformar, centralizar y consolidar la contabilidad pública, elaborar el balance general y determinar las normas contables que deben regir en el país, conforme a la ley.

**Art. 355.** Ninguna de las ramas u órganos del poder público podrá decretar auxilios o donaciones en favor de personas naturales o jurídicas de derecho privado.

El Gobierno, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal podrá, con recursos de los respectivos presupuestos, celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de interés público acordes con el Plan Nacional y los planes sectoriales de Desarrollo. El Gobierno Nacional reglamentará la materia.

## **CAPITULO 4**

### ***DE LA DISTRIBUCION DE LOS RECURSOS Y DE LAS COMPETENCIAS***

**Art. 356.** Salvo lo dispuesto por la Constitución, la ley, a iniciativa del Gobierno, fijará los servicios a cargo de la Nación y de los Departamentos, Distritos y Municipios. Para efecto de atender los servicios a cargo de éstos y a proveer los recursos para financiar adecuadamente su prestación, se crea el Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios.

Los Distritos tendrán las mismas competencias que los municipios y departamentos para efectos de la distribución del Sistema General de Participaciones que establezca la ley.

Para estos efectos, serán beneficiarias las entidades territoriales indígenas, una vez constituidas. Así mismo, la ley establecerá como beneficiarios a los resguardos indígenas, siempre y cuando estos no se hayan constituido en entidad territorial indígena.

Los recursos del Sistema General de Participaciones de los departamentos, distritos y municipios se destinarán a la financiación de los servicios a su cargo, dándole prioridad al servicio de salud y los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y media, garantizando la prestación de los servicios y la ampliación de cobertura.

Teniendo en cuenta los principios de solidaridad, complementariedad y subsidiariedad, la ley señalará los casos en los cuales la Nación podrá concurrir a la financiación de los gastos en los servicios que sean señalados por la ley como la competencia de los departamentos, distritos y municipios.

La ley reglamentará los criterios de distribución del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos, y Municipios, de acuerdo con las competencias que le asigne a cada una de estas entidades; y contendrá las disposiciones necesarias para poner en operación el

Sistema General de Participaciones de estas, incorporando principios sobre distribución que tengan en cuenta los siguientes criterios:

- a) Para educación y salud: población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural, eficiencia administrativa y fiscal y equidad.
- b) Para otros sectores: población, reparto entre población urbana y rural, eficiencia administrativa y fiscal, y pobreza relativa.

No se podrán descentralizar competencias sin la previa asignación de los recursos fiscales suficientes para atenderlas.

Los Recursos del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios se distribuirán por sectores que defina la ley.

El monto de recursos que se asigne para los sectores de salud y educación no podrá ser inferior al que se transfería a la expedición del presente acto legislativo a cada uno de estos sectores.

Párrafo transitorio. El Gobierno deberá presentar el proyecto de ley que regule la organización y funcionamiento del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios, a más tardar el primer mes de sesiones del próximo periodo legislativo.

**Art. 357.** El monto del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos, Municipios se incrementará anualmente en un porcentaje igual al promedio de la variación porcentual que hayan tenido los ingresos Corrientes de la Nación durante los cuatro (4) años anteriores, incluida la correspondiente al aforo del presupuesto en ejecución.

Para efectos del cálculo de la variación de los ingresos corrientes de la Nación a que se refiere el inciso anterior, estarán excluidos los tributos que se arbitren por medidas de estados de excepción, salvo que el Congreso, durante el año siguiente les otorgue el carácter permanente.

Los municipios clasificados en las categorías cuarta, quinta y sexta, de conformidad con las normas vigentes, podrán destinar libremente, para inversión y otros gastos inherentes al funcionamiento de la administración municipal, hasta un veintiocho (28%) de los recursos que perciban por concepto del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios, exceptuando los recursos que se destinen para educación y salud.

Párrafo transitorio 1°. El Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios tendrá como base inicial el monto de los recursos que la Nación transfería a las entidades territoriales antes de entrar en vigencia este acto legislativo, por concepto de situado fiscal, participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación y las transferencias complementarias al situado fiscal para educación, que para el año 2001 se valoran en la suma de diez punto novecientos sesenta y dos (10.962) billones de pesos.

En el caso de educación, la base inicial contempla los costos por concepto de docentes y administrativos pagados con situado fiscal y el fondo de compensación educativa, docentes y otros gastos en educación financiados a nivel distrital y municipal con las participaciones en los ingresos corrientes de la nación, y los docentes, personal administrativo de los planteles educativos y directivos docentes departamentales y municipales pagados con recursos propios, todos ellos a 1° de noviembre de 2000. Esta incorporación será automática a partir del 1° de enero de 2002.

Párrafo transitorio 2°. Durante los años comprendidos entre 2002 y 2008 el monto del Sistema General de Participaciones crecerá en un porcentaje igual al de la tasa de inflación causada, más un crecimiento adicional que aumentará en forma escalonada así: Para los años 2002, 2003, 2004 y 2005 el incremento será de 2%; para los años 2006, 2007 2008 el incremento será de 2.5%. Si durante el periodo de transición el crecimiento real de la economía (producto interno bruto) certificado por el DANE en el mes de mayo del año siguiente es superior al 4% el crecimiento adicional del Sistema General de Participaciones de que trata el presente párrafo se incrementará en un proporción equivalente al crecimiento que supere el 4%, previo descuento de los porcentajes que la Nación haya tenido que asumir, cuando el crecimiento real de la economía no haya sido suficiente para financiar el 2% adicional durante los años 2002,2003,2004 y 2005, y 2,5% adicional para los años 2006,2007 y 2008.

Párrafo transitorio 3°. Al finalizar el periodo de transición, el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación destinados para el Sistema General de Participación será como mínimo el porcentaje que constitucionalmente se transfiera en el año 2001. La Ley, a iniciativa del Congreso, establecerá la gradualidad del incremento autorizado en este párrafo.

En todo caso, después del periodo de transición, el Congreso, cada cinco años y a iniciativa propia a través de ley, podrá incrementar el porcentaje.

Igualmente durante la vigencia del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios el Congreso de la República, podrá revisar por iniciativa propia cada cinco años, la base de liquidación de este.

**Art. 358.** Para los efectos contemplados en los dos artículos anteriores, entiéndese por ingresos corrientes los constituidos por los ingresos tributarios y no tributarios con excepción de los recursos de capital.

**Art. 359.** No habrá rentas nacionales de destinación específica. Se exceptúan:

1. Las participaciones previstas en la Constitución en favor de los departamentos, distritos y municipios.
2. Las destinadas para inversión social.
3. Las que, con base a leyes anteriores, la Nación asigna a entidades de previsión social y a las antiguas intendencias y comisarias.

**Art. 360.** La ley determinará las condiciones para la explotación de los recursos naturales no renovables así como los derechos de las entidades territoriales sobre los mismos.

La explotación de un recurso natural no renovable causará a favor del Estado, una contraprestación económica a título de regalía, sin perjuicio de cualquier otro derecho o compensación que se pacte.

Los departamentos y municipios en cuyo territorio se adelanten explotaciones de recursos naturales no renovables, así como los puertos marítimos y fluviales por donde se transporten dichos recursos o productos derivados de los mismos, tendrán derecho a participar en las regalías y compensaciones.

**Art. 361.** Con los ingresos provenientes de las regalías que no sean asignados a los departamentos y municipios, se creará un Fondo Nacional de Regalías cuyos recursos se destinarán a las entidades territoriales en los términos que señale la ley. Estos fondos se aplicarán a la promoción de la minería, a la preservación del ambiente y a financiar proyectos regionales de inversión definidos como prioritarios en los planes de desarrollo de las respectivas entidades territoriales.

**Art. 362.** Los bienes y rentas tributarias o no tributarias o provenientes de la explotación de monopolios de las entidades territoriales, son de su propiedad exclusiva y gozan de las mismas garantías que la propiedad y renta de los particulares.

Los impuestos departamentales y municipales gozan de protección constitucional y en consecuencia la ley no podrá trasladarlos a la Nación, salvo temporalmente en caso de guerra exterior.

**Art. 363.** El sistema tributario se funda en los principios de equidad, eficiencia y progresividad. Las leyes tributarias no se aplicarán con retroactividad.

**Art. 364.** El endeudamiento interno y externo de la Nación y de las entidades territoriales no podrá exceder su capacidad de pago. La ley regulará materia.

## **CAPITULO 5**

### ***DE LA FINALIDAD SOCIAL DEL ESTADO Y DE LOS SERVICIOS PUBLICOS***

**Art. 365.** Los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional.

Los servicios públicos estarán sometidos al régimen jurídico que fije la ley. Podrán ser prestados por el Estado, directa o indirectamente, por comunidades organizadas, o por particulares. En todo

caso, el Estado mantendrá la regulación, el control y la vigilancia de dichos servicios. Si por razones de soberanía o de interés social, el Estado, mediante ley aprobada por la mayoría de los miembros de una y otra Cámara, por iniciativa del Gobierno decide reservarse determinadas actividades estratégicas o servicios públicos, deberá indemnizar previa y plenamente a las personas que en virtud de dicha ley queden privadas del ejercicio de una actividad lícita.

**Art. 366.** El bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. Para tales efectos, en los planes y presupuestos de la Nación y de las entidades territoriales, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación.

**Art. 367.** La ley fijará las competencias y responsabilidades relativas a la prestación de los servicios públicos domiciliarios, su cobertura, calidad y financiación, y el régimen tarifario que tendrá en cuenta además de los criterios de costos, los de solidaridad y redistribución de ingresos.

Los servicios públicos domiciliarios se prestarán directamente por cada municipio cuando las características técnicas y económicas del servicio y las conveniencias generales lo permitan y aconsejen, y los departamentos cumplirán funciones de apoyo y coordinación.

**Art. 368.** La Nación, los departamentos, los distritos, los municipios y las entidades descentralizadas podrán conceder subsidios, en sus respectivos presupuestos, para que las personas de menores ingresos puedan pagar las tarifas de los servicios públicos domiciliarios que cubran sus necesidades básicas.

**Art. 369.** La ley determinará los deberes y derechos de los usuarios, el régimen de su protección y sus formas de participación en la gestión y fiscalización de las empresas estatales que presten el servicio. Igualmente definirá la participación de los municipios o de sus representantes, en las entidades y empresas que les presten servicios públicos domiciliarios.

**Art. 370.** Corresponde al Presidente de la República señalar, con sujeción a la ley, las políticas generales de administración y control de eficiencia de los servicios públicos domiciliarios y ejercer por medio de la Superintendencia de Servicios Públicos Domiciliarios, el control, la inspección y vigilancia de las entidades que los presten.

## **CAPITULO 6**

### ***DE LA BANCA CENTRAL***

**Art. 371.** El Banco de la República ejercerá las funciones de banca central. Estará organizado como persona jurídica de derecho público, con autonomía administrativa, patrimonial y técnica, sujeto a un régimen legal propio.

Serán funciones básicas del Banco de la República: regular la moneda, los cambios internacionales y el crédito; emitir moneda legal; administrar las reservas internacionales; ser prestamista de última instancia y banquero de los establecimientos de crédito; y servir como agente fiscal del Gobierno. Todas ellas se ejercerán en coordinación con la política económica general.

El Banco rendirá al Congreso informe sobre la ejecución de las políticas a su cargo y sobre los demás asuntos que se le soliciten.

**Art. 372.** La Junta Directiva del Banco de la República será la autoridad monetaria, cambiaria y crediticia, conforme a las funciones que le asigne la ley. Tendrá a su cargo la dirección y ejecución de las funciones del Banco y estará conformada por siete miembros, entre ellos el Ministro de Hacienda, quien la presidirá. El Gerente del Banco será elegido por la Junta Directiva y será miembro de ella. Los cinco miembros restantes, de dedicación exclusiva, serán nombrados por el Presidente de la República para período prorrogables de cuatro años, reemplazados dos de ellos, cada cuatro años. Los miembros de la Junta Directiva representarán exclusivamente el interés de la Nación.

El Congreso dictará la ley a la cual deberá ceñirse el Banco de la República para el ejercicio de sus funciones y las normas con sujeción a las cuales el Gobierno expedirá los estatutos del Banco en los que se determinen, entre otros aspectos, la forma de su organización, su régimen legal, el funcionamiento de su Junta Directiva y del Consejo de Administración, el período del Gerente, las reglas para la constitución de sus reservas, entre ellas, las de estabilización cambiaria y monetaria, y el destino de los excedentes de sus utilidades.

El Presidente de la República ejercerá inspección, vigilancia y control del Banco en los términos que señale la ley.

**Art. 373.** El Estado, por intermedio del Banco de la República, velará por el mantenimiento de la capacidad adquisitiva de la moneda. El Banco no podrá establecer cupos de crédito, ni otorgar garantías a favor de particulares, salvo cuando se trate de intermediación de crédito externo para su colocación por medio de los establecimientos de crédito, o de apoyos transitorios de liquidez para los mismos. Las operaciones de financiamiento a favor del Estado requerirán la aprobación unánime de la Junta Directiva, a menos que se trate de operaciones de mercado abierto. El legislador, en ningún caso, podrá ordenar cupos de crédito a favor del Estado o de los particulares.

## **TITULO XIII**

### ***DE LA REFORMA DE LA CONSTITUCION***

**Art. 374.** La Constitución Política podrá ser reformada por el Congreso, por una Asamblea Constituyente o por el pueblo mediante referendo.

**Art. 375.** Podrán presentar proyectos de acto legislativo el Gobierno, diez miembros del Congreso, el veinte por ciento de los concejales o de los diputados y los ciudadanos en un número equivalente al menos, al cinco por ciento del censo electoral vigente.

El trámite del proyecto tendrá lugar en dos períodos ordinarios y consecutivos. Aprobado en el primero de ellos por la mayoría de los asistentes, el proyecto será publicado por el Gobierno. En el segundo período la aprobación requerirá el voto de la mayoría de los miembros de cada Cámara.

En este segundo período sólo podrán debatirse iniciativas presentadas en el primero.

**Art. 376.** Mediante ley aprobada por mayoría de los miembros de una y otra Cámara, el Congreso podrá disponer que el pueblo en votación popular decida si convoca una Asamblea Constituyente con la competencia, el período y la composición que la misma ley determine. Se entenderá que el pueblo convoca la Asamblea, si así lo aprueba, cuando menos, una tercera parte del censo electoral.

La Asamblea deberá ser elegida por el voto directo de los ciudadanos, en acto electoral que no podrá coincidir con otro. A partir de la elección quedará en suspenso la facultad ordinaria del Congreso para reformar la Constitución durante el término señalado para que la Asamblea cumpla sus funciones. La Asamblea adoptará su propio reglamento.

**Art. 377.** Deberán someterse a referendo las reformas constitucionales aprobadas por el Congreso, cuando se refieran a los derechos reconocidos en el Capítulo 1 del Título II y a sus garantías, a los procedimientos de participación popular, o al Congreso, si así lo solicita, dentro de los seis meses siguientes a la promulgación del acto legislativo, un cinco por ciento de los ciudadanos que integren el censo electoral. La reforma se entenderá derogada por el voto negativo de la mayoría de los sufragantes, siempre que en la votación hubiere participado al menos la cuarta parte del censo electoral.

**Art. 378.** Por iniciativa del Gobierno o de los ciudadanos en las condiciones del artículo 155, el Congreso, mediante ley que requiere la aprobación de la mayoría de miembros de ambas Cámaras, podrá someter a referendo un proyecto de reforma constitucional que el mismo Congreso incorpore a la ley. El referendo será presentado de manera que los electores puedan escoger libremente en el temario o articulado que votan positivamente y que votan negativamente.



La aprobación de reformas a la Constitución por vía de referendo requiere el voto afirmativo de más de la mitad de los sufragantes, y que el número de éstos exceda la cuarta parte del total de ciudadanos que integren el censo electoral.

**Art. 379.** Los Actos Legislativos, la convocatoria a referendo, la consulta popular o el acto de convocación de la Asamblea Constituyente, sólo podrán ser declarados inconstitucionales cuando violen los requisitos establecidos en este título.

La acción pública contra estos actos procederá dentro del año siguiente a su promulgación, con observancia de lo dispuesto en el artículo 241 numeral 2.

**Art. 380.** Queda derogada la Constitución hasta ahora vigente con todas sus reformas. Esta Constitución rige a partir del día de su promulgación.

[tra](#)

## **Disposiciones Transitorias**

### **CAPITULO 1**

#### **Artículo Transitorio 1°.**

-Convócase a elecciones generales del Congreso de la República para el 27 de octubre de 1991.

-El Congreso así elegido, tendrá el período que termina el 19 de julio de 1994.

-La Registraduría del Estado Civil, abrirá un período de inscripción de cédulas de ciudadanía.

#### **Artículo Transitorio 2°.**

-No podrán ser candidatos en dicha elección los delegatarios de la Asamblea Constituyente de pleno derecho ni los actuales Ministros del Despacho.

-Tampoco podrán serlo los funcionarios de la Rama Ejecutiva que no hubieren renunciado a su cargo antes del 14 de junio de 1991.

#### **Artículo Transitorio 3°.**

-Mientras se instala, el 1° de diciembre de 1991 el nuevo congreso, el actual y sus comisiones entrarán en receso y no podrán ejercer ninguna de sus atribuciones ni por iniciativa propia ni por convocatoria del Presidente de la República.

#### **Artículo Transitorio 4°.**

-El Congreso elegido el 27 de octubre de 1991 sesionará ordinariamente así:

Del 1° al 20 de diciembre de 1991 y del 14 de enero al 26 de junio de 1992. A partir del 20 de julio de 1992 su régimen de sesiones será el prescrito en esta Constitución.

#### **Artículo Transitorio 5°.**

-Revístese al Presidente de la República de precisas facultades extraordinarias para:

- a. Expedir las normas que organicen la Fiscalía General y las normas de procedimiento penal;
- b. Reglamentar el derecho de tutela;
- c. Tomar las medidas administrativas necesarias para el funcionamiento de la Corte Constitucional y el Consejo Superior de la Judicatura;
- d. Expedir el Presupuesto General de la Nación para la vigencia de 1992;
- e. Expedir normas transitorias para descongestionar los despachos judiciales.

#### **Artículo Transitorio 6°.**

-Créase una Comisión Especial de treinta y seis miembros elegidos por cociente electoral por la Asamblea Nacional Constituyente, la mitad de los cuales podrán ser Delegatarios, que se reunirá entre el 15 de julio y el 4 de octubre de 1991 y entre el 18 de noviembre de 1991 y el día de la instalación del nuevo Congreso. La elección se realizará en sesión convocada para este efecto el 4 de julio de 1991.

-Esta Comisión Especial tendrá las siguientes atribuciones:

- a. Improbar por la mayoría de sus miembros, en todo o en parte, los proyectos de decreto que prepare el Gobierno Nacional en ejercicio de las facultades extraordinarias concedidas al Presidente de la República por el artículo anterior y en otras disposiciones

del presente Acto Constituyente, excepto los de nombramientos.

Los artículos improbados no podrán ser expedidos por el Gobierno.

- b. Preparar los proyectos de ley que considere convenientes para desarrollar la Constitución. La Comisión Especial podrá presentar dichos proyectos para que sean debatidos y aprobados por el Congreso de la República.
- c. Reglamentar su funcionamiento.

**Párrafo.** Si la Comisión Especial no aprueba antes del 15 de diciembre de 1991 el proyecto de presupuesto para la vigencia fiscal de 1992, regirá el del año anterior, pero el Gobierno podrá reducir gastos, y, en consecuencia, suprimir o fusionar empleos, cuando así lo aconsejen los cálculos de rentas del nuevo ejercicio.

**Artículo Transitorio 7°.-**

-El Presidente de la República designará un representante del Gobierno ante la Comisión Especial, que tendrá voz e iniciativa.

**Artículo Transitorio 8°.**

-Los decretos expedidos en ejercicio de las facultades de Estado de Sitio hasta la fecha de promulgación del presente Acto Constituyente, continuarán rigiendo por un plazo máximo de noventa días, durante los cuales el Gobierno Nacional podrá convertirlos en legislación permanente, mediante decreto, si la Comisión Especial no los imprueba.

**Artículo Transitorio 9°.**

-Las facultades extraordinarias para cuyo ejercicio no se hubiere señalado plazo especial, expirarán quince días después de que la Comisión Especial cese definitivamente en sus funciones.

**Artículo Transitorio 10°.**

-Los decretos que expida el Gobierno en ejercicio de las facultades otorgadas en los anteriores artículos tendrán fuerza de ley y su control de constitucionalidad corresponderá a la Corte Constitucional.

**Artículo Transitorio 11°.**

-Las facultades extraordinarias a que se refiere el Artículo Transitorio 5, cesarán el día en que se instale el Congreso elegido el 27 de octubre de 1991.

-En la misma fecha la comisión especial creada por el artículo transitorio 6 también cesará en sus funciones.

**Artículo Transitorio 12°.**

-Con el fin de facilitar la reincorporación a la vida civil de los grupos guerrilleros que se encuentren vinculados decididamente a un proceso de paz bajo la dirección del Gobierno, éste podrá establecer, por una sola vez, circunscripciones especiales de paz para las elecciones a corporaciones públicas que tendrán lugar el 27 de octubre de 1991, o nombrar directamente por una sola vez, un número plural de Congresistas en cada Cámara en representación de los mencionados grupos en proceso de paz y desmovilizados.

-El número será establecido por el Gobierno Nacional, según valoración que haga de las circunstancias y del avance del proceso. Los nombres de los Senadores y Representantes a que se refiere este artículo serán convenidos entre el Gobierno y los grupos guerrilleros y su designación corresponderá al Presidente de la República.

-Para los efectos previstos en este artículo, el Gobierno podrá no tener en cuenta determinadas inhabilidades y requisitos necesarios para ser Congresista.

**Artículo Transitorio 13°.**

-Dentro de los tres años siguientes a la entrada en vigencia de esta Constitución, el Gobierno podrá dictar las disposiciones que fueren necesarias para facilitar la reinserción de grupos guerrilleros desmovilizados que se encuentren vinculados a un proceso de paz bajo su dirección; para mejorar las condiciones económicas y sociales de las zonas donde ellos estuvieran presentes; y para proveer a la organización territorial, organización y competencia municipal,

servicios públicos y funcionamiento e integración de los cuerpos colegiados municipales en dichas zonas.

-El Gobierno Nacional entregará informes periódicos al Congreso de la República sobre el cumplimiento y desarrollo de este artículo.

**Artículo Transitorio 14°.**

-Dentro de la legislatura que se inicia el primero de diciembre de 1991, el Congreso Nacional, el Senado de la República y la Cámara de Representantes expedirán su respectivo reglamento. De no hacerlo, lo expedirá el Consejo de Estado, dentro de los tres meses siguientes.

**Artículo Transitorio 15°.**

-La primera elección de Vicepresidente de la República se efectuará en el año de 1994. Entre tanto, para suplir las faltas absolutas o temporales del Presidente de la República se conservará el anterior sistema de Designado, por lo cual, una vez vencido el período del elegido en 1990, el Congreso en pleno elegirá uno nuevo para el período de 1992-1994.

**Artículo Transitorio 16°.**

-Salvo los casos que señale la Constitución, la primera elección popular de gobernadores se celebrará el 27 de octubre de 1991.

-Los gobernadores elegidos en esa fecha tomarán posesión el 2 de enero de 1992.

**Artículo Transitorio 17°.**

-La primera elección popular de Gobernadores en los departamentos del Amazonas, Guaviare, Guainía, Vaupés, y Vichada se hará a más tardar en 1997. La ley puede fijar una fecha anterior. Hasta tanto, los gobernadores de los mencionados departamentos serán designados y podrán ser removidos por el Presidente de la República.

**Artículo Transitorio 18°.**

-Mientras la ley establece el régimen de inhabilidades para los gobernadores, en las elecciones del 27 de octubre de 1991 no podrán ser elegidos como tales:

1. Quienes en cualquier época hayan sido condenados por sentencia judicial a pena privativa de la libertad, con excepción de quienes lo hubieran sido por delitos políticos o culposos.
2. Quienes dentro de los seis meses anteriores a la elección hubieren ejercido como empleados públicos jurisdicción o autoridad política, civil, administrativa o militar a nivel nacional o en el respectivo departamento.
3. Quienes están vinculados por matrimonio o parentesco dentro del tercer grado de consanguinidad, segundo de afinidad o primero civil con quienes se inscriban como candidatos en las mismas elecciones a Congreso de la República.
4. Quienes dentro de los seis meses anteriores a la elección, hayan intervenido en la gestión de asuntos o en la celebración de contratos con entidades públicas, en su propio interés o en interés de terceros.

La prohibición establecida en el numeral dos de este artículo no se aplica a los miembros de la Asamblea Nacional Constituyente.

**Artículo Transitorio 19°.**

-Los alcaldes, concejales y diputados que se elijan en 1992 ejercerán sus funciones hasta el 31 de diciembre de 1994.

**CAPITULO 2**

**Artículo Transitorio 20°.**

-El Gobierno Nacional, durante el término de dieciocho meses contados a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución y teniendo en cuenta la evaluación y recomendaciones de una Comisión conformada por tres expertos en Administración Pública o Derecho Administrativo designados por el Consejo de Estado; tres miembros designados por el Gobierno Nacional y uno en representación de la Federación Colombiana de Municipios, suprimirá, fusionará o reestructurará las entidades de la rama ejecutiva, los establecimientos públicos, las empresas industriales y comerciales y las sociedades de economía mixta del orden nacional, con el fin de

ponerlas en consonancia con los mandatos de la presente reforma constitucional y, en especial, con la redistribución de competencias y recursos que ella establece.

**Artículo Transitorio 21°.**

-Las normas legales que desarrollen los principios consignados en el artículo 125 de la Constitución serán expedidas por el Congreso dentro del año siguiente a su instalación. Si en este plazo el Congreso no las dicta, el Presidente de la República queda facultado para expedirlas en un término de tres meses.

-A partir de la expedición de las normas legales que regulen la carrera, los nominadores de los servidores públicos la aplicarán en un término de seis meses.

-El incumplimiento de los términos señalados en el inciso anterior será causal de mala conducta.

-Mientras se expiden las normas a que hace referencia este artículo, continuarán vigentes las que regulan actualmente la materia en cuanto no contraríen la Constitución.

**CAPITULO 3**

**Artículo Transitorio 22°.**

-Mientras la ley no fije otro número, la primera Corte Constitucional estará integrada por siete magistrados que serán designados para un período de un año así:

-Dos por el Presidente de la República;

-Uno por la Corte Suprema de Justicia;

-Uno por el Consejo de Estado, y

-Uno por el Procurador General de la Nación.

-Los magistrados así elegidos designarán los dos restantes, de ternas que presentará el Presidente de la República.

-La elección de los Magistrados que corresponde a la Corte Suprema de Justicia, al Consejo de Estado, al Presidente de la República y al Procurador General de la Nación, deberá hacerse dentro de los cinco días siguientes a la entrada en vigencia de esta Constitución. El incumplimiento de este deber será causal de mala conducta y si no se efectuare la elección por alguno de los órganos mencionados en dicho término, la misma se hará por los magistrados restantes debidamente elegidos.

**Parágrafo 1°.-** Los miembros de la Asamblea Constituyente no podrán ser designados Magistrados de la Corte Constitucional en virtud de este procedimiento extraordinario.

**Parágrafo 2°.-** La inhabilidad establecida en el artículo 240 para los Ministros y Magistrados de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado no es aplicable para la integración inmediata de la Corte Constitucional que prevé este artículo.

**Artículo Transitorio 23°.**

-Revístese al Presidente de la República de precisas facultades extraordinarias para que dentro de los dos meses siguientes a la promulgación de la Constitución dicte mediante decreto, el régimen procedimental de los juicios y actuaciones que deban surtirse ante la Corte Constitucional.

-En todo tiempo el Congreso podrá derogar o modificar las normas así establecidas.

-Mientras se expide el decreto previsto en el inciso primero, el funcionamiento de la Corte Constitucional y el trámite y despacho de los asuntos a su cargo, se regirán por las normas pertinentes del decreto 432 de 1969.

**Artículo Transitorio 24°.**

-Las acciones públicas de inconstitucionalidad instauradas antes del 1 de junio de 1991 continuarán siendo tramitadas y deberán ser decididas por la Corte Suprema de Justicia, dentro de los plazos señalados en el decreto 432 de 1969.

-Las que se hubieren iniciado con posterioridad a la fecha citada, deberán ser remitidas a la Corte Constitucional en el estado en que se encuentren.

-Una vez sean fallados todos los procesos por la Corte Suprema de Justicia conforme al inciso primero del presente artículo, su Sala Constitucional cesará en el ejercicio de sus funciones.

**Artículo Transitorio 25°.**

-El Presidente de la República designará por primera y única vez a los miembros de la Sala Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura.

-La Sala Administrativa será integrada con arreglo a lo dispuesto en el numeral segundo del artículo 254 de la Constitución.

#### **Artículo Transitorio 26°.**

-Los procesos que se adelanten actualmente en el Tribunal Disciplinario, continuarán tramitándose sin interrupción alguna por los magistrados de dicha corporación y pasarán al conocimiento de la sala disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura de la instalación de la misma.

#### **Artículo Transitorio 27°.**

-La Fiscalía General de la Nación entrará a funcionar cuando se expidan los decretos extraordinarios que la organicen y los que establezcan los nuevos procedimientos penales, en desarrollo de las facultades concedidas por la Asamblea Nacional Constituyente al Presidente de la República.

-En los decretos respectivos se podrá, sin embargo, disponer que la competencia de los distintos despachos judiciales se vaya asignando a medida que las condiciones concretas lo permitan, sin exceder del 30 de junio de 1992, salvo para los jueces penales municipales, cuya implantación se podrá extender por el término de cuatro años contados a partir de la expedición de esta reforma, según lo dispongan el Consejo Superior de la Judicatura y el Fiscal General de la Nación.

-Las actuales fiscalías de los juzgados superiores, penales del circuito y superiores de aduana, y de orden público, pasarán a la Fiscalía General de la Nación. Las demás fiscalías se incorporarán a la estructura orgánica y a la planta de personal de la Procuraduría. El Procurador General señalará la denominación, funciones y sedes de estos servidores públicos, y podrá designar a quienes venían ejerciendo dichos cargos, conservando su remuneración y régimen prestacional.

-La Procuraduría Delegada en lo Penal continuará en la estructura de la Procuraduría General de la Nación.

-Igualmente pasarán a la Fiscalía General de la Nación, la dirección nacional y las direcciones seccionales de instrucción criminal, el cuerpo técnico de policía judicial, y los juzgados de instrucción criminal de la justicia ordinaria, de orden público y penal aduanera.

-La Dirección Nacional de Medicina Legal del Ministerio de Justicia, con sus dependencias seccionales, se integrará a la Fiscalía General como establecimiento público adscrito a la misma.

-Las dependencias que se integren a la Fiscalía General pasarán a ella con todos sus recursos humanos y materiales, en los términos que señale la ley que la organice.

#### **Artículo Transitorio 28°.**

-Mientras se expide la ley que atribuya a las autoridades judiciales el conocimiento de los hechos punibles sancionables actualmente con pena de arresto por las autoridades de policía, éstas continuarán conociendo de los mismos.

#### **Artículo Transitorio 29°.**

-Para la aplicación en cualquier tiempo de las normas que prohíben la reelección de los magistrados de la Corte Constitucional, de la Corte Suprema de Justicia y del Consejo de Estado, sólo se tomarán en cuenta las elecciones que se produzcan con posterioridad a la promulgación de la presente reforma.

#### **Artículo Transitorio 30°.**

-Autorízase al Gobierno Nacional para conceder indultos o amnistías por delitos políticos y conexos, cometidos con anterioridad a la promulgación del presente Acto Constituyente, a miembros de grupos guerrilleros que se reincorporen a la vida civil en los términos de la política de reconciliación. Para tal efecto el Gobierno Nacional expedirá las reglamentaciones correspondientes. Este beneficio no podrá extenderse a delitos atroces ni a homicidios cometidos fuera de combate o aprovechándose del estado de indefensión de la víctima.

### **CAPITULO 4**

#### **Artículo Transitorio 31°.**

-Transcurrido un mes desde la instalación del Congreso elegido el 27 de octubre de 1991, el Consejo de Estado elegirá los miembros del Consejo Nacional Electoral en proporción a la representación que alcancen los partidos y movimientos políticos en el Congreso de la República.

-Dicho Consejo permanecerá en ejercicio de sus funciones hasta el 1° de septiembre de 1994.

**Artículo Transitorio 32°.**

-Mientras se integra el Consejo Nacional Electoral en los términos que establece la Constitución, la composición actual de este órgano será ampliada con cuatro miembros designados por el Consejo de Estado, de ternas presentadas por los partidos y movimientos que no se encuentren representados en aquel, en la proporción de los resultados de las elecciones celebradas el 9 de diciembre de 1990, otorgando dos a la lista mayoritaria y uno a cada una de las listas no representadas que le siguieron en votos. Tales nombramientos deberán hacerse antes del quince de julio de 1991.

**Artículo Transitorio 33°.**

-El período del actual Registrador Nacional del Estado Civil concluye el 30 de septiembre de 1994.

-El período del Registrador Nacional del Estado Civil a que se refiere esta Constitución empezará a contarse a partir del 1° de octubre de 1994.

**Artículo Transitorio 34°.**

-El Presidente de la República, en un plazo no mayor de ocho días hábiles contados a partir de la promulgación de esta Constitución, designará, por un período de tres años un ciudadano que tendrá la función de impedir de oficio, o a petición de parte, el uso de recursos originalmente provenientes del tesoro público, o del exterior, en las campañas electorales que se efectúen en el término indicado, exceptuando la financiación de las campañas electorales conforme a la Constitución o la ley. Para este efecto tendrá derecho a pedir y a obtener la colaboración de la Procuraduría General de la Nación, de la Contraloría General de la República, de todas las entidades públicas que ejerzan atribuciones de control y vigilancia y de los organismos que ejerzan funciones de policía judicial.

-El Presidente de la República reglamentará esta norma y le prestará al ciudadano designado todo el apoyo administrativo y financiero que le fuere indispensable.

**Artículo Transitorio 35°.**

-El Consejo Nacional Electoral reconocerá automáticamente personería jurídica a los partidos y movimientos políticos representados en la Asamblea Nacional Constituyente que se lo soliciten.

**CAPITULO 5**

**Artículo Transitorio 36°.**

-Los actuales Contralor General de la República y Procurador General de la Nación continuarán en el ejercicio de sus cargos, hasta tanto el Congreso elegido para el período constitucional de 1994-1998, realice la nueva elección, la que deberá hacer dentro de los primeros treinta días siguientes a su instalación.

**Artículo Transitorio 37°.**

-El primer Defensor del Pueblo será elegido por el Procurador General de la Nación, de terna enviada por el Presidente de la República, en un plazo no mayor de treinta días.

**CAPITULO 6**

**Artículo Transitorio 38°.**

-El Gobierno organizará e integrará, en el término de seis meses, una Comisión de Ordenamiento Territorial, encargada de realizar los estudios y formular ante las autoridades competentes las recomendaciones que considere del caso para acomodar la división territorial del país a las disposiciones de la Constitución. La Comisión cumplirá sus funciones durante un período de tres años, pero la ley podrá darle carácter permanente. En este caso, la misma ley fijará la periodicidad con la cual presentará sus propuestas.

**Artículo Transitorio 39°.**

-Revístese al Presidente de la República de precisas facultades extraordinarias, por un término de tres meses, para expedir decretos con fuerza de ley mediante los cuales se asegure la debida organización y el funcionamiento de los nuevos departamentos erigidos como tales en la Constitución.

-En ejercicio de estas facultades el Gobierno podrá suprimir las instituciones nacionales encargadas de la administración de las antiguas intendencias y comisarías y asignar a las entidades territoriales los bienes nacionales que a juicio del Gobierno deban pertenecerles.

**Artículo Transitorio 40°.**

-Son válidas las creaciones de municipios hechas por las Asambleas Departamentales antes del 31 de diciembre de 1990.

**Artículo Transitorio 41°.**

-Si durante los dos años siguientes a la fecha de promulgación de esta Constitución, el Congreso no dicta la ley a que se refieren los artículos 322, 323 y 324, sobre régimen especial para el Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá, el Gobierno, por una sola vez expedirá las normas correspondientes.

**Artículo Transitorio 42°.**

-Mientras el Congreso expide las leyes de que trata el artículo 310 de la Constitución, el Gobierno adoptará por decreto, las reglamentaciones necesarias para controlar la densidad de población del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en procura de los fines expresados en el mismo artículo.

**CAPITULO 7**

**Artículo Transitorio 43°.**

-Para financiar el funcionamiento de las nuevas instituciones y atender las obligaciones derivadas de la reforma constitucional que no hayan sido compensadas por disminución de gastos o traslados de responsabilidades, el Congreso podrá, por una sola vez, disponer ajustes tributarios cuyo producto se destine exclusivamente a la Nación.

-Si en un plazo de dieciocho meses, contado a partir de la instalación del Congreso, éste no ha efectuado tales ajustes fiscales y es evidente que los esfuerzos de la administración para hacer más eficiente el recaudo y para disminuir el gasto público a nivel nacional no han sido suficientes para cubrir los nuevos gastos, el Gobierno Nacional podrá, por una sola vez, mediante decreto con fuerza de ley, realizar dichos ajustes.

**Artículo Transitorio 44°.**

-El situado fiscal para el año de 1992 no será inferior al de 1991 en pesos constantes.

-Los distritos y municipios percibirán como mínimo, durante la vigencia fiscal de 1992, las participaciones en el impuesto al valor agregado IVA establecidas en la ley 12 de 1986. A partir de 1993 entrará a regir lo dispuesto en el artículo 357 de la Constitución, sobre participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación.

-La ley, sin embargo, establecerá un régimen gradual y progresivo de transición a partir de 1993 y por un período de tres años, al cabo del cual entrarán en vigencia los nuevos criterios de distribución señalados en el citado artículo. Durante el período de transición el valor que reciban los distritos y municipios por concepto de participaciones no será inferior, en ningún caso, al percibido en 1992, en pesos constantes.

**Artículo Transitorio 45°.**

-Los distritos y municipios percibirán como mínimo, durante la vigencia fiscal de 1992, las participaciones en el impuesto al valor agregado IVA establecidas en la ley 12 de 1986. A partir de 1993 entrará a regir lo dispuesto en el artículo 357 de la Constitución, sobre participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación.

-La ley, sin embargo, establecerá un régimen gradual y progresivo de transición a partir de 1993 y por un período de tres años, al cabo del cual entrarán en vigencia los nuevos criterios de distribución señalados en el citado artículo. Durante el período de transición el valor que reciban

los distritos y municipios por concepto de participaciones no será inferior, en ningún caso, al percibido en 1992, en pesos constantes.

**Artículo Transitorio 46°.**

-El Gobierno Nacional pondrá en funcionamiento, por un período de cinco años, un fondo de solidaridad y emergencia social, adscrito a la Presidencia de la República. Este fondo financiará proyectos de apoyo a los sectores más vulnerables de la población colombiana.

-El fondo deberá buscar, además, recursos de cooperación nacional e internacional.

**Artículo Transitorio 47°.**

-La ley organizará para las zonas afectadas por aguda violencia, un plan de seguridad social de emergencia, que cubrirá un período de tres años.

**Artículo Transitorio 48°.**

-Dentro de los tres meses siguientes a la instalación del Congreso de la República el Gobierno presentará los proyectos de ley relativos al régimen jurídico de los servicios públicos; a la fijación de competencias y criterios generales que regirán la prestación de los servicios públicos domiciliarios, así como su financiamiento y régimen tarifario; al régimen de participación de los representantes de los municipios atendidos y de los usuarios en la gestión y fiscalización de las empresas estatales que presten los servicios, así como los relativos a la protección, deberes y derechos de aquellos y al señalamiento de las políticas generales de administración y control de eficiencia de los servicios públicos domiciliarios.

-Si al término de las dos siguientes legislaturas no se expidieren las leyes correspondientes, el Presidente de la República pondrá en vigencia los proyectos mediante decretos con fuerza de ley.

**Artículo Transitorio 49°.**

-En la primera legislatura posterior a la entrada en vigencia de esta Constitución, el Gobierno presentará al Congreso los proyectos de ley de que tratan los artículos 150 numeral 19 literal, 189 numeral 24 y 335, relacionados con las actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquiera otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de recursos captados del público.

-Si al término de las dos legislaturas ordinarias siguientes, este último no los expide, el Presidente de la República pondrá en vigencia los proyectos, mediante decretos con fuerza de ley.

**Artículo Transitorio 50°.**

-Mientras se dictan las normas generales a las cuales debe sujetarse el Gobierno para regular la actividad financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos captados del público, el Presidente de la República ejercerá, como atribución constitucional propia, la intervención en estas actividades.

**Artículo Transitorio 51°.**

-Mientras se dicten las leyes correspondientes, la nueva junta del Banco de la República que nombrará provisionalmente el Presidente dentro del mes siguiente a la entrada en vigencia de esta Constitución, asumirá las funciones que actualmente corresponden a la Junta Monetaria, las cuales cumplirá conforme a lo previsto en la Constitución.

-La ley determinará las entidades a las cuales se trasladan los fondos de fomento administrados por el Banco, el cual, entre tanto, continuará cumpliendo esta función.

-El Gobierno presentará al Congreso, al mes siguiente de su instalación, el proyecto de ley relativo al ejercicio de las funciones del Banco y a las normas con sujeción a las cuales el Gobierno expedirá sus estatutos de conformidad con el artículo 372 de la Constitución.

**Artículo Transitorio 52°.**

-A partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, la Comisión Nacional de Valores tendrá el carácter de Superintendencia. El Gobierno Nacional dispondrá lo necesario para la adecuación de dicha institución a su nueva naturaleza, sin perjuicio de lo que al respecto podrá disponer el Gobierno en desarrollo de lo establecido en el artículo transitorio 20.

**Artículo Transitorio 53°.**



-El Gobierno tomará las decisiones administrativas y hará los traslados presupuestales que fueren necesarios para asegurar el normal funcionamiento de la Corte Constitucional.

## **CAPITULO 8**

### **Artículo Transitorio 54°.**

-Adóptanse, para todos los efectos constitucionales y legales, los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado el 15 de octubre de 1985.

### **Artículo Transitorio 55°.**

-Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley.

-En la comisión especial de que trata el inciso anterior tendrán participación en cada caso representantes elegidos por las comunidades involucradas.

-La propiedad así reconocida sólo será enajenable en los términos que señale la ley.

-La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.

Parágrafo 1°.- Lo dispuesto en el presente artículo podrá aplicarse a otras zonas del país que presenten similares condiciones, por el mismo procedimiento y previos estudio y concepto favorable de la comisión especial aquí prevista.

Parágrafo 2°.- Si al vencimiento del término señalado en este artículo el Congreso no hubiere expedido la ley a la que él se refiere, el Gobierno procederá a hacerlo dentro de los seis meses siguientes, mediante norma con fuerza de ley.

### **Artículo Transitorio 56°.**

-Mientras se expide la ley a que se refiere el artículo 329, el Gobierno podrá dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales.

### **Artículo Transitorio 57°.**

-El Gobierno formará una comisión integrada por representantes del Gobierno, los sindicatos, los gremios económicos, los movimientos políticos y sociales, los campesinos y los trabajadores informales, para que en un plazo de ciento ochenta días a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, elabore una propuesta que desarrolle las normas sobre seguridad social.

-Esta propuesta servirá de base al Gobierno para la preparación de los proyectos de ley que sobre la materia deberá presentar a consideración del Congreso.

### **Artículo Transitorio 58°.**

-Autorízase al Gobierno Nacional para ratificar los tratados o convenios celebrados que hubiesen sido aprobados, al menos, por una de las Cámaras del Congreso de la República.

### **Artículo Transitorio 59°.**

-La presente Constitución y los demás actos promulgados por esta Asamblea Constituyente no están sujetos a control jurisdiccional alguno.

### **Artículo Transitorio 60°.**

-Para los efectos de la aplicación de los artículos 346 y 355 constitucionales y normas concordantes, el Plan Nacional de Desarrollo para los años 1993 y 1994 y hasta cuando entre en vigencia el aprobado por el Congreso de la República, en los términos y condiciones establecidos en la actual Constitución Política será el que corresponda a las leyes anuales del Presupuesto de Rentas y de Apropriaciones de la Nación. El proyecto de ley respectivo presentado por el Gobierno desarrollará los programas, proyectos y planes aprobados por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes).

-Tratándose de Planes de Desarrollo Departamentales, Distritales y Municipales serán considerados los aprobados por la respectiva Corporación Pública Territorial.

-Si presentado el proyecto del Plan de Desarrollo por el respectivo Jefe de Administración de la entidad territorial, no fuere expedido por la Corporación Pública antes del vencimiento del siguiente período de sesiones ordinarias a la vigencia de este acto legislativo, aquél por medio de decreto le impartirá su validez legal. Dicho Plan regirá por el término establecido en la ley.

**Artículo Transitorio.**

-La Comisión Especial creada por el artículo 38 transitorio también sesionará entre el 10 y el 30 de noviembre de 1991, fecha en la cual cesará en sus funciones.

-Se hace referencia al artículo 38° transitorio de la comisión codificadora o 6° transitorio de la Constitución.

**CONSTANCIA**

El suscrito como Secretario de la Asamblea Nacional Constituyente durante el período reglamentario deja constancia que firma la Constitución Política de Colombia de 1991 en dicho carácter, después de haber revisado el texto definitivo y encontrado que él corresponde esencialmente al articulado aprobado en segundo debate por la mencionada corporación en sus sesiones de los días 28, 29 y 30 de junio y 1o., 2o., y 3o., de julio de 1991. Ese solo alcance tiene su refrendación al hacerlo en la fecha.

Bogotá, D.E., julio 6 de 1991.

JACOBO PEREZ ESCOBAR,

Secretario General, Asamblea Nacional Constituyente (1991).

---

La siguiente lista corresponde a los nombres de los Honorables Constituyentes que integraron la Asamblea Nacional Constituyente que dió origen a la actual Constitución Política de Colombia en el año de 1991.

- Aída Yolanda Abella Esquivel.
- Carlos Daniel Abello Roca.
- Jaime Arias López.
- Jaime Benítez Tobon.
- Alvaro Cala Hederich.
- María Mercedes Carranza Coronado
- Fernando Carrillo Flórez.
- Jaime Castro Castro.
- Marcos Chalita.
- Tulio Cuevas Romero.
- Alvaro Echeverry Uruburu
- Raimundo Emiliani Román.
- Juan Carlos Esguerra Portocarrero.
- Eduardo Espinosa Facio-Lince.
- Jaime Fajardo Landaeta.
- Orlando Fals Borda.
- Juan B. Fernández Renowitzky.
- Antonio Galán Sarmiento.
- María Teresa Garcés Lloreda.
- Angelino Garzón.
- Carlos Fernando Giraldo Angel.
- Alvaro Gómez Hurtado.
- Juan Gómez Martínez.

- Guillermo Guerrero Figueroa.
- Helena Herrán de Montoya.
- Hernando Herrera Vergara.
- Armando Holguín Sarria.
- Oscar Hoyos Naranjo.
- Carlos Lemmos Simonds.
- Alvaro Leyva Durán.
- Carlos Lleras de la Fuente.
- Rodrigo Lloreda Caicedo.
- Rodrigo Llorente Martínez.
- Hernando Londoño Jiménez.
- Iván Marulanda Gómez.
- Juan Marulanda Vélez.
- Darío Antonio Mejía Agudelo.
- Antonio Mejía Borda.
- Rafael Ignacio Molina Giraldo.
- Lorenzo Muelas Hurtado.
- Antonio José Navarro Wolff.
- Luis Guillermo Nieto Roa.
- Jaime Ortíz Hurtado.
- José Ortíz.
- Mariano Ospina Hernández.
- Carlos Ossa Escobar.
- Rosemberg Pabón Pabón.
- Alfonso Palacio Rudas.
- Otty Patiño Hormaza.
- Alfonso Peña Chepe.
- Jesús Pérez Gonzáles Rubio.
- Guillermo Perry Rubio.
- Héctor Pineda Salazar.
- Guillermo Plazas Alcid.
- Augusto Ramírez Ocampo.
- Cornelio Reyes Reyes.
- Carlos Rodado Noriega.
- Abel Rodríguez.
- Francisco Rojas Birry.
- Germán Rojas Niño.
- Julio Salgado Vásquez.
- Miguel Santamaría Dávila.
- Horacio Serpa Uribe.
- Carlos Holmes Trujillo García.
- Diego Uribe Vargas.
- Alfredo Vásquez Carrizosa.
- José María Velasco Guerrero.

- Eduardo Verano de la Rosa.
- Fabio Villa Rodríguez.
- Fernando Yepes Arcila.
- Antonio Yepes Parra.
- Gustavo Zafra Roldán.
- Alberto Zalamea Costa.
- Jacobo Pérez Escobar - Secretario General.
- César Gaviria Trujillo - Presidente de la República (1990 - 1994).
- Humberto de la Calle Lombana - Ministro de Gobierno.

---

[Return Constitutions Page](#)  
*[Regresar a Página de Constituciones](#)*

[Return to Colombia Constitutions](#)  
*[Regresar a Constituciones de Colombia](#)*



## Consejo de Coordinación Universitaria

### Presentación

### Unidades Evaluadas PNECU

### Unidades Evaluadas IPCU

### Formación

### Documentación

### Mejoras

### Conexiones

### Anuncios

## GUÍAS DE EVALUACIÓN DEL II PLAN DE CALIDAD DE LAS UNIVERSIDADES

A continuación se listan agrupadas las diferentes guías de evaluación del II plan de calidad de universidades. Los ficheros se encuentra en formato comprimido editable desde Word, no obstante, para poder acceder a la información referente a la *Guía de Evaluación de Servicios*, es necesario disponer de la aplicación *Acrobat Reader* de *Adobe*.

Pulse en este icono si no dispone de dicha aplicación.



### TITULACIONES

### DEPARTAMENTOS



### Guía de Evaluación de Departamentos



### Guía de Evaluación externa de Departamentos (no disponible)

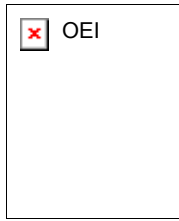
### SERVICIOS

### SEGUIMIENTO DEL PLAN DE MEJORAS

Enviar correo electrónico a [Nuria Garreta](#) con preguntas o comentarios sobre este sitio Web.

Copyright © 2002 Secretaría General del Consejo de Universidades

Última modificación: 11 de febrero de 2002



**Organización  
de Estados  
Iberoamericanos**  
—  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



## Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos

Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000



### **Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"**

**Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990**

#### **Preámbulo**

Hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que "toda persona tiene derecho a la educación". Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación para todos, persisten las siguientes realidades:

Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos - dos tercios de ellos mujeres son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios.

Tales problemas han sido la causa de retrocesos importantes de la educación básica durante el decenio de 1980 en muchos de los países menos desarrollados. En algunos otros el crecimiento

económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero, aun así, muchos millones de seres humanos continúan inmersos en la pobreza, privados de escolaridad o analfabetos. Por otro lado, en ciertos países industrializados la reducción de los gastos públicos durante los años ochenta ha contribuido al deterioro de la educación.

Y, sin embargo, el mundo está en vísperas de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones científicas y culturales útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo -muchas de ellas útiles para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales- es inmensamente mayor que el disponible hace solo pocos años y su ritmo de crecimiento continúa acelerándose. Parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con objeto de mejorar la calidad de vida, o aprender a aprender. Y cuando una información importante va asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.

Estas nuevas fuerzas, combinadas con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones y con el notable progreso de la educación en muchos países, convierten a la educación básica para todos, por primera vez en la historia, en un objetivo alcanzable.

En consecuencia, nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990:

Recordando, que la educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero,

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional,

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social,

Observando que los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y de promover el desarrollo,

Constatando que, en términos generales, la educación que hoy se imparte adolece de graves deficiencias, que es menester mejorar su adecuación y su calidad y que debe ponerse al alcance de todos,

Consciente de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo, y

Reconociendo la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella, para hacer frente a la amplitud y a la complejidad del desafío, proclamamos la siguiente

## **Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje**

### **Educación para Todos: Objetivos**

#### **Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje**

1. **Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.** Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.
3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

## **Educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado**

### **Artículo 2. Perfilando la visión**

1. **Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.** Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia.

Esa visión ampliada, tal como se expone en los Artículos 3 al 7 de esta Declaración, comprende lo siguiente:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.
- Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

### **Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad**

1. **La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos.** Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para



reducir las desigualdades.

2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

#### **Artículo 4. Concentrar la atención en el aprendizaje**

**Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.** En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

#### **Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica**

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

Las necesidades básicas de aprendizaje de jóvenes y adultos son diversas y pueden satisfacerse mediante sistemas variados. Los programas de alfabetización son indispensables, dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma y es la base de otras aptitudes vitales. La alfabetización en la lengua materna refuerza la identidad y la herencia cultural. Otras necesidades pueden satisfacerse mediante la capacitación técnica, el aprendizaje de oficios y los programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar -incluida una sensibilización a las cuestiones de la natalidad- y otros problemas de la sociedad.

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos.

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

### **Artículo 6 . Mejorar las condiciones de aprendizaje**

**El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.** Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres - u otras personas encargadas de ellos- se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

### **Artículo 7. Fortalecer la concertación de acciones**

**Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.** Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación, teniendo en cuenta el especial papel profesional del personal docente y el de los administradores y demás personal de educación; la concertación de acciones entre el ministerio de educación y otros ministerios, entre ellos los de planificación, hacienda, salud, trabajo, comunicación y otros sectores sociales; la cooperación entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado, las comunidades locales, los grupos religiosos y la familia. Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la recomendación OIT/UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica .La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso renovado".

### **Educación para Todos: Las condiciones necesarias**

#### **Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo**

1. **Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.** Dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad políticos apoyados en adecuadas medidas fiscales y reforzados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones. Una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.
2. La sociedad debe proporcionar, además, un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica. En cada nivel de la educación debiera ser posible establecer un

estrecho contacto con el conocimiento tecnológico y científico contemporáneo.

### **Artículo 9. Movilizar los recursos**

1. **Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios.** Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizá la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.
2. Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las contrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único. Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. La urgente tarea de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje puede requerir una redistribución de los recursos entre sectores, por ejemplo, una transferencia de fondos de los gastos militares a la educación. En particular, los países que llevan a cabo ajustes estructurales o que han de cargar con el angustioso fardo de la deuda externa necesitarán conceder protección especial a la educación básica. Ahora más que nunca, la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

### **Artículo 10. Fortalecer la solidaridad internacional**

1. **La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas.** Todas las naciones tienen valiosos conocimientos y experiencias que compartir con vistas a elaborar políticas y programas de educación eficaces.
2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica. La comunidad mundial, incluidos los organismos e instituciones intergubernamentales, tienen la responsabilidad urgente de atenuar las limitaciones que impiden a algunas naciones alcanzar la meta de la educación para todos. Ello requerirá adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda que padecen. Acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga, ya que la capacidad de muchos países en desarrollo para hacer frente eficazmente a las necesidades de educación y a otras necesidades básicas se reforzaría considerablemente si se encontrasen soluciones al problema de la deuda.
3. Las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos y los niños deben atenderse allí donde existan. Los países menos adelantados y con bajos ingresos tienen necesidades particulares a las que se debe conceder prioridad en el apoyo internacional a la educación básica durante el decenio de 1990.
4. Todas las naciones deben también obrar conjuntamente para resolver conflictos y contiendas, terminar con las situaciones de ocupación militar y asentar a las poblaciones desplazadas o facilitar su retorno a sus países de origen, asegurándose de que se atienden sus necesidades básicas de aprendizaje. Sólo en un ambiente estable y pacífico pueden crearse las condiciones para que todos los seres humanos, niños y adultos por igual, puedan beneficiarse de los objetivos de la educación para todos.

**Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reafirmamos el derecho de todos a la educación.** Tal es el fundamento de nuestra determinación individual y colectiva de conseguir la educación para todos.

Nos comprometemos a actuar en colaboración en nuestras propias esferas de responsabilidad, tomando todas las medidas necesarias para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Juntos apelamos a los gobiernos, a las organizaciones interesadas y a los individuos para que se sumen a esta urgente empresa.

Las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas. Ningún medio mejor que éste para empezar el Año Internacional de la Alfabetización y avanzar hacia las metas del Decenio Mundial de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1990-1999), de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y las Estrategias para el Adelanto de la Mujer, y de la Convención sobre Derechos del Niño. Nunca ha habido época más favorable para comprometernos a proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos del mundo.

**Por todo lo cual adoptamos esta Declaración Mundial sobre Educación para Todos:**

**Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje y aprobamos el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en la Declaración.**

### **Informes de los Países Iberoamericanos**

#### **World Education Forum. Dakar 2000**

**Educación Para Todos en las Américas. Marco de Acción Regional. Sto. Domingo, febrero 2000**

**Education For All in the Americas. Regional Framework of Action. Santo Domingo, February 2000**

**Ponencia en la Primera Sesión Plenaria: M<sup>a</sup> del Rosario Fernández Santamaría, Secretaria General Adjunta, de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)**

**[Volver a página principal](#)**

**[Página Principal OEI](#) | Más datos correo electrónico: [weboei@oei.es](mailto:weboei@oei.es)**

**Orden de 25 de octubre de 2001 por la que se desarrolla el artículo cuarto del Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades, referente a la coordinación y gestión del mismo.<O:P</O:P**

El Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades dispone que la Secretaría General del Consejo de Universidades será la responsable de coordinar e impulsar la gestión del Plan, para lo cual contará con la asistencia de una Comisión de Coordinación Técnica del Plan y de una Oficina de Gestión. <O:P</O:P

Según el mismo Real Decreto, la Comisión de Coordinación Técnica del Plan estará formada por el Secretario general del Consejo de Universidades que la presidirá, el Director general de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que actuará como Vicepresidente, el Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades que actuará de Secretario, un representante de cada una de las entidades autonómicas gestoras del Plan y los expertos en calidad, en número no inferior a siete ni superior a quince, que se designen por la Ministra de Educación, Cultura y Deporte a propuesta del Pleno del Consejo de Universidades.<O:P</O:P  
Igualmente se establece que para atender al Secretario general en las tareas derivadas de la coordinación y gestión del Plan se creará una Oficina de Gestión dotada con personal cualificado para las tareas de la evaluación, de la que también formarán parte los expertos en calidad nombrados por la Ministra de Educación, Cultura y Deporte a propuesta del Pleno del Consejo de Universidades, y el Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades. Esta Oficina de Gestión tendrá la naturaleza prevista en el artículo 40.3 de la Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado.<O:P</O:P

En su virtud, y previa aprobación del Ministro de Administraciones Públicas, **dispongo:**  
<O:P</O:P

**Primero.-1.** De acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades se crea en la Secretaría General del Consejo de Universidades una Oficina de Gestión para atender al Secretario general en las tareas derivadas de la coordinación y gestión del citado Plan.<O:P</O:P

**2.** Se integrarán en esta Oficina los expertos en calidad nombrados, como miembros de la Comisión de Coordinación Técnica del Plan, por la Ministra de Educación, Cultura y Deporte a propuesta del Pleno del Consejo de Universidades y el Vicesecretario de Estudios del citado Consejo, de acuerdo con las previsiones del artículo 4.4 del Real Decreto 408/2001, de 20 de abril.<O:P</O:P

**3.** La Oficina de Gestión tendrá la naturaleza prevista en el artículo 40.3 de la Ley 6/1997, de 14 de abril, de Organización y Funcionamiento de la Administración General del Estado, y su funcionamiento se ajustará a lo dispuesto en los artículos 22 al 27 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.<O:P</O:P

**Segundo.-** Como miembros de la Oficina de Gestión, los expertos en calidad podrán ser designados responsables de un área de actividad definida dentro de las tareas de evaluación, observando la limitación contenida en el artículo 40.3 de la Ley 6/1997, de 14 de abril. Mediante convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Universidades donde estos expertos ejercen su labor profesional, podrán acordarse las condiciones para su participación en el desempeño de esta responsabilidad.<O:P</O:P

**Tercero.**-La creación de la Oficina de Gestión en ningún caso podrá ocasionar incremento de gasto público.<O:P</O:P

**Cuarto.**-La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».<O:P</O:P

Madrid, 25 de octubre de 2001.<O:P</O:P

DEL CASTILLO VERA<O:P</O:P

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación y Universidades e Ilmo. Sr. Secretario general del Consejo de Universidades.

# **ANEXO 10. ANÁLISIS MULTIVARIANTE**

## **ANÁLISIS MULTIVARIANTE TABLAS DE CUANTIFICACIÓN**

### **7.6 ANÁLISIS MULTIVARIANTE**

A continuación se muestran los resultados del análisis de componentes principales para datos categóricos mediante mínimos cuadrados alternados. Éstos se muestran para cada uno de los ejes que han sido considerados en el estudio. Se ha aplicado este procedimiento para ver las similitudes entre las variables (categorías que definen una dimensión), para realizar una explotación conjunta de la información, trascendiendo la simple descripción que haríamos con las frecuencias y porcentajes. Para lograr este objetivo se reduce la información en cada dimensión a dos ejes, de tal forma que las categorías se agrupan y hacemos dos lecturas por dimensión.

El proceso persigue buscar las combinaciones de variables que expresan cosas muy parecidas, de manera que estos subgrupos de variables (categorías en el estudio) estén lo más alejados posible entre sí. Pero también por el diseño de la técnica, busca los patrones de respuesta de los individuos, de manera que estos se agrupen en subgrupos lo más homogéneos posible y que éstos grupos estén lo más alejados posible entre sí. Desde este punto de vista, no es sino una solución geométrica que intenta separar tanto las categorías de las variables homogéneas, como los objetos homogéneos en el espacio de las soluciones, lo que nos permite ver en qué forma se relacionan en la explicación del sentido de una docencia universitaria de calidad.

La escala consta de 45 afirmaciones, 10 sobre cada dimensión: acción comunicativa, acciones pedagógicas, profesionalidad docente, ambiente académico y Recursos del entorno. El grado de indentificación con una afirmación tiene 4 posibles valores, excepto las referidas a los recursos que tienen 5. Estos valores corresponden a las siguientes respuestas posibles: TA – Totalmente de acuerdo, DA – De acuerdo, ED – En desacuerdo y TD – Totalmente en desacuerdo. Las variables son de tipo ordinal. Los valores



arbitrarios son de 4 a 1, de esta manera obtenemos una aproximación numérica de los resultados obtenidos en cada afirmación, para cada dimensión, en cada universidad en la que un valor numérico alto indicará identificación del profesor universitario que diligenció la escala, con que esas afirmaciones expresan lo que es una docencia universitaria de calidad, que están de acuerdo con sus concepciones personales, mientras que un valor numérico bajo expresará lo contrario. Hasta aquí esto es lo que hicimos en el apartado anterior, sin embargo como este procedimiento tiene algunas carencias, se ha decidido proceder a utilizar esta estrategia para captar la esencia multivariante de las respuestas teniendo en cuenta el carácter categórico de estas. A partir de este procedimiento se obtendrá una representación h-dimensional de la solución, y para este caso se incluyen dos dimensiones.

### 7.6.1 Acción Comunicativa

Dos individuos han sido eliminados de este análisis porque sus respuestas están muy alejadas de las del resto de los participantes. Los dos pertenecen a la Universidad de Valencia.

**Resumen del modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,825	3,888	38,884
2	,098	1,097	10,969
Total	,888 <sup>a</sup>	4,985	49,854

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

### Quantificaciones Tabla

1.1<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	4	-3,500	-1,677	-1,368	-1,801	-1,178
ED	17	-1,563	-,228	-,609	-,804	-,526
DA	213	-1,563	-,855	-,513	-,804	-,526
TA	607	,615	,317	,206	,317	,207

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.2<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	2	-2,009	-,950	,115	-1,275	-,535
ED	25	-2,009	-1,116	-1,027	-1,275	-,535
DA	247	-1,367	-,892	-,305	-,867	-,364
TA	567	,691	,441	,178	,438	,184

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.3<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	25	-1,030	-,732	-,399	-,757	,150
ED	112	-1,030	-,827	-,054	-,757	,150
DA	318	-,872	-,616	,251	-,640	,127
TA	386	1,084	,795	-,165	,796	-,158

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.4<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	1	-3,630	-1,595	-1,711	-1,767	-2,020
ED	20	-3,630	-1,259	-2,487	-1,767	-2,020
DA	116	-1,938	-1,096	-,945	-,943	-1,079
TA	704	,428	,219	,229	,208	,238

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.5<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	3	-1,670	-,564	-,742	-,927	-,772
ED	10	-1,670	-1,069	-,274	-,927	-,772
DA	209	-1,670	-,925	-,796	-,927	-,772
TA	619	,599	,332	,277	,332	,277

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.6<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	66	-,756	-,224	,221	-,435	,297
ED	157	-,756	-,638	,019	-,435	,297
DA	312	-,756	-,377	,452	-,435	,297
TA	306	1,322	,760	-,519	,760	-,519

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.7<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	12	-1,305	-,245	,003	-,875	,091
ED	35	-1,305	-,802	,270	-,875	,091
DA	264	-1,305	-,913	,071	-,875	,091
TA	530	,766	,513	-,053	,513	-,053

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.8<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	11	-1,404	-,342	,004	-,869	,148
ED	54	-1,404	-,947	-,366	-,869	,148
DA	218	-1,404	-,876	,282	-,869	,148
TA	558	,712	,441	-,075	,441	-,075

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.9<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	28	-1,009	-,826	,099	-,768	,265
ED	111	-,947	-,692	,333	-,721	,249
DA	340	-,831	-,638	,204	-,633	,218
TA	362	1,149	,875	-,301	,875	-,302

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

1.10<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	12	-1,997	-,974	1,207	-1,254	,718
ED	58	-1,109	-1,027	-,216	-,697	,399
DA	294	-1,109	-,648	,492	-,697	,399
TA	477	,869	,549	-,307	,546	-,313

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

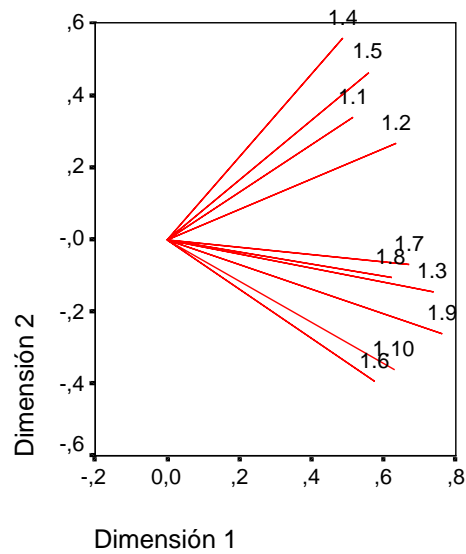
## Saturaciones en componentes

### Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
1.1	,515	,337
1.2	,634	,266
1.3	,734	-,145
1.4	,487	,557
1.5	,555	,462
1.6	,575	-,392
1.7	,670	-,070
1.8	,619	-,105
1.9	,761	-,262
1.10	,628	-,360

Normalización principal por variable.

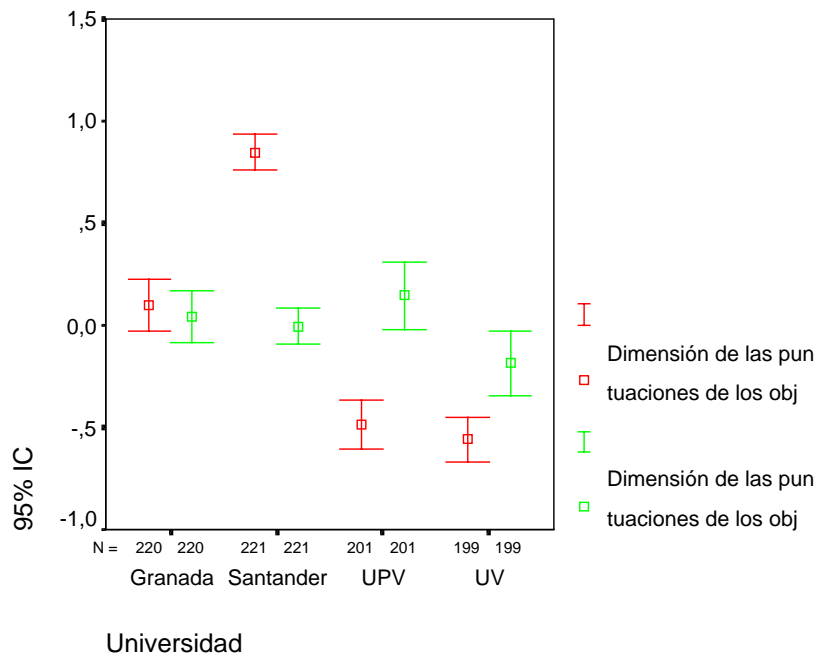
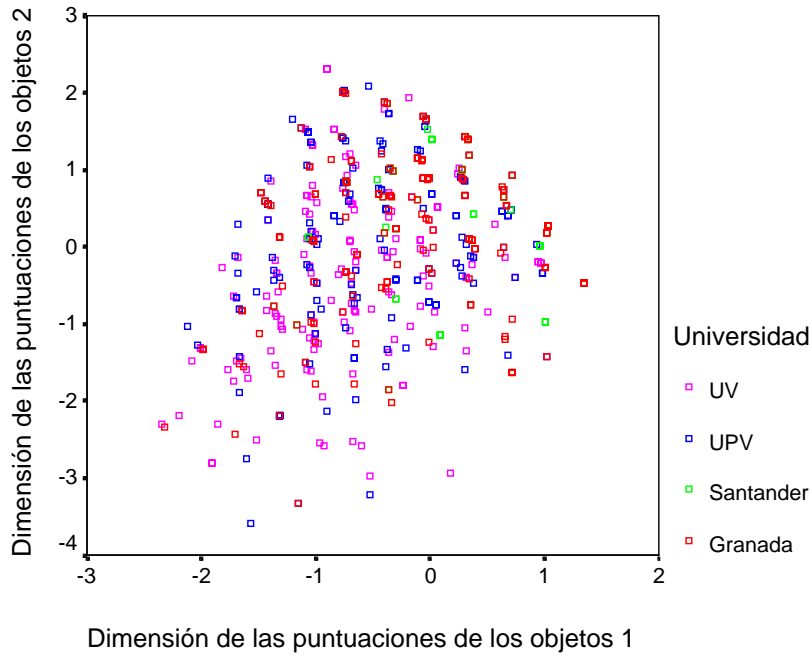
## Saturaciones en las componentes



Normalización principal por variable.

En la agrupación superior vemos la eficiencia del procedimiento cuando agrupa las afirmaciones referidas a relaciones y elimina al 1.3 que se refiere a la participación. También observamos que agrupa a las afirmaciones que hacen referencia a otras formas de comunicación. En la nube de puntos (siguiente) podemos observar puntuaciones en diferentes colores, los puntos verdes corresponden a la UIS donde todas las variables se sitúan más en la parte superior derecha ○○○○○

### Representación de los individuos



## 7.6.2 Acciones Pedagógicas

Se han detectado tres outliers en el análisis de este eje: dos individuos pertenecen a la Universidad de Valencia y uno a la Universidad Politécnica de Valencia.

### Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,838	4,069	40,691
2	,222	1,250	12,495
Total	,902 <sup>a</sup>	5,319	53,186

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

## Cuantificaciones Tabla

### 2.1<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	2	-1,817	-,619	,166	-1,213	,126
ED	77	-1,760	-1,188	,168	-1,175	,122
DA	291	-,916	-,613	,045	-,612	,063
TA	470	,863	,577	-,056	,576	-,060

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

### 2.2<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	17	-1,320	-,313	-,228	-,681	,100
ED	77	-1,300	-,784	-,009	-,670	,098
DA	297	-,992	-,502	,129	-,512	,075
TA	449	,929	,478	-,075	,479	-,070

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

### 2.3<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	2	-2,172	-1,465	-,002	-1,661	-,184
ED	27	-1,957	-1,512	-,336	-1,497	-,165
DA	243	-1,373	-1,050	-,094	-1,050	-,116
TA	568	,688	,526	,056	,526	,058

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

2.4<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	2	-2,242	-,645	-,051	-1,631	-,451
ED	15	-2,185	-1,765	-,401	-1,590	-,439
DA	270	-1,327	-,962	-,274	-,966	-,267
TA	553	,715	,520	,145	,520	,144

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

2.5<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	1	-2,110	,334	,619	-1,623	-,163
ED	24	-2,067	-1,655	-,439	-1,590	-,159
DA	233	-1,432	-1,104	-,077	-1,102	-,110
TA	582	,662	,510	,048	,509	,051

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

2.6<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	2	-2,264	-1,097	-2,438	-1,640	-,229
ED	69	-1,691	-1,220	-,308	-1,225	-,171
DA	332	-,867	-,636	-,022	-,628	-,088
TA	437	,936	,680	,077	,678	,095

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

2.7<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	13	-1,505	-1,199	-,581	-1,109	,171
ED	113	-1,407	-1,071	-,029	-1,036	,160
DA	357	-,621	-,437	,198	-,457	,071
TA	357	1,121	,819	-,168	,826	-,127

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).



**2.8<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	18	-1,668	-,728	-,482	-1,002	-,024
ED	90	-1,608	-1,019	-,140	-,966	-,023
DA	323	-,706	-,425	,080	-,424	-,010
TA	409	,985	,592	-,011	,591	,014

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

**2.9<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	92	-2,554	-,078	-2,197	-,367	-2,147
ED	212	-,433	-,414	-,305	-,062	-,364
DA	247	,574	-,221	,550	,082	,482
TA	289	,641	,517	,453	,092	,539

Normalización principal por variable.

- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

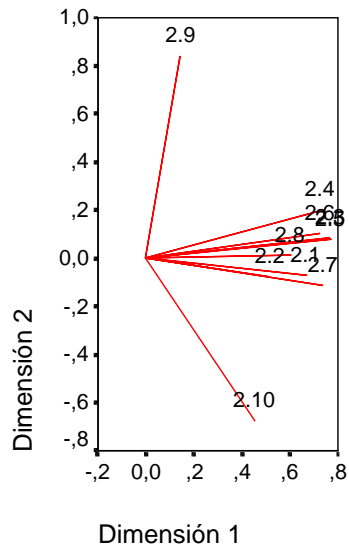
**2.10<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	25	-1,519	-,369	1,090	-,684	1,025
ED	99	-1,463	-,825	,917	-,659	,988
DA	346	-,629	-,247	,448	-,283	,425
TA	370	1,082	,477	-,738	,488	-,731

Normalización principal por variable.

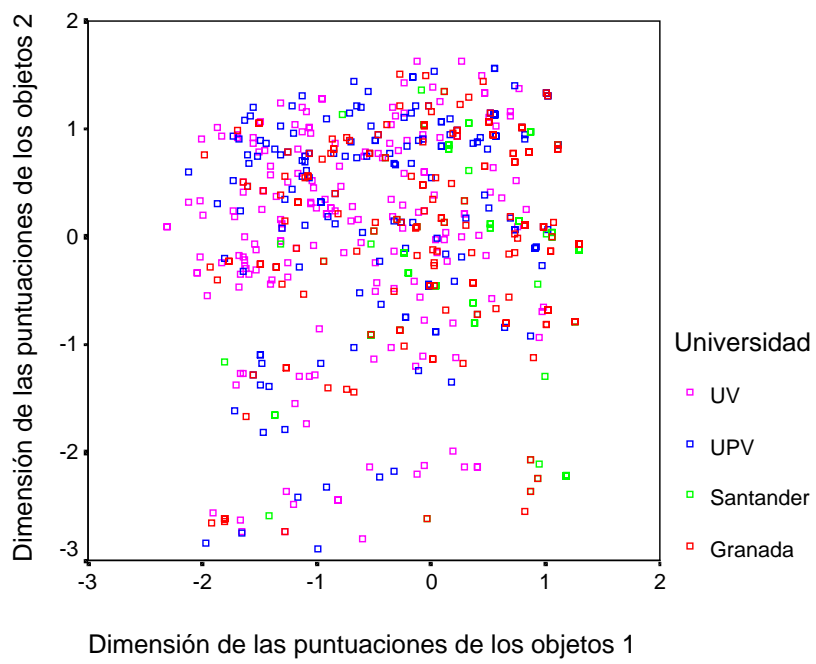
- a. Nivel de escalamiento óptimo: LíneaSp ordinal (grado 2, nudos interiores 2).

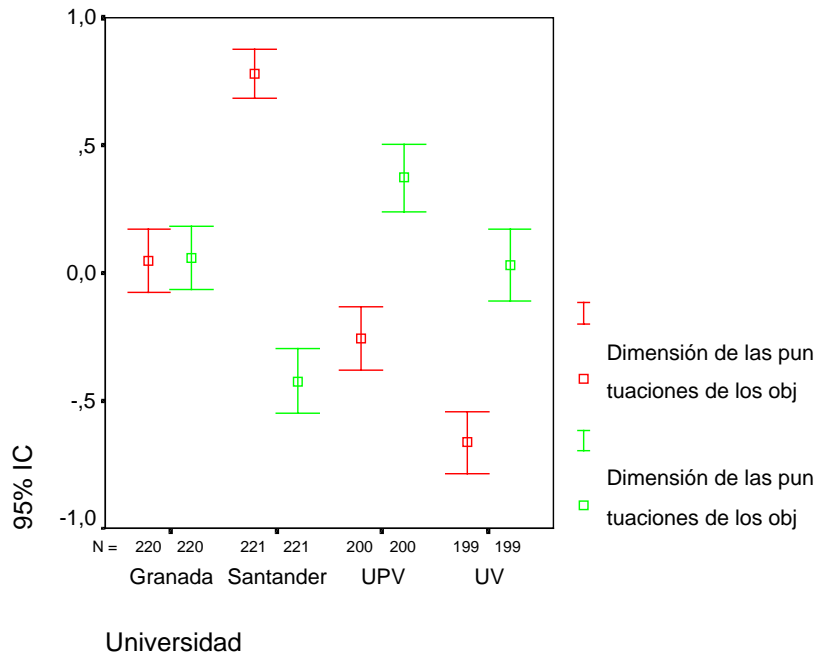
### Saturaciones en las componer



Normalización principal por variable.

Representaciones de los individuos:





### 7.6.3 PROFESIONALIDAD DOCENTE

En el análisis de este eje, se han considerado como outliers un individuo de la Universidad de Valencia y dos de la Universidad Politécnica de Valencia:

**Resumen del modelo**

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,899	5,245	52,454
2	,107	1,106	11,059
Total	,936 <sup>a</sup>	6,351	63,513

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

## Cuantificaciones Tabla

4.1<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
ED	7	-1,995	-1,077	1,211	-1,061	1,225
DA	179	-1,870	-,993	1,149	-,994	1,149
TA	654	,533	,283	-,328	,283	-,327

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.2<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
ED	5	-1,795	-1,143	,340	-1,352	,663
DA	194	-1,795	-1,357	,671	-1,352	,663
TA	641	,557	,420	-,206	,420	-,206

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.3<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	1	-3,440	-1,992	1,734	-2,314	,779
ED	53	-1,625	-1,167	,149	-1,093	,368
DA	338	-,955	-,629	,256	-,643	,216
TA	448	,921	,617	-,215	,619	-,208

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.4<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	1	-1,519	-,440	-,433	-1,106	,378
ED	12	-1,519	-1,328	-,083	-1,106	,378
DA	241	-1,519	-1,097	,405	-1,106	,378
TA	586	,658	,479	-,164	,479	-,164

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.5<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	4	-1,699	-,400	-,571	-1,300	,075
ED	61	-1,699	-1,365	,016	-1,300	,075
DA	319	-,941	-,719	,069	-,720	,042
TA	456	,901	,689	-,045	,689	-,040

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.6<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	3	-1,684	-,179	-,665	-1,336	,090
ED	3	-1,684	-,893	-1,103	-1,336	,090
DA	213	-1,684	-1,359	,118	-1,336	,090
TA	621	,594	,471	-,032	,471	-,032

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.7<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	19	-1,813	-1,309	-,844	-1,368	-,733
ED	48	-1,733	-1,199	-,905	-1,308	-,701
DA	247	-1,150	-,902	-,402	-,868	-,465
TA	526	,764	,580	,302	,576	,309

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.8<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	6	-2,666	-1,608	-2,032	-2,098	-,944
ED	27	-1,920	-1,461	-,790	-1,511	-,680
DA	271	-1,218	-,985	-,374	-,959	-,431
TA	536	,743	,589	,252	,584	,263

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

4.9<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	3	-3,622	-2,041	-2,894	-2,752	-1,078
ED	20	-1,928	-1,524	-,423	-1,465	-,574
DA	219	-1,494	-1,149	-,411	-1,136	-,445
TA	598	,630	,482	,179	,479	,187

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

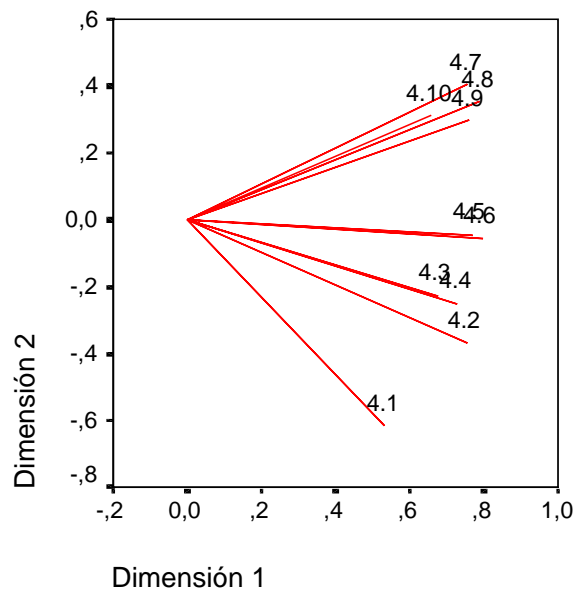
4.10<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	1	-5,474	-2,582	-3,845	-3,596	-1,703
ED	10	-1,921	-,878	-,842	-1,262	-,598
DA	163	-1,921	-1,301	-,550	-1,262	-,598
TA	666	,507	,336	,153	,333	,158

Normalización principal por variable.

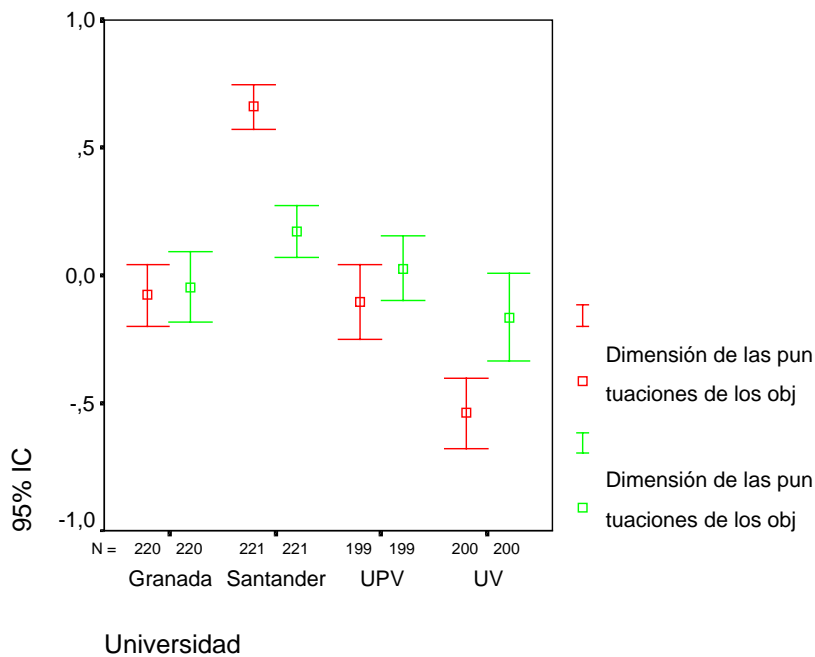
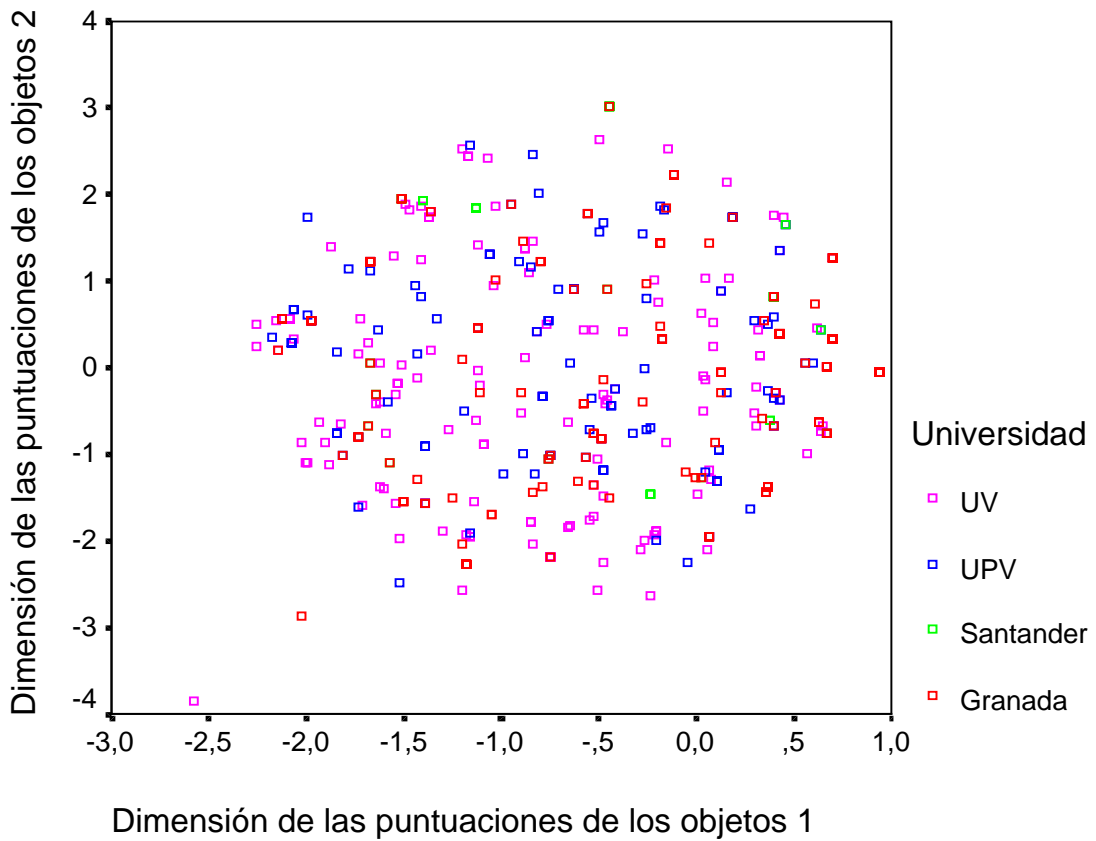
a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

Saturaciones en las componentes



Normalización principal por variable.

Representación de los individuos:



### 7.6.4 Ambiente Académico

No se han detectado outliers en el análisis de este eje.

### Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada	
		Total (Autovalores)	% de la varianza
1	,819	3,799	37,992
2	,241	1,278	12,780
Total	,892 <sup>a</sup>	5,077	50,772

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

## Cuantificaciones Tabla

### 3.1<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	9	-2,586	-1,857	,455	-1,838	-,066
ED	7	-2,007	-1,435	,189	-1,427	-,051
DA	257	-1,376	-,977	-,072	-,978	-,035
TA	570	,686	,487	,023	,488	,017

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

### 3.2<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	19	-1,841	-1,217	,645	-1,319	,248
ED	51	-1,841	-1,162	1,143	-1,319	,248
DA	259	-1,058	-,813	-,150	-,758	,142
TA	514	,784	,570	-,061	,562	-,105

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

### 3.3<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	3	-4,350	-2,427	2,339	-1,347	2,915
ED	37	-4,350	-,976	3,093	-1,347	2,915
DA	352	-,061	-,307	-,092	-,019	,041
TA	451	,434	,336	-,197	,134	-,291

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.



3.4<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	21	-1,270	-1,028	,361	-,999	-,115
ED	40	-1,270	-1,047	,182	-,999	-,115
DA	318	-1,074	-,836	-,173	-,844	-,098
TA	464	,903	,709	,087	,710	,082

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

3.5<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	49	-,767	,157	-,393	-,333	-,481
ED	132	-,767	-,550	-,313	-,333	-,481
DA	350	-,767	-,319	-,557	-,333	-,481
TA	312	1,305	,566	,818	,566	,818

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

3.6<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	13	-2,688	-1,272	1,196	-1,508	,644
ED	65	-2,178	-1,221	,523	-1,221	,521
DA	250	-,807	-,480	,129	-,453	,193
TA	515	,735	,419	-,159	,412	-,176

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

3.7<sup>a</sup>

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	24	-1,161	-,751	,093	-,511	-,622
ED	82	-1,161	-,618	-,577	-,511	-,622
DA	253	-1,161	-,454	-,705	-,511	-,622
TA	484	,861	,379	,461	,379	,461

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

**3.8<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	20	-1,472	-,999	,744	-1,116	-,046
ED	28	-1,472	-1,213	-,285	-1,116	-,046
DA	273	-1,239	-,937	-,076	-,939	-,039
TA	522	,783	,594	,027	,594	,025

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

**3.9<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	31	-1,660	-,819	,503	-1,068	,411
ED	47	-1,660	-1,122	,636	-1,068	,411
DA	387	-,711	-,478	,123	-,457	,176
TA	378	1,070	,696	-,246	,688	-,265

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

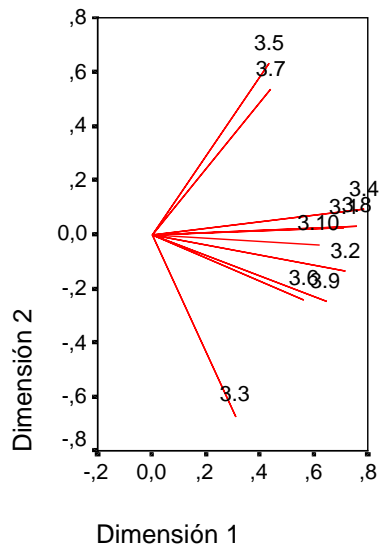
**3.10<sup>a</sup>**

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
TD	24	-1,779	-1,086	,242	-1,097	,068
ED	168	-1,243	-,789	-,318	-,766	,047
DA	283	-,519	-,302	,308	-,320	,020
TA	368	1,083	,663	-,108	,667	-,041

Normalización principal por variable.

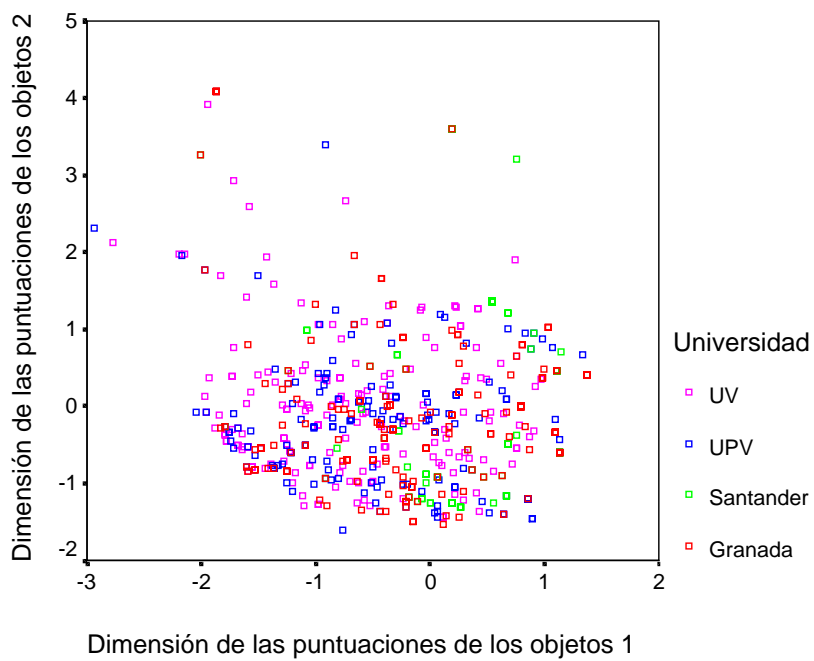
a. Nivel de escalamiento óptimo: Ordinal.

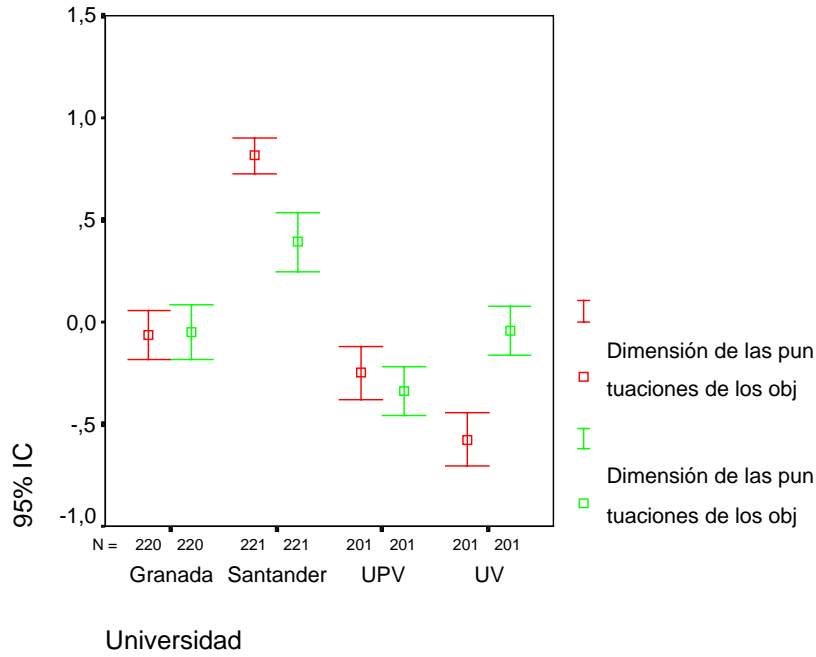
### Saturaciones en las component



Normalización principal por variable.

Representación de los individuos:





### 7.6.5 Recursos del entorno

No se han considerado outliers en el análisis de este eje.

#### Resumen del procesamiento de los casos

Casos activos válidos	835
Casos activos con valores perdidos	8
Casos suplementarios	0
Total	843
Casos usados en el análisis	843

#### Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
		Total (Autovalores)
1	,843	3,074
2	-,912	,578
Total	,908 <sup>a</sup>	3,652

a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

## Cuantificaciones Tabla

1ª

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
1	28	-3,375	-3,146	-,560	-2,697	,505
2	28	-2,360	-1,705	,181	-1,886	,353
3	65	-1,345	-,806	,627	-1,075	,201
4	241	-,330	-,263	,375	-,264	,049
5	478	,685	,526	-,252	,547	-,102
Perdidos	3					

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Numérico.

2ª

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
1	21	-2,750	-1,671	1,853	-2,055	1,500
2	73	-1,841	-1,605	,503	-1,376	1,004
3	155	-,932	-,570	,835	-,696	,508
4	206	-,023	-,121	-,091	-,017	,013
5	385	,886	,689	-,484	,662	-,483
Perdidos	3					

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Numérico.

3ª

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
1	16	-4,417	-3,972	-1,817	-3,476	-1,324
2	14	-3,189	-2,025	-1,093	-2,510	-,956
3	41	-1,962	-1,301	-,714	-1,544	-,588
4	149	-,735	-,636	,099	-,578	-,220
5	619	,493	,387	,095	,388	,148
Perdidos	4					

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Numérico.

4ª

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
1	16	-4,100	-4,165	-1,509	-3,411	,082
2	12	-2,908	-2,267	,742	-2,419	,058
3	61	-1,715	-1,273	,137	-1,427	,034
4	250	-,522	-,338	,268	-,434	,011
5	500	,671	,512	-,121	,558	-,013
Perdidos	4					

Normalización principal por variable.

a. Nivel de escalamiento óptimo: Numérico.

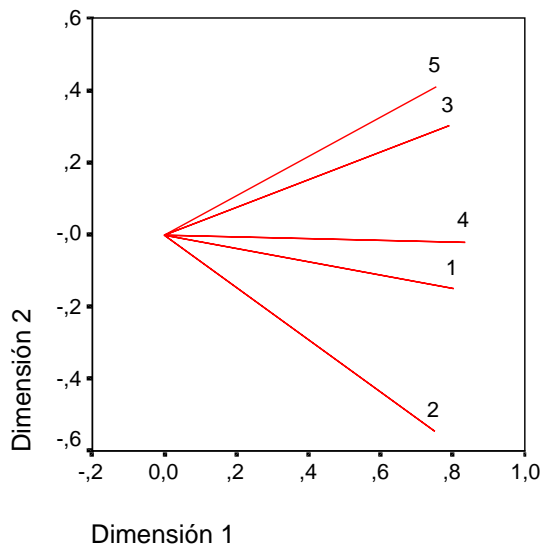
5ª

Categoría	Frecuencia	Cuantificación	Coordenadas de centroide		Coordenadas del vector	
			Dimensión		Dimensión	
			1	2	1	2
1	27	-3,405	-2,729	-1,554	-2,560	-1,396
2	31	-2,394	-1,816	-1,234	-1,800	-,981
3	60	-1,383	-,909	-,335	-1,040	-,567
4	205	-,372	-,261	-,089	-,280	-,153
5	512	,639	,467	,234	,480	,262
Perdidos	8					

Normalización principal por variable.

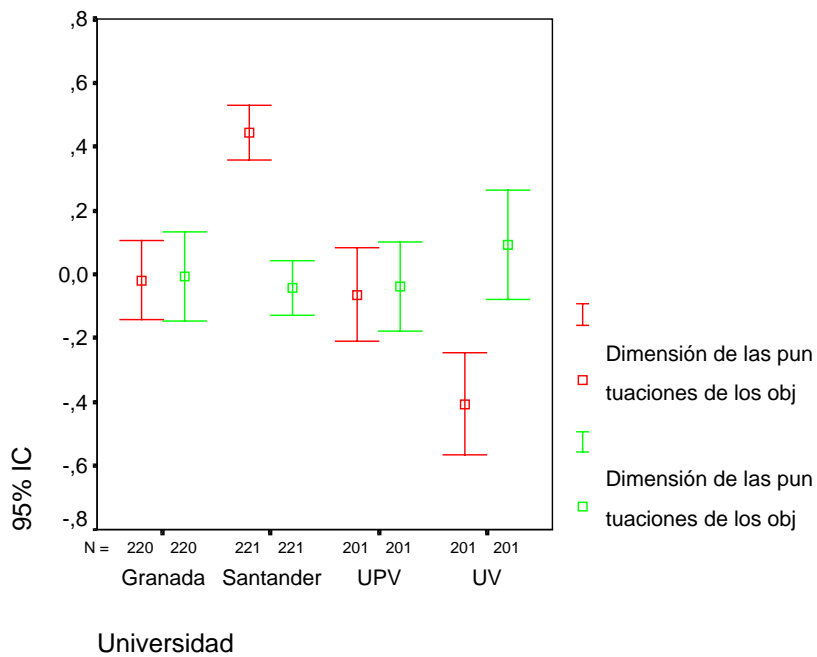
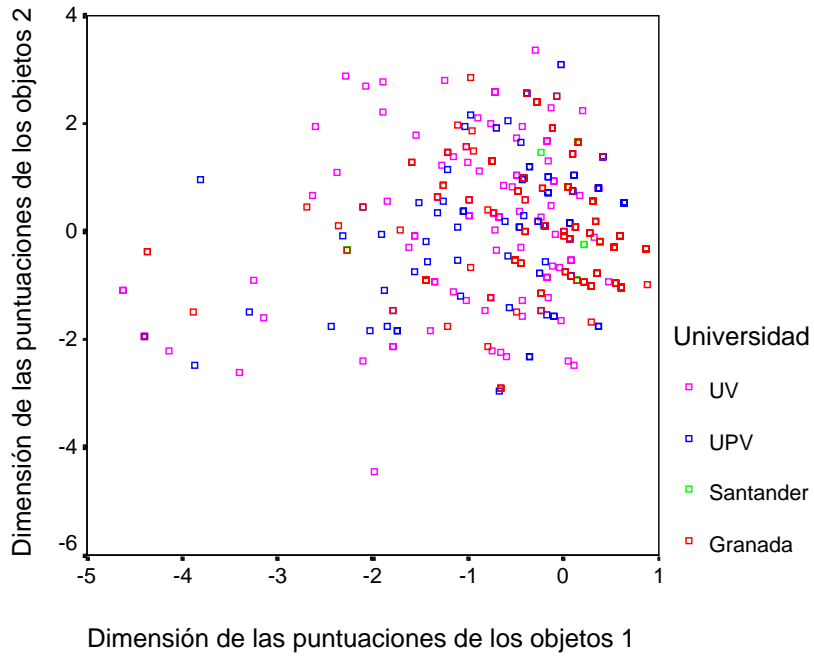
a. Nivel de escalamiento óptimo: Numérico.

### Saturaciones en las componentes



Normalización principal por variable.

Representación de los individuos:



## MATERIAL Y MÉTODOS

En el presente documento se recoge la descripción de los datos así como de la metodología estadística empleada para llevar a cabo el análisis de las encuestas realizadas durante la investigación sobre calidad de la docencia llevada a cabo por Ruby Arbeláez.

### **MATERIAL.-**

Se pasó el cuestionario elaborado por Ruby a profesores de cuatro universidades distintas, a saber, la Universidad de Granada, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia. En total completaron la encuesta un total de 843 docentes.

El cuestionario constaba de cuatro grandes grupos de 10 ítems cada uno, a los que se podría responder una entre cuatro posibles respuestas dependiendo del grado de conformidad del encuestado con el ítem. En concreto, las opciones de respuesta eran: Totalmente en Desacuerdo (TD), En Desacuerdo (ED), De Acuerdo (DA) y Totalmente de Acuerdo (TA). Estos grupos fueron denominados “ejes” y recibieron el nombre de *Acción Comunicativa*, *Acción Pedagógica*, *Ambiente Académico* y *Profesionalidad Docente*. Además de éstos, había un quinto grupo de ítems llamado *Criterio o Elemento* a los que se podía contestar un número del 1 al 5 según el grado de importancia que el encuestado otorgaba al ítem en la calidad de la docencia.

### **MÉTODOS.-**

Para explotar la información, se han aplicado técnicas de análisis multivariante no lineal de datos categóricos. En concreto, se ha aplicado la técnica de escalamiento óptimo conocida como Análisis de Componentes Principales para Datos Categóricos. Trataremos en lo que sigue de explicar, sin demasiada formulación, en qué consiste esta técnica.

En estadística, cuando se hace referencia a datos categóricos, normalmente se habla de características cuya medición es de tipo cualitativo (por ejemplo, sexo, grado de conformidad con una aseveración, nivel de ingresos de una persona, etc.). Los posibles valores de una de estas medidas reciben el nombre de categorías (hombre y mujer, en el caso del sexo, bajo, moderado y alto en el caso del grado de conformidad y del nivel de ingresos). Estas medidas se subdividen en tres grupos:

- Nominal: cuando las categorías no tienen ningún orden asociado, como por ejemplo, sexo, raza, etc.
- Ordinal: cuando las categorías presentan una cierta ordenación, como el grado de conformidad con una aseveración, etc.
- Numérico (intervalo), cuando las categorías presentan una ordenación y además tienen un significado métrico, como por ejemplo el nivel de ingresos en miles de pesetas, edad en años etc.

Dependiendo del tipo de datos así como de su disposición (tabla de datos originales, tabla de contingencia de dos dimensiones, de más de dos dimensiones, etc.) existen diversas técnicas de análisis multivariante, como el Análisis de Homogeneidad mediante Mínimos Cuadrados Alternados, el Análisis de Componentes Principales mediante Mínimos Cuadrados Alternados, Análisis de Correspondencias, etc.

La idea de homogeneidad es clave en estas técnicas. De hecho, la reducción de la dimensión se basa en la búsqueda de las similitudes entre las variables, es decir, en la localización de variables que en cierta manera miden la/s misma/s característica/s.

Habitualmente, es el análisis de encuestas donde se presentan con mayor frecuencia datos categóricos. Además, suele ocurrir que los cuestionarios tienen multitud de preguntas, no únicamente unas pocas, y que el interés reside en la explotación conjunta de la información,



más que en la mera descripción que proporciona la tabulación de cada una de ellas, para ver si existen patrones de homogeneidad en las respuestas, o relaciones en la estructura de los datos que no son visibles a partir de las tablas de frecuencias únicamente. Este objetivo se puede conseguir reduciendo la dimensión a dos ejes típicamente, de manera que sea posible la representación gráfica tanto de los individuos como de las categorías, consiguiéndose así un mapa conceptual claro de las relaciones subyacentes en los datos.

El banco de datos de Ruby consta de datos categóricos ordinales, ya que las categorías presentan una ordenación natural por tratarse de una expresión del grado de conformidad (con las categorías ordenadas de menor a mayor). Para este tipo de datos, la técnica adecuada es el Análisis de Componentes Principales mediante Mínimos Cuadrados Alternados, conocida normalmente como PRINCALS (PRINCipal Components analysis via Alternating Least Squares).

Introduciremos ahora la terminología que se emplea en este tipo de análisis:

- **Objetos:** son las unidades básicas de análisis, es decir, los individuos.
- **Categorías:** son los posibles valores o niveles de las variables que separan a los individuos en “categorías”, como ya habíamos comentado anteriormente.

El resultado del PRINCALS es una cuantificación numérica de los datos:

- **Puntuaciones de los objetos:** PRINCALS cuantifica los objetos asignándoles unas puntuaciones numéricas que tienen media 0 y varianza 1.
- **Cuantificaciones de las categorías:** son unos valores numéricos que se asignan a las categorías de cada una de las variables.

La forma habitual en que se disponen los datos, suele ser una tabla de dimensión  $m \times n$  donde las  $m$  filas contienen la información asociada a los objetos, y las  $n$  columnas contienen las respuestas dadas por los individuos a cada una de las preguntas del cuestionario. En este caso, para cada eje, tenemos una tabla de dimensiones  $m=843$  objetos por  $n=10$  variables, donde cada una de esas variables toma  $k=4$  posibles valores (las categorías).

El algoritmo PRINCALS es una pequeña variación del algoritmo HOMALS (HOMogeneity Alternating Least Squares), una técnica de reducción de la dimensión en análisis multivariante de datos categóricos nominales que anteriormente hemos traducido como Análisis de Homogeneidad mediante mínimos cuadrados alternados. Por ello, explicaremos el algoritmo HOMALS, y después comentaremos la pequeña modificación que lleva de este algoritmo al PRINCALS.

Consideremos el  $j$ -ésimo ítem de un eje cualquiera,  $j=1, \dots, 10$  y llamemos  $G_j$  la matriz de dimensión  $n \times k$  indicadora de las respuestas, es decir, una matriz de ceros y unos de forma que el elemento  $g_{ij}=1$  si el individuo  $i$ -ésimo ha escogido la categoría  $t$ -ésima y  $g_{ij}=0$  si ha seleccionado otra. Más explícitamente, si suponemos que los primeros cinco individuos han contestado a un cierto ítem TD, ED TA, TD y DA, respectivamente, entonces las primeras cinco filas de la matriz  $G$  asociada son:

$$G = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix}$$

Si  $y_j$  un vector  $k \times 1$  con las cuantificaciones de la variable  $j$ , entonces el producto  $G_j y_j$  proporciona una cuantificación única de los  $n$  objetos, es decir, una transformación inducida por la variable  $j$ . En esta transformación, los objetos que estén en una misma categoría reciben una

misma puntuación. Por ejemplo, continuando con el ejemplo anterior, si asignamos las cuantificaciones TD=1, ED=2, DA=3, y TA=4, entonces el producto  $G_j y_j$  no es sino:

$$G_j y_j = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix} \cdot \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 4 \\ 1 \\ 3 \end{bmatrix}$$

es decir, un vector que contendrá un 1 para aquellos individuos que hayan contestado TD al ítem  $j$ -ésimo, un 2 para los que hayan contestado ED, y así sucesivamente.

No obstante se puede enriquecer la puntuación de los individuos trabajando con  $p$  cuantificaciones para cada variable en lugar de 1. Así, en lugar de tener el vector  $y_j$  de dimensión  $k \times 1$  podemos considerar la matriz  $Y_j$  de dimensión  $k \times p$ , donde cada fila contiene las  $p$  cuantificaciones asociadas a un objeto (individuo) inducidas por la variable  $j$ . y se dice que  $Y_j$  proporciona una cuantificación múltiple de los objetos. De esta forma, las matrices  $G_j Y_j$  inducen  $m$  cuantificaciones múltiples de los objetos. Cuando todas las cuantificaciones múltiples sean iguales, entonces tendremos una homogeneidad total. Lo que se pretende pues es minimizar la "pérdida" de homogeneidad, donde la función de pérdida se define como desviación al cuadrado respecto de las puntuaciones de los objetos normalizadas (es decir, con media 0 y varianza 1). Su expresión es:

$$\sigma(X; Y_1, K, Y_m) = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m SSQ(X - G_j Y_j)$$

$$\text{sujeto a } X^t X = nI_p \text{ y } X^t \mathbf{1} = 0$$

donde  $SSQ$  denota la suma de cuadrados,  $\mathbf{1}$  es el vector unidad e  $I_p$  es la matriz identidad de dimensión  $p \times p$ . La matriz  $X$  de dimensión  $n \times p$  contiene la representación de los objetos en el espacio de dimensión  $p$  (es decir, las puntuaciones de los objetos), que típicamente es un espacio de dimensión menor que el original, mientras que la matriz  $Y_j$  de dimensión  $k \times p$  contiene las nuevas cuantificaciones de las categorías. La condición  $X^t X = nI_p$  implica que las columnas de  $X$  están incorreladas y que tienen varianza 1, mientras que la restricción  $X^t \mathbf{1} = 0$  indica que las puntuaciones se expresan en desviaciones respecto de la media de las columnas, es decir, que la media de las puntuaciones de un objeto es 0.

La minimización de la función de pérdida se realiza mediante el algoritmo de Mínimos Cuadrados Alternados, el cual, a partir de unas cuantificaciones arbitrarias  $X$ , que verifiquen las restricciones  $X^t X = nI_p$  y  $X^t \mathbf{1} = 0$  asigna a la matriz  $Y_j$  el valor óptimo:

$$Y_j = (G^t G)^{-1} G^t X$$

y utiliza después dicho valor óptimo de  $Y_j$  para calcular el nuevo valor óptimo de  $X$  según

$$X = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m G_j Y_j$$

La matriz óptima  $X$  se ortonormaliza para que cumpla las restricciones y con ella se calcula un nuevo óptimo para la matriz  $Y_j$  con el que a su vez se calcula un nuevo óptimo de  $X$ . Esta alternancia entre ambos pasos es lo que da nombre al algoritmo (mínimos cuadrados alternados). El proceso se itera hasta que las soluciones se estabilizan, es decir, hasta que las variaciones en las cuantificaciones de las categorías y de los objetos se consideran suficientemente pequeñas. En ese momento el algoritmo se detiene y proporciona como óptimo la última solución calculada para ambas matrices.

Así, las coordenadas óptimas de la categoría de una variable resultan ser el centroide de las puntuaciones óptimas de los objetos que han escogido dicha categoría. Análogamente, las

puntuaciones óptimas de un objeto se corresponden con el centroide de las coordenadas de las categorías en las que el objeto está incluido.

El algoritmo HOMALS permite también calcular “medidas de discriminación”  $\xi_{js}$  para cada variable y cada dimensión según la expresión

$$\xi_{js} = \frac{1}{n} y_{(j)s}^t (G_j^t G_j) y_{(j)s}$$

(donde  $y_{(j)s}$  es la cuantificación que recibe la variable  $j$  en la  $s$ -ésima dimensión de la solución) que nos indicarán en qué medida discriminan mejor o peor las distintas variables en cada dimensión.

El algoritmo PRINCALS es como el algoritmo HOMALS, pero con una restricción más, la llamada restricción de rango-1. Esta restricción permite obtener una solución multidimensional para los objetos con una única cuantificación para las categorías de cada variable, en lugar de las cuantificaciones múltiples que proporciona el HOMALS. La restricción viene dada por la expresión:

$$Y_j = z_j a_j^t$$

donde  $z_j$  es el vector  $k \times 1$  de las cuantificaciones simples de las categorías de la variable  $j$  y  $a_j$  es un vector de pesos de dimensión  $p \times 1$ . Con esta restricción, las columnas de  $Y_j$  son proporcionales entre sí, es decir,  $Y_j$  tiene rango 1.

Esta restricción permite trabajar con variables ordinales como las que presenta el banco de datos de Ruby, exigiendo que las cuantificaciones simples  $z_j$  respeten cierta ordenación (creciente, por ejemplo). Esto se logra incluyendo un paso de regresión monótona en el algoritmo.

Todo el proceso descrito anteriormente persigue buscar las combinaciones de variables que miden cosas muy parecidas de manera que estos subgrupos de variables estén lo más alejados posibles entre sí. Pero también, por el diseño de la técnica, busca los patrones de respuesta de los individuos, de manera que estos se agrupen en subgrupos lo más homogéneos posible y que estos grupos estén lo más alejados posible entre sí. Desde ese punto de vista, no es sino una solución geométrica que intenta separar tanto las categorías de las variables homogéneas, como los objetos homogéneos en el espacio de las soluciones.