

El aseguramiento de la calidad y el factor humano en las instituciones de educación superior de América Latina*

Quality Assurance and Human Factors in Latin American Higher Education Institutions

Norma Barrios Fernández^{1*}

Nelson Rodríguez Aguirre²

Boris Tristá Pérez¹

¹Universidad de La Habana, Cuba.

²Universidad Central del Ecuador, Ecuador.

*Autor para la correspondencia. nbarrios@rect.uh.cu

RESUMEN

En el artículo se revisan las actuales tendencias en América Latina con respecto al desarrollo de la calidad en las Instituciones de Educación Superior, la planificación de los procesos sustantivos y la necesidad de que el compromiso del profesor sea visto como elemento clave para asegurar la calidad exigida desde la sociedad en la formación de profesionales que contribuyan a superar los problemas prioritarios del contexto.

Palabras clave: calidad educativa, compromiso, profesor, universidad.

ABSTRACT

This paper examines current trends in enhanced quality of higher education institutions in Latin America, the planning of fundamental processes, and the need for professors' commitment to be seen as essential for quality assurance of training professionals demanded by society to solve its problems.

Keywords: quality of education, commitment, professor, university.

Recibido: 20/9/2018

Aceptado: 10/1/2019

INTRODUCCIÓN

Desde la década de 1990, la calidad y la garantía de calidad pasan a ser temas clave en la reforma de la educación superior en América Latina. La mayor preocupación de las sociedades gira alrededor de saber si están obteniendo un valor real para sus inversiones en educación superior, es decir, sobre la calidad y la pertinencia de los resultados generados desde las instituciones de educación superior. Esto se traduce en el renovado interés gubernamental por la oferta de las universidades y el establecimiento de políticas públicas para garantizar su calidad (UNESCO, 2013) mediante la creación de organismos y redes especializadas en la calidad universitaria (Haug, 2012).

En este escenario las universidades latinoamericanas están siendo empujadas por mega tendencias que provienen de la sociedad del conocimiento para reformar su institucionalidad. En tal sentido, se identifican diversas aproximaciones para pensar la calidad de las universidades, entre las que se destacan las que parten de la autonomía y desde la vocación histórica como institución que construye conocimientos y forma profesionales en sintonía con las necesidades más profundas de la sociedad y su identidad.

La revisión de esta problemática evidencia que se requiere considerar a los actores claves en el aseguramiento de la calidad y dentro de esto al profesor universitario como el factor humano en el que se concretan las funciones sustanciales de la universidad.

Desde estas premisas este artículo se organiza en cuatro incisos: el primero dedicado a tratar sobre las actuales tensiones y retos que se viven en las universidades en función del aseguramiento de la calidad, en el segundo se analiza la planificación en base a procesos sustantivos, en el inciso tercero se aborda el rol que tiene el profesor como factor humano para asegurar la calidad de la formación profesional, finalmente, en el cuarto inciso se proponen estrategias para asegurar el compromiso del profesor con la calidad.

DESARROLLO

1. TENSIONES Y RETOS EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

En América Latina, teniendo en cuenta que el desarrollo de la calidad se inscribe en el contexto de las transformaciones que se viven en la región, se debe destacar una clara tendencia orientada a superar la alta desregulación, que en las últimas décadas confirió preeminencia a los mercados. Para esto, mediante la formulación de políticas estatales, se introducen regulaciones, especialmente en aspectos de control de calidad y fiscalización (Brunner, 2009; Rama, 2012; Lemeitre, 2012; Brunner y Villalobos, 2014), que no dejan de presentar riesgos para la autonomía de la universidad y para el proyecto de sociedades más justas y equitativas.

Como consecuencia, el desarrollo de la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina pasa a ser parte de la agenda de cambios requeridos por la sociedad a la educación superior. Estos se orientan a lograr la pertinencia en los currículos, mediante la renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de una gestión eficiente. Todo con el propósito de alcanzar profesionales con una formación integral (Tünnermann y Souza, 2003).

Recurriendo al triángulo de Clark (1983), que permite ver la evolución de los sistemas de educación superior con base en las interacciones entre el Estado, el mercado y las instituciones de educación superior, y tomando como referencia el análisis de la evolución reciente en la educación superior chilena, propuesta por Brunner (2013), se puede inferir que el desarrollo de la calidad reconoce tres momentos: el primero con énfasis en la calidad desde el vértice del mercado (1980-1990); el segundo (1990-2010), bajo la regulación del gobierno, coloca el acento en el vértice del Estado, enfocado en la garantía de la calidad y la acreditación; el tercer momento (2009-2013) está dado por los objetivos del aseguramiento de la calidad, con una tendencia a la ampliación democrática de las políticas públicas en procura del encuentro de actores estatales y no estatales, lo que incluye a las universidades, con lo que se hacen visibles las renovadas interacciones entre gobierno e instituciones de educación superior (Brunner, 2009).

Los primeros momentos hacían énfasis en los aspectos cuantitativos y económicos, en consonancia con el predominio del paradigma mercantil. Actualmente se observa otra tendencia (Fernández, 2006) que pone el acento en el aseguramiento de la calidad, entendida como un proceso sistemático (de evaluación y verificación de insumos, productos y resultados contra estándares de calidad), lo que conduce a que en las instituciones de educación superior se realicen acciones de control con el propósito de mantener y mejorar la calidad.

Esto permite diferenciar acciones de (i) control de calidad, que van desde la autoevaluación hasta los procesos de acreditación o las auditorías apoyadas por una revisión independiente externa (UNESCO, 2013) y (ii) de las de aseguramiento de la calidad, que son entendidas como un proceso progresivo en el que se identifican patrones orientados a responder a las necesidades de un sistema de educación superior concreto, superando la rigidez del control de calidad (Lemeitre, 2012).

En la actualidad el aseguramiento de la calidad en la región se expresa mediante políticas específicas, que son parte de nuevas formas de gobernanza de los sistemas y que han llevado a que los países introduzcan temas como la acreditación de las instituciones y agencias acreditadoras, exámenes nacionales de desempeño, evaluación externa de las instituciones y los graduados, evaluación de agencias acreditadoras y rendición de cuentas por parte de las IES (Brunner y Villalobos, 2014).

Este reconocimiento conduce a que la sociedad le exija cada vez más a las instituciones de educación superior incorporar una cultura de aseguramiento de la calidad. De esta manera aparecen las regulaciones orientadas a la calidad, entendida como un proceso continuo para la mejora de la calidad de la educación superior (UNESCO, 2013), que se orienta a destacar la relevancia social de la calidad de las IES (Lemeitre, 2012).

Conviene destacar el documento coordinado por esta misma autora *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica-Informe 2012* (Lemeitre, 2012) como una experiencia inédita de evaluación de la instalación de procesos de aseguramiento de la calidad y de cambios en la gestión y en el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de algunas universidades de la región. En este informe se pueden observar las tendencias predominantes en la aplicación de los sistemas de aseguramiento de la calidad y que se caracterizan por: (i) consolidación de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación superior altamente

heterogéneos; (ii) dependencia, pues todos los procesos de aseguramiento de la calidad en América Latina son de iniciativa estatal; (iii) propósito, centrado en dar garantía pública de la calidad, mediante la instalación de mecanismos de acreditación de carreras de pregrado y en algunos casos, también de posgrado; (iv) procedimientos, basados en procesos de autoevaluación, desarrollados por la carrera o la institución, validados por un proceso de evaluación externa; (v) foco, en los sistemas latinoamericanos se enfatiza la acreditación de carreras o programas de pregrado o grado, conducentes a un primer grado académico o título habilitante.

De esto se puede obtener conclusiones en el sentido que el desafío para los organismos encargados de asegurar la calidad en la región radica en la innovación de los actuales enfoques y criterios que guían el aseguramiento de la calidad, con el objetivo de superar la actual tendencia a homogeneizar los criterios de evaluación y con ello a limitar la capacidad de los sistemas de educación superior para responder a entornos cambiantes: «Los criterios de calidad tienden a privilegiar la forma tradicional de enfrentar las funciones de docencia, de investigación y de extensión o servicios a la comunidad, con escasos espacios abiertos a respuestas diferentes a demandas no tradicionales» (Lemeitre, 2012, p. 52).

La tendencia a mantener los enfoques y criterios tradicionales, en esencia, es una expresión de la desconfianza en los cambios, lo que orienta a la IES a mostrar buenos resultados y no sus dificultades, con lo que se estimula el efecto no deseado: conspirar con la calidad al ocultar los aspectos que deben ser sujeto de transformación. Por eso, las autoras del informe en referencia sugieren que los organismos de acreditación deben proponer y apoyar los procesos de innovación institucional: «En otras palabras, la acreditación debe ser capaz de acompañar el período de cambio, y no solo evaluar su resultado final» (Lemeitre, 2012, p. 53). En resumen, se evidencia que la calidad en la educación superior puede ser desarrollada, más allá de la simple búsqueda/exigencia de estándares de eficiencia y eficacia, pero la condición es la de abordar la innovación de la organización universitaria mediante la integración de los procesos sustantivos alineados hacia la generación de conocimientos, cultura y valores, integrados en la formación profesional al servicio de los intereses fundamentales de la sociedad. Esto se alcanza mediante la participación democrática de los actores involucrados.

2. LA PLANIFICACIÓN CON BASE EN PROCESOS SUSTANTIVOS

Un aspecto del aseguramiento de la calidad radica en alcanzar la calidad de la formación de los futuros profesionales. La calidad de la formación hace relación a la planificación de los procesos sustantivos en tanto que:

asegura la mejora de los resultados del proceso basado en una orientación consciente a la satisfacción integral de las partes interesadas en la gestión de la IES, facilita la delimitación de las responsabilidades de los actores implicados en su gestión a través de la normalización, considera el enfoque de sistema y la interrelación entre procesos, apunta a la mejora continua con la utilización consecuente del ciclo PHVA y los patrones de calidad de referencia, de forma tal que identifique los puntos de control necesarios y ofrezca evidencias de la alineación estratégica y la evaluación de su calidad (González, 2014, p. 28).

De este modo, la calidad en la formación profesional implica asegurar que estén claramente identificados los procesos sustantivos de las IES en ciclos de planificación (Deming, 1989), patrones de calidad, planes de mejoramiento y aseguramiento de la calidad, tanto en los planes institucionales como en los programas operativos de las unidades académicas (carreras y programas académicos). En consecuencia, la garantía de la calidad radica en la construcción de los programas macro, meso y micro, mediante la participación de la comunidad académica responsable de los procesos sustantivos (Gonzalez *et al.*, 2013).

La calidad de la formación, por lo tanto, se sustenta en el currículo pertinente que integra los procesos sustantivos para la creación de una nueva matriz en la generación de conocimientos. El cambio en la matriz de conocimientos está en la relación virtuosa que resulta de la interdependencia de docencia-investigación-vinculación (extensión); una matriz que al mismo tiempo sea la gestora de una nueva y sólida formación profesional científica y ética. Para este propósito, los estudiantes y docentes deben estar en condiciones

de integrarse a los equipos de investigación y de vinculación desde el inicio de su carrera y realizar trayectorias diferentes impregnadas de motivación que les permita avanzar hacia la maestría y el doctorado, en su enfoque de sistema con la carrera de grado y a partir de los problemas priorizados que demanda la sociedad (Lazo y de la Cruz, 2014).

Como destaca Dias Sobrinho (2008), lo importante es visualizar que los aprendizajes deben aplicarse durante toda la vida, por lo tanto deben ser aprendizajes significativos, para lo que se requiere:

un cambio en las actitudes docentes y discentes, o sea, una nueva concepción de la relación profesor-alumno en la cual el aprendizaje significativo fuese preponderante, y la capacidad de pensar y resolver problemas tuviese preeminencia sobre la mera acumulación de información. La gestión curricular y la disponibilidad de nuevas herramientas no deberían ser más importantes que la capacidad de producir conocimientos socialmente relevantes y pertinentes, y de pensar sobre los temas fundamentales que dan sentido a la vida (Dias, 2008, p. 130).

En tal sentido, el concepto de formación alude a la preparación de ciudadanos y, por lo tanto, abarca la educación emocional, integral y el aprendizaje autónomo (Reig-Hernández, 2010), lo que significa atender junto a la formación científico-tecnológica la formación humanística (Canquiz, 2009), guiada por sólidos y elevados valores éticos que se reflejan en un alto nivel de compromiso social en el ejercicio profesional.

Lo descrito abre un nuevo aspecto para la comprensión de una formación profesional de calidad. Tal aspecto alude a la necesaria superación de la visión del paradigma tradicional del enseñar mecánico. De esta manera se busca redefinir el proceso formativo desde el aprender a ser, conocer, convivir y hacer (Delors, 1996), en el marco de una educación inclusiva y equitativa de calidad durante toda la vida (UNESCO, 2015).

Para avanzar en esta dirección, se requiere que el profesor universitario, además del conocimiento disciplinar y pedagógico, tenga la habilidad para desafiar a los estudiantes hacia la generación de su propio conocimiento. Esto modifica la visión de la calidad del

docente (Kincheloe, 2001) y perfila un nuevo modelo de profesor universitario en el que se destaca, además del dominio de su disciplina científica, la capacidad para integrar docencia, investigación y gestión (Londoño, 2016) y el compromiso humano con su tarea.

3. EL PROFESOR, FACTOR HUMANO PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El profesor debe ser visto como factor humano clave de la calidad de la formación profesional. Según una investigación pionera en relación con la calidad del profesor universitario, para alcanzar la excelencia debe desarrollar un alto compromiso con el potencial, creatividad, motivación y autoaprendizaje de los estudiantes (Bain, 2007).

Esto conduce a colocar al factor humano como núcleo de la calidad universitaria, es decir, que la relación profesor-estudiante es un aspecto esencial para comprender la calidad de la formación profesional. En tal sentido, esta relación debe abordarse desde la dimensión de sujetos concretos, en la que docentes y alumnos, en tanto sujetos, construyen la función esencial de la universidad, relación que se construye desde la subjetividad en interacción con el entorno institucional, es decir, desde sus comprensiones y valoraciones de la organización universitaria (González *et al.*, 2011). Para el caso del profesor, en tanto sujeto, los estudios señalan que es su práctica social la que da sentido a esta relación esencial (Londoño, 2016); práctica que se expresa en comunidades dialógicas o comunidades de diálogo y construcción (Carr, 2002).

Sin embargo, las universidades y sus profesores están siendo sometidos a fuertes presiones originadas en los múltiples cambios económicos, políticos, culturales que experimentan las sociedades latinoamericanas, provenientes de la globalización y de la sociedad del conocimiento (Jurado, 2011) y que impactan tanto en la gobernabilidad como en la calidad de la institución universitaria.

Un balance inicial de la actual situación docente en nuestra región muestra que la función esencial del quehacer docente está matizada por una creciente sobrecarga laboral, con evidentes riesgos de carácter psicosocial que, paradójicamente, podrían estar afectando la calidad de la docencia (Guerrero, 2000). El riesgo del estrés laboral y la despersonalización por una sobrecarga de funciones y tareas en el profesorado universitario estaría afectando la

calidad de su quehacer (Londoño, 2016). En este entorno cambiante las demandas de la organización universitaria están afectando la identidad profesional del profesor universitario, creando inseguridad y malestar subjetivo (Prieto, 2004).

En otras palabras, desde la perspectiva del profesor universitario, la calidad que la sociedad exige a la universidad en determinadas condiciones conlleva mayor asignación de carga horaria, mayores exigencias en su formación, nuevas tareas administrativas, mayor número de compromisos laborales, publicaciones y generación de conocimientos, nuevas formas de trabajo intelectual asociado a las tecnologías de información y comunicación (Libaneo, 2013). Toda esta amplia gama de responsabilidades docentes se justifican, desde la perspectiva institucional, por la necesidad de conseguir los estándares de acreditación y de calidad. El problema radica en que si se abordan de manera desconectada del factor humano, en lugar de asegurar la calidad, afectan a la práctica pedagógica y, por tanto, al aseguramiento de la calidad (Martínez, 2009 y Londoño, 2016).

Por esto, al estudiar la calidad de la formación se destaca que es necesario considerar el rol docente en su dimensión subjetiva, subrayando que la identidad del docente (Prieto, 2004) es un fenómeno altamente complejo (Cohelo, 2012), en tanto en su constitución interactúan varios elementos, tales como el significado social, la trayectoria personal, la calidad de la docencia, la valoración, las competencias del docente, la constitución subjetiva (Bazzo, 2007; Zabalza, 2007), la práctica de valores como la dignidad, la vocación y el servicio (Gorrochotegui, 2009).

Desde la perspectiva de la calidad de la educación superior, se puede resumir que es indispensable mejorar la práctica docente sin perder de vista el factor humano y, por lo tanto, es necesario involucrar al profesor desde su dimensión subjetiva y su identidad profesional, mediante el desarrollo de la responsabilidad de los profesores en la construcción de la calidad asociada a los procesos sustantivos como un hecho de profunda significación humana, basada en la visión de que son sujetos activos, fuente de prácticas transformadoras y de un trabajo cooperativo que debe ser la base del mejoramiento continuo de los procesos formativos de los estudiantes.

4. LA BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS PARA ASEGURAR EL COMPROMISO DEL PROFESOR CON LA CALIDAD

De esta revisión se colige que la universidad latinoamericana está abocada a la reforma de sus estructuras para responder a las demandas provenientes de la sociedad de la información y el conocimiento. Sin embargo, la ruta a seguir está aún en construcción, por lo que es necesario profundizar en la reflexión sobre la calidad, en especial del rol que en ella deben desempeñar el Estado, el mercado y la misma universidad. En este contexto, la participación de los involucrados directos, en especial del profesor universitario, comienza a descubrirse como un aspecto clave para alcanzar las transformaciones universitarias que garanticen la calidad como parte del mejoramiento continuo en la formación profesional y en la innovación social para la sostenibilidad de la sociedad.

Por esta razón, las estrategias para asegurar las reformas deben estar orientadas a alcanzar el involucramiento y el compromiso del profesor en los cambios propuestos. Para esto es necesario considerar la condición subjetiva, las expectativas y la identidad del profesor, construidas en las relaciones institucionales. En particular, las actuales relaciones entre el profesor y las IES deben ser revisadas, en especial si lo esencial de esta relación se sigue sustentado en el viejo paradigma educativo basado en el autoritarismo, responsable de la asimetría en las relaciones de poder, que limita el diálogo y la democracia interna.

Tal revisión conlleva a construir una nueva visión, compartida y basada en la práctica de valores, que alumbre formas innovadoras de generación de conocimiento y, en consecuencia, de formar profesionales. De esta manera, sobre la base de un abordaje diferente de las relaciones intersubjetivas se debe buscar la mayor atención posible al factor humano, implicado en el proceso de formación de los futuros profesionales, pues, como lo reconocen todos los modelos de evaluación y acreditación, el fin último del aseguramiento de la calidad de la educación superior radica en la calidad de los profesionales formados y esto se logrará cuando el profesor deje de ser considerado como objeto utilitario y pase a ser sujeto activo del proceso.

Esto conlleva, en consecuencia, a que el profesor sea actor relevante mediante la participación en las transformaciones institucionales. En ella debe expresarse en forma explícita, es decir en la práctica, la responsabilidad social de la universidad.

Para esto la universidad ha de flexibilizar las estructuras a fin de que el profesor pueda con sus estudiantes fomentar nuevas formas de aprendizaje basadas en el diálogo de saberes, la inter y transdisciplina. El marco necesario para esto debe provenir de una gestión académica basada en la confianza y la libertad académica.

Desde esta perspectiva, la academia debe ser el ejercicio permanente para la resolución de problemas prioritarios de la sociedad, mediante espacios de diálogo académico que sustenten la integración de docencia, investigación y vinculación. Estos espacios deben ser parte de la estructura organizativa de la institución, en los que se reconozca al profesor como cocreador de conocimiento al fomentar la investigación de problemas relevantes, una práctica en la que se consolida la relación profesor-estudiante.

CONCLUSIONES

Las actuales tensiones y retos que se viven en las universidades en función del aseguramiento de la calidad han obligado a una reflexión profunda sobre sus modos de actuación y su proyección de futuro.

Debido a esto se han ido llevando a cabo acciones de planificación para el desarrollo de la calidad en base a procesos sustantivos, sin embargo, esto ha estado limitado por la insuficiente consideración del factor humano como referente principal de la calidad institucional y de ahí la necesidad de proponer estrategias para asegurar el compromiso del profesor con la calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, MARÍA C. y MERLIN P. GRUESO (2014): «Actitudes hacia las relaciones de cooperación entre organizaciones: algunas reflexiones basadas en el compromiso», en Johnny Orejuela (Ed.), *Psicología de las organizaciones y del trabajo. Apuestas de investigación*, Editorial Bonaventuriana, Cali, pp. 79-96.
- APONTE, EDUARDO (Coord) (2015): *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*, UNESCO-IESALC, San Juan-Puerto Rico.

- BAIN, KEN (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*, Universidad de Valencia, España.
- BAZZO, VERA L. (2007): «Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades», tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BLANCO, INGRID y VÍCTOR QUESADA (2008): «La gestión académica, criterio clave de la Calidad de la Gestión de las Instituciones de Educación Superior», <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Blanco_y_Quesada.pdf> (2016-05-24).
- BROMBERG, ABRAHAM; EUGENIA KIRSANOV y MARTHA LONGUEIRA (2007): *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*, Editorial Bonum, Buenos Aires.
- BRUNNER, JOSÉ J. (2009): *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- BRUNNER, JOSÉ J. y CRISTOBAL VILLALOBOS (2014): *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- CANQUIZ, LILIANA y ALICIA INCIARTE (2009): «Metodología para el diseño de perfiles basados en el enfoque de competencias», *Laurus*, vol. 15, n.º 29, enero-abril, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, pp. 33-52.
- CARR, WILFRED (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Ediciones Morata, Madrid.
- CIFUENTES, ROSA M. (2014): «Laberintos universitarios: subjetividad del profesorado», en Guillermo Londoño (Ed.), *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes*, Ediciones Unisalle, Bogotá, pp. 441-465.
- CLARK, BURTON (1983): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- COHELO, MARIA DE LOURDES (2012): «O Processo de Constituição da Docência Universitária: o Reuni na UFMG», inédito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- DE LA GARZA, JAVIER (2008): «Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina el Caribe», en C. Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, IESALC-UNESCO, Cali, pp. 175-222
- DE SOUZA SANTOS, BOAVENTURA (2007): *La universidad en el siglo XXI*, Plural Editores, La Paz.
- DELORS, JACQUES y colectivo de autores (1996): *La Educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO, París.
- DEMING, WILLIAM E. (1989): *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*, Díaz de Santos S. A., Madrid.
- DÍAS SOBRINHO, JOSE (2008): «Cambios y Reformas en la Educación Superior», en Carlos Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, IESALC-UNESCO, Cali, pp. 95-140.
- DIDOU, SYLVIE (2015): «Responsabilidad Social Universitaria en América Latina: Recursos y Controversias», en Eduardo Aponte (coord.), *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*, IESALC-UNESCO, San Juan-Puerto Rico, pp. 71-96.
- DIDRIKSSON, AXEL (2015): «El futuro anterior. La universidad como sistema de producción de conocimientos, aprendizajes e innovación social», en Adrian Acosta y colectivo de autores (Ed.), *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 381-412.
- FERNÁNDEZ, NORBERTO (2006): *La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, perspectivas y tendencias. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*, IESALC-UNESCO, Caracas.
- GONZÁLEZ, EBIR (2014): «Despliegue de la calidad en la gestión de procesos sustantivos de instituciones de educación superior cubanas», tesis de doctorado, Universidad Central de Las Villas, Santa Clara.
- GONZÁLEZ, MARÍA I.; ALCIRA AGUILERA y ALFONSO TORRES (2013): «Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales», en Claudio Piedrahita (comp.), *Acercamientos metodológicos a la*

- subjetivación política: debates latinoamericanos*, Universidad Distrital-CLACSO, Bogotá, pp. 49-70.
- GÓNZALEZ, JORGE; MICHELE GOLÁ, ROCÍO SANTAMARÍA, OLIVIA YÁÑEZ y MAYRA MASJOAN (2011): *Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Educativas*, Red Internacional de Evaluadores, México.
- GORROCHOTEGUI, ALFREDO (2009): «Compromisos de la docencia universitaria», <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400809>> (2017-04-08).
- GUERRERO, ELOISA (2000): «Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del *quemado*», *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>> (2017-04-07).
- HARVEY, LEE y DIANA GREEN (1993): «Defining Quality», *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, n.º 1, Londres, pp. 9-34.
- HAUG, GUY (2012): «Políticas de aseguramiento de la calidad en la educación superior europea», en José M. Lemaitre y María L. Zenteno (coord.), *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica*, CINDA, Santiago de Chile, pp. 75-88.
- JURADO, FABIO (2011): *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- KINCHELOE, JOE L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Octaedro, Barcelona.
- KNIGHT, PETER T. (2006): *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*, Narcea, Madrid.
- LAZO, JESÚS y BERTA DE LA CRUZ (2014): «El sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias socialmente responsable: gestor de la dialéctica ciencia-tecnología como fuerza social transformadora», ponencia, Universidad 2014, febrero, La Habana.
- LEMEITRE, MARÍA J. (2012): *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica-Informe 2012*, CINDA, Santiago de Chile.
- LIBANEO, JOSÉ C. (2013): *¿Adiós profesor, adiós profesora?*, Octaedro, Barcelona.

- LONDOÑO, GUILLERMO (2016): «Sentido de la docencia universitaria desde su configuración histórico-subjetiva», tesis de doctorado, Universidad de La Salle, Bogotá.
- MARTÍNEZ, DEOLIDIA A. (2009): «Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad», *Fundamentos en Humanidades*, Año X, n.º 2, Buenos Aires, pp. 135-160.
- MATURANA, HUMBERTO (1992): *El sentido de lo humano*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- MÉNDEZ, ALEJANDRA y SUSY MÉNDEZ (coord.) (2007): *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas, México.
- MOLLIS, MARCELA (2008): «Identidades alteradas: de las universidades reformistas a las universidades de la reforma», en Carlos Tünnermann, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, IESALC-UNESCO, Cali, pp. 141-174.
- PEPPER, SUSANA (2011): «Definición de gestión por procesos», *Medwave*, vol. 11, n.º 5, Santiago de Chile, <<http://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Series/GES03-A/5032?ver=sindisenio>> (2018-04-05).
- PERAFÁN, GERARDO y AGUSTÍN ADURIZ-BRAVO (comp.) (2005): *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- PRIETO, MARCIA (2004): «La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente», *Revista enfoques educacionales*, vol. 6, n.º 1, Viña del Mar, pp. 29-49.
- RAMA, CLAUDIO (2012): *La nueva fase de la educación privada en América Latina*, Grupo MAGRO-UDE, Montevideo.
- RAMÓN, MIGUEL A. y MARCO T. CALDERÓN (2000): *Fundamentos para la docencia universitaria I: Lecturas complementarias*, Ediciones Grancolombianas, Bogotá.
- REIG-HERNÁNDEZ, DOLORS (2010): «El futuro de la educación superior, algunas claves», *RIERE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 3, n.º 2, Barcelona, pp. 98-113.

- TORRES, KATHERINE M. (2012): «Calidad y su evolución: una revisión», *Revista Dimensión Empresarial*, vol. 10, n.º 2, Baranquilla, pp. 100-107.
- TRISTÁ, BORIS R. (2010): «El desarrollo de la calidad en la educación superior: en búsqueda de su racionalidad sistémica», *Inter-Acao*, vol. 35, Goiânia, pp. 217-231.
- TÜNNERMANN, CARLOS y MARILENA DE SOUZA (2003): *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*, UNESCO, París.
- UNESCO (2013): *Quality Assurance in Higher Education*, UNESCO Ediciones, París.
- UNESCO (2015): *Educación 2030. Declaración de Incheon*, UNESCO Ediciones, París.
- VELÁZQUEZ, ADALBERTO y ARMANDO MALDONADO (2005): «Arquitectura de procesos para las instituciones públicas de educación superior», *Teoría y Práxis*, n.º 1, enero-diciembre, Cozumel, pp. 109-124.
- ZABALZA, MIGUEL A. (2007): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Notas Aclaratorias

*El profesor Nelson Rodríguez Aguirre, autor principal del presente artículo, falleció el mes de julio pasado, interrumpiendo así el trabajo de preparación para la defensa de su tesis de doctorado, que debería haber tenido lugar en septiembre de 2018. Con la publicación del artículo en la *Revista Cubana de Educación Superior* no solo se pretende difundir su proyección científica en este campo, sino, también, reconocer el papel del profesor Rodríguez Aguirre en el desarrollo de la colaboración entre la Universidad Central del Ecuador y la Universidad de La Habana.