



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Universitat
de Barcelona

Másteres y Posgrados

**LA EXCELENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: CRITERIOS PARA
ORGANIZAR SU GESTIÓN**

Tesis para optar el grado de Magíster en Política y Gestión
Universitaria

AUTORA

Sandra Sevillano Chávez

LIMA - PERÚ

2014

“En conclusión, nuestra docencia, los conocimientos que transmitimos y los métodos que utilizamos para la búsqueda de otros nuevos, necesitan, hoy más que nunca, una superación de la inercia mental, que rige gran parte de nuestro comportamiento, y la creación de un clima permanente de libertad mental, una atmósfera general, integral y global que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada; todo lo cual implica equilibrio y síntesis entre las posiciones radicales o extremas, diálogo entre los diferentes puntos de vista o enfoques, pues más que antagónicos evidenciarán ser complementarios, y, sobre todo, la conciencia de que nuestra juventud tiene una sensibilidad especial para captar los signos que marcan los cambios de su tiempo; y, por todo ello, la conciencia de que el mejor profesor no es el que tiene buenas respuestas, sino el que sabe hacer buenas preguntas.”

*La excelencia en la docencia universitaria de hoy
Miguel Martínez Miguélez (2001)*

Contenido:

1. Resumen
2. Introducción
3. Marco de Referencia (Teórico y conceptual)
 - 3.1 La calidad de las instituciones universitarias
 - 3.2 La excelencia docente en la universidad
 - 3.2.1 Calidad y excelencia en la docencia: precisión
 - 3.2.2 Perfil del docente universitario. Roles docentes
 - 3.2.3 Competencias docentes
 - 3.2.4 Aproximación a la Gestión de la excelencia docente
4. Análisis situacional –preguntas de la investigación
5. Proyecto (justificación, objetivos, metodología)
6. Análisis de la problemática planteada para la gestión de la excelencia docente
7. Propuesta de criterios para la gestión de la excelencia docente
8. Conclusiones
9. Fuentes de información.

1. Resumen.-

Las universidades son conscientes de que para cumplir con las funciones que le son atribuidas en el siglo XXI -ofrecer una enseñanza integral y actual (centrada básicamente en un enfoque de competencias) y desarrollar las otras funciones de investigación y responsabilidad social-, el rol del docente es determinante. El docente contribuye decididamente en los procesos formativos y en el éxito en el aprendizaje de los alumnos, pero también es el motor para la creación de conocimiento y agente para la misión social universitaria. Por ello, la calidad del personal docente es una exigencia más que una meta y todas las instituciones universitarias están preocupadas en mejorarla, cuando no por propiciar, más bien, la excelencia de sus docentes.

El presente trabajo aborda el tema de la excelencia en la docencia universitaria y, en particular, busca determinar bajo qué criterios las universidades deberían

organizar la gestión de la docencia universitaria para favorecer el desarrollo de sus profesionales docentes y, en esa misma medida, para que también resulte idónea para alcanzar objetivos de excelencia docente.

2. Introducción.-

El tema de la excelencia de los docentes universitarios es uno que siempre ha motivado mi atención a lo largo de los dieciocho de experiencia que tengo como docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cuestionarse acerca de qué tipos de desempeños espera una universidad por parte de sus profesores para cumplir con las metas que ella persigue es un ejercicio positivo para poder avanzar en la búsqueda de la calidad y la excelencia institucional. Pero también lo es el permitirse discutir acerca de cómo caracterizar la función del docente universitario y qué es lo que la universidad está llamada a hacer si quiere tener una plana docente de excelencia.

En tal sentido, el propósito de esta investigación ha sido dejar establecido que una preocupación por la calidad de la institución (por ejemplo de la mano de las acreditaciones) y el establecimiento de órganos y procedimientos de gestión de los docentes no resultan suficientes para que se alcance la excelencia docente.

De acuerdo con ello se ha buscado entender a que hace referencia la excelencia docente y qué funciones comprende para después relacionarla con la gestión docente que hace toda universidad. En esa medida lo que se ha pretendido es determinar cuáles son los criterios o principios más importantes con los que las instituciones universitarias pueden afrontar la gestión de la excelencia docente en la actualidad y cómo influyen en dicha gestión, la descripción y evaluación de las funciones que cada docente debe asumir.

Para cumplir con tal objetivo ha resultado imprescindible, primero referirse al concepto de calidad para luego definir qué se entiende por excelencia y, particularmente, por excelencia docente. En segundo término, se ha buscado

establecer las funciones que están llamados a asumir los docentes en el marco de las universidades y su misión en el siglo XXI. Y finalmente, determinar cuál es el perfil o qué competencias componen el perfil de un docente universitario. En estas tareas, se ha explorado básicamente la literatura especializada disponible y, en algún caso, la documentación disponible de algunas universidades.

No ha sido el propósito de este trabajo abordar el modelo de gestión de una universidad en particular sino que, se ha estudiado el tema partiendo, en abstracto, de la universidad como un referente teórico del cual pueden desprenderse, sin duda, algunas ideas aplicables a los distintos modelos universitarios.

3. Marco teórico.

3.1 La calidad en las instituciones universitarias.

Referirse a la calidad en los tiempos actuales es casi un lugar común para aludir a los aspectos cualitativos con los que se puede reconocer un buen producto, servicio, procedimiento o institución.

La demanda por la calidad o, a la inversa, la preocupación por una oferta de calidad aparece en distintos niveles y sectores de la actividad económica, siendo posible afirmar que los ciudadanos, en su condición de consumidores, y las instituciones, en general como proveedores, se preocupan por la calidad, en tanto se entiende que es un carácter diferenciador y que genera ventajas competitivas.

En ese sentido, se afirma que una denominada “cultura de la calidad” está presente en todos los ámbitos de la sociedad de nuestros tiempos, de ahí que resulte importante tener un concepto claro sobre ella. La definición de calidad es un concepto fundamental para el propósito de esta investigación que está relacionado con ella y, propiamente, con la excelencia en la docencia universitaria.

Ahora bien, antes de analizar las ideas de calidad y excelencia asociadas al ámbito universitario, resulta útil establecer, primero, a qué se alude con calidad pues esta es la noción punto de partida. En esa línea, Fernández Lamarra (2007) señala que la preocupación por la calidad de la educación superior comienza por tratar de establecer un concepto y una definición de la calidad en general y en abstracto para que bien comprendida esta pueda ser trasladada al mundo de la educación y al universitario pues no se trata de un concepto privativo del mundo académico. Posteriormente, será necesario detenerse un poco más en el sentido de la “excelencia”.

En el lenguaje común, el Diccionario de la Real Academia Española define calidad como la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. Esta definición sugiere una idea de calidad vinculada a una característica connatural a las cosas y de ahí que necesitaría de una adjetivación para convertirla en un aseveración positiva (buena calidad p. ej.) o, de ser el caso negativa (mala calidad o calidad mediocre).

La definición corriente de calidad, en ese sentido, no la concibe como una cualidad diferenciadora sino, por el contrario, se trataría de una característica verificable en cada cosa analizada, aunque se tratara de una característica positiva o negativa, de modo tal que es posible intuir que esta no es probablemente la acepción con la que se ha incorporado la noción de calidad en el campo de lo académico.

En el caso de la excelencia, el Diccionario de la Real Academia Española ofrece la siguiente definición: “Superior calidad o bondad que hace digna de singular aprecio y estimación una cosa”. Como es de notar, en el uso corriente del término excelencia sí se resalta su vinculación con un nivel superior de calidad. Ello implica que en las situaciones en las que quepa reconocer que hay excelencia, no se está ante un resultado ordinario sino uno que destacaría y distinguiría a quien la ostente.

Como se ha visto, la calidad en el uso corriente tiene un sentido general y descriptivo de una característica que puede ser ponderada o no en su bondad. Sin embargo, la preocupación por la calidad propia de nuestros tiempos lleva implícita una noción relacionada con ciertas garantías en la condición de los bienes o servicios y se le asocia, por tanto, con un atributo positivo. Esta acepción de calidad es la que ha hecho que algunos reconozcan al siglo pasado como aquel en el que se inicia la globalización de la calidad.

Al respecto, José Cruz Ramírez¹ sostiene que los primeros estudios sobre la calidad se remontan a los años treinta en Estados Unidos antes de la Segunda Guerra mundial y que con posterioridad a dicha guerra, la calidad como meta a perseguir se instaló tanto en Europa como en Japón y Estados Unidos:

La era de la información enfocada al cliente, la era de la calidad, el inicio de la nueva competitividad, el nacimiento de Asia como nuevo poder global, y de Japón como amo del siglo XXI está precisamente fundamentado en la globalización de la calidad, una nueva estrategia de competir, entender las necesidades del cliente, y por supuesto satisfacer la demanda de los mercados. Debemos establecer que la calidad tanto en Europa como en Japón y Estados Unidos detonó precisamente al terminar la segunda Guerra Mundial y que justamente en este periodo fue cuando las naciones del mundo se organizaron para crear y elevar los estándares de calidad, es por ello que el antecedente de la ISO esta precisamente ligado a hace 50 años, cuando entre 1950 y 1996 la calidad se convirtió en una mega tendencia en el mundo entero.

Partiendo de esta precisión histórica, se tiene que la génesis de la preocupación por la calidad estuvo en establecer cómo las empresas podían satisfacer la demanda de los mercados. A partir de ello, ocurrió una generalización y los procedimientos discutidos en el campo empresarial fueron trasladándose a otros ámbitos, como el gubernamental², el educativo, el tercer sector³, etc., donde también se vio la necesidad de proponer cómo alcanzar la calidad.

¹Recurso en línea (sin fecha) disponible en <http://www.tecnologiaycalidad.galeon.com/calidad/6.htm>.

² Ver, por ejemplo: Andrés Muñoz Machado. La gestión de la Administración Pública. Ed. Díaz de Santos, 1999.

³ Ver: Rosa Doménech. La Calidad una prioridad para el trabajo de las ONG. En Documentación Social N° 128, 2002. P. 147-160.

En el campo empresarial, la calidad está básicamente enfocada a la relación producto- satisfacción del cliente. Vidal Araya (2004) hace un repaso por distintas aproximaciones a la noción de calidad desde una perspectiva de la actividad empresarial y recoge las opiniones de Crosby, Juran, Feigenbanm y Taguchi, reconocidos estudiosos de la calidad en el siglo pasado. Así, Crosby propone un concepto de calidad entendida como cumplimiento de requisitos y que otorga atención al grado en que un producto cumple con especificaciones técnicas establecidas. Juran, por su parte, entiende la calidad como la adecuación al uso y por tanto se trataría de buscar el producto mejor adaptado a las necesidades del cliente considerando también el diseño del producto. Feigenbanm, conceptúa la calidad como satisfacción de las expectativas del cliente y en dicho concepto está implícita la consideración de la opinión del cliente sobre el producto y/o servicio prestado. Mientras que Taguchi, por su parte, sostiene que calidad debe ser vista como la menor pérdida posible para la sociedad por los productos y servicios que adquiere, a partir del momento que el producto sale de la empresa rumbo al mercado.

Tomando las opiniones de estos y otros estudiosos de la calidad en el siglo pasado, se construyeron diferentes modelos de calidad según los cuales, además, se propuso la manera en que las instituciones debían ser gestionar para alcanzarla. El uso de modelos de calidad como referencia para la autoevaluación comenzó en Japón en los años cincuenta cuando se estableció el Premio Deming (en honor a un estudioso de la calidad). En los años ochenta se creó el Premio Malcolm Baldrige en Estados Unidos y a inicio de los años noventa se desarrolló el primer modelo para la región europea propuesto por la *European Foundation for Quality Management* (EFQM).

Ahora bien, Edelman (2001) señala que un modelo de calidad es una metodología que permite a cualquier organización realizar una autoevaluación o autodiagnóstico, por medio de una revisión sistemática de sus estrategias y prácticas de gestión.

La Asociación Española para la Calidad (AEQ), por su parte, define los modelos de calidad como las referencias que las organizaciones utilizan para mejorar su gestión. Y en tal sentido, no se tratan de normas sino directrices para la mejora de la gestión. De acuerdo con la AEQ existen modelos de calidad orientados a la calidad total y la excelencia, modelos orientados a la mejora, modelos propios de determinados sectores e incluso modelos de calidad que desarrollan las propias organizaciones.

Entre los modelos de calidad más destacables se encuentran el de la Calidad Total (TQM), el de *European Foundation for Quality Model EFQM* y el de la *International Organization for Standardization ISO*.

La ISO, en su norma 8402, define la calidad como: "el conjunto de características de una entidad que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades establecidas o implícitas". En ese sentido, propone que la calidad la sistematización y la gestión de procesos en las organizaciones como medio para que las empresas satisfagan de forma consistente los requisitos de sus clientes. Hay relación en este modelo, entonces entre entre calidad, forma de gestionar procesos y satisfacción de los clientes.

En el caso de la Calidad Total, este es un modelo que incorpora la perspectiva estratégica de la calidad, pues se pretende obtener la satisfacción del cliente a través de la movilización de los individuos de la empresa y el liderazgo de la dirección ((Bou et al. 2007), en ese sentido, la filosofía de este modelo se centra en las necesidades de los clientes y requiere un continuo proceso de recolección de información pertinente para estructurar los procesos de mejoramiento continuo.

En el modelo TQM se asume que la mayoría de los problemas en las instituciones se deben a procesos defectuosos y no a deficiencias de los empleados. Es decir, se enfoca en descubrir esas deficiencias y mejorarlas de manera que los empleados puedan optimizar su trabajo (Zegarra, 2011). Por ello en este modelo además de la visión estratégica de la calidad se resalta la necesidad de involucramiento de todos los miembros de la organización.

Por su parte, Climent Serrano (2003) señala sobre el modelo TQM que la perspectiva por la que se opta es por dirigir las organizaciones, en todos los niveles, para lograr el aumento constante de la satisfacción de los clientes (externos, internos e indirectos), con una disminución permanente de los costes reales.

En el modelo EFQM, se parte de una noción de calidad vinculada a la excelencia en la organización. Los principales conceptos que conforman el modelo EFQM serían los siguientes, orientación a los resultados, orientación al cliente, liderazgo y coherencia, gestión por procesos y hechos, desarrollo e implicación de las personas, proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora, desarrollo de alianzas y responsabilidad social de la organización:

Sobre el modelo EFQM, Bou et al. apuntan a que su objetivo final es la satisfacción de todos los *stakeholders* o grupos implicados en la empresa y que este concepto engloba a los clientes externos (resultados en los clientes), a los empleados (resultados en las personas), a los accionistas (resultados económicos) y a la sociedad en general (resultados en la sociedad) (2007: 4).

Finalmente, se puede mencionar la definición de calidad que propone la Asociación líder en el estudio de la calidad en América, la *American Society for Quality (ASQ)*, en cuyo Glosario de términos se señala que calidad, en el uso técnico puede tener dos significados: 1. Las características de un producto o servicio recaen en la capacidad de satisfacer necesidades indicadas e implícitas; 2. Un producto o servicio libre de deficiencias.

Ahora bien, la idea de calidad en la que se privilegia, sobre todo, la satisfacción del cliente, los procesos productivos, los ahorros de costos –entre otras consideraciones propias del mundo empresarial-, no parecen ser del todo aplicables al mundo universitario desde que la educación no es equiparable a un producto cuyo comercio se dé en similares términos.

Esto remite a la discusión sobre si la educación superior puede ser tratada como una mercancía o si se trata de un servicio público, que ya fue materia en la Conferencia de la UNESCO en París (1998) y donde se impuso la concepción sobre la pertinencia social de la universidad y, por tanto, su calidad próxima al servicio público.

La educación superior no puede ser entendida como una actividad sujeta a las leyes del mercado, donde primen los intereses de quienes organizan el servicio o la educación se adecúe a un bajo nivel de exigencia para contar con la benevolencia del estudiante. Si la educación universitaria fuera una mercancía cualquiera (...) resultaría natural que las leyes de oferta/demanda determinaran los productos a suministrar, la forma de obtenerlos y los recursos necesarios para ello. Por el contrario, un servicio público deber tenerlas en cuenta sólo parcialmente a la hora de fijar sus objetivos, evaluar su consecución o recabar la financiación correspondiente (Ferrer Llop, 2009: 29)

No obstante, no se puede desconocer que la influencia de la visión empresarial y de eficiencia en la organización ha calado de forma definitiva en la concepción de calidad que al día de hoy se maneja y, se debe reconocer que, con sus atenuantes, todos los enfoques de calidad que se aplican a la educación o a las instituciones universitarias comparten una raíz similar, es decir, que no descuidan la organización de los procedimientos para que los servicios educativos puedan ofrecer una educación que logre las metas que se propone, con satisfacción de los interesados.

Es momento, entonces, de ocuparse del sentido de la calidad en el mundo universitario. Dicho concepto, aunque muchas veces difuso, hace ya algunas décadas que ha encontrado cabida y aparece como referente para la gestión de los objetivos universitarios y para la valoración y la evaluación de sus distintos componentes. En ese sentido, Villa sostiene que la calidad ha entrado en el lenguaje, en los planes estratégicos universitarios, y en lo que aún es mejor, en la mentalidad de la gran parte del profesorado universitario (2008:180).

En efecto, es común que las universidades actuales se guíen, o al menos así lo declaren, por criterios de excelencia y calidad, los que aparecen como eje de sus políticas institucionales y, en muchos casos, vertebran también su organización administrativa y aparejan la creación de instancias encargadas de velar por dicha calidad en los distintos niveles institucionales⁴. Por su parte, la sociedad entera reclama que la educación en general y, en particular la universitaria, funcione y actúe bajo parámetros concretos de calidad.

Edwards (1991) refiere, al respecto que el concepto de calidad es ambiguo y confuso, aunque se ha tornado en un concepto operativo que designa algo impreciso. Castilla (2011) coincide y señala que la definición de la calidad en el mundo universitario no es un asunto pacífico y puede ser considerada una tarea compleja y difícil de concretar pues aunque está incluido en los planes estratégicos de las universidades son distintas las aproximaciones que se le pueden dar.

En los años setenta Peters y Pirsing (citados por Villa, 2008) concluyeron que definir la calidad universitaria era una empresa difícil de lograr, por lo que no debería intentarse una definición sino describirla y reconocerla a través de los componentes que la conforman, los cuales debían ser descritos y analizados para evaluar la calidad de una universidad. Ello dio inicio al establecimiento de estándares, criterios y enfoques metodológicos diferentes para proceder a la evaluación de la calidad universitaria.

De la Orden et al. (1997) señalan que la referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, etc. Todas estas actividades colocadas

⁴ En las universidades es cada vez más frecuente identificar órganos de gobierno encargados de los asuntos de calidad institucional. Por citar algunos ejemplos: la Universidad de Barcelona tiene un Vicerrectorado dedicado a la Política Académica y Calidad; la Universidad Complutense de Madrid, el Vicerrectorado de Evaluación de la Calidad, en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), no existe un órgano denominado con el apelativo de calidad pero tales tareas son enfocadas a partir de la Dirección de Planeamiento Estratégico (DAPE) que asume algunas funciones vinculadas a la calidad institucional. En alguna de sus unidades hay una preocupación clara por la gestión de la calidad, como es el caso de la Escuela de Posgrado que somete a constante evaluación sus programas.

bajo el paraguas de la calidad porque, sostienen los autores, nadie puede objetar a la calidad como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción, aunque el problema comienza, concluyen, cuando se intenta precisar qué es la calidad en la educación universitaria, situación en la que, a su juicio, el concepto se presenta ambiguo y equívoco.

A decir de Fernández Lamarra (2012), inicialmente el concepto de calidad universitaria estaba asociado a términos como evaluación, eficiencia y eficacia; es decir, se lo definía desde una perspectiva economicista. Según el mismo autor, a partir de los noventa surge otra manera de pensar la evaluación de la calidad de la universidad desde un enfoque formativo y orientador de los procesos de evaluación, donde el análisis de los resultados busca el mejoramiento de las acciones evaluadas.

Coincide Chirelou y señala:

Los años 90 supusieron la introducción en América Latina de un conjunto de políticas que transformaron profundamente a la educación superior. En este sentido el cambio de la relación Estado-Universidades y el establecimiento de mecanismos de evaluación institucional como forma de regulación, pusieron a la calidad en el centro de la escena. En el mismo lapso, pero con ritmos y profundidades diversas, los países de la región fueron suscribiendo las políticas y el lenguaje de época y se fue generando un sentido común evaluativo que penetró profunda y capilarmente en las instituciones y en menor medida, en las prácticas académicas. La evaluación no es un dispositivo ajeno al ámbito educativo y la meta de elevar la calidad académica afectada por la masificación sin generación de condiciones institucionales y presupuestarias para afrontarla, era un objetivo no desdeñable [...] (2011: 638)

Ahora bien, un tema que ya se adelantó y que constituye una pregunta obligada al tratar de definir la calidad en el ámbito universitario es si los modelos empresariales para conceptuar y gestionar la calidad en las empresas le pueden resultar trasladables sin reservas.

De la Orden et al. (1997), comentando la literatura sobre la calidad de la educación en la perspectiva de la gestión, hacen referencia al análisis efectuado por Harvey y Green (1993) sobre cinco concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior. Para dichos autores, la calidad puede ser concebida

como: 1) Un fenómeno excepcional. En esta concepción se acepta como axiomático que la calidad es algo especial; 2) Como perfección o coherencia (se centra en los procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente, bajo el lema “cero deficiencias”). En esta visión la calidad pueden alcanzarla todos y ya no sería excepcional; 3) Calidad como ajuste a un propósito, centrándose en una definición funcional: hay calidad cuando un producto o servicio se ajusta a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido; 4) Calidad como relación costo-valor, definición en la que subyace la idea de eficiencia económica e incluye como idea central la rendición de cuentas que exige la sociedad a la educación superior; y, finalmente, 5) Calidad-transformación, enraizada en la noción de cambio cualitativo. Esta última postura cuestiona la noción de calidad centrada en el producto y más bien entiende que la educación haría algo en el estudiante que lo transforma (el profesor/institución no hace “algo para el cliente”, sino que “hace algo al cliente”, lo transforma, desarrollando sus capacidades y posibilitándole influir en su propia transformación).

Con el repaso de nociones de calidad que los autores antes citados proponen, es posible afirmar que el traslado de los enfoques de calidad empresarial al mundo universitario no siempre parece muy pertinente. Así, por ejemplo, resulta complicado sostener que en el campo de la educación el cliente pueda ser soberano. Ello merecería más de una precisión para establecer quién es finalmente el beneficiario de la educación, así cómo habría que precisar en qué consiste la satisfacción del cliente. Por otro lado, aceptar que calidad universitaria puede elevarse si se cumplen con algunos procedimientos puede ser una idea inicial válida, mas es discutible sostener que tan solo cumpliendo algunos procedimientos la calidad educativa puede estar al alcance de toda institución.

Fernández Lamarra incorpora una consideración adicional a esta discusión al señalar que el concepto de calidad es uno que puede adquirir diversas interpretaciones según se trate de cada grupo de interés involucrado. Así, para los académicos se refiere a los saberes; para los empleadores a competencias; para

los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos del capital humano (2012:9).

En tal sentido, tener en el mundo de la educación un constructo sobre qué se entiende por calidad que sea válido para las distintas realidades institucionales seguramente será un desafío muy grande. Más aún si se toma en cuenta que siempre detrás de una idea de calidad, está un juicio de valor y, por tanto, se corre el riesgo de teñirse de subjetividad y atribuir menor o menor calidad según se ponderen distintas consideraciones.

No obstante este aparente e inicial escepticismo acerca de un concepto unívoco sobre calidad en la universidad, dada la naturaleza de las actividades que son encomendadas a las universidades, las posibilidades de interpretar o moldear el concepto de calidad deberían ser mínimas, pues hay que entender cabalmente lo que significa ser una universidad y cuál es la función que cumple en la sociedad para comprender que la calidad que se espera de ellas no debería ser un concepto relativo sino que se debería estar en capacidad de tener algunos mínimos comparables que hagan entender el sistema de formación universitaria de una manera similar.⁵

Con tal propósito, existen diferentes modelos de evaluación de la calidad educativa en la universidad que proponen formas de entender qué es calidad en la universidad. Zegarra (2011:14) considera entre los modelos para medir la calidad educativa: los rankings, la acreditación, el benchmarking, la evaluación por pares, la gestión de la calidad total (TQM) y la European Foundation for Quality Model (EFQM).

⁵ Que no se entienda con ello que todas las instituciones pueden ser comparables al 100% o que la calidad puede ser reducida a un formato que actúe como una plantilla. Qué caracteriza a una universidad de calidad o de excelencia debería tener criterios consensuados y no apreciaciones puramente subjetivas. De ahí es que se entiende, también, porqué los procesos de acreditación se han ganado el lugar que actualmente tienen: y es que se pretenden parámetros confiables para poder establecer la calidad de las instituciones universitarias, aunque dicho parámetros sean comparados con los ideales establecidos por la propia universidad y con lo que estima puede alcanzar.

Los dos últimos ya se han comentado para el caso de los modelos de gestión empresarial, por lo que no se abundará en detalles. Así, de acuerdo con lo visto, en el modelo TQM la calidad educativa sería medida en función de la adecuación del servicio prestado con respecto a características preestablecidas, que deberían ser conocidas por la institución educativa para tratar de aproximarse a las necesidades de los clientes (Da Cunha 2002 citado por Bullón 2007: 18). En este modelo hay, como se recuerda, un claro enfoque estratégico de la calidad para aproximarse a la satisfacción total de los usuarios del servicio educativo.

Mientras que el modelo EFQM, que ha sido objeto de adaptaciones para su aplicación a los centros educativos (en España, el Club de la gestión de Calidad, representante en EFQM, junto al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte realizaron dicha adaptación en el 2001 y ha sido revisada en años posteriores), mantiene su finalidad de permitir conocer la realidad de la institución mediante la autoevaluación, y reflexión sobre ella, para elaborar planes y estrategias de mejora. Estas dos características más la implicación de todos los miembros del centro, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios se presta a la sociedad (Martínez y Riopérez 2005)

En relación a los otros modelos de calidad, se ha considerado pertinente hacer una breve referencia a los rankings y el benchmarking por resultar de interés ya que aportan una visión particular sobre cómo entender la calidad de las universidades a partir de una propuesta de comparación con otras instituciones universitarias. Finalmente se hará mayor hincapié en el caso de la acreditación al ser considerada, en el momento actual, como el procedimiento *ad hoc* para ponderar la calidad de las universidades y de los programas que ofrecen y es, sin duda, la que mayor difusión y acogida está teniendo en los ordenamientos jurídicos de los países.

Los rankings son clasificaciones ordenadas de las universidades que se presentan a partir de la evaluación de algunos criterios de calidad de las instituciones que le permiten a la institución conocer su posición respecto de otras universidades. Los '*Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*' (2006) exponen

claramente que ellos aportan un enfoque de mercado al proceso de evaluación de las instituciones educativas, aplicando criterios de competitividad a las universidades (Kürger 2010). Sobre los rankings, se critica que toma en cuenta criterios que claramente favorecen a un tipo de universidad como las americanas además que no suelen incluir un criterio para valorar la calidad de la enseñanza (Porta y Hampshire 2009).

Por su parte el *benchmarking* consiste en el procedimiento por el que una universidad se compara con aquellas instituciones que considera de excelencia para poder establecer cuáles son sus deficiencias y superarlas. En efecto, la *American Society for Quality*, en su glosario de término define el *benchmarking* como el proceso a través del cual una organización puede comparar su rendimiento con la mejor organización de su clase, determinar cómo esta organización ha conseguido su nivel de rendimiento y utilizar esta información para mejorar el propio.

En el caso de la acreditación, Michavila, Francisco y Zamorano explican que es la forma más antigua de evaluación de la calidad en las universidades estadounidenses y surge como un mecanismo para afrontar la evaluación institucional y como una consecuencia de la búsqueda del buen funcionamiento de la institución y la necesidad de informar a los usuarios (2008:237). Ello en la lógica, se entiende, de una evaluación y corroboración de la calidad dirigida a transparentar la institución y brindar a sus usuarios la mejor información para la toma de sus decisiones. Por ello, la acreditación es el medio ideado para asegurar una calidad que permita equiparar distintas realidades, con sus particularidades, y crear un clima de confianza acerca de los estándares y procedimientos que todas las universidades que se acreditan deben cumplir.

Actualmente, la acreditación se ha convertido en un procedimiento instaurado en el mundo universitario y a cuya obligatoriedad se pliegan más países. Los procedimientos de acreditación manejan una noción de calidad institucional que se considera como un mínimo al que se aspira y que se mide o expresa a través de factores o ámbitos en los que la universidad debe tener una organización y un

funcionamiento adecuado y responsable. A través de los indicadores en los que se descomponen dichos factores, es posible hacer una lectura de la noción de calidad que subyace y a la que las instituciones buscan acercarse a través de los procesos de autoevaluación y plan de mejoras que toda acreditación supone.

En Europa, Zamorano (2007 citada por Michavila y Zamorano 2008:237) señala que el concepto de acreditación se entiende como la declaración formal y pública de la calidad de una institución o programa bajo criterios consensuados y benchmarking, basada en criterios de calidad y que da lugar a una respuesta dicotómica –sí/no-. Esto implica, el proceso por el que se contrasta la situación de una institución universitaria con las metas a la que ella misma aspira y que se entienden como reveladores de ese compromiso por la mejora constante a la que antes se ha hecho referencia.

Ahora bien, cada modelo comentado ofrece una perspectiva diferente para valorar la calidad de las universidades y si todos ellos tienen cabida es porque no parece haber consenso sobre qué entender por calidad en el terreno de las universidades y se usan, en todo caso, como variables complementarias.

Sin embargo, como el concepto de calidad está presente en el discurso de la educación superior hace décadas, los Estados y las instituciones internacionales⁶ también se han preocupado porque la calidad sea un concepto presente en el diseño, evaluación y marcha de las instituciones universitarias, y por crear instancias, procedimientos y regulaciones que puedan garantizar que efectivamente dicha calidad está presente.

⁶ Tal es el caso por ejemplo, en 1998 de la UNESCO con el documento *Higher Education in the Twenty-First Century. Vision and Action*. (World Conference on Higher Education, Paris) que se pronunciaba por una cultura de mayor autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas de las instituciones universitarias de cara al siglo XXI, estableciéndose para el aspecto de rendición de cuentas que fuera a través del desarrollo e implementación de sistemas de garantía de la calidad. Posteriormente, la Unión Europea se plegaría a dicha tendencia, con la Declaración de Bolonia y, luego, con la creación de la *European Network of Quality Assurance in Higher Association (ENQA)* en el año 2000. La ENQA es la agencia europea que elabora las directrices y orientaciones para incorporar la calidad en los sistemas universitarios de Europa, en síntesis dicha institución propugna que cada universidad debe establecer un sistema interno de garantía de la calidad para poder acceder a ser acreditada por las agencias que correspondan y según los criterios establecidos por ENQA.

En Europa, a partir del debate que dio origen a la reforma universitaria de Boloña⁷ la exigencia de calidad en las universidades ya no es un asunto del que pueda prescindirse y, por el contrario, las instituciones han debido ir adecuando su gestión, políticas y funcionamiento a la calidad que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige.

En el caso de España, el artículo 31 de la Ley Orgánica de Universidades⁸, modificada en el 2007, establece que es un fin esencial de la política universitaria la promoción y la garantía de la calidad de las universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, contándose entre sus objetivos específicos “la mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades”. En dicho país es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la institución encargada de las funciones de evaluación, y las conducentes a la certificación y acreditación de las instituciones universitarias. No existe un documento oficial donde se explicita la definición de la calidad universitaria.

En el Perú, la Ley General de Educación (Ley N° 28044, publicada el 28.7.03) que regula los lineamientos de la educación y el sistema educativo peruano se refiere por primera vez en el Perú al tema de la calidad y acreditación de las instituciones educativas, dando pie a la creación del Sistema Nacional de Evaluación,

⁷ La Declaración de Boloña (1999) reconoce a la calidad como uno de sus principios motores y promueve la cooperación europea para que se asegure un nivel de calidad de las instituciones universitarias. Por ello, los sistemas de acreditación como medios para garantizar dicha calidad, tienen un papel esencial en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

⁸ Artículo 31. Garantía de la calidad.

1. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:

- a) La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- b) La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
- c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la 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 excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)⁹ que es el conjunto de organismos, normas y procedimientos estructurados e integrados funcionalmente, destinados a definir y establecer los criterios, estándares y procesos de evaluación, acreditación y certificación a fin de asegurar los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones educativas. En particular, es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) quien se encarga de la evaluación de la calidad de las instituciones universitarias peruanas¹⁰. Como en el caso de España, en el Perú tampoco se parte por definir qué se entiende por calidad de las instituciones universitarias.

Recientemente en Perú, se ha creado el Proyecto PROCALIDAD cuya finalidad se orienta a la mejora de la calidad de la educación superior en el Perú y cuyos objetivos son promocionar los procesos de evaluación de las instituciones universitarias, desarrollar e implementar un sistema de información del aseguramiento de la calidad y mejorar la calidad de las instituciones a través de incentivos financieros.

En Colombia, el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) es el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplan con los más altos requisitos de calidad y que realicen sus propósitos y objetivos, ello en virtud del artículo 53 de la Ley 30 de 1992. El

⁹ Este sistema, sin embargo, recién se ha empezado a implementar a partir del 2012. Situación que dio pie a que en un Informe del Banco Mundial se señalara que el Perú llegó tarde al proceso de aseguramiento de la calidad, dado que la acreditación como un mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa se implementa en el Perú, veinte años después que Chile, 14 años luego de Argentina y 18 años después de Colombia. La tardía inserción del Perú se debe, además de la agravada y prolongada crisis que afectó el país en la década de los 90, a las reiteradas postergaciones que se hizo para implementar las denominadas reformas de “segunda generación” (<http://procalidad.gob.pe/quienes-somos/antecedentes>)

¹⁰ Actualmente, está en pleno debate la aprobación de una nueva Ley Universitaria. Si dicho proyecto se aprobara cambiaría el panorama para la acreditación de las carreras universitarias que pasaría de ser voluntario a obligatorio. El proyecto de Ley indica que aquellas carreras que no sean acreditadas en tres pruebas consecutivas, en un plazo no mayor a los siete años, podrían ser cerradas o clausuradas por la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (SUNEU) que sería el órgano que se crearía para vigilar el funcionamiento del sistema universitario.

Consejo Nacional de Acreditación de ese país (CNA), de acuerdo con las políticas de ley y las definidas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) preside y organiza el proceso de acreditación. En los lineamientos para la acreditación aprobados a partir del 2013, incluye un apartado para desarrollar por primera vez el concepto de calidad en la educación superior” que vale la pena repasar:

El concepto de calidad aplicado al bien 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.

Para aproximarse a ese óptimo, el Consejo Nacional de Acreditación ha definido un conjunto de características generales, a partir de las cuales se emiten los juicios sobre la calidad de instituciones y programas académicos [...] 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.

La calidad educativa supone el desarrollo de una cultura organizacional orientada hacia la evaluación y el mejoramiento continuo y la innovación, tanto del programa como de la institución, lo cual implica el despliegue de políticas, programas estratégicos, proyectos acciones y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promuevan el cumplimiento de los enunciados misionales y de un ideal de excelencia con participación activa de la comunidad institucional (p.12-13).

La cita de los Lineamientos del CNA de Colombia da cuenta de cómo, en el seno de una cultura de la evaluación y acreditación universitaria, la idea de calidad trasciende la de un concepto estático (meta a alcanzar) y es más bien un concepto dinámico porque implica un comportamiento constante de las universidades por cumplir con las exigencias propias de cada una de sus funciones.

Lo que equivale a decir que la calidad en la universidad está asociada –como concepto- al desarrollo de una organización y de procedimientos que den cumplimiento a los fines y propósitos que justifican la actividad educativa y que se busca hacerlo con responsabilidad, autoexigencia y renovación continua. Ello

guarda razón con lo que sostienen De la Orden et al. (1997) sobre que la calidad se atribuye más a la presencia de factores cualitativos, que a aquellos que pueden cuantificarse fácilmente.

La definición proporcionada por la CNA de Colombia contribuye concluir una noción de calidad universitaria. En ella destaca de un lado, la idea de que la calidad es la síntesis de características¹¹ que permiten reconocer una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución presta su servicio educativo y el óptimo que corresponde a su naturaleza, ponderada por ella misma a partir de lo que considera ideal lograr; y, de otro lado, el esfuerzo continuo de las instituciones por cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones.

La calidad de la universidad debe estar vinculada al cumplimiento de sus funciones y, además, para ser propiamente una institución de calidad, su compromiso debe convertirse en un esfuerzo continuo por mejorar, lo que ha de conllevar el desarrollo de estructuras de organización, políticas y procedimientos que a ello se dirijan¹².

La calidad, se concluye, es una suma de características institucionales asociadas con los niveles de exigencia de cumplimiento, de evaluación y superación de la institución se propone pero, a la vez, la calidad se convierte en un procedimiento instalado en la cultura institucional que le permite actuar no solo para cumplir con los objetivos inmediatos sino para proyectarse y alcanzar progresiva y constantemente los mejores resultados posibles.

En ese sentido, es interesante el aporte De La Orden et al. (1997), cuando señalan que en la búsqueda de una noción de calidad aplicable a las

¹¹ No se está usando el término características en el sentido estricto que disponen los lineamientos para la acreditación del CNA, sino en sentido llano para aludir a los elementos que describen a cada institución.

¹² En el mismo sentido, los Lineamientos 2013 del CNA dicen: “[...] Por esto cobra mayor importancia que exista en cada institución una estructura, procesos y unos mecanismos que hagan seguimiento permanente a la pertinencia, eficiencia y eficacia del quehacer institucional y de los programas, en el marco de un proceso de autorregulación, cuya expresión visible ante la sociedad y el mundo académico es la acreditación temporal y su continua renovación (p. 13).

universidades se debe pensar en identificar alguna característica común que puedan compartir dos o más instituciones a las que se considera de alta calidad, pues la calidad debe radicar, más allá de los elementos en que difieren, en alguna característica común. A su juicio, analizar por separado las características de calidad de cada uno de los elementos no sería la mejor vía, máxime si dichos elementos (valores, metas y objetivos, programas, etc.) en cada institución pueden diferir mucho entre sí. Por tanto, dichos autores proponen un modelo¹³ con el cual se pueda identificar las relaciones entre los diversos elementos, de tal manera que la calidad vendría definida por un “conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico de universidad” (1997:6).

El modelo propuesto por De la Orden et al. (1997) aporta una mirada sistémica e integral de conjunto y resulta relevante pues resalta que no basta con preocuparse por mejorar aisladamente las condiciones de los elementos que conforman la universidad sino que, lo más importante será poder crear un sistema de relaciones entre todos dichos elementos para asegurar que se pueda alcanzar la calidad institucional.

En esta línea y aunque parezca implícito, es importante resaltar que la calidad universitaria implica la calidad de su docencia. Los docentes son los agentes en quienes reposa parte importante de la responsabilidad por la calidad educativa y son protagonistas, en muchos sentidos, de las funciones que corresponde asumir a la universidad.

¹³ No es ánimo de esta investigación desarrollar el modelo propuesto por estos autores pero, para claridad del lector, el referido modelo se sustenta en red de coherencias entre los componentes de la educación universitaria, entre los que se cuentan: el contexto sociocultural y económico de la educación universitaria, las metas y objetivos de la institución, los productos de la educación universitaria, los procesos de la educación universitaria (ahí se ubican los recursos humanos y los docentes) y, finalmente, las entradas en el sistema de educación superior (los estudiantes). Entre estos elementos los autores identifican relaciones que producen tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia. A modo de ejemplo, se señala que es dudoso considerar como eficaz una universidad que logra objetivos poco relevantes para los estudiantes, o sea con baja funcionalidad. Así como una universidad será considerada escasamente eficaz y funcional si solamente logra algunos de los objetivos con alta significación social y falla en otros a causa de una deficiente distribución y uso de recursos docentes e investigación.

3.2 La excelencia docente en la universidad.

3.2.1 Calidad y excelencia en la docencia: precisión.

Los docentes son el recurso humano fundamental con el que cuenta la universidad para conseguir el cumplimiento de sus funciones. Por tanto, apostar por la calidad del cuerpo docente no puede ser considerado solo como un objetivo sino que resulta más bien una exigencia.

Empero, como ya se ha anotado, así como la calidad de los docentes no puede ser suficiente para garantizar la calidad institucional, a la inversa, una universidad no puede llegar a ser de calidad, y menos de excelencia, sin un equipo docente que aporte calidad y excelencia con su desempeño. En ese sentido, los docentes, están inmersos en ese juego de relaciones a las que se refieren De la Orden et al., cuya mirada con visión de conjunto permite entender que no hay calidad institucional sin que cada componente también la tenga.

Ahora bien, calidad y excelencia son dos conceptos que aparecen utilizados a veces con los mismos propósitos, como sinónimos, o en otras ocasiones como conceptos vinculados pero que implican grados distintos en la descripción de una situación óptima, recogiendo de esa manera la distinción que tienen ambos términos en el uso corriente que antes se ha revisado.

Si en el uso corriente de los términos “calidad” y “excelencia” se ha podido establecer la relación antes comentada, en el presente trabajo se ha querido utilizar deliberadamente el término excelencia porque se parte por entender que la situación de excelencia debe indicar, sin posibilidad de error, que se superan los niveles altos de calidad y que, en consecuencia, el producto, servicio o institución analizados se coloca claramente por encima de un resultado ordinario, como sería el requerimiento de calidad.

En ese sentido, si se ha concluido que la calidad en la universidad implica una suma de características institucionales asociadas con los niveles de exigencia de cumplimiento, de evaluación y superación de la institución, con la excelencia se

avanzaría un paso más e implicaría un proceder, si cabe el adjetivo, más ambicioso que perseguiría sobresalir por superar los altos niveles de calidad y posicionarse como una referencia. Dichas nociones trasladadas a los docentes implicarían que para que haya excelencia el desempeño docente no solo debe haber cumplimiento de funciones aunque sea en alto grado, sino que debe haberlo en un grado máximo.

De modo tal que la excelencia implicaría que los desempeños se produzcan al máximo de la habilidad individual que cada sujeto posee¹⁴ y en ello está implícito que haya una autoexigencia por encima de los parámetros de calidad y satisfacción de los procedimientos de mero cumplimiento o, dicho de otro modo, que se tenga un desempeño que supere dicho umbral mínimo.

De la Orden et al. (1997), Vidal Sánchez (2002) y Castilla Polo (2011) también entienden que al usar el término excelencia se destaca una condición por encima de la calidad. Esta noción de excelencia, aplicada al desempeño de la docencia universitaria interpela sobre cuáles serían los elementos que deberían componer la excelencia docente o, lo que es lo mismo, con qué elementos cabría referirse a un docente universitario con características de excelencia.

Vidal agrega que la excelencia docente no debe ser una propiedad difusa y utópica para la organización (2004:4) y fundamenta su apreciación aseverando que dicho atributo de excelencia es “El grado superior de calidad en el desempeño docente conforme a los criterios que un centro educacional determine en congruencia con su proyecto educativo” (2002:23).

Esta cita interesa porque en ella se destaca que debe ser la propia institución la que debería establecer cuáles son los criterios determinantes para que haya excelencia docente y cómo esta debe quedar evidenciada. En otros términos, se afirma que deben existir criterios de excelencia claramente establecidos y compartidos y un compromiso de la comunidad por lograr los niveles deseados.

¹⁴ Entendiéndose, claro está, que este tenga además las aptitudes para salir y alcanzar la excelencia, por ello después trataremos el asunto del perfil y competencias docentes.

Vidal (2004) señala, en ese sentido, que la excelencia no es exclusiva responsabilidad del docente y que es posible sostener que la excelencia tiene una dimensión interna (que alude a la disposición del profesor frente a la excelencia) y una dimensión externa (relacionada con los aspectos que en la práctica facilitan o dificultan el desarrollo y manifestación de niveles de excelencia docente).

Por su parte, Villa (2008:196) no solo señala que el concepto de excelencia docente es complejo sino que resalta que cualquier análisis serio sobre el significado de excelencia docente debería plantear cuestiones sobre las finalidades de la educación superior.

Tomando en cuenta las opiniones de Vidal (2002, 2004) y Villa (2008) para determinar lo que es la excelencia docente es imprescindible que haya acuerdo sobre la función que corresponde realizar o rol que le corresponde asumir al docente de una universidad –en el contexto de lo que se entiende por la misión social que esta asume- y que quede establecido cómo se espera que dicha función sea llevada a cabo.

Por ello, si la excelencia implica un desempeño al máximo de la habilidad personal, implícitamente se reconoce que quien alcanza esos niveles de desempeño y autoexigencia lo hace tratando de actuar y alcanzar las metas o expectativas que la institución tiene sobre él.

Ahora bien, la excelencia también exige del sujeto ser consciente de sus propios límites así como de los exógenos, que en este caso serían, por ejemplo, los obstáculos institucionales que pudieran existir para propiciar un desempeño en términos de excelencia. La consciencia de ambos límites lleva a relacionar la excelencia docente con las condiciones institucionales para que esta se produzca o se entorpezca.

En ese sentido, la distinción entre calidad y excelencia basada en una consideración de intensidad como la que se ha venido manejando debe verse complementada con esta nueva perspectiva que implica considerar que la calidad docente es una exigencia, un mínimo que debe poder verificarse en la universidad,

por lo que debe ser evaluada para comprobar su existencia en los miembros docentes. En cambio, la excelencia debe ser incentivada por la institución pues hay una responsabilidad compartida para alcanzarla que involucra, en la doble dimensión a la que aludía Vidal (2004), tanto al sujeto como a la universidad.

Finalmente, se requiere hacer una precisión sobre la excelencia docente. Se ha dicho que la universidad, como un todo, se compone de distintos elementos, entre los que está su cuerpo docente que constituye un factor indispensables para el cumplimiento de las funciones que tiene previstas la universidad. Ahora bien, debe quedar claro que los docentes no solo aportan al cumplimiento de la función propiamente docente (de enseñanza) de la universidad sino que son parte fundamental en el cumplimiento de la misión de investigación y la de responsabilidad social universitaria.

En efecto, a la universidad el Siglo XXI se le reconocen como funciones la divulgación del conocimiento (enseñanza), la generación del conocimiento (investigación) y la responsabilidad social o de servicio social (transferencia de conocimientos y compromiso con el entorno). Los docentes son agentes de cada una de estas funciones pues, en los distintos roles que puede asumir el docente en la universidad su actividad servirá para concretar alguna o todas las funciones antes mencionadas.

Parece lógico, entonces, preguntarse, ¿qué es la excelencia docente? ¿excelencia en la docencia universitaria equivale a excelencia docente? ¿Es la excelencia docente atribuible por las otras funciones o tareas que puede realizar un docente de universidad?

En la literatura especializada que trata sobre la cuestión de la docencia universitaria se ha podido identificar que esta suele aparecer enfocada, preponderantemente, desde la actividad en aula o las actividades relacionadas con los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que están a cargo del profesor universitario.

En ese sentido, por ejemplo, la literatura que trata la calidad ya la excelencia docente (Castilla 2011, Vizcarro 2003, Vidal 2004, Villa 2008, Zabalza 2007,) ella se circunscribe a cómo conseguir la calidad en las actividades vinculadas solamente a la enseñanza y las tareas relacionadas con ella. Ello es coincidente con la literatura más reciente (Aramburuzubal, Martínez-Garrido y García Peinado 2012, Torra Bitlloch et al. 2012, Mérida Serrano 2012), en la que se ha empezado, además, a reevaluar las funciones docentes propiamente dichas a partir de los cambios en la concepción de la enseñanza y de la adopción, o al menos recomendación, de modelos de aprendizaje por competencias en las universidades, en los que el rol del docente ha cambiado notoriamente¹⁵.

En otros términos, la literatura revisada alude a la docencia universitaria pensando básicamente en la función o rol docente propiamente dicho del profesor universitario. Esta tendencia en la literatura especializada no haría sino reflejar el énfasis que se le da a la docencia y a la calidad que esta debe alcanzar cuando el personal docente universitario no es, como se sabe, un pedagogo ni un educador, sino un profesional con conocimientos científicos pero que le toca desempeñar un rol para el que no ha recibido formación pero que se requiere, sin duda, para poder desempeñarse con solvencia en la enseñanza.

En ese sentido, los temas como “calidad docente”, “desarrollo docente” “concepto de excelencia docente” “formación del profesorado” son tratados, preferentemente, vinculados a la labor docente propiamente dicha. Así, por ejemplo, Vizcarro (2003) al estudiar la docencia de calidad resume las características que la identifican en las siguientes: los contenidos, gestión del curso, enseñanza fuera del aula, calidad del aprendizaje, actitud profesional y crítica del docente. Todas estas actividades relacionadas con la labor docente propiamente dicha del profesor universitario.

¹⁵ Se habla de un docente facilitador de los procesos de aprendizaje por oposición al docente clásico que tenía en su clase magistral o en su responsabilidad por trasladar el conocimiento una función más protagonista. En la enseñanza por competencias, en la que se favorece el aprendizaje autónomo los docentes deben cumplir un rol de guía pero es básicamente el alumno el que a través de su propia experiencia va construyendo su conocimiento y ya no solo es un receptor pasivo de este.

Castilla Polo (2011:158), asignándole un rol importante a la universidad, propone que la calidad docente debe ser entendida como las actuaciones de la institución) destinadas a mejorar los conocimientos, competencias y habilidades del profesor universitario, todas ellas con repercusión inmediata en el aula. La autora entiende que la docencia es una función esencialmente –aunque no únicamente- caracterizada porque exige ser realizada con mínimos requisitos, y alude a que el desempeño de la “docencia” también está principalmente asociado a las tareas de enseñanza del profesor. A juicio de Castilla, con la denominación de docencia universitaria se hace referencia a la función del profesor propiamente dicha y no incluiría a las demás.

Por otro lado, Fernández Cruz y Romero López (2010:85) señalan que, en la actualidad, diversos autores como es el caso de De Miguel (2003), Knight (2006) y Zabalza (2007) han ampliado el concepto de calidad del docente universitario para incluir criterios profesionales de investigación y servicio docente, atendiendo, entre otras razones a la complejidad y al reto que representa la educación superior y las funciones de la universidad en el Siglo XXI. En la línea de los mencionados autores se propone que al estudiar la calidad docente no es posible dejar de ver las otras funciones del docente universitario. Si ello es así, para establecer la calidad docente, entonces sería forzoso seguir la misma lógica cuando se trata de la excelencia

En tal sentido, la excelencia docente podría estar en relación con las distintas funciones del docente y se podría alcanzar en todas o en cualquiera de ellas. Por lo cual, lo fundamental será entonces establecer cuáles son las actividades que componen la función del docente universitario, materia que será tratada en el siguiente apartado.

Según lo dicho, para el propósito de esta investigación la docencia universitaria va a ser considerada como la actividad compleja que es y no se le va a equipar solo con la función docente propiamente dicha. Por tanto, no se hará equivalencia entre la excelencia docente en la universidad (que puede implicar un desarrollo de excelencia en varias funciones) con la excelencia en la docencia, expresión que

puede quedar restringida a las tareas de enseñanza propiamente dichas. En ese sentido, importan la actividad de la investigación, la gestión en cargos o encargos administrativos y, también, las acciones de responsabilidad o de servicio a la sociedad, en tanto estas actividades puedan ser consideradas como parte del desempeño docente. Materia a dilucidar en el próximo acápite será si todas ellas deben tener el mismo peso en el perfil docente y cómo podría establecerse la excelencia en su desempeño.

3.2.2 Perfil del docente universitario. Roles docentes.

La universidad está sufriendo mucho cambios en estas últimas décadas al verse exigida a renovarse y adecuarse a las características del mundo actual. Ello le ha llevado a replantearse cuáles deben ser sus funciones y sus metas en este siglo XXI¹⁶. Pero, además, se ha visto inmersa, de un momento a otro, en un contexto de cultura de globalización y consecuente internacionalización a las que la educación no ha podido quedar ajena.

A todo ello se suma que la población estudiantil de la universidad se ha transformado y está conformada por alumnos cuyo perfil – jóvenes *multitask*¹⁷ y nativos digitales de un mundo globalizado- ha condicionado las perspectivas de cómo afrontar la enseñanza con esta nueva generación. En efecto, el *multitasking*

¹⁶ Sobre ello es posible consultar y revisar el conjunto de misiones y funciones establecidos para la educación superior en la Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, respaldada por los países miembros de la UNESCO (UNESCO, 1998). Siguiendo la misma línea, en el 2007 el Consejo de Europa estableció cuatro metas principales para la educación superior: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal, y el desarrollo y el mantenimiento de una base amplia y avanzada del saber (Council of Europe, 2007).

¹⁷ Sobre la generación de los “*millennials*” se dice: “Generations, like people, have personalities, and Millennials – the American teens and twenty-somethings who are making the passage into adulthood at the start of a new millennium – have begun to forge theirs: confident, self-expressive, liberal, upbeat and open to change. (...)They are history’s first “always connected” generation. Steeped in digital technology and social media, they treat their multi-tasking hand-held gadgets almost like a body part – for better and worse. More than eight-in-ten say they sleep with a cell phone glowing by the bed, poised to disgorge texts, phone calls, emails, songs, news, videos, games and wake-up jingles... (Consultado en <http://pewsocialtrends.org/files/2010/10/millennials-confident-connected-open-to-change.pdf>)

ya aparece reconocido en la literatura sobre la materia para describir el nuevo perfil del alumnado universitario. Se advierte que, a diferencia de los jóvenes de otros tiempos, los actuales (a quienes se les ha denominado como parte de la generación de los “*millennials*”) no solo están en capacidad de realizar varias tareas a la vez sino que también tienen más conciencia de lo global y lo social. La dimensión de la enseñanza que ambicionan no es pues la de un enfoque tradicional, basado en un aprendizaje receptivo donde el profesor traslada su bagaje de conocimientos hacia los alumnos,

En este nuevo contexto, la universidad ha debido adecuarse y saber dar una respuesta desde el modelo de la educación que pretende brindar a su nueva población y encontrar la mejor manera de que realmente pueda ser parte del proyecto educativo institucional.

Ahora bien, cualquier cambio o adecuación que ocurra en la universidad para afrontar una nueva manera de educar necesariamente involucra y presupone el de su personal docente. La universidad solo es capaz de cumplir con su misión y su rol en la sociedad a partir del trabajo que realizan sus docentes. Y si bien quienes justifican la existencia de las universidades son los estudiantes (destinatarios primeros de la actividad universitaria), la universidad no podría llevar a cabo su tarea sin la presencia, compromiso y desempeño de los docentes.

Dicho esto, corresponde preguntarse acerca de cuál es rol que se espera del docente universitario en este nuevo contexto educativo y cuáles son los retos que, en consecuencia, le toca asumir.

El rol es un concepto que relaciona a los individuos con la sociedad (Krzemien y Lombardo 2006). Los individuos se encuentran en una determinada posición en la estructura social y la sociedad espera algo de ellos, o sea que cumplan o desarrollen una función. Pero lo que la sociedad espera está teñido, por cierto, de la subjetividad que toda cultura supone.

Trasladando esta noción al campo universitario se tiene que, el rol del docente universitario genera expectativas diversas en el estudiantado, la institución y el

propio colectivo de docentes. El rol docente, en ese sentido, vendría a interpretar lo que todos los involucrados en la formación universitaria esperan del docente en el complejo mundo de la enseñanza y el aprendizaje, del desarrollo de la ciencia y de la proyección social de la universidad. Y dicho rol cambia no solo dependiendo de los sujetos sino también dependiendo de cómo cambien los contextos.

Mas Torelló y Ruiz Bueno señalan al respecto:

Esta transformación del escenario universitario provoca, del mismo modo, alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor que labora en este ámbito.[...] delimitar el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar sus nuevas funciones con excelencia, siempre considerando sus diferentes escenarios de actuación profesional (2007:1).

El rol del docente requiere, entonces que se cuente con un perfil determinado, de lo contrario no sería posible asumirlo. En otros términos, el perfil del docente consiste en establecer a partir de las actividades que asume un docente universitario cuáles deben ser sus competencias profesionales y personales. El perfil es así la suma de todas esas competencias, de los rasgos o características que debe tener un docente para poder ejercer las funciones que le encargue la universidad.

En tal sentido, al pretender hablar del perfil del docente universitario se debe, como exigencia metodológica, situar primero en el contexto de la universidad actual y, en general, de la educación en el siglo XXI y su nueva concepción de la enseñanza. Este asunto está en la mira de los especialistas¹⁸ y la pregunta acerca de cuál es el rol que corresponde al docente universitario ante los nuevos desafíos educativos que plantea la educación universitaria en el siglo actual sirve de guía para determinar los componentes de su perfil.

Imbernón, refiriéndose a la profesión docente en general, señala:

¹⁸ Sobre este tema se puede consultar: “Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior de Álvarez-Rojo (2009); “Competencias docentes del profesorado universitario” de Miguel Angel Zabalza (2007), “Los desafíos del docente universitario en el Chile del siglo XXI: Propuesta estratégica para mejorar el perfil docente en la Universidad de Viña del Mar” de Gonzáles, Jarpa, Olivares y Costa (2013).

En el siglo XXI se considera necesario, o al menos se proyecta así desde diversas ópticas, que toda institución educativa (desde la que se encarga de la etapa más temprana hasta la que organiza la formación permanente, como instituciones “que tienen la función de educar”) y la profesión docente (entendida como algo más que la suma del profesorado que se dedica a esa tarea dentro de esas instituciones) deben cambiar radicalmente, deben convertirse en algo verdaderamente diferente, adecuado a los cambios vertiginosos que han sacudido el siglo XXI. En definitiva, la profesión docente debe abandonar la concepción decimonónica, de donde procede realmente pero que ha quedado totalmente obsoleta (2010:6).

Aunque la universidad se haya visto alcanzada por los vertiginosos cambios a los que se refiere el autor citado ello no implica que la exigencia de adecuación a estos cambios haya transformado inmediatamente al docente universitario. Por el contrario, las instituciones universitarias, queriéndose adaptar a los tiempos actuales, han encontrado, como reacción natural, una resistencia al cambio en los docentes acostumbrados a una forma de enseñar (Fuensanta Hernández 2002).

Los nuevos modelos de enseñanza por competencias exigen a un docente con distintas aptitudes y que se involucre promoviendo el autoaprendizaje de los estudiantes, así como también se busca promover las innovaciones pedagógicas, particularmente en el caso de la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (Mas Torrelló y Ruiz Bueno 2007).

En ese sentido, el papel docente se ha hecho mucho más complejo debido a los distintos roles que debe desempeñar y las tareas más orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes que a la mera enseñanza (Villa 2008, Mérida 2012).

Ahora bien, tradicionalmente, han sido tres las funciones atribuidas al profesor universitario: docencia, investigación y gestión, y de modo reciente también se ha añadido lo que podría llamarse servicio a la sociedad, aunque las tres primeras constituyen, sin duda, parte importante del servicio a la sociedad (Villa 2008:181).

Al respecto, son conocidas las tensiones que históricamente se han producido entre las funciones de docencia e investigación y las distintas percepciones que sobre ellas existe, siendo posible afirmar que entre el profesorado se tiene una

cierta inclinación a favor de la labor de investigación, en desmedro de las tareas propias de docencia. Villa es categórico cuando aborda este tema y señala que actualmente el prestigio del profesor universitario se centra en el curriculum investigador y en la relevancia social que adquieren los cargos que desempeñe. El autor concluye “ser buen profesor, no vende” (2008: 183).

En cuanto a la labor de gestión, esta produce distintas percepciones que enfrentan, de un lado, al cierto prestigio que ella puede conllevar en quienes desempeñan cargos de alta gestión con, de otro lado, la impresión de los propios docentes acerca de que dichas funciones se cumplen porque resultan necesarias pero no consideran que ellas aporten a su desarrollo profesional. Sancho Gil señala sobre las tareas de gestión que estas implican una buena dosis de tiempo, energía y, a menudo, voluntad (2001: 43).

Aunque como ya hemos señalado actualmente se esté asistiendo a una revaloración de la docencia universitaria (se menciona sobre todo la nueva vertiente de las actividades de innovación que se vinculan con la labor de docencia), no es posible afirmar que ya se haya equiparado, en valoración, a la que se le otorga a las tareas de investigación.

Esas tensiones subsisten¹⁹ aun en el nuevo contexto universitario y de ellas sigue dando cuenta la literatura especializada actual como Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010) quienes refieren que trabajar en el nuevo modelo universitario exige una mayor implicación del profesorado en la docencia lo cual lleva a preguntarse cómo se puede compatibilizar el incremento de tareas propiamente docentes con las funciones de investigación del docente universitario.

Villa sostiene, también, que dados los cambios operados en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ello ha supuesto la adquisición de nuevas competencias y un cambio importante en sus tareas docentes. En ese sentido “Las crecientes demandas que se están haciendo al profesorado, unido a la

¹⁹ Los sistemas de evaluación de los docentes también colaboran con ello. Aunque se admitan distintos roles docentes no deja de ser mejor valorada la producción científica en las evaluaciones docentes, de acreditación y concursos de promoción de docentes.

calidad que debe demostrar en cada tarea complica el equilibrio que debería existir entre docencia e investigación” (2008:181).

En el mismo sentido Tomàs, Castro y Feixas (2012) entienden que el perfil docente e investigador constituyen una dimensión básica del profesorado pero que la coexistencia o combinación de estos dos lleva a que inevitablemente uno se imponga sobre el otro.

Para Serow et al (2002 citado por Tomàs et al. 2012: 345) las tensiones entre docencia e investigación unido al hecho que en las evaluaciones docentes se suele valorar de mejora manera la investigación, han producido diferentes culturas en los profesores universitarios, las que denominaron como “la oficial” y “la opositora”. La primera que apoya las reformas y cambios en docencia y se supedita a las exigencias de las agencias evaluadoras y acreditadoras, mientras que la segunda, sobre todo instalada entre los profesores estables, se resiste al creciente énfasis en la productividad investigadora como rol dominante de la función académica.

En conclusión, de la literatura revisada es claro que el foco de atención cuando se analizan las funciones docentes está en la labor docente propiamente dicha y en la investigación y ello en atención que se considera que ambas son centrales en el rol del docente universitario. La labor de servicio social se entiende bien como comprendida en estas dos anteriores (Villa 2008) bien como adicional (Mas y Ruiz Bueno 2007).

Ahora bien, concretamente sobre los distintos perfiles de los docentes universitarios, el estudio de Álvarez-Rojo et al. (2009) proporciona una interesante información. En él se recogen datos a partir de entrevistas y grupos de discusión con docentes universitarios españoles quienes fueron cuestionados acerca de cómo se podrían definir los perfiles del docente de cara a la nueva realidad impuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la modalidad de enseñanza por competencias.

El estudio concluye que se identifican cuatro perfiles docentes para afrontar los retos del EEES. A saber: a) el especialista en docencia (el que se dedica de forma exclusiva a la universidad e imparte docencia); b) el docente investigador (dedicado a tiempo completo a la universidad e imparte clases así como participa de actividades de investigación; c) el asociado/de prácticas/clínico (con dedicación parcial a la universidad que aporta conocimientos prácticos y que asume docencia en asignaturas prácticas); y d) el docente multifunción (dedicado en exclusiva a la universidad, realiza docencia, investigación, gestiona proyectos de innovación, participa temporalmente en labores de gestión). Dichos perfiles, sin embargo, no siempre generaron el consenso de los profesores participantes. En el caso de la categoría de profesor multifunción, se señala en el estudio que fue objeto de más de una seria reticencia. En el caso de la figura del profesor gestor, esta apareció en las primeras etapas de la investigación pero no llegó a consolidarse dentro de los perfiles finales.

Del referido estudio, dos aspectos pueden resultar interesantes para los propósitos de este trabajo. En primer lugar, en la medida que se reflexiona sobre las exigencias docentes en un modelo de universidad actual (en el caso del estudio el propuesto por el EEES), los resultados revelan una priorización de las funciones de enseñanza y de investigación, descartándose la de gestión. Ello podría ser un indicador que, para el cumplimiento del rol docente actual, el perfil de gestor es valorado como uno que podría venir a sumarse pero que no debería ser parte determinante del perfil docente universitario. En ese sentido, el profesor “multifunción” recoge esa idea porque, en los términos del estudio, con dicha categoría se describiría a los docentes que temporalmente asumen funciones de gestión sin que ello sea esencial en su labor como profesor universitario. Nótese, además, que en dicha categoría siempre se destaca una característica de temporalidad.

En segundo lugar, los perfiles separados de “docente especialista” y el “docente investigador” y las preferencias mostradas por ellos, plantearían como en esta dicotomía puede centrarse la naturaleza de la actividad del docente de una

universidad. No es posible imaginar que ambas tareas no se prodiguen un apoyo mutuo y que las dos no sean indispensables para que una universidad pueda cumplir con sus funciones y metas sociales. A estas dos funciones esenciales se les sumaría, la de los profesores profesionales (es decir, que interesa que no vivan encerrados en el mundo académico sino que se quiere aprovechar su experiencia en el campo que enseñan para aportan con su visión y práctica a la formación que se ofrece al alumnado) y, finalmente, los multifunción.

En ese sentido, Tomàs et al. (2012:345) también entienden que la enseñanza y la investigación son las dos actividades principales del trabajo académico y, en tal medida, el perfil docente y el perfil investigador del profesorado universitario constituyen su dimensión básica.

Desde esa perspectiva la función del docente en la universidad no podría ser solo de impartir clases, aunque ello se haga bajo las exigencias y expectativas de los nuevos modelos de educación superior. La investigación es la actividad que potencia el conocimiento, y este conocimiento, finalmente, es el que los profesores deben conseguir que sus estudiantes se apropien y lo transformen, y ello solo es posible mediante el ejercicio de la actividad docente propiamente dicha. Lo que faltaría sería, entonces, definir lo que debe entenderse por práctica académica. A esta conclusión también arriban Tomàs et al. (2012: 363)

Fuensanta Hernández (2002), por su parte, estudia ambas funciones, establece posibles escenarios de vinculación entre ellas y plantea que puede producirse una relación negativa o una positiva, o ser actividades independientes o dependientes entre sí. Una relación negativa se produciría cuanto ambas actividades rivalizan y no son compatibles, por ejemplo, por la cantidad de horas que se dedican a dar clase lo que no permitiría horas para investigar; o preferencias personales si quienes se dedican a investigar priorizan esta actividad por encima de su tarea docente; también podría ser por el nivel de compromiso que se asume, así como por cuestiones de personalidad e incentivos como factores menos importantes.

Se produce una relación positiva, de otra parte, cuando entre ambas tareas se apoyan mutuamente, pudiéndose afirmar que la una potencia a la otra. En el escenario en que se producen relaciones independientes entre ellas, cada una de estas funciones se podrían realizar sin interferencias ya que serían notoriamente distintas, exigirían perfiles competenciales muy diferentes y la burocracia universitaria influiría en dicha falta de relación. Finalmente, también podría establecerse que entra ellas se producen relaciones dependientes de algunos factores moderadores (las habilidades personales para cada actividad así el tiempo que es posible dedicarles). Ante esta diversidad de escenarios posibles y considerando que lo ideal es que las funciones de docencia e investigación puedan desempeñarse para obtener los mejores resultados de ambas, Fuensanta Hernández concluye que debería ser la universidad la responsable de crear espacios de sinergia para ambas actividades.

Todas estas ideas apuntan a que las funciones de docencia e investigación, al menos en apariencia, se presentan como actividades que rivalizan, sin embargo se tiene, también, que para entender con acierto el rol del docente en el escenario de una universidad actual, adecuada a lo que la sociedad espera de ella, el docente universitario debería entender estas actividades como actividades complementarias, ineludibles y que lo definen y distinguen.

El trabajo académico Tomàs et al. (2012:345), la profesión académica universitaria (Fernández- Lamarra 2011) son denominaciones que tratan de resumir estas ideas al proponer que el docente universitario está sustancialmente vinculado a ellas, situación que lo diferencia de los demás profesionales docentes.

De acuerdo con ello, en una concepción amplia se podría concluir que las funciones del docente universitario podrían abarcar tanto tareas propiamente pedagógicas como otras vinculadas a la investigación, a la gestión y al servicio social pero solo las dos primeras serían las directamente vinculadas con la función académica.

En tal sentido, no es posible sostener, que un profesional docente universitario deba estar inmerso en todas esas funciones para poder ser evaluado como un docente de excelencia, pero, en sentido inverso, si se considera que la excelencia de un docente universitaria debería verse reflejada en su desempeño sobresaliente en la práctica docente y en la investigación, la dos tareas concurriendo a su distinción como académico.

El perfil de un docente universitario es, pues, versátil aunque, como se vio líneas arriba, el “profesor multifunción” no sea ponderado como una situación ordinaria ni permanente por los propios docentes.

Se concluye, entonces, que el perfil del docente universitario debe comprender fundamentalmente su desempeño de la función de docente propiamente dicha y la de investigador, pues son estas las tareas propias de la labor académica. Adicionalmente, un perfil de servicio claro que sí debería agregarse porque es parte fundamental de la concepción actual de la universidad pero dicha función, sola ella, no podría bastar, como es obvio, para definir el rol del docente por lo que se le atribuye un carácter complementario. En cuanto a la gestión dicha función es debe ser también complementaria y no debería, ser parte del núcleo de tareas que se espera de un docente universitario.

Toca, finalmente, descomponer el perfil del docente universitario en las competencias que lo conforman para poder cumplir con las funciones antedichas.

3.2.3 Las competencias del docente universitario.-

Se ha concluido que dentro del rol que le corresponde desempeñar al profesorado universitario están, preponderantemente, las funciones de docencia propiamente dicha y la de investigación.

Ahora bien, ya se ha mencionado que los profesores universitarios son especialistas en un saber y no necesariamente cuentan con formación pedagógica

por lo que la condición de ser docente universitario los fuerza a convertirse en un profesional de la docencia.

Vicente Peña Calvo (2012: 1) señala que identificar al docente universitario como un profesional se le atribuye que “tiene una formación sujeta a licencia; un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teóricos científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientado a cubrir necesidades sociales básicas, fundamentalmente la docencia en educación superior.”

Es importante rescatar esta perspectiva puesto que ella describe como, tratándose de un profesional, existen algunos caracteres que pueden ser atribuidos a la actividad que desempeña y que dicho accionar tiene un supuesto teórico científico que lo sustenta y lo explica. En ese sentido, al analizar las competencias del docente universitario se puede partir por descifrar cuáles son, en términos generales, las aptitudes que se requieren para dicha profesión, tal cual es posible descomponer el perfil profesional en las carreras que se imparten en la universidad.

Tomàs et al. refieren que el perfil del profesor universitario es el conjunto de características personales (creencias, intereses, percepciones y motivaciones respecto del compromiso con la tarea y consideración de la profesión docente), sociales y profesionales (con relación a las funciones y responsabilidades profesionales e institucionales que tiene encomendadas) que una persona debe poseer para desempeñar con profesionalidad las funciones básicas del oficio de enseñante (2012:353). De acuerdo con ellos, el perfil del docente universitario implicaría poseer competencias en el plano personal, social y profesional.

Una competencia profesional en los términos que la define Perrenoud (2007) es una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Con esta definición el autor insiste en cuatro aspectos: una competencia no es en sí misma un conocimiento, habilidad o actitud aunque moviliza a estos tres recursos; esta movilización se da en cada situación que

además es única; la competencia exige operaciones mentales complejas para determinar y realizar una acción adaptada a la situación; y, finalmente, que las competencias profesionales se crean en la formación pero también en la práctica.

Las competencias son, en consecuencia, saberes complejos que implican poder tener desempeños verificables en determinadas circunstancias vinculadas al ejercicio profesional. Las competencias del docente universitario admiten diversos enfoques según los campos a los que se dirigen; por su diversa naturaleza (ser generales o específicas) o por su vinculación con las funciones del docente universitario.

En Europa, por ejemplo, el Proyecto Tuning de Educación Superior para la Convergencia Europea (2003) distingue entre competencias cognitivas, metacognitivas, gerenciales, sociales y afectivas, favorecedoras de una docencia comprometida con el logro de objetivos formativos. La OEI (2005), por su parte, menciona que en el ámbito latinoamericano se exige al docente universitario competencias que le hagan más dinámico, democrático, competitivo, colaborativo, productor y líder en gestión de información.

De los Ríos, D; Herrera, J. M.; Letelier y otros (2000) proponen un listado de competencias generales del docente universitario tales como: a) Identificar las tendencias en su campo profesional. b) Conducir y coordinar actividades grupales c) Habilidad para innovar, indagar, Crear d) Capacidad para enfrentar la diversidad sociocultural e) Capacidad de trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios. f) Desempeño crítico y creativo del rol profesional. g) Habilidad para aplicar conocimientos disciplinarios. h) Investigar sobre los requerimientos de su comunidad local. i) Traducir las necesidades de recursos humanos en términos de objetivos de aprendizaje. j) Conocer las secuencias de aprendizaje de los estudiantes para lograr ciertos comportamientos y actitudes.

Y las especializadas las siguientes: a) Revisar, criticar, formular o modificar objetivos del aprendizaje. b) Explorar las necesidades e intereses de sus estudiantes. c) Definir y describir los contenidos de una actividad docente para su

especialidad y fijar prerrequisitos para asignaturas. d) Seleccionar y preparar material didáctico para la actividad docente y diseñar un sistema de evaluación del aprendizaje. d) Adecuar la relación entre actividades prácticas y teóricas. f) Involucrar a los estudiantes en la configuración de las unidades de aprendizaje y analizar los resultados de las evaluaciones en el aprendizaje de sus estudiantes. g) Evaluar el proceso docente en su globalidad. h) Promover hábitos de estudio adecuados a la profesión de sus estudiantes.

Ahora bien, si se ha señalado en páginas previas que constituyen el núcleo de la función docente universitaria, la actividad docente propiamente dicha y la de investigación, resulta forzoso reconocer que el perfil docente para estas actividades exige competencias en ambas.

En la literatura revisada (Zabalza 2003, Checchia 2009, Peña Calvo 2012, Villa 2008, etc.) las competencias del docente universitario han sido desarrolladas, sobre todo, enfocadas en el cumplimiento de la función docente propiamente dicha.

Las competencias del docente universitario para ejercer la docencia propiamente dicha sea en aula o mediante medios virtuales implica poseer no solo los conocimientos sobre la materia sino tener habilidades comunicacionales y poder disponer de la metodología tanto para guiar el proceso de aprendizaje como para la evaluación. A ello se le sumarán competencias vinculadas a las tareas docentes fuera de aula como son las de planificación y gestión de la docencia y el trabajo en grupo, así como finalmente, las competencias tecnológicas y la capacidad para realizar tareas de innovación docente e investigación y reflexión sobre la propia práctica docente.

Por su parte, Krzemien y Lombardo (2006) proponen un modelo de competencias profesionales del profesor universitario que comprende cuatro aspectos: teórico académico (conocimientos disciplinares), técnico pedagógico, actitudinal y ético social. Dentro de las primeras que se encontrarían las del rigor científico y las

vinculadas a las características que debe tener un docente universitario de quien se espera que cumpla, también, la función de investigador.

Un dato que Krzemien y Lombardo (2006) en el estudio que realizaron es que, en general, la preocupación y referencia al carácter investigador del docente y las competencias para esta tarea solo aparecieron en las entrevistas a docentes de mayor jerarquía académica. Lo cual revelaría la existencia de distintas percepciones, dentro del mismo profesorado, acerca de cómo debe estar estructurado el abanico de competencias del docente universitario.

En el estudio desarrollado por Tomàs et al. (2012) los docentes entrevistados coinciden en que las competencias necesarias para el desarrollo académico del profesorado están integradas por conocimientos, habilidades, experiencias y aptitudes en las que se hace difícil discernir sobre si son exclusivas del ámbito de la función docente o del de investigador o del de gestión. Los referidos autores, por su parte, se pronuncian en sentido contrario concluyendo que docencia e investigación son dos tareas que requieren competencias distintas pero que pueden ser complementarias y convivir perfectamente en un mismo profesor (2012:363).

De acuerdo con la evaluación de los autores y fuentes antes mencionados, la postura particular de esta investigación es que cualquier listado de competencias del docente universitario debería incluir las competencias básicas para desarrollar la actividad de investigación. En efecto, se ha insistido en la necesidad de entender cabalmente la actividad académica en la que consiste la tarea del profesor universitario. En ese sentido, docencia propiamente dicha e investigación se consideran aristas indisolubles de una verdadera actividad docente en la universidad, por lo que las competencias deben estar en sintonía con ambas tareas.

Peña Calvo señala que el profesorado universitario también destaca por su especial dedicación a la investigación, en esa medida está claro que muestra competencias para el desarrollo de esta función. “Se trata de especialista al más

alto nivel en una disciplina científica, lo que conlleva la capacidad y hábitos investigadores que le posibiliten profundizar en el campo de conocimiento específico al que destina sus esfuerzos investigadores” (2012: 9).

Coinciden Mas Torelló y Ruiz Bueno para quienes la definición del perfil competencial del profesor universitario, tal como no puede separarse de las dos grandes funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación) ni de los escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula) (2007: 6).

En ese sentido, los mencionados autores establecen al menos seis competencias para la función docente y cuatro para la de investigación. Las primeras se encuentran vinculadas a: el diseño de la guía docente, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutorización del proceso de aprendizaje, la evaluación, la contribución a la mejora de la docencia, y la participación activa en la dinámica académico-organizativa de la institución. Las competencias para función investigadora se relacionan, por su parte, con el diseño y desarrollo de proyectos, la organización de eventos que propicien la difusión, la elaboración del material científico, comunicación y difusión de los avances científicos.

Ollarves y Salguero Luis (2009), por su parte, propone también competencias investigativas propias del docente investigador, las que clasifica en tres grandes grupos: organizativas, comunicacionales y colaborativas.

No se encuentra en la literatura especializada mayor desarrollo del tema de las competencias para la investigación lo cual resulta paradójico estando ampliamente reconocido, y así tratado en la literatura, que la investigación es una de las claras funciones del rol del profesor universitario.

3.3 Aproximación a la gestión de la excelencia docente.-

Se ha establecido que la universidad que desee alcanzar estándares de excelencia debe promover e impulsar que esta misma condición pueda ser

ostentada por su cuerpo docente pues este constituye el recurso humano más importante con el que puede contar para cumplir con la función que la sociedad espera de ella. Dicho grupo humano necesita ser dirigido por su institución hacia el desempeño de su labor con niveles de excelencia.

En tal sentido, desde el punto de vista de la universidad no bastará tener lineamientos o políticas que declaren que se persigue la excelencia docente, sino que toda institución universitaria requerirá de un enfoque de gestión organizacional -con independencia de si es una universidad pública o privada, con mayor o menor autonomía- que le permita actuar orientada a alcanzar la excelencia y a propiciar la de su personal docente.

Ahora bien, cada universidad es un espacio donde se crea una cultura institucional que determina la forma de sus estructuras organizativas en tanto mejor se acomoden a ella, así como la manera en que se llevan a cabo los procesos de gestión a su interior. Se entiende por cultura institucional la suma de condiciones, valores y prácticas que son propias de cada institución y que impactan en la manera en cómo se desarrollan.

Sobre la forma de organización de las universidades existen diversas posturas y diversos modelos que valoran la gestión centralizada o la descentralizada, la de unidades especializadas o más bien transversales. Cada universidad, en ese sentido, ofrece muchas particularidades por analizar. Según el tipo de organización se puede hablar de universidades emprendedoras, universidades innovadoras, la universidad que aprende, universidad adaptativa, las *corporate enterprises*, entre otras (Martin y Alfonso 2006).

Pero, más allá de las diferencias en las formas organizativas y los modelos de universidad, todas son expresiones de la forma en que cada universidad busca la mejor manera de cumplir con sus fines institucionales.

En ese sentido, la gestión vendría a ser la forma en que las universidades disponen la organización y las actuaciones necesarias para alcanzar los fines de su actividad. Así entendida, la gestión sería el proceso que comprende

determinadas funciones y actividades laborales que los gestores deben ejecutar con el fin de lograr los objetivos de la organización (Ivancevich et al. 1996, citados por Luis A. Salguero (2008:14). Zamboni (2004) agrega que para alcanzar el éxito en la gestión institucional se requiere una sólida ubicación en el tiempo y en el espacio pues en el entorno educacional se entrecruzan infinitas variables .

Montoya Sotelo, siguiendo a Pacheco, Castañeda y Caicedo (2002) define la gestión con una visión de sistema tomando en cuenta cuatro conceptos básicos: propiedad emergente, propiedad de jerarquía, comunicación y control. De acuerdo con los cuatro conceptos, resume la idea de sistema como “el todo organizado jerárquicamente, al tener propiedades emergentes, podría, en principio, ser capaz de sobrevivir en un medio cambiante si tiene procesos de comunicación y control que le permitan adaptarse en respuesta a los impactos del medio“ (2009:150).

Para llevar a cabo la gestión, Montoya (2009) propone un control por indicadores que además de ser una herramienta de la planeación estratégica para de control del comportamiento de variables organizacionales, se constituye como un elemento de información, comunicación y aprendizaje de la Institución.

Zamboni (2004: 47) se refiere a una “gestión exitosa” que implica la evaluación de una gestión que ha alcanzado objetivos y, para ello se ha valido de las herramientas que le permitieron tomar las decisiones apropiadas.

Narváez, por su parte, señala que para la gestión son necesarias las técnicas pero para quienes son responsables de la decisión de utilizarlas, es fundamental el conocimiento profundo de las variables que harán exitosa su aplicación en cada caso específico. La gestión de una institución, cualquiera que esta sea, debe necesariamente comenzar por entender sus orígenes, su cultura, sus valores (2008: 6).

Martín y Alfonso (2006) comentan que algunos expertos proponen formas de gestión de las universidades que, respetando sus particularidades, se acerquen a

la gestión empresarial²⁰. En tales propuestas, un elemento común es el intento por encontrar un balance entre centralización y descentralización, entre las influencias externas (mercado) y las internas (académicas), la estabilidad y la flexibilidad institucional, con el fin de maximizar la capacidad de desarrollo institucional dentro de un sistema de control que pueda provenir del Estado o, en su caso, del propio mercado.

De los autores referidos y en la línea de lo que aquí interesa estudiar, la gestión se define como un ejercicio de prospección, en primer lugar, para contextualizarse en el escenario que representa cada universidad; en segundo término, para entender y valorar el impacto de las decisiones institucionales para alcanzar las metas propuestas; y, finalmente, para diseñar las estrategias que permiten avanzar hacia ellas. Nótese que se agregan las estrategias pues, aunque no se ha dicho antes, está implícito en la actividad de gestión, que esta exige tener una visión de conjunto y propuestas de actuaciones estratégicas (implican planeamiento, control de ejecución y evaluación) que puedan conducir a alcanzar los objetivos propuestos.

Ahora bien, para los propósitos de esta investigación interesa particularmente la gestión que se lleva a cabo en la universidad respecto de sus docentes. En este campo, las acciones de gestión deben responder la pregunta, de ninguna manera sencilla, ¿qué es lo que los docentes requieren hacer para poder realizar con su actividad los planes institucionales?

Se parte, entonces, recogiendo las ideas antes expuestas, de una definición de gestión de la docencia que implica el dominio de conocimientos técnicos para saber conducir el cuerpo de docentes universitarios hacia el cumplimiento de las metas que la institución tiene establecidas y con las que los docentes deben estar involucrados. Como se ha resaltado, hay una relación indisoluble entre la gestión y las metas que se quieren alcanzar.

²⁰ Sobre esto solo habría que recordar lo que ya se ha estudiado como parte de los modelos de gestión de la calidad y como estos, provenientes del mundo empresarial, han logrado también calar en el mundo universitario.

Para que se pueda cumplir con una gestión docente que domine las técnicas que se requieren para manejar adecuadamente al personal docente, es frecuente que las universidades adopten diferentes entes responsables de dicha gestión, con políticas y acciones por ejecutar que responden a diferentes parámetros según recoja las particularidades de cada institución, refleje sus valores y exprese las metas institucionales.

Ello implica que habrá de existir una planificación institucional con metas claras (actualmente expresada en los planes estratégicos que proyectan todas las universidades para un periodo determinado), una determinación de la forma organizacional (tanto órganos como procedimientos a seguir) y, como resulta obvio, el control del cumplimiento esperado.

Ahora bien, los modelos de gestión del personal docente a veces se organizan, a nivel centralizado, a partir de un Vicerrectorado de Docencia, o a través de Direcciones Académicas. Y, a su vez, consideran un nivel de descentralización que compete particularmente a las unidades a través de los Departamentos Académicos. Sobre estos últimos, cabe mencionar que no son figuras homogéneas en las estructuras organizativas de las universidades, a veces el Departamento reúne a los docentes por materias o áreas de conocimiento y su ámbito de gestión es más reducido y, otras tantas, suelen concentrar a los docentes que dictan las asignaturas de una especialidad o carrera profesional. En cualquier caso, se tratan de entidades institucionales intermedias que se ubican entre el poder central de toda la universidad y los docentes (Zabalza 2000).

En la publicación Gestión Docente Universitaria (CINDA 1998) se señala que existe una gran variedad de condicionantes para la gestión docente, dependiendo del tipo de institución, de su tamaño, de su localización, de su carácter público o privado, de la modalidad preferencial para implementar la docencia (presencial, tradicional, no convencional, o no presencial) y del nivel en que se imparte (pregrado o postgrado). Sin embargo en general se pueden establecer siete rubros en la gestión docente: la gestión del currículo, la gestión de asuntos estudiantiles,

la gestión del personal docente, la gestión de los recursos materiales y de información, y la planificación y la evaluación global de la función docente (p.44).

La evaluación de la actividad docente del profesorado ha sido probablemente la primera acción que emprendieron las universidades para fortalecer sus acciones de gestión docente. Antes de interrogarse acerca de qué tipo de docente se quería tener para cumplir con sus objetivos y cómo planificar su desarrollo profesional, las universidades empezaron por la evaluación de su personal, a partir de encuestas de satisfacción del estudiante.

La evaluación docente ha contribuido a consolidar la gestión y persecución de la calidad docente pues no cabe duda que, para una gestión adecuada, es necesario conocer, con exactitud, cuál es la dimensión del personal docente con el que se cuenta y cuál el nivel de cumplimiento de sus funciones. Pero, de ninguna manera, puede resultar suficiente para alcanzar metas de excelencia docente. La evaluación docente es una necesidad pero solo puede constituir uno de los pasos para empezar una gestión de excelencia, en tanto ayuda a conocer la composición de la plana docente y poder fijar metas en consecuencia. Pero esta materia siguiendo todavía muy debatida en la literatura especializada por no existir consenso sobre cuál es la mejor manera de realizar dicha evaluación.

Al respecto Narváez (2010) señala que hay que tomar en cuenta el perfil particular de los docentes universitarios porque su formación de origen está vinculada a su profesión y no a la tarea docente propiamente dicha, a diferencia de lo que sucede en otras organizaciones en las que el grado de formación de sus integrantes reduce la necesidad de supervisión. La conclusión del citado autor es que es extremadamente importante el liderazgo en la definición de los objetivos, en el desarrollo de un sistema de valores propios de la institución, más allá del hecho que la formación de sus estudiantes, la investigación y la extensión constituyen aparentemente objetivos suficientes. Aparentemente lo son, pero no en la realidad, ya que son lo suficientemente ambiguos como para dificultar la evaluación de su grado de cumplimiento (2008:10).

Por otro lado, las universidades son concebidas y valoradas como instituciones generadoras de conocimiento y dedicadas a su difusión. Las universidades se entienden como instituciones fundamentalmente autónomas y donde para que el conocimiento se desarrolle, dicha autonomía debe estar garantizada. Asociada a esta característica de autonomía se ha señalado que así como es autónoma para gobernarse, la universidad debe sentirse y ser responsable de rendirle cuentas a la sociedad sobre el cumplimiento de sus funciones (Narváez 2008).

Por ello es que, como antes ya se ha comentado, los Estados fomentan que las universidades tengan sistemas de gestión y constante revisión de la calidad, acordes con la misión de cada institución. De esta manera, también se cumple con el mandato de rendición de cuentas y transparencia en su actividad.

En ese sentido, Villa (2008) señala que la gestión de la calidad es un requisito que se da por supuesto que realizan las universidades. De otra forma se perdería de vista un factor fundamental para la consecución de los objetivos que cada universidad se plantee y es que, solo bajo parámetros de exigencia y preocupación permanente por la mejora es posible confiar en que una institución puede cumplir las metas que se propone e ir superándose constantemente.

Lo importante de una institución con una cultura que persiga la calidad y la excelencia es que deberá estar siempre en evaluación y buscando propuestas de mejora de todos los procesos institucionales, los que deben quedar siempre sometidos los ajustes necesarios. La universidad como institución que persigue la calidad y excelencia deberá fomentar la mejora continua de la organización e involucrar a todos sus miembros (Briceño, Carrero y Pepe 2006). Como señala Vidal (2004) si los criterios de excelencia se fundamentan en las creencias y valores compartidos por el centro educacional, se producirá un efecto movilizador.

Para que este proceso de mejora constante sea posible es imprescindible que las estructuras de gestión docente y las políticas de excelencia que implemente una universidad se encuentren guiadas por unos objetivos y un horizonte en el que sea claramente distinguible qué se entiende por excelencia docente así como debería

ser necesario hacer explícito el perfil de docente universitario de excelencia que se pretende impulsar. Sin embargo, no queda claro en la literatura consultada que otros elementos o condicionantes pueden ser determinantes o coadyuvar para existiendo planificación y acciones de la gestión de la docencia, se pueda conseguir efectivamente obtener resultados de excelencia.

La gestión de la docencia universitaria plantea desafíos para encontrar las maneras de optimizar la calidad del personal docente y para crear y aplicar las estrategias necesarias para que la organización de la docencia universitaria tenga una prospectiva de alcanzar la excelencia. De la literatura revisada, son temas relevantes para la gestión de los docentes: la especificación de los criterios de contratación, incluido el establecimiento de las vías de acceso (concursos, invitación, etc.), los criterios de selección de los docentes, las condiciones de su contratación, la especificación e implementación de la formación docente, la jerarquización y criterios de desarrollo de la carrera académica, además, del diseño de su evaluación.

La convergencia de metas entre alcanzar la excelencia institucional y la excelencia de los docentes exige que, guste o no, deba existir evaluación del desempeño docente, aunque ya se ha dicho que esto no sea suficiente. No obstante, existen diversas variables particulares del desempeño a evaluar que vuelven la evaluación complicada, como para establecer los criterios que puedan valorar las distintas formas de producción docente o el peso relativo que las diferentes funciones pueden alcanzar.

Finalmente, cabe referir que la literatura especializada se refiere tanto a la gestión institucional respecto de su cuerpo docente (Zamboni 2004, Narváez 2008), como a la gestión que los propios docentes pueden estar llamados a realizar para cumplir con la mayor eficiencia sus tareas docentes (Teba, Lozano y Racero 2006, Salguero 2008).

4. Análisis situacional –Pregunta de la Investigación.-

El marco de referencia que se ha desarrollado ha permitido establecer que los conceptos de calidad y excelencia no solo son importantes y han sido profusamente tratados por la literatura especializada, sino que están en el debate actual y en la preocupación de los países y las instituciones universitarias por alcanzar la mejora de la educación superior.

Se ha visto que la docencia en la universidad es un elemento fundamental para alcanzar la función social que está encomendada a estas instituciones. Y sobre la docencia en la universidad existen diversas posturas sobre sus alcances, el rol del docente universitario, el perfil que este tiene y las competencias que debe ostentar. Existe, además, una constante que enfrenta las funciones de docencia e investigación, funciones a las que se vienen a sumar las de gestión y responsabilidad social que se espera que también pueda desempeñar un docente universitario.

Se ha visto, también, cómo las universidades como instituciones orientadas a la calidad y la excelencia tienen un enfoque organizacional que implica no solo asumir tareas de auténtica gestión sino disponer de las formas organizativas adecuadas a la cultura institucional que emprendan la difícil tarea de conducir al personal docente hasta niveles de desempeño con excelencia.

En ese contexto, no queda claro cómo, de un lado se aspira a la excelencia del docente y, por el otro, el papel que toca asumir a las universidades para alcanzar dicha excelencia, que no sea asumiendo modelos de gestión docente que busquen conseguir el mejor rendimiento de su personal en aras de que la propia universidad cumpla la función que la sociedad demanda de ella.

En tal sentido, la pregunta de la presente investigación apuesta a identificar:

- ¿Cómo se debe orientar la gestión de la docencia universitaria para favorecer su excelencia ?

Queda por determinar entonces:

- ¿Qué corresponde hacer a la universidad para que se logre alcanzar la excelencia docente?
- ¿Qué criterios están en la raíz de una gestión que persiga la excelencia docente universitaria?

5. Proyecto (Justificación, objetivos y metodología de la investigación.-

5.1 Justificación.-

La universidad está expuesta a diferentes cambios en los últimos años y se le exige tener capacidad de renovación y adecuación a las características del mundo actual. En consonancia con ello, la universidad no solo se ha replanteado cuáles deben ser sus funciones y sus metas en este siglo XXI, en un contexto de cultura de la globalización y consecuente internacionalización de la educación superior, donde además se espera que las universidades puedan alcanzar niveles de calidad comparables.

El componente docente es un pilar fundamental del objetivo de toda universidad y si esta quiere destacar por su calidad, debe contar con docentes con perfiles de excelencia. Por ello, es un elemento esencial tener claridad sobre las funciones docentes y lo que se espera de un profesional dedicado a la docencia universitaria.

Por lo dicho, el presente trabajo se justifica porque busca establecer los criterios que deben orientar la gestión de la excelencia docente aplicable a la realidad universitaria actual, que reconozca y alivie las tensiones que se producen entre los distintos roles que asumen los docentes, así como que permita conciliar –si ello se busca- las funciones de docencia, investigación, responsabilidad social y de gestión que muchas veces son encomendadas al docente universitario.

5.2 Objetivos.-

Este trabajo se origina en la reflexión sobre la profesión docente con la finalidad de profundizar en el conocimiento de los retos que se presentan a las instituciones universitarias para gestionar la excelencia de esta compleja actividad.

En tal sentido se han planteado, los siguientes objetivos:

- Establecer los elementos que pueden caracterizar la excelencia docente universitaria.
- Identificar qué criterios están en la raíz de una gestión de la calidad universitaria que persiga la excelencia docente.

5.3 Metodología.-

La presente investigación se sustenta en la exploración de la literatura científica existente acerca de la calidad y excelencia del docente universitario, de su perfil y competencias así como de la forma en que las universidades asumen el reto de gestionar la excelencia de sus docentes.

En ese sentido, la metodología que se ha utilizado ha sido del tipo análisis documental y ha buscado determinar cuáles son los criterios que guíen la gestión docente en la una universidad para garantizar y promover la excelencia de su profesorado.

El procedimiento para la realización de este trabajo ha constado de tres fases. En primer lugar, se ha realizado una revisión teórica de los estudios, informes y documentos existentes sobre calidad y excelencia docente. Posteriormente, se han revisado los reportes sobre la función docente con sus diferentes variantes y los criterios relevantes para la gestión de la excelencia docente. Finalmente, a partir de ello se han elaborado las conclusiones generales de este estudio, reconociendo sus limitaciones y planteando, en cuanto sea posible, algunas futuras líneas de investigación.

6. Análisis de la problemática planteada para la gestión de la excelencia docente.-

Dado que la pregunta de esta investigación consiste en determinar cómo se debe orientar la gestión de la docencia universitaria para favorecer su excelencia se ha considerado necesario, en primer término, determinar qué es lo que corresponde hacer a la universidad para favorecer la excelencia de sus docentes.

En tal sentido, el primer asunto a dilucidar es con qué elementos se puede caracterizar la excelencia y, en un momento posterior, se discutirá acerca de qué criterios están en la raíz de una gestión que persiga la excelencia docente universitaria.

Ha quedado determinado que la calidad en las organizaciones es el punto de inicio para hablar de su excelencia. La calidad es un concepto operativo (Edward 1991) que sirve para establecer hacia dónde quiere avanzar una institución y qué niveles óptimos quiere alcanzar en la realización de sus actividades. Castilla (2011) ha recalcado que este concepto admite distintas aproximaciones, mientras que Fernández Lamarra (2012) ha señalado que la calidad puede adquirir diversas interpretaciones según el grupo de interés involucrado.

Se ha visto, también, que la calidad es un concepto surgido del mundo empresarial (Vidal, 2004) y orientado a buscar la satisfacción del cliente y procurar mayores niveles de competitividad. Ahora bien, es necesario trasladar estas nociones de calidad al mundo de la educación superior. A partir de una definición del vocablo calidad en el uso corriente, en la tabla 1 se pueden observar diferentes opciones que plantean los modelos de gestión de la calidad de las empresas.

Tabla 1

Definición de Calidad según el uso corriente y los modelos de calidad

RAE	Modelo ISO	Modelo TQM	Modelo EFQM	Glosario Modelo ASQ
- Característica de las cosas que puede ser valorada como positiva o negativa.	- Conjunto de características de la organización que le confieren aptitud para satisfacer las necesidades establecidas o implícitas	- La calidad es el proceso de mejora continua para eliminar errores y alcanzar las condiciones óptimas en todas las áreas para satisfacción de los clientes.	- Calidad como excelencia en la organización. - Se compone de orientación a resultados, orientación a los clientes, liderazgo y coherencia, gestión por procesos, etc. - Su objetivo final es la satisfacción de todos los stakeholders.	- Características de un producto o servicio para satisfacer las necesidades indicadas o implícitas. - Un producto o servicio libre de deficiencias

Fuente: elaboración propia

A partir de la información que se evidencia en tabla 1, se concluye que el concepto de calidad que tiene en el lenguaje corriente no puede ser el que interesa para la universidad pues no basta que sea una característica que siempre esté presente, sea que sea buena o mala, sino que debe estar asociada a una situación positiva que denota, además, el por qué todas las universidades estén interesadas en discutir sobre ella y alcanzarla.

La propuesta de los modelos empresariales privilegia, sobre todo, la satisfacción del cliente, los procesos productivos, los ahorros de costos –entre otras consideraciones propias del mundo empresarial-, no siempre son compatibles con el mundo universitario. La educación superior no puede ser entendida como una actividad sujeta a las leyes del mercado (UNESCO, Paris 1988) y es más bien un servicio público que debe tener en cuenta solo parcialmente las leyes del mercado a la hora de fijar sus objetivos, evaluar su consecución, etc.

Se coincide con Villa 2008, Edwards 1991 y Castilla 2011 en que la definición de la calidad en la universidad es un asunto complejo y de características difusas, pudiendo llegar a ser incluso ambiguo (De la Orden et al. 1997). El concepto de calidad en la universitaria ha estado originalmente asociado a una perspectiva de evaluación (Fernández Lamarra 2012 y Chirelou 2011) donde los resultados de la evaluación buscan la mejora de los procesos evaluados.

Actualmente, los modelos de calidad que se proponen para aproximarse a la calidad universitaria y que implican una toma de postura como sobre conceptualizar la calidad en la universidad son: los rankings, la acreditación, el benchmarking, la gestión de la calidad total (TQM) y la *European Foundation for Quality Model* (EFQM) (Zegarra 2011), los cuales conviven en el mundo actual porque ofrecen visiones complementarias acerca de cómo debe ser entendida la calidad en las universidades.

Desde los Estados y las organizaciones internacionales también hay constante preocupación por la calidad de las instituciones universitarias pero no se ha llegado a una definición clara de lo que por ella se entiende. Los Estados se preocupan por la promoción y garantía de la calidad y la exigencia de que se cuenten con sistemas internos de aseguramiento de la calidad.

En tal medida, se ha difundido el modelo de la acreditación para tratar de tornar comparable la calidad de las universidades y dar cumplimiento a la exigencia de rendición de cuentas que se espera de ellas. Se ha revisado la normativa vigente en España y Perú y las Agencias para la calidad en dichos países no definen qué es exactamente la calidad por la que ellas velan. En el caso del CNA de Colombia, en los Lineamientos para el año 2013 se incluye expresamente lo que se entiende por calidad en la educación superior.

De acuerdo con dichos Lineamientos, la calidad aplicada al bien público de la educación superior se refiere a una síntesis de características que permiten reconocer 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. 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.

Con base a lo revisado, lo importante para arribar a un concepto de calidad en la universidad es contextualizar primero, la naturaleza y finalidad de la actividad de

educación que desempeña para poder establecer cuáles son sus características deseables.

Se ha concluido, entonces, que la calidad es una suma de características institucionales asociadas con los niveles de exigencia de cumplimiento, de evaluación y superación de la institución se propone pero, a la vez, la calidad es un procedimiento instalado en la cultura institucional que le permite actuar no solo para cumplir con los objetivos inmediatos sino para proyectarse y alcanzar progresiva y constantemente los mejores resultados posibles.

A esta visión se le agrega, siguiendo a De la Orden et al. (1997), una mirada sistémica para sostener que la calidad de la universidad se define como un conjunto de relaciones de coherencia entre todos los elementos de una universidad. Es decir que no puede haber calidad y menos excelencia, sin que estas puedan ser verificadas en cada uno de los elementos que componen la institución universitaria.

De acuerdo con De la Orden et al. (1997) y Vidal Sánchez (2002) la excelencia es un concepto que implica un nivel superior calidad, por eso se ha concluido que para que ella exista la universidad debe emprender un proyecto más ambicioso que persiga sobresalir por superar los altos niveles de calidad y posicionarse como una referencia siempre, claro está, en el marco de lo que se entienden son sus funciones y lo que la sociedad espera de ella.

En lo que concierne a esta investigación, el foco de atención está en la excelencia de los docentes. Para ello, en la tabla 2 se compara información relevante expresada en la literatura especializada sobre excelencia docente.

Tabla 2

La excelencia docente según la literatura especializada

Fernández y Romero (2010)	Villa (2008)	Vidal Sánchez (2008)	Vidal Sánchez (2004)	De la Orden et al. (1997)
<ul style="list-style-type: none"> - Visión del profesorado sobre excelencia no es nítida ni compacta. - Existen diversas maneras de concebir la función docente y la excelencia. - Excelencia docente no es unívocamente definida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis serio sobre excelencia plantea cuestiones sobre la finalidad de la educación superior. - Existe panorama heterogéneo de la excelencia docente. - Es algo más bien excepcional. 	<ul style="list-style-type: none"> - La excelencia docente es un concepto complejo. - La excelencia docente no debe ser una propiedad difusa y utópica para la organización, debe estar claramente definida por la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> - El grado superior de calidad en el desempeño docente conforme a los criterios que un centro educativo determine en congruencia con su proyecto educativo. - Tiene dimensión interna (disposición del profesor frente a la excelencia) y una dimensión externa (aspectos que en la práctica facilitan o dificultan el desarrollo y manifestación de niveles de excelencia docente). 	<ul style="list-style-type: none"> - La excelencia docente supone un rendimiento por encima de los niveles de calidad.

Fuente: elaboración propia

De la evaluación de las apreciaciones que se muestran la tabla 2 se puede concluir que no existe claridad en la doctrina sobre en qué consiste la excelencia docente, como tampoco dicha noción está clara entre los propios docentes. En ese sentido es imprescindible que haya acuerdo sobre la función que corresponde realizar o rol que le corresponde asumir al docente de una universidad –en el contexto de lo que se entiende por la misión social que esta asume- y que quede establecido cómo se espera que dicha función sea llevada a cabo alcanzar niveles de excelencia.

En ese sentido, Crosby (1990:86 citado por Vidal 2004) señala que la palabra excelencia se emplea mucho, pero mientras no fijemos los criterios de la excelencia, nadie sabrá a ciencia cierta lo que significa.

Ahora bien, si como se ha concluido, la excelencia docente debe implicar un rendimiento sobresaliente en tanto se está ante el grado superior de la calidad ello exige tanto el compromiso individual de cada docente, como la voluntad de la institución por propiciar que sea la meta a alcanzar por sus docentes. Alcanzar los niveles de desempeño y autoexigencia que exigen la excelencia requiere claridad sobre la forma en que se debe actuar y la manera de alcanzar las metas o expectativas que la institución tiene sobre el docente.

Por todo ello se considera que en la excelencia docente debe ser incentivada por la institución pues hay una responsabilidad compartida para alcanzarla que involucra, en la doble dimensión a la que aludía Vidal (2004), tanto al sujeto como a la universidad. La institución debe contar con los lineamientos que expliciten cómo es el docente de excelencia hacia el que poder orientar los esfuerzos. Pero no será suficiente con tener esta caracterización institucional de la excelencia docente sino, por supuesto, se requerirá de políticas y actuaciones concretas que favorezcan que los docentes consigan desempeños de excelencia.

Ahora bien, la función del docente universitario, el rol que cumple en la universidad y la manera en que se quiere que se desarrolle profesionalmente, conduce necesariamente al tema de las competencias docentes.

Las funciones que puede asumir el docente universitario pueden estar vinculadas con tareas de docencia propiamente dicha, de investigación, de gestión y de servicio y responsabilidad social. Pero cuando la literatura especializada trata temas vinculados a la calidad o excelencia docente lo hace, preferentemente, a partir de considerar que la excelencia docente evoca solo a las tareas vinculadas en estricto con la docencia o pedagógicas. En la tabla 3 se sistematizan los autores que al tratar temas de calidad o excelencia docente lo hacen solo desde algunas de las funciones posibles del profesor universitario.

Tabla 3

Calidad o excelencia según las funciones del profesor universitario

	Función docente ppd.	Función investigadora	Servicio y responsabilidad. social
Castilla, 2011	x		
Vizacarro, 2003	x		
Aramburuzabal et al, 2013	x		
Mérida Serrano 2013	x		
Torra Bitlloch et al. 2012	x	x	x
Zabalza, 2007	x	x	x
De Miguel, 2003	x	x	x
Fernández y Romero, 2010	x	x	x
Gonzalez et al, 2013	x		

Fuente: elaboración propia

El análisis de las funciones docentes vinculadas a la calidad y la excelencia ha permitido verificar que los autores suelen insistir en su preocupación sobre que haya un nivel de calidad y excelencia en la función docente propiamente dicha, al reconocerse que el docente universitario es un caso particular de profesional que debe asumir la enseñanza como su tarea a pesar que no tener las credenciales de formación en docencia o pedagogía.

También queda claro que respecto de la función de gestión no hay referencias en que esta pueda contribuir a la calidad docente. Por el contrario, algunos autores más bien aluden a las interferencias que estas actividades representan para la función académica (Sancho 2010, Álvarez et al.). En general, la función relacionada con la gestión resulta de los estudios revisados como la más ausente y la más cuestionada mientras que la de servicio social aparece como una función importante de cara a los desafíos de la enseñanza y el rol de la universidad en el siglo actual, aunque no deja de tener una presencia complementaria cuando se refiere a los asuntos de calidad o excelencia docente.

Ahora bien, es necesario revalorar la complejidad y al reto que representa la educación superior y las funciones de la universidad en el Siglo XXI, es claro que la universidad solo es capaz de cumplir con su misión y su rol en la sociedad a partir del trabajo que realizan sus docentes. En tal sentido, el rol del docente universitario genera expectativas diversas en el estudiantado, la institución y el propio colectivo de docentes, así como también diferentes maneras de entender su excelencia.

Por ello, la calidad docente no puede ser vista solo considerando la dimensión docente propiamente dicha. La calidad y la excelencia también podría estar en relación con las otras funciones docentes en tanto se considere que ellas son esenciales para el cumplimiento de rol que corresponde desempeñar a los profesores universitarios actualmente²¹.

²¹ En España, el Informe sobre el estado de la Evaluación externa de la calidad de las universidades españolas del año 2012 de la ANECA, señala que si bien se evalúan todas las facetas del profesor, prima la función docente como la investigadora pues son consustanciales con

Se concluye en este trabajo, entonces, que un docente que pueda ser calificado como excelente no solo debe serlo por desarrollar en dichos términos sus tareas vinculadas a la impartición de docencia sino, también, por sus avances y aportes en la investigación ya que se considera estas actividades como fundamentales para el desarrollo de la profesión académica que es la que se le atribuye al profesor universitario.

El trabajo académico (Tomàs et al. 2012:345), la profesión académica universitaria (Fernández Lamarra 2011) son denominaciones que tratan de resumir cómo los docentes universitarios tienen en el núcleo del rol que les corresponde desarrollar en la universidad las tareas de docencia propiamente dicha y la de investigación. La investigación está dirigida a enriquecer el conocimiento y dicho conocimiento es el que se pretende trasladar al estudiantado para que lo haga suyo, lo transforme y se pueda seguir generando uno nuevo, y así se avance en la ciencia y el saber que es el verdadero propósito de la función de la universidad como centro donde se cultiva el saber. En ello está la esencia de la actividad universitaria y no cabe duda que ante ese panorama se la participación de los docentes a través del ejercicio de la función docente como de la investigadora.

Ahora, trabajar en el nuevo modelo universitario que plantea la educación superior del siglo XXI exige una mayor implicación del profesorado en la docencia lo cual lleva que las tensiones con la labor de investigación permanezcan en este nuevo escenario siendo difícil encontrar puntos de equilibrio (Villa 2008). Por su parte, Tomàs, Castro y Feixas (2012) entienden que el perfil docente e investigador constituyen una dimensión básica del profesorado pero que la coexistencia o combinación de estos dos lleva a que inevitablemente uno se imponga sobre el otro.

la misión establecida para las universidades públicas en España. Aunque garantizar la calidad en una de ellas no garantiza que haya calidad en las demás (p. 88), sin embargo, evaluar ambas actividades contribuyen a establecer la calidad del docente y a ajustarse al cumplimiento de los criterios ENQA.

En tal sentido se concluye que para potenciar la excelencia de los docentes universitarios se debe considerar como funciones fundamentales e importantes en el mismo nivel el desarrollo de la práctica docente y la investigación (coinciden Mas Torrelló y Ruiz Bueno 2007:6).

Ahora bien, como se sabe el rol del docente, con las funciones que se han especificado, requiere que se cuente con un perfil determinado, de lo contrario no sería posible asumirlo.

Resta, por tanto, determinar cuáles deben ser las competencias profesionales que componen el perfil del docente universitario al que se le atribuye como funciones centrales la docencia y la investigación.

En la tabla 4 se comparan las funciones de docencia propiamente dicha y la de investigación.

Tabla 4

Similitudes y diferencias entre los trabajos de docencia e investigación

Similitudes Docencia e investigación	Diferencias	
	Docencia	Investigación
Estar al día de los avances de su campo de estudio Identificar los temas y problemas más relevantes para el presente y futuro Reconocer las creencias y visiones del mundo que subyacen a las diferentes aportaciones de individuos y grupos Analizar el rigor metodológico de los diferentes estudios Señalar los elementos de su área de estudio que favorecen apropiarse del conocimiento para guiar la acción Estudiar las habilidades y destrezas necesarias para profundizar en el área de estudio Planificar la acción (docente o investigadora) Ponerla en práctica Evaluar la acción Comunicar el proceso y los resultados	La mayor parte de su actuación tiene un carácter casi privado entre él o ella y el alumnado Sus planes se aceptan sin más Sus proyectos se renuevan anualmente sin solución de continuidad	Su actuación tiene carácter público. Ha de dar cuenta de su trabajo a otros expertos o pares Sus planes son evaluados y ha de competir por los recursos Cada proyecto implica un proceso de competición Cuanto más potente es el equipo y mayor la responsabilidad en él, mayor es la carga de burocracia y gestión.

Fuente: Sancho Gil (2001).

Sancho Gil (2001) ofrece en la tabla 4 un listado de las semejanzas y diferencias para concluir que el trabajo de un buen docente y un buen investigador presenta un conjunto de cuestiones comunes aunque algunas diferencias, lo que indicaría que todo buen docente universitario estaría en condiciones de poder convertirse en un buen investigador y viceversa. Sin embargo, el hecho de que no suele ser el caso en que esa afirmación se verifique en la realidad tendría que ver con un conjunto de factores y circunstancias, entre las que está la predisposición del profesor.

Ahora bien, el concepto de competencia es uno de los más complicados de definir puesto que se caracteriza por su polisemia y porque soporta diversos enfoques y perspectivas y, en general, cada propuesta de competencias que hace un autor implica ya una toma de postura.

En la tabla 5 se recogen distintas posturas sobre las competencias que corresponden al docente universitario las cuales, como ya se dijo, no hacen sino poner en evidencia el distinto entendimiento y perspectiva que puede haber detrás del enunciado de las competencias.

Tabla 5

Enfoque sobre competencias para el docente universitario

Tomàs et al. 2012	De los Ríos et al. 2000	Krzejman y Lomabardo 2006	Mas Torello y Ruiz Bueno 2007	Proyecto Tunning 2006
Competencias en planos: - personal - social - profesional	Competencias generales y específicas	Competencias en 4 aspectos: - teórico académico - técnico pedagógico - actitudinal - ético social	- Competencias generales de ciudadanía - Competencias profesionales - Competencias propias del perfil profesional de docente universitario	Competencias: - Cognitivas - metacognitivas - gerenciales - sociales - afectivas

Fuente: Elaboración propia

Seguendo a Lasnier (2000 citado por Velaz 2009: 218) para esta investigación se entiende por competencia como un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de los conocimientos y los propios recursos personales (cognitivos, afectivos, psicomotores y sociales) que son utilizados

eficazmente para resolver con éxito una tarea en el marco de un contexto definido con demandas que le son propias.

Ahora bien, en la literatura revisada (Zabalza 2003, Checchia 2009, Peña Calvo 2012, Villa 2008, etc.) las competencias del docente universitario han sido desarrolladas, sobre todo, enfocadas en el cumplimiento de la función docente propiamente dicha y no a la de investigador. En la tabla 6 se listan las competencias docentes más destacadas.

Sobre las competencias en investigación, los autores no han hecho profundizado. Krzemien y Lombardo (2006) señalan que dentro de las competencias teórico académico, vinculadas a los conocimientos disciplinares de la especialidad profesional del docente se encuentran las del rigor científico y las vinculadas a las características que debe tener un docente universitario que debe cumplir, también, la función de investigador. Mas Torrelló (2007) es la única otra referencia que se incluye con cuatro competencias pensadas especialmente para el perfil de investigador.

Tabla 6

Competencias del docente universitario y funciones de docencia e investigación

	Competencia docente	Competencia de investigación
Mas Torrelló (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña guías docentes 2. Desarrolla proceso enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal 3. Tutorizar el proyecto de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía 4. Evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación 2. Organizar y gestionar reuniones y seminarios, jornadas, congresos, etc. que propicien la difusión 3. Elaborar material científico actual y relevante 4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación, etc.
De los Rios, Herrera, Letelier et al. (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 5. Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia 6. Participar activamente en la dinámica académico organizativa de la institución 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las tendencias en su campo profesional. 2. Conducir y coordinar actividades grupales 3. Habilidad para innovar, indagar, crear 4. Capacidad para enfrentar la diversidad sociocultural 5. Capacidad de trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinarios. 6. Desempeño crítico y creativo del rol profesional. 7. Habilidad para aplicar conocimientos disciplinares 	

	<ol style="list-style-type: none"> 8. Investigar sobre los requerimientos de su comunidad local 9. Traducir las necesidades de recursos humanos en términos de objetivos de aprendizaje 10. Conocer las secuencias de aprendizaje de los estudiantes para lograr ciertos comportamientos y actitudes.
Zabalza (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje 2. Presentar y seleccionar los contenidos curriculares 3. Preparar materiales de enseñanza 4. Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC 5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje 6. Relacionarse constructivamente con los alumnos. Tutorías y acompañamiento a los estudiantes 7. Sistemas de evaluación utilizados 8. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo 9. Estrategias de coordinación con colegas 10. Mecanismos de revisión del proceso

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Ollares y Salguero (2009), en uno de los pocos trabajos que aborda directamente las competencias para la investigación que debe ostentar, en particular, el docente universitario, plantean un total de tres grupos de competencias relacionadas con la organización, la comunicación y la colaboración.

Tabla 7

Tipos de competencias investigativas del docente universitario

Organizativas	Comunicacionales	Colaborativas
1. Maneja los formatos y protocolos de investigación de la universidad	1. Intercambia experiencias en forma oral y escrita	1. Organiza o participa en eventos
2. Coordina con la línea o unidad de investigación	2. Participa en eventos de difusión de la investigación	2. Asesora proyectos de investigación de estudiantes de especialización
3. Tutoriza a profesores con categoría de instructor	3. Produce y publica un capítulo de un texto en coautoría artículo o un material educativo	3. Promociona seminarios, coloquios, talleres
4. Maneja los fundamentos epistemológicos, ontológicos, metodológicos de una investigación	4. Construye aplicaciones innovadoras a partir de hallazgos y resultados de investigación	4. Participa como jurado en trabajos de ascenso o trabajos conducentes a grado académico
5. Rinde cuentas del financiamientos de los proyectos de investigación	5. Consolida, valora y participa en comunidades de aprendizaje dentro de la universidad o en la red.	5. Participa de un proyecto de investigación con coinvestigadores o como coinvestigador
6. Asesora acerca del financiamiento de fuentes externas para los proyectos de investigación		

Fuente: Ollarves y Salguero (2009)

La información vertida en ambas tablas deja evidencia del disparate desarrollo que ha recibido el tema de las competencias en investigación para el docente universitario. En efecto, no se encuentra en la literatura especializada mayor tratamiento del tema de las competencias para la investigación por lo que ello constituye una de las líneas de investigación futura sobre la que habría que incidir.

Ahora bien, desde que en esta investigación se ha tomado postura por afirmar que ambas funciones son necesarias para el cumplimiento del rol de un docente universitario y, más aún, de un docente que pueda recibir el adjetivo de excelente. Por ello, resulta necesario que dichas competencias estén expresamente revisadas y consensuadas.

Como propuesta particular de esta investigación se puede considerar como competencias para la investigación más relevantes las siguientes. En los sustantivos: a) diseña, desarrolla y evalúa proyectos de investigación e innovación; b) maneja los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos de una investigación; c) elabora material científico actual y relevante; d) comunica y difunde conocimientos, avances y resultados de sus proyectos de investigación; e) participa como jurado en trabajos de ascenso o conducentes a grado académico. Y en cuanto a las adjetivas o de orden procedimental se encontrarían: a) maneja los formatos y protocolos de la universidad; b) organiza eventos de discusión y difusión; c) maneja tecnologías de la información; d) administra fondos y rinde cuentas sobre ellos.

Finalmente, habiendo quedado establecido el asunto referido a las competencias docentes para el perfil de excelencia, toca ocuparse de la gestión de la docencia en la universidad para determinar bajo qué criterios debería organizarse con miras a potenciar la excelencia de sus docentes.

Ahora bien, la gestión de la docencia se convierte en un tema central pero a la vez delicado porque en la universidad las relaciones pueden ser complejas y no siempre pueden ser vistas con la misma óptica de las relaciones laborales que se producen en otros centros de trabajo. La creación, interacción, preservación y

difusión del conocimiento necesita como ya se ha visto de sujetos con un perfil y competencias determinadas.

En ese sentido, se debe conseguir una estructura de gestión fuerte pero equilibrada donde se consiga distribuir el poder para determinar las acciones de gestión docente. Una gestión descentralizada y participativa que permita, por ejemplo, trabajar directamente con las unidades de gestión de la calidad pero, también, que hayan representantes del profesorado y comisiones que puedan deliberar sobre las demás políticas universitarias que también pueden influir en los distintos desempeños docentes que se buscan gestionar. Se debe propiciar, en ese sentido que existan representantes de la gestión docente participando en otros distintos niveles de toma de decisión para que haya articulación de las políticas.

Se coincide con Narváez cuando sostiene que “En realidad, en este tipo de organización, los administradores deberían prestar un servicio a los docentes, generando las condiciones para que ellos pudieran desarrollar su tarea en las mejores condiciones. Para lograrlo debería generarse un proceso de especialización en gestión que no se verifica en todos los casos” (2008:10).

Y es que, en efecto, muchas de las tareas de gestión deberían ser asumidas por especialistas. La universidad debería aprender que los asuntos de gestión deben ser realizados por profesionales de la materia y no ser los propios docentes quienes asumen estos cargos.

Un reto para la gestión docente está en la comprensión de que la actividad académica del docente universitario está ligada e impulsada por las necesidades de aprendizaje del alumnado (y, por tanto exige una buena docencia) pero también por la investigación, que desarrolla el conocimiento y aumenta la calidad de la institución. En consecuencia, se juzga más eficiente hacer una gestión conjunta de dichos perfiles partiendo de reconocer que la docencia de excelencia es una actividad que va a estar ligada a estas dos funciones irrenunciables y esenciales de todo aquel que se precie de realizar un trabajo académico.

En ese sentido hay coincidencia con Tomás et al. (2012) quienes señalan que la opción de crear perfiles docentes y considerar por separado los perfiles de investigación y docencia, comporta ciertos riesgos y es mejor pensar en un modelo de profesor universitario docente e investigador, aunque ciertos márgenes de flexibilidad. Así, considerando distintos espacios donde puede haber interferencia entre las funciones de docencia e investigación (Villa y Quintanilla 1999, citados por Sancho 2001) comentan como los horarios docentes pueden contribuir o entorpecer a la realización de tales tareas. Así, señalan que la investigación conlleva requerimientos como viajar y ello se puede facilitar con flexibilidad, concentrando la docencia en un semestre o en unos pocos días a la semana.

Ahora bien, aunque la universidad no sea actualmente la única institución donde se desarrolla la investigación ni vaya a ser por siempre el único espacio donde se genere el conocimiento sí se debe reconocer que tiene la particularidad de ser el lugar donde confluyen las metas de formación con investigación. Si ambas recaen en el personal docente, no cabe duda que el foco de atención de la gestión docente de la institución debería ser el de dar las mejores condiciones para que ello sea posible y alcanzar constantemente la excelencia. No hay excelencia por tanto sin la apuesta sincera de la institución por sacar lo mejor de su personal docente.

No se puede olvidar que desde esta propuesta, la forma en que se alcanza la excelencia es mediante un proceso consciente que demanda tanto el involucramiento del sujeto como de la institución. En esa medida, también compete a la institución universitaria el generar los espacios y los incentivos para conseguir que sus docentes busquen alcanzar la excelencia. En consecuencia, una universidad debe estar comprometida en crear los espacios y las condiciones para que dicha competencias investigativa se pueda consolidar.

7. Propuesta de criterios para la gestión de la excelencia docente .-

En la medida de la argumentación desarrollada hasta el momento y todos los autores referidos, resultan ser criterios relevantes para la gestión docente los siguientes:

- a) Tener un enfoque sistémico para entender que el éxito en la gestión parte por reconocer que todos los elementos de la organización son interdependientes, ninguno es un factor determinante único para el éxito o el fracaso.
- b) Pertinencia y publicidad de las metas y objetivos docentes. En ese sentido, la gestión docente debe empezar por establecer el perfil docente, las competencias y los niveles de cumplimiento para alcanzar la excelencia.
- c) La gestión docente debe ser un proceso coordinado. Significa que se necesita de la participación docente en el diseño de las políticas del propio, así como la coordinación con otras unidades de gestión para que puedan establecerse políticas conjuntas.
- d) Evitar la ausencia de control. Es la clave para poder completar una adecuada gestión.
- e) Relacionado con lo anterior, un criterio elemental a seguir en la gestión docente debe ser poner en evidencia que esta no entra en conflicto con la libertad de cátedra, pues esta, bien entendida, no puede suponer espacios en los que no haya lugar a exigir el cumplimiento de las metas institucionales.
- f) Bajo la idea que la gestión ideal se va aprendiendo en el camino, algunos de los principios que debería seguir un modelo de gestión docente deberían incluir: capacidad para experimentar (probar y cambiar políticas conforme se adecuen o no a los intereses institucionales), siempre monitoreo y evaluación de actuaciones de gestión, voluntad para corregir errores, no autocomplacencia, mecanismos idóneos para resolver problemas, actividades internas y externas de comparación con otras instituciones.

En todo caso, pensar en una universidad que pretenda afrontar los desafíos de la educación superior deberá estar abocada a una gestión de la excelencia acorde con los criterios antes mencionados. Todo ello redundará, consecuentemente, en que la institución universitaria pueda contar con condiciones propicias para el desarrollo de la profesión académica y sea un espacio donde las tareas de docencia e investigación que aquella implica, sean realizadas con el fomento e impulso de una institución comprometida con tales objetivos.

Adicionalmente, se ha querido incluir algunas ideas de acción concreta que pueden realizar las universidades en su largo camino por construir las vías para alcanzar la excelencia de sus docentes. De la revisión de la literatura aparecen como actuaciones orientadas a perseguir la excelencia del personal docente, que se repiten dentro del ámbito universitario las siguientes: a) vinculadas con la mejora de la práctica docente: los cursos de formación del profesorado, los proyectos de innovación docente, las tutorías para docentes nuevo, los programas de acompañamiento para la mejora de las prácticas docentes; b) vinculadas a la mejora de la investigación: a) las ayudas para la movilidad, b) fomento a la creación de equipos docentes para la investigación, c) la certificación del dominio de un segundo idioma, d) creación de oficinas de fomento promueva enlaces industriales, transferencias de conocimiento, desarrollo propiedad intelectual, etc. Así también, en el caso de las evaluaciones de desempeño, es posible considerar implementar modelos de evaluación voluntaria de los docentes que permitan crear incentivos para mejorar el desarrollo profesional, motivar la transparencia, la comparación y la competitividad.

Finalmente, si bien se ha enfatizado en los criterios para la gestión de la excelencias, las políticas y acciones concretas que las respalden, ello no ha querido obviar la suma de otros elementos intervinientes en el logro de la excelencia que implican, en poco términos, que la institución universitaria dé el soporte para dicha excelencia sea posible de alcanzar. Se ha referencia con ello a los condicionantes tales como la cultura y el clima institucional y laboral, las condiciones de infraestructura tanto de espacios como de recursos académicos,

los procedimientos administrativos que no premien la burocratización, las condiciones de selección y contratación docente, los incentivos económicos, entre otros.

8. Conclusiones.-

- La excelencia es un concepto que implica un nivel superior calidad, por eso la universidad que desee alcanzarla debe emprender un proyecto ambicioso que persiga sobresalir por superar los altos niveles de calidad y posicionarse como una referencia siempre dentro del marco de sus funciones y lo que la sociedad espera de ella. Para ello resulta clave tener en cuenta que la universidad solo es capaz de cumplir con su misión y su rol en la sociedad a partir del trabajo que realizan sus docentes.
- La excelencia docente debe ser incentivada por la institución pues hay una responsabilidad compartida para alcanzarla que involucra tanto al docente como a la universidad. La institución debe contar con los lineamientos que expliciten cómo es el docente de excelencia hacia el que poder orientar los esfuerzos.
- No es suficiente con incluir una caracterización institucional de la excelencia docente. La universidad debe implicarse y brindar las condiciones óptimas para el desempeño con niveles de excelencia de las funciones que corresponden al docente universitario y se necesitan de políticas y acciones comprometidas que involucren tanto la voluntad institucional como el compromiso del docente.
- La excelencia docente, en el marco de la función que corresponde a la institución universitaria en el siglo XXI conlleva un rol docente que implica concomitantemente la realización de función de docencia propiamente dicha e investigación.
- Las funciones de docencia propiamente dicha y la de investigación guardan similitudes y proximidades y están en la génesis del conocimiento que se quiere desarrollar con la misión de la universidad. Un docente puede ser

- calificado como excelente no solo por sus tareas vinculadas a la impartición de clases o ejercicio docente sino también por sus aportes en la investigación.
- Se debe profundizar en el estudio de las competencias del docente universitario para la investigación. Como aporte de este trabajo se proponen cinco competencias sustantivas (vinculadas propiamente a la acción de investigar) y cuatro de orden más procedimental.
 - Constituye un reto de la gestión la comprensión que la actividad académica del docente universitario está motivada por las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (por ello debe ser competente en la docencia propiamente dicha) pero también por la exigencia de seguir desarrollando el conocimiento como función primordial de la universidad.
 - Se recomienda tener un enfoque sistémico para la gestión de los docentes para tener presente que todos los elementos de la universidad son interdependientes y ninguno es determinante por sí solo para el éxito o fracaso.
 - La gestión docente en la universidad debe guiarse por criterios de pertinencia, publicidad, coordinación, presencia de control, capacidad para experimentar, evaluación de actuaciones de gestión. Así como de guiarse voluntad para corregir errores y mecanismos idóneos para resolver problemas.
 - El haber enfocado la problemática de la excelencia docente desde los criterios de gestión que deben seguir las universidades no desconoce que hay un cúmulo de otros elementos condicionantes que intervienen en los propósitos de alcanzar la excelencia docente.

9. Fuentes de Información.-

Aramburuzubal, P., Martínez-Garrido, C. & García Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*. PUCP. , p. 7-25.

Álvarez-Rojo, V.; Asensio-Muñoz, I.; Clares, J.; Del Frago, R.; García-Lupión, B.; García –Nieto, N.; García-García, M.; Gil, J.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Diéguez, A.; Rodríguez-Gómez,

- G.; Rodríguez-Santero, J.; Romero, S. & Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 15, n° 1, p. 1-18. Consultado el 10 de enero de 2014 en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm.
- Briceño, M.E; Carrero, M. & Pepe, N. (2006). Calidad universitaria: análisis de gestión, los procesos administrativos en el aula y el docente como líder transformativo. *Academia* Año 5, N° 10, julio-diciembre, 2006. Consultado el 5 de febrero 2014 en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/28810>
- Bou Llusar J. C, Escrig Tena A. B., Roca Puig, V. & Beltrán Martín, I. (2002) La situación de la gestión de la calidad en la empresa cerámica. *Revista de Treball, Economia i Societat*, N°. 24, 2002, págs. 25-38. Consultado el 20 de marzo de 2014 en: http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista_24/art2-rev24.pdf
- Bullón, S. (2007). La satisfacción estudiantil con la calidad educativa de la universidad. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Castillo Polo, Francisca (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las Universidades Andaluzas. *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de empresas*. N° 2, p. 157-172. Consultado el 20 de marzo de 2014 en: <http://educade.es/docs/02/08-castilla.pdf>
- CINDA (1998). La gestión docente universitaria. Modelos comparados. Consultado el 7 febrero de 2014 en <http://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/03/Gesti%C3%B3n-Docente-Universitaria.-Modelos-Comparados.pdf>
- Climent Serrano, S. (2003). *Los costes de calidad como estrategia empresarial en las empresas certificadas en la norma ISO 9000 de la CV*, Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones, Setiembre de 2003. Consultado el 1 de

abril de 2014 en:
http://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/tqm/1_conceptos/1_conceptos.htm)

Checchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Vol.13, Nº 1, p. 209-229.

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad?. *AAPE, Archivos Analíticos de políticas educativas. Revista de la Arizona State University*. Vol. 20, Num. 13. Consultado el 15 de febrero de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797013>

Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliacao. Revista da Avaliacao da Educacao Superior*. Revista de la Universidad de Sorocaba. Vol. 16, Num. 3. Consultado el 15 de febrero de 2014 en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300008

Cruz Ramírez, J., Historia de la calidad. EXCELLENTIA, pp. 8-14, disponible en: <http://www.tecnologiaycalidad.galeon.com/calidad/6.htm>.

De la Orden Hoz, A.; Asensio-Muñoz, I.; Carballo Santaolla, R.; Fernández Díaz, M.J.; Fuentes Vicente, A.; García Ramos, J.M.; Guardia González, S.; Navarro Castillo, M. (1997). Desarrollo y Validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 3, Número 1 (consultado el 20 de febrero de 2014 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm).

De los Rios, D; Herrera, J. M.; Letelier y otros (2000). Paradigmas y competencias profesionales. *CINDA. Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago de Chile: Alfa.

Doménech, Rosa (2002). La Calidad una prioridad para el trabajo de las ONG. *Documentación Social* N° 128, p. 147-160.

- Edelman, Adrián (2001). Modelos de Excelencia en la gestión. *Memoria de trabajos de difusión científica y técnica*, p. 37-42.
- Edwards, Verónica (1991). *El concepto de calidad de la Educación*. Santiago, Chile. UNESCO/OLREAC.
- Fernández Cruz y Romero López (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Año 44-1, 2010, p. 83-117.
- Fernández Lamarra, Norberto (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires, EDUNTREF- IESALC/ UNESCO.
- Fernández Lamarra, Norberto (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista debate Universitario*, Vol. 1, N° 1, Noviembre de 2012. Buenos Aires, CAEE-UAI. Consultado el 10 de febrero de 2014 en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/1603-9357-5.pdf>
- Fernández Lamarra, N & Marquina, M. (Compil.) (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos de los países emergentes*. Eduntref. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Ferrer Llop, J. Universidad: Servicio público frente a mercantilización. *Fuente Universidad de Salamanca*. N° 9. Consultado el 6 de abril en: http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_1.pdf.
- Fuensanta Hernández, P. (2002) Docencia e Investigación. *Educación Superior. Revista de Investigación Educativa*, 2002, Vol. 20, N.º 2, p. 271-30.
- Gonzáles, F. Jarpa, M.; Olivares, C. & Costa, E. (2013). "Los desafíos del docente universitario en el Chile del siglo XXI: Propuesta estratégica para mejorar el perfil docente en la Universidad de Viña del Mar". *Blue Skies: Nuevas Concepciones sobre el futuro de la educación superior en Latinoamérica*.

Consultado el 4 de marzo 2014 en http://latam.pearsonblueskies.com/descarga-el-libro/blue_skies_latam_2013_I_1/

Imbernón, F. (2010) La profesión docente en el nuevo contexto educativo. En: Nuevos retos de la profesión docente. *II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de formación e innovación docente) Grupo de investigación FODIP. Formación docente e innovación pedagógica.* Universidad de Barcelona. Consultado el 1 de abril de 2014 en: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf

Kruger, K. (2010) Rankings mundiales de universidades: Objetivos y Calidad. *Aracne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales.* Universidad de Barcelona, Nº 129, Enero de 2010. Consultado el 15 de mayo de 2014 en http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-129.htm#_edn8

Krzemien, D. & Lombardo, E. (2006). Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura de Psicología. *Psicología Escolar e Educativa.* Vol. 10 Nº 2, Consultado el 15 de marzo de 2014 <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321819002.pdf>

Martín, R. & Alfonso, J. M. En V Seminario de Economía Canaria: celebrado el 1 de julio de 2005, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de La laguna / (coord. por Lorenzo Alegría, R.M. & Vázquez Polo, F.J.) Vol. 1, 2006, p. 363-396.

Martínez, C. & Riopérez, N. (2005). El Modelo de Excelencia en la EFQM. Su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. En *Educación XXI, Facultad de Educación UNED.* Nº 8, 2005, p. 35-65

Mas Torelló, O. y Ruiz Bueno, C. (2007). Publicación del I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

- Perfil competencial y necesidades formativas. Consultado el 7 de mayo de 2014 en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf>
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación del docente universitario. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11 (1) Enero- Abril 2013, p. 185-212.
- Michavila, F. y Zamorano, S. Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión transnacional de la acreditación. *Revista de Educación*, N° Extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa, p. 235-263.
- Muños Machado, A. (1999). *La gestión de la Administración Pública*. Ed. Díaz de Santos.
- Montoya Sotelo, D. (2009). Control de gestión por indicadores para instituciones de educación superior: la búsqueda constante de la calidad. *Revista Docencia e Investigación*. N° 19 - pp.145-174
- Narváez, J. L. (2008). La universidad y su gestión. *Gestión Universitaria*. Consultado el 17 de abril de 2014 en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_01/v1n1a0.htm.
- Ollarves, Y., y Salguero, Luis (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, p. 118-137.
- Pallisera, María; Fullana, Judit; Planas, Anna & Del Valle, Arantza (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Publicación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura N° 52/4.
- Pasamar, S. (2014). Debate sobre el modelo organizativo académico. Del modelo gremial al modelo colaborativo. *RIS*, Vol.72. N° 1, Enero-Abril, p. 203-248.

- Peña Calvo, J. V. (2012) Desarrollo profesional del Docente universitario. En: Debate sistema educativo. Histodidáctica, Universidad de Barcelona. Consultado el 2 de mayo en http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=60:desarrollo-profesional-del-docente-universitario&catid=15:debate-y-sistema-educativo&Itemid=103
- Perrenoud, P. Diez Competencias para enseñar. Graó. España. 2007. Consultado el 2 de marzo de 2014 en <http://redeca.uach.mx/competencias/Diez%20nuevas%20competencias%20para%20enseñar.pdf>
- Porta, C. & Hampshire, S. (2009) ¿Cuáles son las primeras diez Universidades en el mundo? ¿Y cómo saber cuáles son los criterios? *Revista Docencia e Investigación* N° 9 Universidad Castilla de la Mancha. Año XXXIII - Enero /Diciembre de 2009 - 2ª Época - Núm. 19. Consultado el 15 de mayo de 2014 en http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero9/Porta_Hampshire.pdf
- Salguero, Luis A. (2008). “Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades”. *Laurus Revista de Educación*, Vol. 14, N° 27, mayo-agosto 2008, pp. 11-32.
- Sancho Gil, Juana M. (2001) Docencia e investigación en la universidad: una profesión dos mundos. *Educar*, Universidad de Barcelona, N° 28, p. 41-60.
- Tomàs, Marina (coord.) (2001), El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI Equipo de investigación y desarrollo CCUC de la Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. En *Educar* 28, p. 147-162
- Tomàs, M.; Castro, D. & Feixas, M. (2012). “Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado de la universidad”. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10 Enero-Abril 2012, p. 343-367.

- Torra, I., Marquez, M^a D., Pagès, T. Solà, P. García, R., Molina, F.; González, A. & Sangrà, Albert (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. En *REDU, Revista de docencia universitaria*. Vol. 11 (1), Enero. Abril 2013, p. 285-309.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 13, N° 1, p. 209- 229.
- Vidal Araya, L. Evaluación organizacional de la Excelencia Docente. Tesis de Grado de Magister en Administración Educacional. Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile.
- Vidal Araya, L. (2004). Evaluación Organizacional de la excelencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Publicación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vidal Araya, Leonardo (2007). Aproximación deconstructiva a la noción de Calidad de Educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44/4. Publicación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Villa Sánchez, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, N° Extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa, p. 177-212.
- Zabalza, M. A. (2000). El papel de los Departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 38 (Ejemplar dedicado a: La formación del profesorado universitario / coord. por Rodríguez Rojo, M.), p. 47-66.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.
- Zabalza, M.A. (2005). Competencias docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005. Consultada el

17 de abril en <http://www.slideshare.net/ejemplo3/miguel-angel-zabalza-competencias-docentes>

Zabalza, M.A. (2009). "Ser profesor Universitario hoy." *La cuestión universitaria*, N° 5, p. 69-81.

Zamboni, L. (2004). Factores a considerar para el logro de una exitosa gestión académica. *FACES*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Mar de Plata, Año 10 N° 21, septiembre 2004. Consultado el 23 de abril de 2014 en http://nulan.mdp.edu.ar/131/1/FACES_n21_33-52.pdf

Zegarra, S. (2011). Satisfacción estudiantil con la calidad educativa de una diplomatura. Tesis de para optar el título de Licenciada en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ZGAGA, P. (2009). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*. Report presented at the Conference of European Education Ministers, Leuven.

Documentos:

ANECA (2012) Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas 2012. Disponible en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Informes-sobre-calidad-universitaria>.

Políticas de Gestión del Cuerpo Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Abril de 2008. Disponible en <http://www7.uc.cl/dadevra/wseleccion/PDFs/politicasAcademicas.pdf>.

Publicación del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011 Profesionalización docente: Conocimiento Profesional de los docentes. Disponible en http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf.

Universidad de Harvard (2007), A compact to enhance teaching and learning at Harvard. Disponible en http://www.tlataaskforce.uconn.edu/docs/resources/HarvardTaskForceOnTeachingAndCareerDevelopment_January2007.pdf.

Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions' (2006) Disponible en <http://www.ihep.org/Publications/publications-detail.cfm?id=3>.

ENQA; Criterios y Directrices para la garantía de calidad en Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en <http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20version%20ESP.pdf>

