

La enseñanza en la Universidad: sus problemas y desafíos en la calidad de la formación

Francisco Alvarez, Cecilia Cardemil y Marcela Román¹

Introducción

La enseñanza en la educación superior se ve actualmente desafiada a modificar sus prácticas y ámbitos del conocimiento por la creciente y compleja expansión de éstos junto a un cada vez más demandado acceso a estudios superiores.

Los avances en el campo de la generación del conocimiento hoy en día son explosivos en todos los ámbitos de saber humano. En consecuencia, las demandas y necesidades de las sociedades por educación están planteando nuevos requerimientos que surgen a su vez de los cambios en la estructura del conocimiento. Así pues, se asiste a una expansión de la demanda por estudios superiores que se manifiesta no sólo en USA y Europa sino también en América Latina, dada la demanda del mercado laboral que exige altas competencias técnicas, y el reconocimiento de las políticas sociales y educativas que vinculan la educación como un componente clave para el desarrollo socio-económico de los países. La masificación de la demanda por educación superior implica para la universidad, formar una población heterogénea diferente a la tradicional. Por un lado, los estudiantes de pregrado provienen de distintos niveles socioeconómicos y por otro, hay una gran variedad de gente que quiere y necesita concurrir a las instituciones de educación superior, en especial, profesionales que necesitan ampliar o diversificar competencias y buscar nuevos conocimientos, para acceder a niveles de empleo y/o mantener fuentes laborales.

¹ Los autores, investigadores y educadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE son los responsables del área Pedagogía Universitaria, recientemente creada en la institución, para estudios sobre formación inicial y continua, así como ofrecer intervenciones que se relacionen con el mejoramiento de los modos de enseñar en la Educación Superior.

Así, el sistema se ha abierto a una multiplicación y diferenciación de las instituciones de educación superior, con una significativa diversificación de la oferta de la educación terciaria, con un alto grado de heterogeneidad intra e interinstitucional y con diferencias entre las competencias docentes muy amplias y de calidad muy variable.

Respecto de la producción de conocimientos en la sociedad mundial actual, se observan algunas características generales que dicen relación con una tendencia incesante a la subdivisión de las disciplinas, y a la recombinación de fragmentos disciplinarios en nuevas áreas. Los límites disciplinarios se han modificado dado el desarrollo de nuevas competencias surgidas del avance tecnológico, el cual ha generado una demanda por nuevas destrezas y por tanto por profesiones nuevas, alterando los márgenes de lo posible en las disciplinas establecidas.

Tanto la producción como la transmisión y apropiación del conocimiento inciden en que las demandas de formación profesional impliquen cambios en la orientación y gestión de las universidades y en especial, en sus modos de enseñar, ámbito que ha quedado relegado por el estudio de los grandes temas que las cruza como son el financiamiento y la gestión administrativa.

En este artículo revisamos brevemente el tipo de cambios que está ocurriendo en la generación de conocimientos, las limitaciones de la concepción tradicional en la transmisión de conocimientos que se observan en la docencia superior universitaria, y los criterios que se ofrecen para orientar formas de enfrentarlos. El objetivo es aportar a la reflexión sobre la educación universitaria señalando una alerta sobre uno de los aspectos más relevantes que conciernen a la calidad, como son los procesos de formación.

I. Nuevas formas de aproximación y construcción del conocimiento

Algunas de las características de producción del conocimiento, que se señalan son las siguientes²:

I.1. Conocimiento útil

El conocimiento se produce en un contexto de aplicación. Existe la intención que el conocimiento sea útil (para distintos organismos y la sociedad en general) y que esto esté presente desde el comienzo de la formación inicial. En el proceso de producción operan factores de oferta y demanda, pero de ofertas diversificadas y demandas que se refieren a formas diferenciadas de conocimientos especializados.

² Señalado por MJ: Lemaître, La calidad en la formación de pregrado: Evaluación y acreditación. Pp. 63-77. En: *Estudios Sociales*, CPU, N° 103/Trimestre 1/2000.

I.2. Enfoques y prácticas transdisciplinarias para abordar los problemas

Los problemas planteados y sus soluciones, implican la integración de enfoques y habilidades diferentes, en un marco de tiempo definido por las necesidades del problema que se pretende solucionar. *El marco de referencia evoluciona en el contexto de aplicación y permite generar un consenso teórico complejo, que difícilmente puede reducirse a componentes disciplinarios.* El proceso por su parte también genera conocimientos, puesto que en la resolución de los problemas se dan desarrollos teóricos, metodológicos y prácticos, que alimentan procesos posteriores más o menos semejantes. La comunicación de los resultados de esta forma de producción de conocimientos se realiza vía experiencia de los participantes al trasladarse a otras instancias de resolución de problemas. La capacidad lograda es tan dinámica que puede adquirir configuraciones nuevas en distintos contextos de problemas.

I.3. Nueva organización de equipos de trabajo

Los equipos se constituyen y disuelven de acuerdo a necesidades del problema y no hay formas preestablecidas para su organización. La producción de conocimientos se da en distintos sitios (empresas productora, consultoras, organizaciones locales, organizaciones académicas, organismos de gobierno, que actúan solos o asociados). *La flexibilidad y la capacidad de respuesta oportuna son esenciales y por tanto, se requiere desarrollar formas organizacionales capaces de adecuarse a la naturaleza transitoria y cambiante de los problemas y a la búsqueda de soluciones.* Así, los equipos se modifican y combinan de la manera más adecuada para los objetivos de trabajo.

I.4. Desarrollo de una mayor responsabilidad social

Los problemas que se abordan mediante la investigación no admiten resolución sólo en términos científicos o técnicos. Hay conciencia de las implicaciones políticas o sociales de los resultados de la producción de conocimientos, *de las necesidades de considerar distintos puntos de vista o de los intereses de los distintos grupos, que se verán afectados con los resultados de la investigación o el trabajo que se realiza.* Esto influye en el tipo de problemas que se va a abordar y en la organización del proceso de investigación en su conjunto.

I.5. Sistema más complejo de evaluación y control de calidad

En la forma tradicional de investigación, el criterio de calidad es la opinión de los pares y el control de la calidad se asegura por la selección de esos pares que han contribuido en el ámbito de la disciplina. Pero hoy en día la selección de pares tiene que hacerse dentro de una variedad de ámbi-

tos diferentes según el tipo de problema o tarea a enfrentar. *Además la definición de calidad incorpora dimensiones relativas a pertinencia social de las soluciones, costo efectividad o competitividad en el mercado.*

II. La Docencia Universitaria

Los cambios en las demandas por formación profesional surgen también de los cambios en la estructura del conocimiento, como se señalaba en la introducción. La organización de la universidad tradicionalmente ha enfatizado las fronteras de cada disciplina, tanto en términos teóricos como metodológicos y, por consiguiente, definiendo una división cognitiva del trabajo al interior de cada institución que se expresa no sólo en la actividad de la investigación, sino en la estructura del curriculum de pregrado y en las conexiones que se establecen entre docencia e investigación. Esto lleva a revisar lo que pasa a nivel de la pedagogía universitaria, en tanto una actividad crucial destinada a formar personas que habrán de desenvolverse en un mundo donde la información y la acción para transformarlo estarán cada vez más estrechamente ligadas, de modo que la apropiación de conocimientos nuevos será una competencia indispensable para insertarse y ser actores en una sociedad mundial casi sin fronteras.

Dos parámetros ideológicos relativos a competencias se proponen para revisar tanto la formación como la producción de conocimientos en el medio universitario.

La competencia académica como lo ha entendido la universidad tradicional, se centra en las disciplinas, en la objetividad del conocimiento, en la búsqueda de la verdad. Su foco es el pensamiento, pero no se busca una relación con la acción. Esta perspectiva ha perdido sentido en el mundo actual, en tanto de esta forma el conocimiento se vuelve información y la acción se queda en ejecución de tareas, arriesgándose la valoración social del saber.

Frente a esta ideología, emerge con fuerza, aquella que orienta hacia la competencia instrumental, entendida como el desarrollo de destrezas y hacia resultados concretos. En esta perspectiva, las competencias son conductas y capacidades para actuar en la forma definida y demandada por otros. Sin embargo, el foco en el desarrollo de destrezas no es suficiente para desarrollar capacidades críticas y desarrollar competencias para enfrentar situaciones impredecibles. Para hacerlo, es fundamental desarrollar capacidades y competencias de comprensión y reflexión. La revisión de varios estudios en América Latina hace visible la detección de estos parámetros y sus implicancias. (M. J. Lamaitre op. cit),

Desde 1980, considerando la expansión que viven los sistemas de educación superior como efecto del movimiento de descentralización que se vive

en la Región, surge, tanto en organismos privados como estatales, la preocupación por la manera como se prepara y forma a los profesionales en los centros universitarios. Preocupación que da origen a encuentros y seminarios en los que se diagnostica sobre la pedagogía universitaria, sus fortalezas y sus debilidades. Dicho análisis da lugar a experiencias de programas de formación internos en los centros universitarios y que buscan—siguiendo las recomendaciones emanadas de dichos seminarios y encuentros, superar los problemas diagnosticados cooperando al desarrollo profesional de los docentes.

Uno de los estudios más amplios sobre este tema es el proyecto “Formación Pedagógica de Profesores Universitarios en América Latina” ejecutado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) con la colaboración del Programa de Desarrollo Educativo (PREDE) y la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1984. En él llegaron a participar hasta 50 centros universitarios de la Región.

El proyecto abordó fundamentalmente temas relacionados con la docencia y la formación de los docentes. Sus conclusiones han contribuido a generar un cierto marco general de la pedagogía universitaria en América Latina, llevando a cabo un análisis de la misma y ofreciendo un conjunto de recomendaciones derivadas de dicho análisis.

III. Principales problemas que se constatan en la docencia universitaria

Se quiere entregar aquí un conjunto de problemas asociados con la docencia universitaria que surgen del análisis referido, una reflexión sobre los modelos de aprendizaje que sostienen las prácticas docentes analizadas, y algunas recomendaciones que el proyecto arrojó. En dicho informe se sintetizan los principales problemas que atraviesan a la docencia universitaria³

III.1. Falta de preparación específica de los docentes

El profesor universitario suele ser un profesional que no ha recibido preparación didáctica y que por lo general no tiene una conciencia clara de su misión educadora y formadora. Nadie pone en duda que a la universidad lleguen excelentes sociólogos, administradores, ingenieros, etc. Pero estos profesionales, son requeridos fundamentalmente por su dominio y competencia sobre su saber específico y no necesariamente por su manejo en lo metodológico, por lo cual no significa que todos los que llegan por este

³ Ospina, Jaime. La calidad académica en la universidad Latinoamericana. En: Pedagogía universitaria en América latina. Antecedentes y perspectivas. CINDA, Santiago de Chile 1984. Cabe señalar que estos elementos se encuentran considerados en las propuestas de mejoramiento de la formación Universitaria del los años 1996-2000 del país y de la Región. No obstante, hemos considerado estos estudios porque muestran de manera más clara una situación que al parecer permanece en los centros universitarios de formación.

camino a la docencia universitaria sean pésimos docentes. Al contrario, un profesional con amplio dominio en su campo es, en cierta manera, una garantía para contribuir a la formación de futuros profesionales en dicho campo.

III.2. La masificación de la universidad abre paso a la burocratización del profesorado y a una preocupación centrada en lo administrativo

Los centros universitarios, al ver invadidas sus aulas con alumnos se ven obligados a establecer normas para garantizar un adecuado funcionamiento en función de la enseñanza impartir. Sin embargo, parece que el efecto de producir las normativas organizacionales, no ha sido el deseado. En muchas situaciones se llega a hablar en sentido peyorativo de una “escolarización de la universidad” por el predominio de reglas formales sobre el fondo, lo que ha llevado también a una pérdida del sentido de pertenencia, deteriorando los climas universitarios en tanto espacios de discusión académica.

Otra característica importante es la excesiva preocupación de las autoridades por lo administrativo en desmedro de la calidad académica, lo que se refleja fundamentalmente en la carencia de condiciones institucionales y laborales de los docentes para garantizar un trabajo en equipo y el desarrollo de una actividad reflexiva y crítica sobre lo que se hace en la universidad. Se cree que ha habido una mayor preocupación por el desarrollo de infraestructura física y de laboratorios que por aspectos cualitativos referidos a la calidad.

III.3. Enseñanza y aprendizaje: dos procesos divorciados en la docencia

La preocupación de los docentes parece centrarse en la transmisión de contenidos, en su propia enseñanza, lo cual pone en evidencia el mal uso del tiempo, no sólo porque las clases sean de carácter expositivo (magistrales), sino porque al ser así no se están considerando las capacidades de los alumnos para utilizar otros recursos de información alternativa o complementarios a la cátedra; porque no dejan tiempo para el diálogo de los alumnos con el profesor, y porque escasamente se da cabida al trabajo en grupo como forma de aprender.

Por otra parte, los alumnos están obligados a “crear su propio proceso de aprendizaje” que se caracteriza básicamente por la pasividad, apatía y en ocasiones tedio, frente a la actividad del catedrático transformado en juez. Esto, unido a una comunidad universitaria debilitada que no tiene espacios consagrados a la discusión e intercambio de visiones científicas y filosóficas, lleva a los alumnos a tener una baja motivación para integrarse a esta comunidad y dosificar su esfuerzo por obtener un rendimiento mínimo, que no aspira al dominio de los contenidos, sino a la preocupación ocasional

por pasar las pruebas. Los alumnos están más interesados en obtener un título que las competencias necesarias para el desarrollo de su profesión.. Otros estudios constatan que influye en la baja participación de los alumnos el sistema de evaluación de los docentes: existe una baja participación cuando los profesores basan su evaluación fundamentalmente en exámenes.⁴

De acuerdo a diagnósticos realizados por académicos de algunas universidades, base de sus propuestas de «Proyectos de Formación Inicial y Desarrollo Institucional»⁴, es posible constatar un tipo de formación inicial de la universidad, sustentada sobre la hipótesis central que establece que los futuros profesionales en algún momento, serán capaces de integrar los conocimientos adquiridos, desarrollando una conceptualización global de las disciplinas enseñadas segregadamente, lo que reafirma la tendencia «asignaturística» en la formación inicial que se impartía.

Contrariamente a la hipótesis señalada, la esperada integración por parte de los estudiantes ocurre en un bajo porcentaje y la gran mayoría mantiene una atomización de conceptos e informaciones hasta el egreso y posterior práctica profesional. Por otra parte se señalan deficiencias metodológicas, con casi exclusiva presencia de clases frontales expositivas, muy poca traspaso de responsabilidad del aprendizaje delegada en los alumnos, un cuerpo académico poco actualizado y escasa innovación pedagógica.

III.4. Aprendizaje reproductivo v/s construcción de conocimientos

Aún se observa una tendencia a considerar, tanto por parte de los profesores como de los alumnos, que el aprender es recibir y repetir. Parece prevalecer un modelo de aprendizaje basado en la transmisión, con el peligro que ello conlleva en tanto generador de sujetos pasivos y acrícos. Se olvida que hay otros modelos de aprendizaje que están ligados al redescubrimiento, a la búsqueda y al desarrollo de la criticidad. Es decir, parece desconocerse u olvidarse que todo aprendizaje tiene dos dimensiones:

- La primera se refiere a que aprender es hacer pensar, desarrollar el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad. Es decir, aprender tiene que ver con el desarrollo de capacidades humanas.
- La segunda, que aprender es adquirir o desarrollar saberes y/o conocimientos y habilidades específicos. Aprender tiene que ver con dominio en un ámbito del conocimiento humano y cómo se llega al mismo.

⁴ Recientes inserciones que el equipo ha hecho en algunas universidades para asesorar evaluación de proyectos de mejoramiento de la docencia, estarían indicando que la evaluación permanece en el ámbito de la selección de los alumnos dentro de las carreras, sin formar parte del foco del mejoramiento pedagógico en el sentido de ser considerada como un instrumento al servicio del proceso de aprendizaje de los alumnos.

A juzgar por los diagnósticos realizados en proyectos destinados al mejoramiento de la docencia estas alternativas no estarían presentes todavía en las enseñanzas que se realizan en las aulas universitarias.

III.5. Evaluación de los docentes por parte de los alumnos

Se ha pensado que la involucración de los alumnos en la evaluación docente puede incidir en cambios o ajustes de la docencia en las aulas. Estudios efectuados en España dan cuenta que la evaluación de los docentes por parte de los alumnos, parece no incidir en los profesores, en tanto permanecen al margen del proceso evaluador, lo perciben como algo ajeno que no cuestiona ni compromete su carrera profesional, sin llegar a asumir e integrar los datos como indicadores de su competencia docente. Sin embargo estos estudios han ayudado a vislumbrar y dimensionar mejor el contexto en el que se da la evaluación docente, el que no es meramente individual, sino que está relacionado con la labor de los centros, departamentos y facultades; en tal sentido la calidad de la función docente depende mucho de la coordinación y actuación conjunta de todo el equipo de profesores.⁵

III.6. Enfoque pragmático en los programas de perfeccionamiento docente

A pesar de que ha habido un esfuerzo por crear programas de capacitación docente, según González (1986)⁶, aún se observa en éstos un enfoque pedagógico caracterizado como tecnológico y pragmático, que enfatiza temas como planificación curricular y evaluación de aprendizaje, pero olvida u omite temáticas o aspectos más críticos como desarrollo de competencias profesionales para las transformaciones sociales, considerando también la formación personal y ética.

El problema radica en que en la concreción de ambos parámetros, “tradicional y moderno”, se produce una mecanización en la relación con el conocimiento: en la concepción académica el foco está en la reproducción del conocimiento. No hay espacios reales para la transformación y si ésta se produce, encuentra fuertes resistencias. En la perspectiva instrumental, lo que cuenta es el mundo pragmático de los mercados de trabajo, el aumento de la capacidad productiva y lo que no conduce a ello, es secundario. (Lemaitre, op. cit. p. 69)

⁵ Alvarez Rojo, Victor, García Jimenez, E.,(1999).y Gil, Flores, Javier Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria.. En: Revista Española de Pedagogía, año LVII, n° 214, septiembre-diciembre .

⁶ Gonzalez, L.(1990), “Evaluación del estado actual de la pedagogía universitaria en América Latina: Análisis de la encuesta Cinda, CINDA, Santiago, 1986. Ver también Programa de políticas y gestión Universitaria .CINDA Consideraciones y sugerencias finales. En: *Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe: Políticas, gestión y recursos*. Estudio de casos. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, Santiago de Chile.

Sin embargo, una postura que concibe la enseñanza al servicio del aprendizaje tiene que considerar que la calidad de la docencia se juega en la capacidad de la educación superior para transformar a sus estudiantes, produciendo en ellos un cambio cualitativo donde se modifican las características de la relación del individuo con su medio. En la educación superior esto implica que los estudiantes aprendan a tomar iniciativas, a trabajar con independencia, a escoger marcos de referencia apropiados (implica capacidad de analizar, criticar y utilizar diversos marcos, con conciencia de sus limitaciones), y a dar una mirada crítica a sus propios procesos (Lemaitre, *ibídem*).

IV. Calidad de la enseñanza y los aprendizajes en los centros superiores de formación

En la perspectiva de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en las aulas de los centros de educación superior,⁷ se visualiza un conjunto de temas que es imperativo abordar.

IV.1. Formación y actualización permanente

Considerando la velocidad del cambio de ciencias y tecnologías no es posible pensar la formación terciaria como algo terminal, sino como un proceso de aprendizaje que requiere ser continuado de manera permanente a lo largo del ejercicio profesional. Es decir, cualquier profesional requiere volver a la universidad para reciclarse, lo cual requiere pensar la estructuración del curriculum en forma recurrente, con salidas de carreras intermedias y con la posibilidad de incorporar períodos de ejercicio profesional entre una etapa y la siguiente. Desde esta perspectiva, la experiencias de docencias no presencial es importante de ser considerado.

IV.2. Perfil de los docentes universitarios

Los profesionales, además de los conocimientos, habilidades y destrezas en su campo, requieren de flexibilidad y sentido común, creatividad, capacidad para innovar y para transformar. Igualmente racionalidad, capacidad de observación, sentido social, autonomía moral y habilidad para expresarse y comunicarse constituyen capacidades que requiere todo profesional, para equilibrar la formación en ciencias básicas y específicas de la profesión. Frente a este amplio perfil de exigencias para los académicos, es necesaria la capacitación de docentes universitarios en metodologías y recursos didácticos que les permitan desarrollar dichas capacidades.

⁷ González, L.E. Evaluación del estado actual de la pedagogía universitaria en América Latina: Análisis de la encuesta CINDA. Op. Cit.

IV.3. Formación de profesionales en etapas

Habría que pensar la formación de profesionales en dos etapas traslapadas. Una etapa propedeútica, para la cual es necesario poner énfasis en una docencia actualizada y de suficiente nivel teórico, compatible con la especificidad de los diversos campos de cada profesión, y otra etapa propiamente profesional que, junto con especializar al estudiante, lo capacita para el trabajo interdisciplinario.

IV.4. Puesta al día permanente de los docentes

Los profesionales deben tener “antenas omnidireccionales” para captar día a día los avances que se dan en su especialidad. Al mismo tiempo, deben tener las “botas embarradas” para conocer de muy cerca las necesidades prioritarias de su realidad local. De ahí la importancia de una docencia ligada al acontecer social y a la práctica permanente con lo que va a ser el ejercicio de su profesión. Los estudiantes deben prepararse para hacer experimentación y trabajo en terreno, no como una actividad aislada, sino integrada a la formación teórica a través de la reflexión y la discusión grupal. Ello no significa sólo aumentar las prácticas, sino incorporar la praxis como una concepción docente transformadora.

IV.5. Incorporación de la praxis a la docencia y el aprendizaje

Al respecto, conviene tener en cuenta dos consideraciones importantes que ayudarían a fortalecer una formación que incorpora la praxis como estilo de formación. Por una parte, propiciar la estadía en las industrias y servicios de los docentes de jornada completa. Y por otra, pensar un tipo de relación Universidad – Industria y Comunidad diferente, como lo sugiere Bruner (1999)⁸, involucrando también en la elaboración de currículos y nuevas alternativas de carreras a empresarios, profesionales del campo, directores de organismos científicos, sociales y culturales y gente a cargo de proyectos de desarrollo en éstas y otras áreas relevantes como negocios, tecnología etc.

IV.6. Importancia de una infraestructura y centros de recursos acordes con las demanda de enseñanza y aprendizaje.

La docencia del aula no puede ser el único espacio de aprendizaje. Hay otras instancias en las que las personas encuentran información que pueden, con la ayuda de un buen docente, procesar y convertirlas en conocimientos adquiridos. La docencia del aula tampoco reemplaza el trabajo individual ni el colectivo de los alumnos. Estas afirmaciones hacen pensar

8 José Joaquín Bruner, (1999), Intervención del Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, pp 27-35. En : “Evaluación de la calidad de la educación superior y su vinculación al desarrollo regional” Antofagasta, Julio.

en la necesidad e importancia de los materiales educativos, como también en las bibliotecas activas en las que los estudiantes encuentran información que someten a discusión. Al respecto, es interesante recordar que ya en la década de los 70 en un seminario convocado por el Consejo de Europa y al que asistieron arquitectos, pedagogos y escolares, se llegó por unanimidad al acuerdo que desde el punto de vista académico, el edificio escolar del futuro debiera estar compuesto por dos elementos básicos: un gran centro de recursos (biblioteca, centro de documentación, terminales del computador, etc.) y un gran número de cubículos u oficinas donde los docentes especializados atenderían las consultas individuales o grupales de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Brunner J.J. (1999) , “Intervención del Presidente de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior”. En : “Evaluación de la calidad de la educación superior y su vinculación al desarrollo regional” Antofagasta, Julio pp 27-35.

Gonzalez. L. (1986). “Evaluación del estado actual de la pedagogía universitaria en América Latina. Análisis de la encuesta Cinda”, CINDA. Santiago de Chile.

CINDA, (1990) “*Consideraciones y sugerencias finales. En: Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe: Políticas, gestión y recursos*”. Estudio de casos. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, Santiago de Chile.

LEMAITRE. M..J. (2000).”La calidad en la formación de pregrado: evaluación y acreditación”. Estudios Sociales, CPU, N° 103/ Trimestre 1., pp. 63-77. Santiago de Chile

OSPINA. J. (1984). “La calidad académica en la universidad latinoamericana”. En: Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y perspectivas. CINDA, Santiago de Chile.

ROJO A, GARCIA JIMENEZ V y FLORES J. (1999). “Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria.” En: Revista Española de Pedagogía. Año LVII, N° 214, septiembre-diciembre. Santiago de Chile.