

*El crecimiento económico que los países latinoamericanos han vivido en los últimos años, gracias a la gran explotación de materia prima, sólo será sostenible, sustentable y traducible en equidad si se logra producir conocimiento propio transferible para los países y ampliamente democratizado. Razón por la cual este es un aspecto central para la calidad de la educación superior.*

**Carlos Gabriel Gómez Restrepo, fsc**

# Calidad universitaria y desarrollo profesional docente

## *University quality and professional teaching development*

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO, FSC\*

*Para algunas universidades, el objeto de su existencia es la excelencia académica. Nosotros consideramos que la razón de nuestra existencia es el servicio de la gente, y la excelencia académica su mejor instrumento.*

*María Nieves (2008)*

### Resumen

El propósito de este texto es plantear una reflexión sobre el tema de las distintas aristas de la calidad de la educación superior en América Latina y sus relaciones con la formación de los profesores, de manera tal que puedan plantearse, en medio de la diversidad de formas y de la homogeneidad ideológica, caminos que apunten a construir una calidad universitaria basada, además de la excelencia académica, en la equidad, la justicia y las estrategias de desarrollo humano que garanticen el respeto de los derechos, la valoración de la dignidad, el goce de una vida más humana y la construcción de una sociedad más justa.

**Palabras claves:** Concepciones de calidad. Calidad universitaria. Desarrollo profesional docente.

### Abstract

The purpose of this paper is to present a reflection on different edges of the quality issue in higher education in Latin America and their relations with the training of teachers, so that they may arise in the midst of the

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de Saint Mary's, Minnesota, Estados Unidos; Reitor da Universidade de La Salle, Bogotá – Colômbia.

Agradezco los aportes de Guillermo Londoño y Milton Molano, Coordinadores de las Oficinas de Pedagogía y Didáctica, y Autoevaluación de la Universidad de Salle de Bogotá por su colaboración en la preparación de este Texto.

diversity of forms and ideological homogeneity of ways that point to the construction of a university quality based, besides academic excellence, on the equity, justice and human development strategies to ensure the respect for human rights, the valorization of dignity, the pleasure of a more human life and the construction of a fairer society.

**Keywords:** Quality conceptions. University quality. Professional teaching development.

## Los procesos de calidad en la educación superior

El tema de la calidad en la Educación Superior empezó a ventilarse en América Latina desde la década del setenta del siglo XX, pero sólo durante los noventa, a la luz de las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas, empezó a ser objeto de política pública, de mediciones, de comparaciones y de distintas formas de certificación y acreditación.

Harvey y Green (1993) establecieron una taxonomía del concepto que ya se ha hecho clásica y que sirve de base para distintas reflexiones. En la siguiente tabla se encuentra un resumen.

**Tabla 1.** Concepciones de calidad

Categoría	Explicación
1. Calidad como excepción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algo de clase superior o elitista</li> <li>- Logro de un estándar muy alto, sólo alcanzable en circunstancias particulares</li> <li>- Cumplimiento de estándares mínimos</li> </ul>
2. Calidad como perfección o consistencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cero defectos y hacer las cosas bien.</li> </ul>
3. Calidad como aptitud para el logro de una misión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción del cliente</li> </ul>
4. Calidad como valor agregado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excelencia a un precio aceptable.</li> </ul>
5. Calidad como transformación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio cualitativo. Centrado en el proceso.</li> </ul>

Fuente: Resumen propio

Indudablemente muchas de las acepciones vienen de los ámbitos empresariales e industriales, lo que ha sido otro argumento para que los críticos acérrimos vean en las propuestas de calidad de la educación sólo un intento de mercantilización de la educación y de tecnologías globales para el control de los sujetos. (Martínez, 2010)

Sin embargo, y sin soslayar las cautelas que se han de tener frente al concepto, las transformaciones que ha tenido la educación superior y las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas imponen la necesidad de trabajar por la calidad. Algunas de estas transformaciones y condiciones más significativas son:

En primer lugar, un crecimiento enorme de la matrícula que según los expertos (Brunner, 2007), se cuadruplicó para Iberoamérica entre los años 1975 y 2005, hasta superar la cifra de 16 millones de estudiantes. Tal crecimiento que sin embargo sigue siendo insuficiente – si se tiene en cuenta que la tasa de matrícula para América latina y el Caribe es de 28,5% (en el 2002) frente al 54,6% de los países desarrollados – indica un fenómeno de masificación creciente con los riesgos que esto implica para los procesos de adquisición y construcción de conocimiento.

En segundo lugar, un incremento de las instituciones. Hacia 1950 se registraban 75 universidades en el espacio latinoamericano, que aumentaron a alrededor de 850 hacia 1995. En la actualidad, se contabilizan en el espacio iberoamericano alrededor de diez mil instituciones de educación superior, de las cuales un tercio son universidades. (Brunner, 2007). Esta realidad hace evidente la necesidad de que existan mecanismos confiables para asegurar su calidad. Ello supuso la creación de una serie de políticas y exigencias, que desde organismos internacionales fueron estableciendo pautas para asegurarla de acuerdo a ciertas normativas y parámetros.

Sin embargo no debe olvidarse la dimensión histórica de la Universidad, más allá del cumplimiento de ciertos estándares. Para Meyer y Ramírez (2010:9) la educación es una “institución histórica, nacional y mundial. Y sus significados y categorías global e históricamente institucionalizados son de vital importancia para comprender por qué la educación se produce en determinados contextos, de qué forma se produce y qué efectos tienen sobre las personas y la sociedad”. La educación siempre tendrá impacto en la sociedad y este hecho, tan claro y evidente, es olvidado con bastante frecuencia, por parte de quienes detentan las políticas educativas y de quienes las ejecutan.

El tema de calidad entonces no es un tema de moda, sino una exigencia que obliga a las universidades a caminar por el sendero de la definición de alternativas relevantes y pertinentes para ello. Esta exigencia impele a la claridad de que la calidad debe superar el cumplimiento de requisitos subordinados a ciertas mecánicas del mercado, como se ha insistido: “Aunque hay consenso en esta región [América Latina y del Caribe] sobre la importancia de una adecuada evaluación de los SES y las IES para lograr la

calidad, mediante mecanismos de autoevaluación con indicadores *ad hoc* y luego de evaluación externa mediante pares académicos o instituciones equivalentes, existen muchas críticas a la segunda generación de “reformas” que propició el BM y a una visión de la calidad y la evaluación “norteamericano-céntrica” que amplía la subordinación de la educación superior al mercado y que se diluye en supuestos conceptos de eficiencia de los que están ausentes las responsabilidades sociales de las universidades (Molli, 2003 en: López, 2006:38). La respuesta no está en el mercado, sino en la capacidad de la universidad de para enfocarse en, por y para la sociedad. Si no se tiene presente este criterio, será difícil enfrentar los innumerables retos que se le presentan a la educación superior.

En el Continente tendremos que aprender a lograr un difícil balance. Por un lado, no podemos sustraernos a los procesos evaluativos que enfatizan estándares internacionales y que miran la productividad académica de los profesores, la presencia en las bases de datos de citación (v.gr. scopus), el éxito de los egresados en términos de acceso a programas postgraduales – especialmente de doctorado, en universidades de “talla mundial”, etc.; y, de otro lado, la capacidad de los procesos educativos superiores para poder realmente impactar la transformación de nuestros pueblos en términos de que la investigación aporte a solucionar los problemas del hambre, de la marginalidad, de la búsqueda de modelos que permitan inclusión y movilidad, de propuestas de desarrollo que miren más allá de los índices de crecimiento y la generación de riqueza y se preocupen por la equidad, por la formación del carácter de los egresados y la generación de ambientes educativos que construyan personas éticas para ejercer profesionalmente en sociedades con altísimos niveles de corrupción, inequidad e injusticia. La calidad en América Latina pasa también por otros elementos que pueden resultar más importantes que aquellos que se manejan en procesos de acreditación o certificación externos que no pueden captar la complejidad cultural regional (Gómez, 2009).

Tales retos tienen que ver con numerosos aspectos. Algunos de ellos: la conciencia de que la universidad no existe para formar individuos que aprenden un sinnúmero de cosas provenientes de ciencias y disciplinas; los problemas de masificación cada vez más presentes en ellas y, alrededor de esto, de la diversidad de estudiantes, las culturas juveniles y los diversos problemas sociales y culturales que se hacen presentes en sus escenarios; las grandes transformaciones económicas; el mundo laboral; las economías basadas en el conocimiento, el problema de la desigualdad y la inequidad; la aldea global y la sociedad de la información que incide en todos los aspectos de la vida humana; las exigencias del desarrollo científico y tecnológico, en perspectiva de desarrollo humano, integral y sustentable; etc. Lo anterior permite reafirmar que el tema de la excelencia académica va mucho más allá de buenas clases, buenas investigaciones y buenos servicios. Tiene directa relación con la responsabilidad social de la Universidad y con su

impacto en una realidad que demanda respuestas urgentes. Esos desafíos obligan a nuevas percepciones en las que “la sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuos exigen un nuevo modelo de universidad que hay que plantear como un reto de todos que ya no puede postergarse más” (Martínez, 2006:19), lo cual conduce a una mirada sobre la calidad que sobrepasa el cumplimiento de requisitos para demostrar “competencia”.

Igualmente no debe olvidarse que en el mundo universitario, particularmente en América Latina, si bien se ha avanzado en diversos frentes, sigue siendo fuente de preocupación el nivel académico de los profesores y su fundamentación pedagógica, aspecto que tiene un alto impacto en la calidad de los procesos formativos y en lo relacionado con la generación y transferencia de conocimiento. Todo lo anterior hace evidente la “necesidad de potenciar nuevas formas de enseñar y aprender en nuestras universidades para poder responder mejor a los nuevos retos que plantea la sociedad actual” (García y Maquilón, 2010: 18)

Responder con calidad a todas estas exigencias no se logra sólo llenando los requisitos establecidos por algún ente regulador y con ello, nombrando profesores, haciendo convenios, alianzas e inversiones, con todo cuanto sea necesario para entrar en los “*ranking*”, o demostrando programas e investigaciones reconocidas por sus estándares. Si bien el cumplimiento de requisitos y los reconocimientos son algo que no puede dejarse de lado por corresponder a una lógica de la cual difícilmente podemos apartarnos y porque además aportan a procesos de mejoramiento continuo y renovación, es fundamental pensar en los vínculos entre la calidad, horizontes institucionales y responsabilidad social. Para lograr que tales vínculos puedan darse y desde la mirada institucional sea posible dar cuenta de la respuesta a los retos sociales de la universidad, se requieren diversos vehículos para lograrlos.

Ligado a lo anterior, y en tercer lugar, se destaca una creciente privatización de la educación superior. Varghese (2009) afirma que las instituciones privadas del sector terciario han experimentado un gran crecimiento, al punto de que actualmente representan el 30% de la matrícula mundial. (Unesco, 2009). Para América latina y el Caribe las cifras están así:

*Los países que tienen una concentración de estudiantes de entre el 75% y el 100% en instituciones de carácter público, son Cuba, Uruguay, Bolivia, Panamá, Honduras y Argentina. Los que tienen el mayor porcentaje (de entre 50 y 75%) de estudiantes en instituciones de carácter privado, son Brasil, Chile, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Nicaragua y República Dominicana. En una situación intermedia, por así decirlo, esto es, países que tienen concentraciones de estudiantes importantes tanto en el sector público como en el privado, están Ecuador, México, Venezuela, Paraguay, Perú y Guatemala. Sin embargo, debe notarse que la tendencia*

*de incremento de la participación de las instituciones de educación superior privadas ha ido en aumento en la región de forma constante. (Didriksson, 2009: 30)*

Aunque algunos países muestran mejoras importantes en los últimos años en el crecimiento de la oferta estatal, la verdad es que la apertura que se ha dado en la región a las instituciones “con ánimo de lucro”, han disparado la diferencia entre la oferta estatal y la oferta privada y, dentro de la última, entre la oferta que reinvierte sus excedentes en el mismo proyecto – *non for profit* – y la que abiertamente se presenta como empresa educativa – *for profit*. Dicha realidad en las condiciones del actual sistema imperante implica necesariamente la presencia de un Estado capaz de controlar y garantizar el derecho a la educación como bien público –independientemente de que sea prestado por operadores privados, y no la comercialización de un objeto que puede enriquecer a unos pocos.

En cuarto lugar, la llegada a América Latina y el Caribe de universidades transnacionales, que trabajan con fines de lucro amparadas en los avances de los organismos multilaterales, en especial de la OMC, para definir oficialmente y globalmente la educación como un servicio negociable que necesita por ende un modelo global y uniforme de educación superior con criterios homogéneos, y por lo tanto, ajenos a las necesidades y propósitos de las sociedades en las que se insertan. “Transformar la educación, en general, y la superior, en particular, en *commodity*, ojalá sirva para reforzar la convicción de que los sistemas educativos, en particular sus instituciones, tienen un papel fundamental en la construcción de naciones activas, como unidades políticas y culturales, parte de la gran comunidad humana” (Sobrinho, 2008:95) En otras palabras, una evaluación de calidad que atienda a la pertinencia y el impacto social de la Universidad.

En quinto lugar, la tendencia a la desigualdad en la educación en las sociedades latinoamericanas y caribeñas evidencia, en el inicio del siglo XXI, situaciones tales como:

- Una enorme brecha, más grande en el sector rural, en el número de años cursados. El 10% más rico de la población tenía 8 años más de educación que el 30% más pobre.
- La disparidad en los logros de aprendizaje y aprovechamiento. Los estudiantes pobres de zonas rurales obtienen en las pruebas de rendimiento 20 puntos en lenguaje por debajo, en comparación con los estudiantes de familias de mayores ingresos.
- Los indicadores de éxito académico, retención, aprovechamiento y tasas de egreso-graduación son mucho menores en grupos de campesinos, indígenas y afros en comparación con los grupos de mayor ingreso familiar, “blanco” y latino.
- La inversión proporcionalmente desigual de recursos públicos para la

educación básica y secundaria en relación con la educación superior. Debido a que el cupo de la educación superior demostraba ser más accesible para los estudiantes de mediano y mayor ingreso familiar, la tendencia es que quedan excluidos de las IES aquellos grupos que no pueden pagar los costos más altos de la educación superior privada. (Aponte-Hernández, 2008)

- La escasa movilidad social que debería desprenderse de procesos educativos que pusieran a la gente en igualdad de condiciones a la hora de competir en el medio empresarial y social. Los índices de inequidad muestran en la generalidad del Continente pocos logros en equidad y lentitud en la disminución de la pobreza pese al crecimiento económico que podrían acelerarse si la educación de calidad fuera una realidad para todos.

En sexto lugar, la tensión entre la creciente demanda de conocimiento transferible como motor de desarrollo para los países, frente al rezago de la educación superior latinoamericana y caribeña a este respecto. El índice de investigadores es del 0,87% de investigadores por cada 1.000 integrantes de la Población Económicamente Activa (PEA), mientras que en países como Francia y Alemania es del 7 y 9%. En términos de las publicaciones científicas, América Latina y el Caribe cubren tan solo el 2,6% del total de las publicaciones a nivel mundial. Además, el tipo de vinculaciones industria/universidad está condicionada por profundas barreras culturales que separan y hacen desconfiar a los universitarios de la empresa y a ésta de la universidad. Los académicos se apegan a las formas tradicionales de producción de conocimiento, en parte como defensa de su "identidad gremial" y, en parte también, como una manera de mantenerlas prácticas relativamente protegidas que posibilita la investigación universitaria, frecuentemente apartada de las exigencias de productividad, calidad y reconocimiento por terceros externos a la comunidad de pares académicos (Sobrinho, 2008). Por su parte la industria y la empresa recelan de la Universidad y no invierten en investigación o innovación sino que prefieren importar tecnología y conocimiento.

El crecimiento económico que los países latinoamericanos han vivido en los últimos años, gracias a la gran explotación de materia prima, sólo será sostenible, sustentable y traducible en equidad si se logra producir conocimiento propio transferible para los países y ampliamente democratizado. Razón por la cual este es un aspecto central para la calidad de la educación superior.

En síntesis, las transformaciones y condiciones señaladas nos permiten insistir en las siguientes características problemáticas: la masificación de los sistemas de educación superior, la proliferación de programas e instituciones de diverso índole, el aumento de la matrícula privada – especialmente la que tiene como objetivo el lucro, la incursión de ofertas transnacionales, la enorme inequidad en educación y las nuevas exigencias sociales, requieren

la construcción de mayor confianza social en la educación superior, es decir, de condiciones claras y evidentes de calidad educativa. “Un nuevo paradigma latinoamericano y caribeño centrado en los aprendizajes y en un nuevo modelo innovador de oferta académica. Una oferta que pueda ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas que hagan posible un salto de calidad en la responsabilidad social y el compromiso de las instituciones de educación superior en la región” (Didriksson, 2009: 35).

Con base en lo anterior, y más allá de la disputa entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos que definen la calidad, está la comprensión, ya indicada por UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en 1998, en la que el concepto de calidad tiene como referente el que ésta es un bien público y un derecho, constituida por un conjunto de dimensiones tales como: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario, etc. Para lo cual se necesita la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, la promoción de planes de estudios adecuados, programas que faciliten la movilidad de profesores y estudiantes y el uso de las nuevas tecnologías, sin perder de vista la referencia a lo social, al bien común y a la generación de conocimiento científico y tecnológico. Además, requiere también que la educación superior esté caracterizada por su dimensión internacional (Sobrinho, 2008).

Se trata entonces de una excelencia más pensando en las personas (motores de la calidad) que en los productos mismos pero que, en últimas, tiene que poder hacerse evidente en el impacto que pueden tener en la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente. “Con personas de calidad todo es posible, sin ellas, los mejores procedimientos y formatos se tornan inútiles y terminan complicando las cosas. La calidad la encontraremos en las personas educadas en y para la calidad de vida” (Coronado, 2009: 39).

Tal búsqueda de la calidad implica necesariamente un sistema que la asegure. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó e implementó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y creó la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Nacional (CONACES) en el año 2003 para garantizar el cumplimiento de condiciones suficientes de calidad de la educación superior. Así, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se concentró en la Acreditación voluntaria de alta calidad de los programas. También tenemos que para promover el mejoramiento de la calidad de la educación superior, el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) realiza los Exámenes de la Calidad de la Educación Superior (ECAES).<sup>1</sup> Adicionalmente, a partir del segundo semestre del 2004, el MEN inició el montaje del Observatorio de Mercado Laboral de los Egresados. Es importante también señalar que el

<sup>1</sup> Que a partir del Decreto 3963 del 14 de octubre de 2009 que reglamenta la Ley 1324 del 13 de julio de 2009, se volvieron obligatorios como requisito de graduación para el pregrado, con el nombre de SABERpro.

Ministerio creó el Sistema de Información de la Educación Superior (SNIES) con el interés de presentar, ante la comunidad académica, la información de los programas acreditados de todo el país. Como consecuencia de lo anterior, el aseguramiento del sistema de calidad de la educación superior se constituyó en el objeto primordial de la política pública de calidad, y entronizó los procesos de evaluación como su canal privilegiado,

Tales procesos ligados a la acreditación han crecido y se han consolidado por toda América Latina y El Caribe a través de distintos modelos, formas de organización (estatales, privadas, mixtas) y propósitos: ya sea el licenciamiento, la evaluación de condiciones mínimas, la autorización de funcionamiento, o el otorgamiento de un reconocimiento especial. Hoy también se abre camino la necesidad de acreditar las agencias u organismos acreditadores para darle mayor confianza al sistema y evitar la aparición de instancias certificadoras que dentro de los países no generan el grado de confianza e independencia que un proceso de tal naturaleza exige.

Evaluación y acreditación están siempre atravesadas por diversas tensiones: entre cumplir la tarea burocrática o propiciar amplios espacios participativos de diversos actores sociales; entre la reducción a los procesos administrativos y el asumir una perspectiva académica; entre la respuesta a las necesidades locales y la apertura a lo regional e internacional; entre los intereses políticos y sus presiones y la independencia de los entes evaluadores. Y, sobre todo, entre la hegemonía de un modelo y la autonomía de la Universidad

A este último respecto bien viene la apreciación de Pires y Lemaitre: “La calidad es una responsabilidad esencial de las propias instituciones de educación superior, y los procesos de aseguramiento de la calidad debieran siempre organizarse de manera que promuevan y apoyen el compromiso permanente de las instituciones con su mejora continua. En caso contrario, se promoverá una cultura de la obediencia, que puede ser útil en el corto (y a veces, cortísimo) plazo, pero que no genera las condiciones necesarias para una autorregulación eficaz. (2008:304).

Por consiguiente, surge la necesidad de asumir definiciones flexibles y amplias (pero no por eso menos rigurosas) de calidad, que den cuenta de la diversidad de instituciones, de estudiantes, de demandas y, así mismo, de la creación de nuevos modelos institucionales que hagan posible avanzar y especificar precisamente dichas definiciones. Igualmente, se impone la necesidad de enfatizar resultados, sin olvidar insumos y procesos, y de establecer caminos permanentes de formación de evaluadores capaces de adaptarse a los cambios y entender la esencia de los procesos evaluativos; como también, se da la necesidad de potenciar la autorregulación y la autoevaluación como vías privilegiadas para la mejora continua de las instituciones y de las personas.

El asunto de la calidad no es un momento, una fotografía instantánea, un *checklist* e estándares; es una apuesta por la transformación de la cultura

institucional, pues son los sujetos en situaciones reales quienes constituyen las instituciones. No en vano, algunos expertos (Tunmerman citado por Didriksson) han indicado que una de las debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención al currículo, es decir, a los espacios de la formación que reflejan el proyecto educativo, esto es, que hacen realidad una misión y que logran transformaciones significativas hacia lo que intentamos llamar calidad.

## Calidad y formación docente

No es exagerado señalar frente a todo lo anterior que numerosas instituciones hacen grandes esfuerzos por responder a los requerimientos de calidad. Establecen estrategias, adecúan aspectos de su organización, definen políticas, objetivos, planes de acción, etc. Sin embargo, muchos de estos horizontes no pasan siempre por uno de los actores protagonistas del proceso educativo universitario: los profesores. Los desafíos y responsabilidades de la universidad actualmente frente a todo lo que se viene planteando, cambian profundamente el perfil necesario del profesor universitario y llaman la atención sobre la necesidad de tomar conciencia respecto de los procesos que les atañen. Cuando hablamos de “pasar” por ellos, no nos referimos a que tengan la información de las decisiones y estrategias para la calidad, sino de ser afectados subjetivamente en la conciencia de la responsabilidad que tienen frente a ello.

Esta afectación subjetiva no se alcanza con simples charlas, comunicados, escritos, plegables, o publicaciones. Implica un trabajo con los sujetos para impactarlos en su conciencia y en la razón ética de su quehacer en la universidad. En tal sentido, la formación del profesor universitario pasa a ser una condición sin la cual es difícil lograr su desarrollo profesional y los propósitos de calidad. “La formación no debe entenderse sólo como una compensación de deficiencias o como forma de estar al día en materia de reformas y nuevos enfoques en planes de estudios, sino como una constatación que forma parte del desarrollo profesional del profesorado. (Martínez, 2006: 27).

Siendo este factor tan importante, las evidencias con las que podemos encontrarnos hacen indiscutible el hecho de una ausencia en general en las universidades, en los países, en las regiones, en cuanto a políticas, perspectivas y fundamentos para la formación del profesor universitario. Sería irrespetuoso desconocer el ingente esfuerzo de instituciones y de lugares en los que se han definido políticas para ello; sin embargo, no es fácil ubicar dónde, cómo y cuándo se reconocen claramente desarrollos en torno a la formación de profesores universitarios que impacten la calidad de la educación. Confrontando cierta literatura, es posible descubrir algunos estudios sobre el tema, que evidencian más apuestas particulares que la manifestación de unas políticas y acciones incidentes en todo el conjunto de la educación superior.

Como referencia y ejemplo podríamos mencionar el caso de España y Colombia. Con respecto a España, se puede decir que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha tenido, como en todo Europa, un gran impacto en las políticas de educación superior, incidiendo en la reflexión sobre los modelos educativos, las apuestas curriculares y el conjunto de apuestas que afectan directamente la labor docente. Todo ello, como afirman García y Maquilón (2010: 18) “conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. En este sentido, el EEES no puede ser visto como una amenaza, sino como una oportunidad para que el profesorado universitario realice una necesaria reflexión, no sólo personal, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la enseñanza y la evaluación”.

Estos retos han puesto a pensar a las universidades españolas – y seguramente a muchas otras del continente europeo – en los retos del docente universitario. Aunque con fuerza en los aspectos curriculares, se observa un interés por hacer del maestro un sujeto que genere procesos educativos pertinentes y de calidad, obligando a definir estrategias de formación que le permitan llegar a ello. La experiencia previa de este país con los ICE (los Institutos de Ciencias de la Educación), le ha permitido encontrar algunas alternativas. Si bien los ICE ya no tienen la fuerza que tuvieron en sus inicios y ya no están presentes en todo el ámbito del estado español, los Institutos aún existentes vienen promoviendo acciones de formación del profesorado que impactan en el que hacer docente en los diferentes niveles (incluidos el de educación superior). Los ICE de algunas universidades españolas han definido sus propias estructuras y estrategias. No es menester ahondar en ello, pero sirve de referente para ubicar algunas posibilidades y experiencias en torno al tema que nos interesa.

En el caso de Colombia la preocupación por la capacitación en docencia universitaria surge en la década de los sesenta y se refuerza a partir de los ochenta: “ya desde el decreto 80 de 1980, se resaltaba la necesidad de formación y capacitación pedagógica e investigativa de los docentes universitarios, como uno de los elementos básicos para mejorar la calidad de la educación superior” (Forero y Pardo, 1999: 21). Esta preocupación, si bien viene de tiempo atrás, no se ha reflejado claramente en las acciones desarrolladas por las universidades. Diversas Instituciones de educación superior – aunque no todas – crearon planes, programas y sistemas de formación para profesores, los cuales han contado con altibajos y han servido para controversias debido a sus estructuras, alcances y resultados.

Particularmente, llama la atención el desarrollo de algunos programas pensados desde la consideración de la función docente como una actividad de transmisión de conocimientos. Este tipo de concepciones conducen a la implementación de programas de “capacitación” en técnicas y estrategias que mejoren los procesos de transmisión de saberes, sin considerar criterios

y sentidos de la enseñanza, desde lo pedagógico” (Universidad de La Salle, 2008: 19). Es decir, se establecieron políticas, se perfilaron intenciones, pero las tareas encaminadas al desarrollo profesional de los docentes universitarios no han sido las mejores. Se destacan algunas acciones particulares que pueden dar luces al respecto pero que no siempre son generalizables. Se reconoce así, un exiguo desarrollo encaminado al mejoramiento de la calidad educativa desde lo que tiene que ver con la formación del profesor universitario.

Al respecto plantean García y Maquilón (2010: 19) que “el sistema de formación del profesorado universitario tiene que evolucionar con el fin de satisfacer las necesidades cambiantes que demanda la sociedad a partir de criterios de máxima calidad. Obviamente necesitamos un profesorado cualificado capaz de responder a las demandas del mundo laboral, pero sin olvidar la importancia de ser capaz de formar ciudadanos responsables de quienes se espera que interactúen en la sociedad desde el respeto y el diálogo, con espíritu crítico y autocrítico, con pensamiento autónomo y con una ética impregnada del sentido de la justicia, la equidad y la tolerancia”.

Esta mirada es esencial para hablar realmente de calidad en la educación superior, obligando a las instituciones a prestar mayor atención a la formación de sus profesores. Pero no a una formación general, enciclopédica u orientada a suplir únicamente necesidades de actualización disciplinar o pedagógica. Si lo pedagógico y lo disciplinar no está atravesado por su pertinencia y por su impacto en la transformación social, será sólo eso: actualización. Es fundamental entonces innovar en los procesos de formación docente, subrayando la pertinencia de promover procesos integrales que vayan más allá del desarrollo de cursos de capacitación o de apoyo a estudios posgraduales.

Como plantea Palomero (2003:23), “en efecto, la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesoras y profesores, quienes, además de expertos en su materia, deben estar en posesión de una formación psicopedagógica acorde con sus funciones y con el rendimiento que de ellos espera la sociedad. La calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesorado reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora (...)”.

Por ello, la formación de maestros no es un tema menor, dado el impacto que esto tiene en la calidad de la educación. Lograrla implica, desde esta mirada, innovar, no mediante acciones aisladas sino de procesos integrales para el desarrollo docente, concebido como profesional de la educación. Esta idea del profesor universitario como profesional de la educación y no sólo de su disciplina, conlleva a un cambio de perspectiva sobre el alcance de su formación. Pensar en su desarrollo y no sólo en su capacitación, obliga a considerar un conjunto de acciones integrales que permita “afectar” el ser del maestro en todo lo que su función docente implica. La integralidad

pasa por un sin número de alternativas que involucren al profesor en su ser y su quehacer: vinculando evaluación, formación, práctica, sistematización, investigación, y conjugando numerosas alternativas con horizontes institucionales, las necesidades de formación, y la perspectiva ética, social y política.

Muchas universidades, preocupadas por la formación de sus profesores, han centrado su tarea en cualificarlos para sus tareas más visibles: la docencia y la investigación, lo que evidencia un alto componente disciplinar, metodológico y pedagógico. Esta perspectiva, además de ser necesaria y pertinente, aporta sin dudas a una educación de calidad. Sin embargo, no es suficiente, dada la necesidad de incorporar elementos que incidan en el desarrollo personal y en la conciencia de las responsabilidades de orden ético, social y político. La dimensión social y humana del quehacer docente y lo que ello implica en la asignación de sus diversas y, con frecuencia numerosas responsabilidades, obliga a brindar en los procesos de formación para el desarrollo profesional elementos, conceptos, estrategias y fundamentos que le orienten sobre el alcance de tales responsabilidades. Muchas de esas tareas no siempre son abordadas por los programas de formación.

Se requiere así una mirada amplia de la formación docente que a juicio de Laffitte (citado por Sánchez, s.f.), supone “un proceso planificado de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social”. La mirada abarca la complejidad misma de la formación en aras a lo que tanto se ha insistido respecto de la calidad lo que implica pensar en profesionales de alto nivel en su cualificación disciplinar y pedagógica, en la educabilidad de los estudiantes y la enseñabilidad de las ciencias, en la manera de hacer llegar los horizontes de calidad a través de las acciones propias del maestro, etc.

Esta perspectiva conduce a un proceso de reflexión y fundamentación que, unido a políticas que favorezcan los medios, tiempos y recursos para la cualificación profesional, determine las estrategias y mecanismos que más allá de la capacitación, permitan descubrir posibilidades que lleguen al maestro en su dimensión profesional, personal y subjetiva. Para ello hay que dar el salto a procesos de sensibilización, acompañamiento, orientación y asesorías entre otras, trascendiendo al campo del estudio, la investigación, la sistematización de experiencias, la reflexión sobre la propia práctica, el compartir experiencias entre pares, etc.

Como plantea en la Universidad de la Salle, “la formación docente no es una estrategia para enseñar a enseñar, sino un asunto de mucho más fondo: los cambios en las teorías y enfoques pedagógicos y didácticos que siempre tienen algo que aportarnos; la masificación del mundo universitario; el nuevo tipo de estudiante, dados los cambios generacionales y culturales; las nuevas generaciones de profesores universitarios; las estructuras

institucionales y retos frente a nuevas formas de ver la universidad que, entre otros muchos aspectos, nos hacen ver que la formación es una necesidad no sólo de actualización, sino de atención a todos estos retos y exigencias” (Universidad de la Salle, 2009: 28).

Se trata de un desarrollo profesional en aras al crecimiento en todas las dimensiones posibles del maestro. En ello la idea de calidad debe vincularse con la persona del maestro, considerar sus necesidades de formación, proponer alternativas para develar cómo y de qué manera el ejercicio diario de la profesión docente es realmente un vehículo de calidad educativa y excelencia académica. Hacer de la docencia una profesión, supera entonces “el simple pragmatismo de aprender a enseñar por ensayo-error, a la enseñanza mediada por un sentido de lo formativo”. Este sentido formativo, no debe olvidar el valor (mas no exclusividad) del componente pedagógico. Para Zabalza (2004: 153 - 154), “la pedagogía universitaria, tiene un importante papel en el ámbito de la formación, como estimuladora de la creación de ese espacio profesional común entre el profesorado de diversas especialidades”.

Aunque se ha insistido en que la formación pedagógica no es suficiente, no se desconoce su importancia. Uno de los problemas que enfrentan las instituciones de educación superior tiene que ver precisamente con la formación pedagógica de sus profesores. Muchos de ellos cuentan sin duda con un profundo conocimiento de su área específica de conocimiento o se destacan como buenos investigadores de su disciplina. Sin embargo, como señala Giusti (2007: 129), “la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa o, más preocupante aún, son totalmente independientes” refiriéndose a un estudio sobre correlación entre la producción científica de los profesores y la evaluación que sus alumnos hacen. Eficiencia científica entonces no es garantía de buena enseñanza, aspecto que requiere de especial atención por parte de las universidades.

Así, reafirma la autora (Giusti 2007: 122) que “la formación de los docentes universitarios requiere de ir más allá de los límites del conocimiento de determinada disciplina y de la adquisición de habilidades para la realización de investigación. Como consecuencia, nos llevan también a argumentar de modo favorable sobre la importancia de la formación pedagógica de los profesores universitarios”. Este planteamiento no puede desvincularse de la idea de la formación integral del maestro, ni tampoco debe reducir la reflexión pedagógica a simples “recetas didácticas”.

El discurso pedagógico, utilizado no como discurso o teoría insulsa para los no expertos, sino como elemento de reflexión que aporta a los diversos sentidos y posibilidades de la educación superior, debe ser un aliado que apoye posibilidades reales de una educación de calidad en la universidad. Según García y Maquilón (2010:18) “el profesorado universitario necesita reflexionar sobre sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández Pina, Maquilón Sánchez, García Sanz y Monroy Hernández,

2010) y adquirir una sólida formación pedagógica que le permita comenzar en la dirección adecuada la implantación de este nuevo modelo educativo. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias para poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje de calidad”.

Esta importancia que se da a la formación pedagógica, sin demeritar los otros componentes de la formación, implica igualmente una atención particular a las posibilidades que ofrecen las nuevas pedagogías y sus soportes a nivel epistemológico, psicológico y de las diversas ciencias sociales. En ello, debe prestarse atención a no caer en teoricismos alejados de la realidad educativa concreta, pensando en las posibilidades de comprensión de las realidades particulares del estudiante universitario. Las implicaciones didácticas y en ello la definición de alternativas para la enseñanza, no serán más que la consecuencia de este ejercicio reflexivo.

## **Experiencia de la universidad de La Salle**

Las dinámicas de calidad han permitido alternativas de mejoramiento para la Universidad de La Salle y ello ha incidido en la importancia dada a los procesos de formación y desarrollo profesional docente. Al respecto, nuestra institución ha logrado avances importantes, sin tratar de decir con ello que somos un modelo de lo que ha de ser la integración entre la perspectiva de calidad y la formación docente. Lo que sí es claro es que venimos trabajando en ese sentido y luchamos por mejorar en la consolidación de la tríada: autoevaluación-autorregulación, formación docente y acreditación. De hecho, podemos decir con transparencia que los procesos de acreditación vividos en Colombia desde finales de los años 90 han sido para nosotros una ocasión muy fértil para la transformación de la Universidad de La Salle y que nos obligó a tomar decisiones que no hubieran sido posibles en la situación inercial previa a esta dinámica. No obstante, también es importante decir que hemos mantenido la preocupación para no solo responder a estos requerimientos sino a tener siempre presente la búsqueda de nuestra especificidad que toma en cuenta un concepto de calidad que asume y propicia la mirada externa – no solamente de pares formales designados como tal en los procesos de acreditación sino de otras miradas que no siempre resultan cómodas para una universidad, como es el caso de los empresarios – pero que se enriquece con los referentes que la institución crea para entender la calidad.

Hemos comprendido, entonces, que los procesos de acreditación y calidad y la conciencia de estar inmersa en un contexto particular, siempre le presenta a la Universidad una paradoja, mejor, un oxímoron. Esto nos impele siempre a que la evaluación externa siempre nos permita hacer una seria reflexión interna y una autocrítica capaz de mostrarnos la fidelidad a la misión propia. Se trata de mantenernos como una institución reflexiva y en continuo aprendizaje. En palabras de Agustín Escolano (Madrid: 2005),

*La Universidad que aprende o universidad reflexiva, reduce la complejidad y racionaliza las amenazas, incrementando a veces paradójicamente la misma complejidad de la que parte. De este modo, la institución que asume este modelo incorpora en sus estructuras comportamientos de una cierta inteligencia para sobrevivir de forma proactiva. Si no fuera por esta acción poiética de los sistemas, las culturas organizacionales no sobrevivirían a las inexorables crisis evolutivas a que se ven sometidas y se reducirían a rudimentos arqueológicos, tan esclerotizados como los que se pueden observar en las civilizaciones decadente.*

La institución ha pasado ya por dos autoevaluaciones institucionales en los últimos años. La realizada en el año 2006-2007 llevó a la Universidad de La Salle a un replanteamiento de su sentido y de su que hacer. De ahí surgió un renovado Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL) 2007 con una misión pertinente a las realidades de un país en situación de conflicto, injusticia e inequidad y con una clara visión de una universidad del siglo XXI. La del año 2011 permitió ver que esta misión ha sido eficientemente difundida y asumida por la comunidad universitaria que se ha apropiado de sus significados e implicaciones y que valora los logros que se han obtenido. No obstante, también muestra que el horizonte está lejos de ser alcanzado plenamente.

Un nuevo PEUL significó una reestructuración de la Universidad en todos sus frentes, incidiendo claramente durante estos últimos cuatro años, en los siguientes aspectos de la institución:

Con respecto a lo investigativo, en la creación de un Sistema de Investigación Universitario Lasallista (SIUL) que apuesta por una investigación que aporte a la transformación social y productiva del país y que se ha concentrado en generar una nueva cultura investigativa y una institucionalidad capaz de contenerla. El SIUL también definió los campos institucionales sobre los que se investiga lo que significa opciones y direccionalidad para la investigación y procesos formativos para el acompañamiento de los profesores.

Con relación a lo académico, por medio del aumento de la planta profesoral y con el mejoramiento de su formación demostrada en el incremento de publicaciones, ponencias, material didáctico y en una relación pedagógica caracterizada por el acompañamiento; con la redimensión curricular de todos los programas de pregrado y posgrado, la creación de nuevos programas, el fortalecimiento de la oferta posgradual y una fuerte apuesta por la formación pedagógica de los profesores como sello distintivo de lo lasallista en la Universidad.

En lo social, con el compromiso por el Desarrollo Humano Integral y Sustentable y la democratización del conocimiento. Una muestra es la materialización del proyecto Utopía<sup>2</sup> en El Yopal- Casanare como prueba

<sup>2</sup> Cfr. La descripción del proyecto puede consultarse en [www.utopia.edu.co](http://www.utopia.edu.co)

fehaciente de una Universidad que cree en las regiones, lo rural y en los procesos de emancipación de los más pobres de este país. a esto se unen numerosos proyectos llevados a cabo por las facultades y programas que imprimen un carácter distintivo en los estudiantes y egresados como profesionales con sensibilidad social y sentido de trabajo colegiado.

En lo administrativo, la través de la implementación del Sistema de Gestión de Calidad certificado por la norma ISO 9001 y la reestructuración en nuevas Unidades Académicas, y nuevas estructuras en las Vicerrektorías y las oficinas. El manejo administrativo con transparencia, equidad y oportunidad le ha dado solidez financiera a la Institución. Y, en lo estratégico con la construcción participativa de un Plan institucional de Desarrollo (2010-2015) con un posicionamiento estratégico coherente con la misión y un Plan de Mejoramiento que extiende las miras al 2019.

Tantas transformaciones que podrían ser vistas como riesgosas para la estabilidad de una institución, han sido posibles por un liderazgo inspirador de la organización y la buena voluntad de la mayor parte de la comunidad académica. Esto ha puesto a la Universidad en el camino de la madurez, en la capacidad de pensarse a sí misma, de someterse a un proceso de autoevaluación transparente, honesto, participativo, construido en el debate, la deliberación y el rigor académico; lo cual no ha estado exento de dificultades, angustias, deseos de volver atrás, e incertidumbres.

Podemos decir en síntesis que La Universidad de La Salle, tanto desde las exigencias normativas, como desde sus propias especificidades ha acogido los procesos de calidad no sólo como respuesta a requerimientos, sino también con un sentido crítico. Como plantea Coronado (2009: 32-33), "la acogida crítica que fue haciendo la Universidad del concepto de calidad oculto tras la tendencia de moda [...] logró ir más allá de un simple casarse, entre otros, con el discurso de la Calidad Total propio de las ciencias administrativas, y con el discurso Oficial del Ministerio de Educación Nacional y sus referentes para la Calidad de la Educación Superior. Sin ser exhaustivos, al menos dos elementos jugaron un papel preponderante como medios de contraste, confrontación, antena direccional y correctivos críticos: el primero, buscar una universidad de calidad con estilo lasallista y, el segundo, propender por una institución con calidad de vida inspirada en valores".

Así, la Universidad ha logrado incorporar las exigencias de los diversos organismos que propenden por el cumplimiento de requisitos para la calidad junto con una perspectiva lasallista enmarcada en la pertinencia social, los valores y la centralidad en la persona. Tanto el PEUL como el EFL insisten al respecto en la apuesta por una educación que busca el respeto de la dignidad del otro, su crecimiento y que impacte positivamente los procesos de transformación social. "Desde el principio se quiso que hubiera en la institución calidad total pero no como lo comprendían las empresas productivas, para que sus empleados generaran más ganancias y réditos, sino principalmente para que hubiera calidad de vida para todos" (Coronado, 2009:35).

Este interés por la calidad ha tenido igualmente un fuerte impacto en las políticas y acciones relacionadas con la formación de profesores, tema que no es ajeno a la Institución desde su nacimiento. Al respecto, la Universidad a lo largo de sus 48 años de existencia, ha mantenido una constante preocupación por el tema. En ello ha ido incorporando a su que hacer institucional un conjunto de acciones que han permitido consolidar perspectivas y fundamentos para la formación docente. Esta perspectiva no es una idea ajena a la tradición lasallista, caracterizada por una clara preocupación por la figura del maestro y por la consecuente relación pedagógica que genera (Universidad de La Salle, 2009:21).

Particularmente desde el año 1981 se establecieron estrategias dirigidas a lograr mayores niveles de cualificación docente, "a través de los denominados Cursos de Pedagogía y Lasallismo (CPL), los cuales fueron creados con la idea de ofrecer identidad formativa a los profesores y como un requisito para acceder al escalafón interno de la Institución. Éstos se organizaron desde 1988, a través de tres niveles que incluían campos como el epistemológico, el pedagógico y el lasallista. En el 2000, se plantean programas con el fin de ampliar cobertura y posibilidad de formación a través de cursos para la actualización y el perfeccionamiento docente. A partir del 2005, el nuevo Reglamento del Profesorado (Acuerdo No. 023 de diciembre 1 de 2005, del Consejo Superior de la Universidad de La Salle -Bogotá.), además de proponer el perfil del profesor lasallista de la Universidad, destaca la importancia de la capacitación y actualización como responsabilidad del profesor y también de la Universidad" (Ibíd., 22).

A partir del año 2009 la Universidad impulsa, con mayor decisión, su interés por la cualificación docente, creando una Oficina con el personal y recursos necesarios, responsable específicamente de contribuir a tal propósito. Gracias a este proceso, se ha logrado consolidar un Plan de Formación de Profesores Lasallistas (PFPL), concebido como "el conjunto de fundamentos, enfoques y estrategias de la Universidad, encaminadas al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus docentes, desde los horizontes trazados por el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y las exigencias de orden científico y pedagógico-didáctico que emanan del ejercicio de la docencia universitaria" (Ibíd., 69).

El plan, en sus fundamentos y propuestas de acción, promueve una visión integral del desarrollo profesional docente y reconoce el valor que en ello tiene la formación, la investigación, la gestión y todas aquellas acciones que permitan confrontar al maestro con su práctica y con los propósitos emanados del PEUL y el EFL. El plan supera cualquier concepción instrumental de la formación docente y ofrece alternativas que favorezcan el acercamiento a la persona del maestro y a sus posibilidades de crecimiento. Aunque muchos de los componentes del plan no son totalmente originales o innovadores, son el resultado de un esfuerzo conjunto de personas de la

institución preocupadas por su mejoramiento continuo y por los aportes que tal experiencia puede brindar a las exigencias de una educación superior de calidad.

En el año que inicia, por ejemplo, estamos logrando que más de 100 profesores estén motivados en la reflexión sobre sus propias prácticas, respondiendo a una convocatoria para trabajar en ese sentido y contando con los apoyos necesarios para lograr un proceso de reflexión continuo y profundo sobre los alcances de su tarea docente. Cerca de 40 profesores nuevos de planta y 60 de tiempo parcial, participaron en el mes de enero en la jornada de inducción, centrada en la perspectiva de motivar no sólo el conocimiento sino el compromiso con nuestros horizontes instituciones de calidad y compromiso social. Se están llevando a cabo cursos de formación y jornadas de profundización del EFL, en aras de acercar a los profesores a comprensiones sobre lo curricular y pedagógico, desde el ideario institucional. Esta breve referencia a las acciones del momento, más que un dato sobre el número de participantes en tales actividades, es una muestra de nuestro constante compromiso por trabajar en la calidad educativa desde la acción formativa para los profesores.

Todo esto sin descuidar la formación disciplinar de los profesores, especialmente en el logro de su formación doctoral. Es obvio que el incremento del número de doctores es también una decisión de la Universidad y su propósito al 2019 es que el 35% de los profesores de planta tengan este título. La cifra que puede parecer modesta si se compara con los índices del mundo desarrollado e, incluso con algunos países de América Latina, resulta muy importante en el contexto colombiano. El plan de formación profesoral en este momento apoya la formación de 60 doctores.

Finalmente podemos afirmar que gracias a nuestra experiencia, a nuestros logros y dificultades y particularmente a nuestras utopías, estamos seguros que la debida atención a la formación de profesores en las universidades, traerá consigo resultados importantes en torno a la calidad educativa, concebida de manera integral y en estrecha relación con la pertinencia política y social de la educación superior.

## Bibliografía

---

Aponte-Hernández, E. Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. (2008) En: Gazzola y Didriksson. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC.

Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Madrid: Octaedro.

Barragán Giraldo, Diego Fernando (2008). "Formación docente para el Desarrollo Humano Integral y Sustentable". *Revista Universidad de la Salle* 46. 2008.

Biggs, John (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Brunner, J. J. (2007). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007, CINDA, Chile.
- N. V. Varghese y otros: A New Dynamic: Private Higher Education. 2009. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Disponible on line <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183174e.pdf> .
- Coronado, Fabio Fsc, (2009). La Universidad de La Salle: educar en y para la calidad de vida. En: Revista Universidad de la Salle 48. enero–abril de 2009.
- Didriksson, A. (2008) Contexto global y regional de la educación superior en América latina y el Caribe. En: Gazzola y Didriksson. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO- IESALC.
- Escolano, Agustín (2005). Prólogo de Ortega, Joaquín. Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica. Ed. Laertes, Madrid.
- García Sanz, Mari Paz, Maquilón Sánchez, Javier J. (2010). El futuro de la formación del profesorado universitario. **REIFOP**, 14 (1), 17-26. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> .
- Gómez, Carlos. (2009) La Responsabilidad Social de la Universidad lasallista. Chihuahua, Universidad La Salle.
- Giusti Graziela, (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre de 2007, pp.119-132. ISSN: 0185-2760.
- Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior ANUIES México.
- Harvey, L. and Green, D., 1993, 'Defining quality', Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1). pp. 9–34.
- Londoño Orozco, Guillermo (2009). "Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior". *Revista Universidad de la Salle* 50. (2009).
- López, Francisco (2006). Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. Buenos Aires, CLACSO.
- Martínez, J. E. (2010) La Universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad. Bogotá: Unisalle.
- Martinez, Miquel (2006). Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la Universidad. En: Carrera. Et. al (2006). Propuestas para el cambio docente en la Universidad. Barcelona: Octaedro.
- Meyer, John y Ramírez Francisco (2010) La Educación en la Sociedad Mundial. Barcelona: Octaedro.
- Nieves, María (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje ejercido como puente entre dos culturas universitarias. Martinez, Miquel, editor (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Universidad. Barcelona: Octaedro.
- Palomero José, (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del

profesorado universitario en España. En: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Vol 17. Número 002. Agosto de 2003. Universidad de Zaragoza, España.

Peña Calvo, José Vicente (2003). "Desarrollo profesional del docente universitario". En: OEI: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Número 3. Octubre - Noviembre de 2003. ISSN 1728-0001.

Pérez, Libardo, (2009). Calidad: algunas reflexiones más allá de los Formatos. En: Revista Universidad de la Salle 48. enero-abril de 2009.

Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008) Sistemas de acreditación y evaluación de la Educación superior en América Latina y el Caribe. En: Gazzola y Didriksson. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC.

Sánchez Núñez José Antonio. (s. f.) "El Desarrollo Profesional del Docente Universitario". Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Madrid En: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>. [joseantonio.sanchezn@upm.es](mailto:joseantonio.sanchezn@upm.es) .

Zabalza, Miguel Ángel (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Universidad de La Salle (2009). *La formación y el Desarrollo profesional Docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle. Librillo institucional No. 37.

Universidad de La Salle (2008). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.