



UNIVERSIDAD Y CALIDAD: EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

compiladores

HUMBERTO RUIZ CALDERÓN • BEATRIZ LÓPEZ DE VILLARROEL



PUBLICACIONES
VICERECTORADO ACADÉMICO



UNIVERSIDAD Y CALIDAD:
EXPERIENCIAS Y
PROYECTOS

UNIVERSIDAD Y CALIDAD: EXPERIENCIAS Y PROYECTOS

compiladores

HUMBERTO RUIZ CALDERÓN ■ BEATRIZ LÓPEZ DE VILLARROEL

prólogo

ORLANDO ALBORNOZ



PUBLICACIONES
VICERRECTORADO ACADÉMICO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades Universitarias

Rector

Léster Rodríguez Herrera

Vicerrector Académico

Humberto Ruiz Calderón

Vicerrector Administrativo

Mario Bonucci Rossini

Secretaria

Nancy Rivas de Prado

PUBLICACIONES

VICERRECTORADO

ACADÉMICO

Director

Humberto Ruiz Calderón

Coordinación editorial

Luis Ricardo Dávila

Asistencia editorial

Yelliza A. García A.

Consejo editorial

Tomás Bandes

Asdrúbal Baptista

Rafael Cartay

Mariano Nava

Román Hernández

Gregory Zambrano

COLECCIÓN

Temas Universitarios

Comité editorial

Orlando Albornoz

Roberto Donoso

Aníbal León

Beatriz López

Stella Serrano

Los trabajos publicados

en la Colección Temas

Universitarios han sido

rigurosamente seleccionados

y arbitrados por especialistas

en las diferentes disciplinas.

COLECCIÓN

Temas Universitarios

Publicaciones

Vicerrectorado

Académico

**Universidad y calidad:
experiencias y proyectos**

Primera edición, 2007

© Universidad de Los Andes
Vicerrectorado Académico

- **Corrección:**
Freddy Parra Jahn
- **Concepto de colección
y diseño:**
Kataliñ Alava
- **Fotografía de portada:**
Vasco Szinetar
- **Impresión:**
Centro Editorial Litorama C. A.

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
Depósito Legal: LF23720073783929
ISBN: 978-980-11-1113-9

Derechos reservados:

Prohibida la reproducción total
o parcial de esta obra sin la
autorización escrita del autor

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida, Venezuela
publicacionesva@ula.ve
[http://viceacademico.ula.ve/
publicacionesva](http://viceacademico.ula.ve/publicacionesva)

Impreso en Venezuela

Printed in Venezuela

► Esta publicación ha sido
cofinanciada por el
Programa Alma Mater
de formación de doctores
de la Oficina de
Planificación del Sector
Universitario (opsu), con
recursos asignados al
Grupo de Investigación
Socio-Histórica de la
Región Andina de la
Facultad de Humanidades
y Educación de la
Universidad de Los Andes

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Autoridades Universitarias

- *Rector*
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*
Patricia Rosenzweig
- *Vicerrector Administrativo*
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*
José María Andrés

PUBLICACIONES
VICERRECTORADO
ACADÉMICO

- *Dirección editorial*
Patricia Rosenzweig
- *Coordinación editorial*
Víctor García
- *Coordinación del Consejo editorial*
Roberto Donoso
- *Consejo editorial*
Rosa Amelia Asuaje
Pedro Rivas
Rosalba Linares
Carlos Baptista
Tomasz Suárez Litvin
Ricardo Rafael Contreras
- *Producción editorial*
Yelliza García A.
- *Producción libro electrónico*
Miguel Rodríguez

Primera edición digital 2011

Hecho el depósito de ley

Universidad de Los Andes
Av. 3 Independencia
Edificio Central del Rectorado
Mérida, Venezuela
publicacionesva@ula.ve
publicacionesva@gmail.com
www2.ula.ve/publicacionesacademico

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

Un especial agradecimiento por su colaboración a
Ricardo Huggines

La obsesión por la calidad académica, un juego en donde no hay perdedores

Orlando Albornoz

Si existe algún elemento común en la educación superior contemporánea es la obsesión por la calidad académica. Los gobiernos, a nivel nacional y multi-nacional; las instituciones, a nivel macro y en el nivel micro; los individuos, por sí mismos o a través de la formación de grupos de trabajo, todos se orientan hacia una verdad incontestable: la calidad académica es una función elemental.

Naturalmente, todo ello, esa intención hacia la calidad, se fundamenta en el *qué*, el desarrollo económico y social. El problema está en el *cómo*. Esto es, todos sabemos que por cada punto que se gane en el juego de la calidad académica, por aumentar los niveles de rendimiento de la calidad académica, sube en la misma medida el producto territorial bruto de una economía. Del mismo modo, una disminución en la búsqueda de la calidad significa un descenso en el propio rendimiento de una economía, como suele ocurrir en situaciones de crisis, bien sea en Palestina, por ejemplo, o en Irak, o en Uganda y así en cada uno de los países en donde una crisis nacional afecta el funcionamiento mismo de la educación superior.

No es el caso de Venezuela, pues a pesar de todas las protestas en contrario, la educación superior, amenazada como se halla, según algunas posturas teóricas (Albornoz, 2003, 2005, 2006) está inserta en una sociedad en donde cabe aún el optimismo por el esfuerzo que hagan las instituciones y el propio Estado, para mejorar la calidad académica. Si bien es posible hacer duras críticas a las políticas públicas formuladas por el gobierno venezolano, en los años que van entre el año 2000 y el año 2007, es posible también señalar decisiones interesantes, tal como la LOCTI (*Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Información*), promulgada en agosto de 2005 y que ha permitido aumentar considerablemente el financiamiento a la ciencia y la tecnología. Faltará saber si, en efecto, ello aumenta la tasa de rendimiento de tal inversión, pero en todo caso la medida es plausible y

alentadora, sobretodo porque una excusa rutinaria de los investigadores es que carecen de fondos; veremos entonces qué ocurre cuando, ahora, estos fondos se hallan disponibles y controlados directamente por las instituciones y, por ende, por los propios investigadores, una evidente contradicción con los objetivos de las políticas centralizadoras del actual gobierno, pero de contradicciones vivimos, pudiera decirse.

La experiencia de la Universidad de Los Andes: un caso de micro-gerencia académica

Las políticas públicas que formulan los gobiernos tienen nivel macro, por supuesto. Más aún, en el mundo moderno, cuando algunas regiones del mundo van hacia la interacción, estas políticas tienden a formularse para esos ámbitos. Es el caso de la Unión Europea y el Proceso de Bolonia, que se propone un espacio común para la educación superior europea en el año 2010, el propio acuerdo de la NAFTA, que tanto impacto ha tenido en países como México y Canadá, o incluso el MERCOSUR, una asociación que incluye como importante el espacio académico y su integración. Ello no excluye que algunos países procuren tener una bitácora académica tal como ocurre con la Gran Bretaña y el influyente Reporte Dearing (*Higher education in the learning society*, 1997) y que de hecho ha sido imitado en varios países, sobre todo en España, con la Reforma Bricall. Al mismo tiempo es oportuno recordar que en los Estados Unidos de América no existe nada semejante al Dearing, simplemente porque allí operan con rigor las leyes del mercado y las políticas federales son más bien orientaciones y regulaciones de carácter general, que son interpretadas según los esquemas institucionales y por parte de los estados de la Unión.

Entiendo que la ULA ha interpretado cabalmente dos principios básicos del mejoramiento de la calidad académica a nivel institucional: uno, la adopción de las políticas públicas en la materia que favorecen ese desarrollo; dos, la ejecución de innovaciones a nivel de la micro-gerencia académica. En el primer caso, la ULA interpreta los siguientes artículos de la LOCTI:

Artículo 4. De acuerdo con esta Ley, las acciones en materia de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, estarán dirigidas a

1. Formular, promover y evaluar planes nacionales que en materia de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, se diseñen para el corto, mediano y largo plazo.
2. Estimular y promover los programas de formación necesarios para el desarrollo científico y tecnológico del país.

Artículo 5. Las actividades de ciencia, tecnología, innovación y sus aplicaciones, así como, la utilización de los resultados, deben estar encaminadas a contribuir con el bienestar de la humanidad, la reducción de la pobreza, el respeto a la dignidad, a los derechos humanos y la preservación del ambiente.

Artículo 6. Los organismos públicos o privados, así como las personas naturales y jurídicas, deberán ajustar sus actuaciones y actividades inherentes a la presente Ley, a los principios de ética, probidad y buena fe que deben predominar en su desempeño, en concordancia con la salvaguarda de los derechos humanos y al logro de los fundamentos enunciados en el artículo 5 de esta Ley.

Ciertamente, el entusiasmo por las bondades de esta Ley queda de alguna manera disminuido ante el hecho de la direccionalidad de la misma, pues hace sustantivo lo que es genérico, pero, por encima de tal contradicción, la ULA traduce esos principios a la ejecución de un proyecto de micro-gerencia académica, que es el tema al cual se refiere el presente prólogo.

En efecto, el libro para el cual lo escribo, con mucha honra, es un paso significativo en el desarrollo académico del país, que me permito analizar. Personalmente veo como un paso de gigantes, en ese desarrollo, *la reforma De Venanzi*, que tuvo lugar en los años iniciales de nuestra evolución académica autónoma, en 1959. En aquel entonces, con los inconvenientes del caso, se creó la profesión académica, tema sobre el cual se halla enfocado el capítulo escrito por Sandra Lizardo V, quien intenta una ingenuidad, dicho en el sentido lato, definir lo que es un buen profesor. Tal como señala Sandra, un buen profesor es aquel que opera con todos los elementos a su disposición para mejor formar a sus estudiantes, uno de los cuales es la actitud hacia la investigación, que si bien no es la única función de la universidad, es fundamental como tal, porque sin nuevo conocimiento no puede haber buena enseñanza. Pero un buen profesor no es un ente aisla-

do, sino que en la nueva pedagogía debe integrarse a sus colegas para trabajar en grupo, así como debe tener un sentido social de su función, precisamente, pedagógica.

Es así que interpreto el Programa Andrés Bello, una propuesta para impulsar la calidad en la educación superior, que se halla cuidadosamente explicada en el capítulo correspondiente, escrito por Humberto Ruiz Calderón y Beatriz López de Villarroel. Retomando entonces el hilo de mis ideas, digamos que la reforma De Venanzi fue el paso uno en la evolución de la calidad académica en Venezuela, por lo ya señalado. El paso dos fue la creación de los estímulos para la producción académica, ocasión en que, con el *Programa de Promoción al Investigador* (PPI) se pasó de la fase intra-institucional de la evaluación del profesor a la fase externa, a la evaluación por pares. El PPI ha sido un éxito formidable en la orientación del sistema de educación superior venezolano. Ha creado la identificación de una comunidad, que ya no se distingue solamente por su pertenencia a una institución, sino a un programa externo, que confía el desarrollo de la comunidad a factores propios de la producción, entendida esta como parte del *canon capitalista*, tal como ha sido elaborado desde Adam Smith hasta los contemporáneos Milton Friedman (Premio Nobel en Economía de 1976) y Edmund Phelps (Premio Nobel de Economía de 2006) si bien al parecer existen algunas ideas para incorporar a este programa lo que en términos postmodernos llaman *los nuevos saberes*.

El Programa Andrés Bello de la Universidad de Los Andes propone una tercera fase, esta vez ya no el apoyo al investigador, como el PPI, sino a los grupos de trabajo a nivel de pre-grado, una experiencia de innovación, cuyos resultados se anticipan favorables y positivos. Como señalo en el propio título de este prólogo, el juego que proponen en la ULA quienes idearon este Programa no tiene perdedores, sino que *todos ganan*. Es un programa de innovación, este Programa Andrés Bello de la Universidad de Los Andes, el cual pienso análogo a cuestiones tales como los *learning networks* que se han propuesto en el caso de USA, aplicando al procedimiento las TIC. La innovación de este programa está en que lo que pretende reforzar es el pre-grado, el nivel de la formación profesional de los estudiantes, en fase crítica, aquella de crecimiento, pues el ulterior desarrollo lo harán en el nivel de postgrado. Quizás, incluso, hallemos en esta encrucijada uno de los dilemas de la educación superior venezolana, cual es que abordamos el postgrado sin mucho éxito y descuidamos el pre-grado, que es en donde está la respuesta académica necesaria.

Naturalmente, las informaciones que se presentan en esta oportunidad son alentadoras, si bien quizás sea prematuro medir el éxito del Programa, pero es comprensible el entusiasmo de quienes patrocinan el mismo. Oscar Aguilera, en el capítulo correspondiente, saluda con entusiasmo dicho Programa. Lo imito, con el deseo de que el mismo no sufra los típicos inconvenientes de la ruptura de la necesaria continuidad y que no se pierda entre los caminos burocráticos que suelen acechar a las universidades. Incluso, expreso el deseo de que el programa logre pronto sustentar sus procedimientos en la teoría que aún elaboran, obviamente, ya que ello permitirá que los participantes actuales y futuros sepan con claridad el fundamento ideológico, político y pedagógico que sustenta al mismo. Personalmente he creído, con suficiente razón y fe, que la ULA tiene el potencial no sólo para ser una de las mejores universidades del país, sino de la propia región de América Latina y el Caribe. Para ello tiene una sola opción, mejorar la calidad académica institucional, cooperar con el resto de las universidades del país en tan sano propósito y mantener con celo programas como este que me he permitido comentar en este prólogo.

○ Bibliografía

- Albornoz, Orlando (2003). *Higher Education Strategies in Venezuela: higher education changes under a revolutionary government and the threats to academic freedom and institutional integrity*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, in association with Bibliotechnology Ediciones.
- Albornoz, Orlando (2005). *Academic populism, higher education policies under state control. Volume I: Academic populism, higher education policies under state control / The roots of academic populism; Volume II: Academic populism in the making, the Venezuelan case*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, in association with Bibliotechnology Ediciones.
- Albornoz, Orlando (2006). *La universidad latinoamericana entre Davos y Porto Alegre, error de origen, error de proceso*. Caracas: Los libros de El Nacional.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Beatriz López de Villarroel

1 Desafíos de la educación superior

Arribamos al siglo XXI determinado por la sociedad del conocimiento, la revolución tecnológica y la globalización económica e informática y cultural. En este contexto, Venezuela como país en desarrollo debe orientar su sistema educativo, en particular, la educación superior, para que juegue un papel determinante en la atención de las debilidades que confronta: baja productividad científica, alta dependencia tecnológica y alimentaria e inequidad en la distribución de los bienes materiales y en el acceso a servicios públicos de calidad. La solución a tales problemáticas demanda una concertación transparente, signada por la confianza, lealtad y corresponsabilidad entre el Estado, las instituciones de educación superior (IES) y el sector empresarial, para que este nivel educativo forme los nuevos profesionales e investigadores que puedan incorporarse a la construcción de un futuro país desarrollado. País en el cual los asuntos éticos, científicos, tecnológicos, humanísticos, ambientales, artísticos, socioeconómicos, jurídicos y políticos estén en concordancia con los derechos y nobles aspiraciones de los ciudadanos venezolanos.

Sin embargo, para que la educación superior asuma este importante papel social debe rehacer, como lo afirma Gorostiaga (1998), el propio "ethos universitario" como parte de un nuevo ethos cultural, en el cual se integrarían y tendrían cabida el trabajo, la ética y los valores, las relaciones de género, el medio ambiente y la diversidad cultural.

Es un compromiso histórico de la educación superior adoptar su propia transformación para impulsar el desarrollo sustentable del país. Por cuanto las universidades son "...un componente central de la conciencia social y la inteligencia colectiva..." (Martínez y Letelier, 1997, p. 82). Este compromiso nacional va aunado a los que les plantea la integración regio-

nal latinoamericana en materia económica y de formación de profesionales –Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Comunidad del Caribe (CARICOM)–. De igual modo, la educación superior venezolana ha de responder al imperativo de la internacionalización, rescatando rasgos sustantivos de su esencia, como lo es la universalización del conocimiento y de la ciencia.

La década de los noventa del pasado siglo XX fue fructífera en investigaciones, reflexiones, mesas redondas y conferencias que fueron recogidas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París, octubre, 2000. Según los autores Tünnerman y López Segrera (2000) pp. 103-105, en esta conferencia se ratificó la misión de la educación superior, en la cual se destaca el compromiso que tiene este nivel educativo de impulsar el desarrollo sostenible de la sociedad mediante: la formación de diplomados altamente calificados, la constitución de un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación, la contribución para comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; la protección y consolidación de los valores de la sociedad, la ayuda al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, básicamente, a través de la capacitación del personal docente.

En América Latina estos relevantes acuerdos se sustentan en discusiones y conferencias regionales realizadas con participación de organismos internacionales, nacionales, instituciones, investigadores, académicos y autoridades de educación superior durante el período 1995-1998. Conferencias en las cuales la UNESCO propició la reflexión sobre las bases para la transformación de la educación superior. Esas bases proponen como los desafíos de este nivel alcanzar **la calidad, pertinencia, equidad y cooperación internacional**.

La UNESCO planteó recomendaciones de transformación e innovación a la educación superior a partir del conocimiento de que este nivel en la región evidencia tendencias de crecimiento, heterogeneidad institucional, disminución del gasto público, así como problemas de cambios en las políticas gubernamentales, burocratización, rigidez de las estructuras y débiles relaciones con el sector productivo y empresarial. De igual modo, la UNESCO destacó que el sector universitario debe afrontar los desafíos de formar nuevos docentes innovadores y emprendedores para que puedan acometer las transformaciones que reclama el sistema educativo, entre

otras, actualización permanente de los contenidos curriculares; implantación de redes electrónicas para el aprendizaje y cambio de las estructuras y gestión de las organizaciones, tornándolas menos jerárquicas (Tünnerman y López Segre, 2000).

2 Modelos de evaluación de la calidad

Los avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales en el siglo XX y, en especial, de las ciencias de la administración y de las teorías organizacionales influyeron notablemente en el enriquecimiento del concepto de calidad.

En la década de los setenta surge la teoría y método de gestión de la Calidad Total (Total Quality Management), la cual aborda la organización de forma global y hace énfasis en que tanto los insumos como procesos y resultados deben ser de calidad, para brindar satisfacción mediante productos y servicios a las necesidades y expectativas de los usuarios o clientes y proveedores.

El surgimiento de la calidad total repercutió en el desarrollo de modelos de evaluación, aseguramiento y control de la calidad. Según Municio (2000) podemos señalar, entre ellos, los premios Deming, Baldrige (Malcolm Baldrige National Quality Award), los modelos de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management, EFQM), el modelo de las Normas ISO 9000 y la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA).

El premio Deming fue creado por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros, en 1951, como certificación de excelencia a las empresas que habían instrumentado el sistema de calidad Company-Wide Quality Control (CWQC). Este es aplicable de forma individual a los directivos, de igual modo a pequeñas como a grandes empresas e industrias. Es loable resaltar la filosofía del mismo: mejora permanente con la participación de todos los miembros de la organización.

El premio Baldrige surgió en el contexto norteamericano, en 1987. Su primera convocatoria la realizó el gobierno de Estados Unidos, con la finalidad de fomentar la aplicación de la gestión de la Calidad Total en las empresas estadounidenses. Este premio se sustenta en los siguientes once valores: "calidad basada en el cliente, liderazgo, mejora y aprendizaje organizativo, participación y desarrollo del personal, rapidez en la respuesta,

calidad en el diseño y la prevención, visión a largo plazo del futuro, gestión basada en datos y hechos, desarrollo de la asociación entre los implicados, responsabilidad social y orientación a los resultados" (Municipio, 2000, p. 181). De la aplicación de este premio han ido surgiendo ajustes al mismo y expansión a otros campos como, por ejemplo, el educativo. Es así como desde 1996 se cuenta con la posibilidad de aplicar un modelo de autoevaluación de instituciones educativas, estructurado en siete criterios con sus respectivas valoraciones en el modelo. Estos son: liderazgo, 15%; información y análisis, 15%; planificación estratégica, 7,5%; desarrollo y gestión de recursos humanos, 15%; gestión de los procesos educativos y administrativos, 15%; resultados de la actividad, 10% y orientación y satisfacción de los clientes, 30%.

De otra parte, el modelo European Foundation for Quality Management, EFQM de Excelencia, surge de la iniciativa de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (1998). Implanta el premio desde 1991, conformado por nueve criterios con sus correspondientes valores: liderazgo, 10%; política y estrategia, 8%; gestión del personal, 9%; alianzas y recursos, 9%; procesos, 14%; satisfacción del cliente, 20%; satisfacción del personal, 9%; impacto en la sociedad, 6% y resultados clave, 15%.

La International Standards Organization (ISO) de Ginebra (Suiza), fundada en 1946, es una asociación de organizaciones destinada a impulsar la calidad mediante normas comunes (estándares) ofrecidas a los especialistas en certificación para los sectores de la industria, el comercio y las comunicaciones. Luego, fueron adaptadas a otros sectores como el educativo.

En 1987 el Comité Europeo de Normalización (CEU) creó la primera versión de las normas ISO 9000, produciendo reajustes sucesivos para las versiones de 1994 y 2000. Son un modelo de aseguramiento de la calidad. Las mismas están referidas a conceptos y elementos básicos de calidad, a los requisitos de un sistema de calidad, apoyos a la certificación y a los campos específicos que permiten comparaciones con ISO 9000.

¿Qué es lo certificado?, no tiene que ser toda la organización; estas normas se muestran con flexibilidad y factibilidad de aplicación, dado que las instituciones pueden impulsar y solicitar la certificación de una de sus partes. ¿Quién es el certificador?, otra organización acreditada, reconocida para realizar la auditoría externa, la cual evalúa la documentación y el desarrollo del sistema de calidad que la organización plantea certificar.

Finalmente, el Modelo de la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA) nace en el año 1995, en el marco del Proyecto ALFA de la Comunidad Europea. Consiste en un modelo de autoevaluación para la Educación Superior, basado en la calidad total. Se propone el diagnóstico de la institución universitaria y una vez ésta analizada, implantar acciones de mejora con lo cual se logrará el cambio de la misma.

El modelo RUECA se sustenta en principios, en cuatro (4) coordenadas –las personas, las acciones de mejora permanente, el compromiso con la calidad y la particularidad de las instituciones de educación superior–; en siete (7) variables –entorno, cultura, estrategias, arquitectura organizativa, procesos y recursos, programas y personas– y en veintidós (22) criterios de calidad.

En síntesis, es importante destacar algunas diferencias entre los modelos antes indicados.

- a) En cuanto al origen: Deming, Baldrige, EFQM e ISO 9000 son de procedencia industrial y el Modelo RUECA proviene del nivel educativo superior.
- b) El objeto de estudio en aquéllos son las organizaciones industriales y de servicio. Por el contrario, en el RUECA, su objeto de análisis es la institución universitaria.
- c) En cuanto a los criterios, los premios Deming, Baldrige y EFQM resaltan el liderazgo para gestionar los procesos y asegurar buenos resultados; el RUECA, por el contrario, le otorga primacía a la interdependencia o interacción que deben tener las IES con el contexto sociocultural en el cual están insertas.
- d) En cuanto a los logros, los tres primeros premios los identifican como resultados; en tanto el RUECA señala “efectos” y se miden por separado. Por ejemplo, en relación con los estudiantes, se analiza en qué grado se responde a sus intereses, necesidades y expectativas; qué valor social, moral y económico otorgan a la formación recibida; en relación con la sociedad, se indaga cuál es el impacto que la institución tiene sobre la misma; y en lo concerniente a la institución, se determina qué nivel de desarrollo interno han alcanzado.
- e) En lo que respecta a la finalidad que persiguen los mismos, para todos, lo fundamental es la calidad. Sin embargo, los premios De-

ming, Baldrige y el Modelo EFQM premian la calidad lograda, mientras que el Modelo RUECA planifica la mejora permanente de la institución y fomenta la cultura de la autoevaluación institucional. A diferencia de ellos, el Modelo de las Normas ISO 9000 se enmarca dentro del ámbito de la acreditación, reconocimiento de la calidad. En Venezuela la Universidad Marítima del Caribe obtuvo por estas normas la certificación de la calidad de la gestión en el año 2003.

3 Evolución del concepto de calidad en la educación superior

Es apropiado empezar a abordar el término "calidad" con lo que nos aporta el Diccionario de la Real Academia Española (1992), el cual lo define como: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

En la disertación sobre lo que es calidad en el tercer nivel educativo, encontramos variados aportes, entre ellos resalta el de la Conferencia de Rectores Europeos:

El concepto de calidad parece tan esquivo como persuasivo. Un acuerdo universal sobre el significado de la calidad o una respuesta final sobre la definición de este concepto parece imposible alcanzar. No obstante, la gente parece ser capaz de conocer la calidad cuando la ve, lee o escucha. Este concepto puede que sea esquivo, pero así mismo, es un concepto que no puede ni debería evitarse en las áreas de educación superior y de investigación científica (Van Vught, 1993, p. 74).

Este concepto irradia importantes consideraciones en torno al tema en estudio. Primero, la necesidad de acordar su acepción en el necesario contexto geopolítico, histórico y cultural. Segundo, el sujeto-actor desarrolla un proceso consciente, de reflexión, en el cual se interrelacionan patrones o modelos personales con las cualidades que evidencia el objeto o situación. Tercero, por la multidimensionalidad del concepto, la educación superior que se sustente en la investigación, el conocimiento, la innovación y el talento, tiene el imperativo de establecer, de acuerdo con su mi-

sión y valores, los referentes o patrones con los cuales va a evidenciar la calidad de sus funciones.

Las contribuciones de Harvey y Green (1993) (citados por González y Ayarza, 1997), presentan una clasificación de acepciones de calidad, las cuales se pueden organizar en cinco enfoques: calidad como excepción, perfección, aptitud para lograr un propósito prefijado, valor agregado y como transformación. A su vez, cada enfoque tiene derivaciones.

- **Calidad como excepción** se refiere a élite, exclusividad, excelencia, alcanzar altos estándares y lograr estándares mínimos.
- **Calidad como perfección** se sustenta en las premisas de cero defectos y hacer las cosas bien. En éstas subyace la cultura de calidad en toda la organización y el principio de responsabilidad de todos los involucrados en los procesos y resultados de la misma. Ello implica que no hay errores, y que lo perseguido se ha logrado correctamente.
- **Calidad como aptitud** para el logro de un propósito hace referencia a que las organizaciones tienen explicitados sus propósitos y evidencian efectividad y eficiencia en el logro de los mismos.
- **Calidad como valor agregado** relaciona los logros educativos en razón de la inversión que se hace en el sector. De la misma deviene el término “obligación de rendir cuentas”. Esta acepción fue enriquecida al considerársele que “es una medida de calidad en tanto la experiencia educacional incrementa el conocimiento, las habilidades y las destrezas de los estudiantes” (Government citado en González y Ayarza, 1997).
- **Calidad como transformación** atañe a la noción de cambios cognitivos cualitativos. Quiere decir que las instituciones educativas ofrecen procesos de participación, toma de decisiones, responsabilidad de los estudiantes sobre lo que deben aprender, cómo aprenderlo y cómo demostrar dicho aprendizaje.

Las distintas concepciones de calidad descritas posibilitan abordar de manera global las organizaciones de educación superior como casas de estudios destinadas a la producción científica, la cual, como bien universal, es valorada mediante estándares internacionales. De igual manera, abogan por las necesarias correspondencias, coherencias entre los proyectos institucionales, los cuales identifican las misiones y valores de

las mismas con los procesos y resultados logrados. Estos resultados son valorados en consonancia con las inversiones destinadas a educación superior, resaltando la necesidad de que dichos resultados satisfagan las expectativas de los usuarios –estudiantes, empleadores y graduados, entre otros–. De estos conceptos, los de calidad como “valor agregado” y “transformación” resultan de alto interés por tratar importantes propósitos de la educación universitaria como lo son el desarrollo de un perfil del egresado que contemple tanto la formación general como profesional, con evidencias de crecimiento intelectual, psicológico y social.

Es indudable que existe consenso sobre las connotaciones del término calidad: multidimensional, polivalente, relativo y contextualizado. Esto nos señala que quien o quienes aprecian, juzgan o valoran el objeto o situación, lo hacen mediante un proceso subjetivo, impregnado de la historia, cultura, valores, experiencias y significados personales; acompañado por herramientas técnicas como normas, estándares previamente establecidos para comparar, interpretar y juzgar el grado de correspondencia con los patrones de referencia.

La introducción del término calidad en la educación superior con las connotaciones descritas requiere ser examinada. En el mundo empresarial se implementaron mecanismos que aseguraran y certificaran la calidad, se demandaron profesionales bien calificados y se expandió la educación superior privada. Como lo afirma Brunner (1997), debido a

... la presión generada por la crisis fiscal del Estado benefactor por la contracción de los recursos disponibles para la educación superior y por el alto costo que entraña el mantenimiento de sistemas masivos de formación post-secundaria, los gobiernos se han visto llevados, por este camino, a ser más cuidadosos con el gasto público, a exigir *value for money* y a reclamar de las instituciones de educación superior que se hagan responsables frente a la sociedad y a las autoridades por el uso de los recursos provenientes del tesoro público y por la efectividad de sus resultados y la calidad de sus productos.

Los aspectos arriba indicados influyeron en los ministerios de educación y en las instituciones educativas para realizar acciones dirigidas al control de calidad de la educación. Entre éstas cabe resaltar la incorporación de supervisores de enseñanza, reglamentos para orientar su

funcionamiento, aplicación de pruebas diagnósticas para indagar la preparación con la cual ingresaban los alumnos; la realización de exámenes trimestrales para evidenciar la evolución en la adquisición de los aprendizajes, la investigación de las causas del fracaso estudiantil, seguimiento y decisiones de reorientación permanente.

De igual manera, en la preocupación por la calidad de la educación se toman los aportes del campo organizacional en lo referente a “adecuado para el uso” considerando la necesidad de que los currícula sean diseñados en correspondencia con la especificidad del nivel educativo y con las necesidades de los beneficiarios.

En este sentido, Municio (2000) afirma que utilizar el concepto adecuado para el uso es “lo que por primera vez da protagonismo al usuario en la definición de lo que tiene o no calidad. La educación piensa en la persona como centro individualizado de aprendizaje con sus propios estilos cognitivos, sus ritmos, su maduración, etc. y, a partir de aquí, se desarrolla la educación personalizada” (p. 9).

Esta práctica fue altamente positiva para el desarrollo de la educación, por cuanto se incluye en los decisores de su calidad, tanto a los directivos y técnicos como a los estudiantes, pues son ellos los seres pensantes, en quienes se da el proceso de aprendizaje, la adquisición de conocimientos, destrezas, actitudes y valores, y deben ser los sujetos principales en cualificar, dar a conocer la valoración que otorgan a la educación.

Estudiosos e investigadores sostienen que la evolución de la acepción de calidad está vinculada al proceso de desarrollo cultural que presentan los países (Municio, 2000). Se ha observado la preocupación por este aspecto en la educación superior de Estados Unidos, en Europa –Inglaterra, Holanda, Suecia, Francia– y en América Latina –Brasil, Chile, México, Argentina, Colombia– entre otros.

En el transcurrir histórico, las connotaciones del término han sido determinadas por los que han tenido poder –políticos, empresarios y especialistas en particular–. Es así como se observa que entre los siglos XVIII y XX, se hace especial énfasis en educación superior en la calidad del producto. En la docencia universitaria se presta atención además de la calidad del producto a la de los insumos y procesos; y en la investigación sigue siendo predominante el interés por la calidad de los resultados, medidos mediante indicadores bibliométricos.

De otra parte, otro rasgo de la evolución antes indicada lo constituye la participación de otros actores –sociedad, usuarios, estudiantes, fa-

milias, organismos y agencias de acreditación– en la determinación de lo que se considera calidad.

En América Latina el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), de Chile, presenta una larga trayectoria de investigaciones, reuniones técnicas, seminarios y publicaciones con contribuciones sobre el concepto de calidad en las que se arriba a la conclusión de que “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia –real o utópico– previamente determinado”. (González y Ayarza, 1997, p. 345)

Este concepto establece como objeto de evaluación a las instituciones de educación superior. La determinación de la presencia o no de la calidad en las mismas está condicionada a la existencia previa de patrones de referencia. Estos pueden ser los fines, misiones, los cuales orientan los análisis sobre la coherencia de los procesos y resultados con los mismos, en un contexto específico, acotando de igual manera la posibilidad de realizar comparación entre instituciones de similar naturaleza.

El CINDA estructuró un modelo de evaluación de la calidad de la educación superior para las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión, en seis (6) dimensiones con sus respectivos criterios, indicadores y variables. Es así como la concepción de calidad comprende las dimensiones de relevancia, efectividad, disponibilidad de recursos, eficiencia, eficacia y procesos.

- **La relevancia** atañe a los fines de la institución universitaria y su coherencia con las expectativas del contexto socio histórico en el cual se ubica. A su vez ésta se conforma por los criterios de pertinencia, impacto, adecuación y oportunidad, los cuales destacan la importancia de que los proyectos institucionales de las IES respondan e influyan con certeza y prontitud ante requerimientos de la sociedad.
- **La efectividad** relaciona logros con objetivos planificados. Apunta hacia los criterios de formulación de metas explícitas, cumplimiento de las mismas y logros de aprendizaje.
- **La disponibilidad de recursos** indaga sobre los recursos humanos, materiales y de información de que dispone la institución para desarrollar la planificación a corto y mediano plazo.

- **La eficiencia de naturaleza administrativa y pedagógica**, examina la óptima utilización de los recursos de la organización para la obtención de resultados idóneos y pertinentes en las funciones universitarias.
- **La eficacia** relaciona la coherencia entre los recursos usados y los logros alcanzados. Esta dimensión se evalúa mediante los criterios: adecuación de recursos utilizados, relación de costo-efectividad, costo-beneficio y limitaciones en los recursos.
- **Los procesos** se refieren al examen de las condiciones, factores y fuerzas coadyuvantes u obstaculizadoras en las cuales se obtienen los resultados. En ésta tiene mayor significado lo administrativo-organizacional, docente y pedagógico. Esta dimensión se estructura en los criterios de interacción de factores de tipo administrativo institucional e interacción de factores de tipo pedagógico. (González y Ayarza, 1997, pp. 351-354).

En la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en La Habana, Cuba, noviembre, 1996, al debatir sobre la educación superior se propuso entre sus aportes más significativos el siguiente concepto de calidad: "La adecuación del Ser y Quehacer de la educación superior a su Deber Ser" (UNESCO, 1997).

4 Calidad de la educación superior en el contexto venezolano

Desde el año 2000 el Ministerio de Educación Superior, el Consejo Nacional de Universidades y la Oficina de Planificación del Sector Universitario desarrollan el Proyecto Alma Mater para el mejoramiento de la calidad y de la equidad de la educación universitaria en Venezuela. Éste se estructura en dos grandes programas: Mejoramiento de la Calidad en la Educación Universitaria y Mejoramiento de la Equidad en el acceso y optimización del desempeño de los estudiantes de Educación Superior.

En el marco del programa Mejoramiento de la Calidad en la Educación Universitaria, se creó el Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEA), resolución 383 del CNU, numeral 15 de fecha 26-01-01, la cual fue diseñado con la participación de cerca del cien por ciento de re-

presentantes de las universidades públicas y privadas del país. Este sistema acogió la definición de calidad de la UNESCO, e inscribe que: “la calidad de una universidad o programa será entendida como la conjugación e integración de su pertinencia, eficiencia y eficacia” (CNU/OPUSU, 2001, p 35).

El SEA persigue los propósitos de a) “Concebir e instrumentar una cultura en y de las universidades venezolanas y garantizar estándares de calidad en todas ellas”, b) “Estimular en las universidades venezolanas la búsqueda de la excelencia y reconocerla y certificarla en sus diferentes carreras o programas”. Así mismo, en el SEA se formulan los siguientes objetivos: 1) Diagnosticar los niveles de calidad de la universidad venezolana; 2) Crear un mecanismo evaluativo que permita a las universidades informar de manera confiable, válida y oportuna acerca de sus niveles de calidad; 3) Incrementar la pertinencia social de las universidades y sus programas; 4) Establecer un nivel de calidad básica en todas las universidades; 5) Identificar y reconocer los programas universitarios de excelencia; 6) Exigir a las universidades la rendición de cuentas acerca del cumplimiento de sus compromisos educacionales con la sociedad y el Estado; 7) Promover en las universidades venezolanas los procesos de autoevaluación y autorregulación” (CNU/OPUSU, 2001, p. 21).

Se observa en los propósitos y objetivos del SEA, denominado desde el año 2005, Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de Instituciones de Educación Superior (SINEAES), la intencionalidad de dar cumplimiento a los preceptos constitucionales relacionados con el deber del Estado de asegurar educación de calidad en todos los niveles que conforman el sistema educativo. Así mismo, en lo atinente a los derechos de los ciudadanos venezolanos, recibir una educación superior de calidad y con pertinencia social.

Se espera que la nueva iniciativa del SINEAES se consolide y con ello nuestro país dejaría de ser el único que no posee en América del Sur un sistema de evaluación y acreditación universitaria. Pero más se requiere por los beneficios que ofrece el mismo, para dirigir nuestras casas de estudios hacia un horizonte previamente establecido, disminuir los grados de incertidumbre y acometer los altos fines de la universidad venezolana en consonancia con los imperativos socio históricos de los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

En este contexto, es oportuno destacar que la Universidad de Los Andes ha participado durante más de veinticinco años en Proyectos de la Oficina de Planificación del Sector Universitario que se han propuesto in-

centivar y apoyar los procesos de planificación y evaluación institucional. Aun cuando no se han obtenido los avances necesarios en esta materia, se continúan los esfuerzos para consolidar un sistema de evaluación y acreditación propio. La ULA como parte constitutiva del conjunto de universidades nacionales, autónomas, del subsistema de educación superior, está llamada a impulsar en el país la instauración de un sistema de evaluación y acreditación universitaria. Y para ello la mejor contribución es empezar por implantar mecanismos de estímulo a la calidad del pregrado, tal como lo hace en la función de investigación.

5 Calidad del pregrado en la Universidad de Los Andes

En el desarrollo de la educación superior venezolana, la Universidad de Los Andes, institución autónoma, nacional y plural, ha logrado una importante presencia por sus contribuciones científicas, tecnológicas, políticas, culturales y ambientales a la sociedad.

La ULA muestra madurez y consolidación académica en la formación de profesionales en todas las áreas del conocimiento que ofrece el país, excepto en la de Ciencias y Artes Militares;¹ de igual modo en la producción de conocimiento científico, humanístico, tecnológico y artístico; así como en las relaciones positivas con el entorno mediante la función de extensión.

El quehacer de nuestra casa de estudios tiende al cumplimiento de la misión que le atribuye la Ley de Universidades, con equilibrio y desarrollo armónico de las tres funciones sustantivas –docencia, investigación y extensión–. Estas se realizan conscientes de su proyección universal y de la necesidad de responder a las determinaciones de la sociedad del conocimiento y de la información, respuesta que ha de conjugar tanto los imperativos del contexto local como mundial. Quiere decir que en la actividad de formación de profesionales se ha de considerar que los mismos han de incorporarse a un mercado internacional que demanda perfiles cónsonos con estándares de calidad.

Los perfiles profesionales plantean competencias genéricas y específicas. En las primeras resaltan las del dominio de los idiomas, actitud proclive al desempeño en grupos interdisciplinarios, habilidades para analizar, pensar, solucionar problemas, creatividad, innovación; acompañadas de las capacidades para investigar, crear y aplicar conocimientos en el área

propia de la formación. Estos perfiles deben contemplar, así mismo, valores como la honradez, la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la cooperación.

Se observa que los perfiles de los profesionales universitarios dan relevancia a rasgos, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores que pueden ser desarrollados en el trayecto académico de los estudiantes por currículos integrales, en los cuales se incluyan actividades y experiencias de aprendizaje que interrelacionen la docencia, la investigación y la extensión.

Si aunamos los preceptos de la Ley de Universidades sobre los fines de las instituciones de educación superior y las exigencias del mercado académico internacional y nacional sobre los perfiles de los graduados, estamos obligados a formar profesionales integrales, de calidad, que respondan a los estándares establecidos tanto, por los pares académicos de las profesiones como por los organismos de acreditación, de certificación de los niveles de calidad y excelencia.

Para impulsar la calidad del pregrado se debe arraigar en la institución la práctica de la autoevaluación con propósitos de **mejora permanente**. Ésta desarrollará poco a poco la capacidad de aprendizaje organizacional, con participación representativa de los sujetos involucrados en el pregrado; quienes mediante la investigación y valoración de los insumos, procesos y resultados del mismo, reflexionarán sobre cómo se encuentra la calidad de la carrera que le compete. Pero lo más relevante será que tomarán decisiones e implantarán sistemáticamente acciones de mejora para superar los déficits que muestren las carreras hasta llevarlas a los estándares básicos de calidad establecidos.

5.1 Relación entre pregrado, calidad y evaluación

La relación entre estos aspectos se rige por la afinidad entre principios y acciones consustanciadas con la naturaleza de la institución en la cual se contextualizan: En este caso lo constituye la Universidad de Los Andes y su misión.

El principal rasgo que caracteriza a esta institución es la autonomía. La cual se ha conquistado y preservado por la responsabilidad ética, política y social que ha mantenido nuestra Casa de estudios por más de dos siglos. Por la autonomía que poseemos y la madurez académica alcanzada, estamos comprometidos con las sociedades venezolana, latinoamericana y mundial a formar egresados altamente competitivos, que se incorporen a una práctica social, bien en el denominado mercado académico

global, o en el desarrollo de la proactividad requerida para que, en vez de buscar un empleo, emprendan con sus homólogos proyectos para diversificar y crear nuevas opciones en el ejercicio de su profesión.

Nuestros egresados deben actuar de manera cónsona con el compromiso ético, histórico y social que determinan los nuevos tiempos y deben estar sensibilizados por el bienestar colectivo, conscientes de la necesidad de retribuir a la nación o a la humanidad la inversión social que se realiza en educación superior, para contar con recursos humanos que impulsen mejores niveles de vida para nuestros hermanos venezolanos, latinoamericanos y de otros continentes.

La reflexión académica, por décadas, abordó el dilema de si era mejor formar especialistas o generalistas en el pregrado, velando por la permanente actualización curricular ante los acelerados cambios de los conocimientos, las tecnologías y las metodologías de los distintos campos del saber. La orientación actual es que en el pregrado debemos formar generalistas con una actitud positiva hacia el reciclaje y la educación permanente mediante un proceso en el cual se apropien de las categorías científicas de la profesión; así mismo, que desarrollen las habilidades cognitivas y motoras que demanda el ejercicio de la disciplina, aunado a la internalización de actitudes afectivas y valores para vivir, convivir, cooperar y adaptarse a variados contextos socioculturales locales, regionales o mundiales. El pregrado persigue: *Familiarizar a los alumnos con los códigos lingüísticos indispensables para la comprensión de la propia especialidad*. El pregrado no forma expertos. El desarrollo de las especialidades, propiamente dicho, queda diferido para los niveles de estudios subsiguientes (Camps, 1998; Tuning, 2003; Villarroel, 1995).

Los egresados del pregrado han de insertarse socialmente a una práctica laboral que demanda un comportamiento cívico como ciudadano y un ejercicio idóneo como profesional, en la cual se aborden las problemáticas inherentes a la complejidad de la realidad que les corresponde atender. Ésta amerita que las contribuciones que han de hacer nuestros egresados las asuman desde ópticas multidisciplinarias y transdisciplinarias. No tanto asumiendo que las disciplinas desaparecen sino que los egresados deben entender la complejidad de las situaciones a estudiar y la necesidad de complementar su formación y compartir su acción con la de otros especialistas. En consecuencia, se pasa del aporte y actuación individual a la del equipo de trabajo. Es decir, los profesionales han de interactuar y desarrollarse permanentemente en grupos multidisciplinarios, pa-

ra investigar y contribuir con propuestas de soluciones alternativas a los múltiples problemas que confrontan en su actuación laboral y con las comunidades locales, la región de los Andes y el país.

Un egresado con este perfil posibilita que el mismo pueda competir e incorporarse a lo que se ha denominado el mercado académico global, debido a que las tendencias curriculares hacen énfasis en profesionales de alta calidad con competencias, valores y actitudes como las referidas anteriormente.

Si nuestro egresado ejerce su profesión sensibilizado ante la diversidad de problemas que puede abordar desde su campo científico y profesional, es expresión de la calidad de nuestra institución en correspondencia con la interpretación teórica de que la universidad será de calidad en la medida en que haya coherencia entre su deber ser –misión, visión y valores–, su funcionamiento y resultados como parte de una concepción multidimensional y factorial de la calidad en la educación superior.

5.2 Interrelación de la docencia, investigación y extensión como determinante de la calidad del pregrado

En la Universidad de Los Andes, el pregrado está organizado y administrado por unidades académicas de diversa índole. La institución es tipificada por los especialistas en educación superior como universidad compleja, por cuanto desarrolla con significativa presencia una gama diversa de funciones. Es decir, la formación de profesionales, la creación y difusión del acervo científico, humanístico, tecnológico y artístico, y la interacción crítica y positiva con el entorno. En consecuencia, esta complejidad singulariza el pregrado de la ULA. En el caso de la investigación, a la par de los departamentos o equivalentes, encontramos grupos, centros e institutos destinados a la misma. Un observador con escaso conocimiento de nuestra realidad institucional, puede apreciar separación en una parte de la investigación que realizan estas instancias con las efectuadas por los departamentos. Existiendo sin embargo, un recurso integrador que son los académicos, quienes distribuyen su dedicación horaria entre todas las funciones antes señaladas con el apoyo de la administración académica.

El compromiso institucional por impulsar el desarrollo del país, tiene como uno de sus requisitos previos la política de elevar la calidad del pregrado, formando profesionales mediante la integración de la investigación, la extensión y la docencia.

Para apuntalar tan necesaria vinculación, es perentorio adoptar un conjunto de políticas que respondan a este reto. Entre ellas cabe mencionar las siguientes:

- Incrementar e incentivar la productividad científica
- Valorar, justipreciar con estímulos la función de extensión y registrar sus procesos y resultados.
- Distribuir de manera equilibrada la dedicación horaria de los profesores entre las actividades de docencia, investigación, extensión y administración académica.
- Incluir más actividades de investigación y extensión en los currícula universitarios;
- Incorporar mayor número de profesores y estudiantes en las actividades de investigación y extensión.

En cuanto a la investigación, se plantea aprovechar la fortaleza que tiene la institución en esa función para hacerla jugar un papel fundamental en la formación de los futuros profesionales en la que las actividades formativas giren en torno a la investigación. Los cursantes de las distintas carreras deben ser formados e informados sobre asuntos tales como: cuáles son los paradigmas emergentes del campo de estudio, dónde y quiénes producen mayormente ese conocimiento, cuáles son los medios de publicación más acreditados para tener acceso a los mismos, y ser conducidos por profesores que utilicen la indagación, el cuestionamiento, el análisis crítico, el estudio sistemático y organizado para la resolución de problemas; así mismo incorporar a los estudiantes a los grupos y proyectos de investigación e incentivarlos para la participación en eventos científicos con presentación de resultados, entre otros.

Con respecto a la función de extensión, como se ha indicado anteriormente, la Institución tiene la fortaleza de ofrecer formación de profesionales en todas las áreas del conocimiento, excepto en la de Ciencias y Artes Militares, lo cual posibilita varias acciones; entre ellas se destacan:

- La revisión periódica de la necesidad de formación de recursos humanos propuesta en los planes de desarrollo nacional y regional, para buscar la mayor correspondencia entre la oferta académica de pregrado y postgrado con esta demanda.

- El análisis sistemático de la pertinencia social del perfil de egresados que ofrecen las diversas carreras y postgrados.
- Propiciar el contacto permanente de profesores y estudiantes con las comunidades, a fin de que se involucren con ellas, para conocerlas, se familiaricen con su cultura, su manera de ser y proceder y, de igual modo acompañen a identificar las problemáticas que desde su profesión pueden ser abordadas.
- Tomar las necesidades de las comunidades como “contenidos reales” a ser estudiados por las distintas unidades académicas mediante proyectos, asistencias, asesorías, consultorías y programas de educación permanente, entre otros.

5.3 La función de administración académica como apoyo a la calidad del pregrado

La connotación del término de administración avala el sentido que la misma debe tener entre las funciones que desarrolla la Universidad de Los Andes. Es decir, cumple la función de servicio a la academia, como apoyo a las tres funciones básicas –docencia, investigación y extensión–.²

El alto nivel de formación exigido para el pregrado es factible si la institución consolida los procesos de planificación, autoevaluación, evaluación externa y rendición de cuentas. Procesos que deben ser complementados con sistemas de información académica confiables y oportunos que posibiliten la toma de decisiones pertinentes. Esta responsabilidad involucra a todos los miembros de la gerencia académica desde el nivel estratégico de dirección universitaria hasta el operativo.

El nivel estratégico debe velar por la formulación, ejecución y evaluación sistemática de las políticas sobre la calidad del pregrado. Los gerentes de las unidades académicas encargadas de formar los profesionales están llamados a implementar las diversas políticas sobre docencia, investigación y extensión. Entre éstas señalaremos las siguientes:

En lo que concierne al estudiante, destaca la política de selección, admisión, permanencia y egreso. En ésta se requiere tener presente la interrogante sobre ¿cuántos alumnos podemos atender de manera cualitativa cumpliendo armónicamente las funciones de docencia, investigación y extensión? Así mismo se debe tener explícito el perfil de ingreso de los estudiantes. Lo que lleva a investigar el perfil de entrada de los mismos, analizar dicho resultado e informar a los alumnos de sus potencialidades y defi-

ciencias. De ello, la unidad académica junto con el estudiante ha de asumir el compromiso de la nivelación en conocimientos y destrezas requeridas para tener éxito en el trayecto curricular. De igual modo, han de conjugarse voluntades con el Ejecutivo Nacional para brindar atención integral a los estudiantes que lo ameriten.

En cuanto al recurso académico, se debe garantizar la realización de estudios de cuarto nivel en las instituciones de mayor prestigio en el campo de conocimiento respectivo; igualmente, ofrecer programas de formación docente y dominio de las tecnologías de información y comunicación. Esta inversión debe hacerse al inicio de la carrera académica, y seguirla con programas de actualización permanente a lo largo de ella.

En lo tocante al recurso administrativo, técnico y obrero, de igual modo, debe consolidarse la política de profesionalización de la administración para acometer las actividades con la mayor efectividad. Realizar una administración al servicio de la calidad de la academia requiere que el personal de apoyo tenga el perfil correspondiente, aunado al grado de identificación y compromiso con la misión universitaria y con el debido grado de satisfacción por las actividades realizadas y los beneficios e incentivos laborales recibidos.

En lo que respecta a los recursos financieros, los responsables de la gerencia académica están llamados a establecer una negociación franca y transparente con el Ejecutivo Nacional, a fin de demostrar argumentos para obtener el presupuesto justo que demanda realizar inversiones tendientes a elevar la calidad del pregrado. Tener respuesta a la interrogante: cuánto cuesta formar un egresado en cualquier carrera, del área de conocimiento respectiva; si para ello debo procurar la relación alumno por profesor que determina el área de conocimiento en la cual se está formando; implementar distintos métodos de enseñanza y aprendizaje, incorporar las actividades de investigación, extensión, prácticas, pasantías y servicios comunitarios como medios de aprendizaje, entre otros.

Otro aspecto de singular importancia es la administración del currículo. Ello insta a que la implementación se haga de acuerdo con lo programado; pero lo más importante es que dicha ejecución sea flexible y esté en sintonía con los acelerados cambios del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico. Para ello es necesario examinar la correspondencia de la cantidad y calidad de los recursos humanos, materiales, tecnológicos, financieros y físicos con las actividades planificadas; indagar el cumplimiento de éstas; consultar el grado de satisfacción de los actores

involucrados, y tomar decisiones sobre los correctivos a que haya lugar para garantizar resultados de acuerdo con los objetivos trazados.

En la administración del currículo los gerentes deben contar con sistemas de información académica oportunos, válidos y actualizados, dado que los mismos permiten llevar registros de las cohortes estudiantiles, de tasas de deserción, aprobación, prosecución, repitencia, promedio aprobatorio, rendimiento de las cohortes y tiempo real en el cual los estudiantes desarrollan la carrera.

Los involucrados en la administración académica, han ser vigilantes de los logros que se obtienen en las funciones universitarias. En la docencia de pregrado el resultado son los egresados. En consecuencia, esto nos obliga a conocer las apreciaciones y valoraciones de ellos cuando confrontan el ejercicio profesional con la formación recibida; de igual modo, mantener vínculos de comunicación permanente con los sectores productivos como organismos empleadores, los cuales pueden aportarnos información valiosa sobre la calidad del profesional que estamos egresando. En una investigación más amplia es relevante la información aportada por otros sectores sociales sobre el impacto de nuestros egresados en la solución de problemas prioritarios que inciden en la calidad de vida de la población. Esta valiosa información obtenida de manera sistemática posibilita la consiguiente retroalimentación de la futura planificación curricular.

6 Conclusiones

La última década del siglo pasado fue prolifera en investigaciones, reflexiones y propuestas para la educación. Invertir en la calidad de la educación es asunto impostergable para todos los países, y en especial para los denominados en vías de desarrollo. Sobre los sistemas educativos destaca la preocupación mundial por la calidad de la educación superior como garante del desarrollo de la sociedad. Ello plantea a nuestro país el reto de implementar políticas públicas que en este sector impulsen procesos de reflexión y autorregulación en las instituciones de educación superior con la finalidad de lograr mayores niveles de calidad en las funciones sustantivas que le establece la Ley de Universidades.

Ante la diversidad de posturas y teorías sobre lo que ha de entenderse por calidad de la educación superior la UNESCO (1997) contribu-

yó de manera singular con dicho concepto, entendido como la congruencia entre el funcionamiento y resultados de las casas de estudios con su Deber ser, Misión.

Desde los años cincuenta del siglo veinte hasta nuestros días contamos con diferentes propuestas de modelos de evaluación de la calidad de las organizaciones provenientes primeramente del sector empresarial; pero luego dichos aportes fueron aprovechados para transferir y, en otros casos, crear modelos pertinentes a la filosofía de las instituciones educativas. En América Latina el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) muestra una importante trayectoria en cómo abordar la calidad de la educación superior.

En esta materia, en Venezuela, el Ministerio de Educación Superior junto con el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario, en el año 2000, dentro del marco del desarrollo del proyecto Alma Mater, convocaron a todas las universidades públicas y privadas para el diseño del Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria, el cual fue aprobado por el CNU en el año 2001. De este esfuerzo colectivo, en el que se juntaron responsables de las políticas públicas de educación superior y representantes de las universidades, el país cuenta con un subsistema de evaluación institucional destinado a velar por el cumplimiento de estándares de calidad en las fases de creación, funcionamiento y resultados de las universidades. Sin embargo, el subsistema de acreditación espera por su culminación, aprobación e implementación, dado que el mismo persigue certificar la calidad de los programas académicos que ofrece la educación superior venezolana.

Ante la realidad nacional de no existir aún un mecanismo de acreditación, las universidades venezolanas, preocupadas por la calidad de la formación de profesionales, están llamadas a incidir para que ello acontezca. Así mismo en lo interno, deben determinar estándares de calidad para los programas académicos que ofrecen. Estándares que han de ser el referente para desarrollar procesos de reflexión, investigación y comparación sobre cómo se encuentran dichos programas, siendo lo más importante acometer la necesaria planificación y toma de decisiones tendientes a la permanente mejora de los mismos. Estas acciones de mejora deben ser estimuladas, premiadas institucionalmente.

Elevar la calidad de la formación de los profesionales es un asunto que demanda integrar políticas y esfuerzos de todos los niveles que con-

forman el sistema educativo venezolano. De igual modo, en el seno de la Universidad de Los Andes requiere conjugar la voluntad política de los responsables de la gerencia académica, desde el Consejo Universitario hasta la jefatura de cátedra.

En el marco de la unidad académica, responsable de administrar el proceso curricular, plantea a directivos, profesores e investigadores acometer dicha responsabilidad como un colectivo, consciente de que los logros cualitativos son expresión de compromiso, perseverancia y actuación académica de todos como actores históricos sociales en quienes el Estado ha depositado la meritoria tarea de formar los profesionales para la construcción de una sociedad más justa.

○ **Notas**

- 1 Según las Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior en Venezuela las áreas de conocimiento de los programas de estudio son: Ciencias Básicas; Ingeniería, Arquitectura y Tecnología; Ciencias del Agro y del Mar; Ciencias de la Salud; Ciencias de la Educación; Ciencias Sociales; Humanidades, Letras y Artes; y, Ciencias y Artes Militares. Ver: Opsu-CNU: 2005.
- 2 La palabra "Administración", se forma del prefijo *ad*, hacia, y de *ministratio*. Esta última palabra viene a su vez de *minister*, vocablo compuesto de *minus*, comparativo de inferioridad, y del sufijo *ter*, que sirve como término de comparación. Si "magister" (magistrado), indica una función de preeminencia o autoridad –el que ordena o dirige a otros en una función–, "*minister*" expresa precisamente lo contrario: subordinación u obediencia; el que realiza una función bajo el mando de otro; el que presta un servicio a otro. La etimología nos da la idea de que la Administración se refiere a una función que se desarrolla bajo la superioridad, potestad de otro; de un servicio que se presta. Servicio y subordinación, son pues los principales elementos de este concepto. (Ortiz, 2004)

○ Bibliografía

- Alcalde A, José Alberto. (2002). *La Educación en Hispanoamérica. Reflexiones para el debate*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Brunner, J. (1997). Calidad y evaluación en la educación superior. En E. Martínez y M. Letelier (editores). (1997). *Evaluación y acreditación universitaria*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Burton R., Clark (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Camps, Victoria. (1998). *Hacer reforma, los valores de la Educación*. Madrid. Grupo Anaya S.A.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES, SECRETARÍA GENERAL. (1995). *Programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Impresos y Revistas, S.A. (IMPRESA).
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. Cuadernos OPSU (2001). Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Carrera Académica para las universidades oficiales venezolanas. Caracas, diciembre 2001.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. OPSU. Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2005. Caracas, 2001.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. OPSU. Sistema de Acreditación y Evaluación de las Universidades Nacionales. Documento reformulado. Caracas, 2001.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. OPSU. Oportunidades de estudio en las instituciones de educación superior en Venezuela. Proceso de admisión. Caracas, 2005.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999)
- Delgado B., Juan Carlos. (2004). *La transformación universitaria como respuesta a los cambios de la contemporaneidad*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Dias Sobrinho, José. (1999) Evaluación de la educación superior en Brasil. En Luis Yarzabal; Ana Vila y Roberto Ruiz. (1999). *Evaluar para transformar*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Donoso, Roberto. (2004). *Los desafíos inevitables para la educación*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Freasan O., Magdalena (2004). *Repensando la universidad*. Tomo I. México DF, Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

- González L. E. y Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y el Caribe. *La Educación Superior en el siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe*. Tomos I y II. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Gorostiaga SJ, Xabier. (1998). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe. En Carlos Tünnerman B. y Francisco López Segrera: (2000) *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas, Ediciones IESALC/UNESCO. Ponencia invitada para el Seminario organizado por GULERPE (Grupo Universitario Latinoamericano para la Reforma y el Perfeccionamiento de la Educación" Gobernabilidad de la Universidad frente al siglo XXI. Universidad de Moron, Buenos Aires, Argentina, 10 al 12 de agosto de 1998.
- Hamdan G., Nijad. (1997). *Hacia la universidad del siglo XXI*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca UCV.
- Lanz, Rigoberto. (compilador). (2003). *La universidad se reforma*, Caracas: Imprenta Nacional.
- López Mojarro, Miguel. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Barcelona. Editorial Praxis.
- Lovera, Alberto (compilador). (1994). *Reconversión universitaria*. Caracas: Fondo Editorial Trópikos, Fundación Gual y España, Fondo Editorial APUCV/IPP
- Martín Fernández, Evaristo. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Martínez, Eduardo y Letelier, Mario (editores). (1997). *Evaluación y Acreditación universitaria*. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Mendoza R., Javier. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Municio, Pedro. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: CISSPRAXIS S.A.
- Muro L., Xiomara. (2004). *La gerencia universitaria... desde la perspectiva diversa y crítica de sus actores*. Caracas: Ediciones OPSU.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. CENTRO REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LÁTINA Y EL CARIBE. (1997). *La Educación Superior en el siglo XXI, Visión de América Latina y el Caribe*. Tomos I y II. Caracas: Ediciones CRESALC/UNESCO.
- OPSU, CNU, MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2004). *Experiencia Universitaria, Revista Venezolana de la Educación Superior*, 1(2), Caracas.
- Orcajo O, Ángel (1999). *Reconstruyendo la Universidad*, Valencia, Dirección de Medios, Publicaciones y RR.PP.-UC.

- Ortiz, L. (2004). *Historia de la Administración*. Recuperado el 23/07/2004, de <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpVAAyyElkLhzvwlJJB.php>)
- Román Pérez, Martiniano. (2004). *Sociedad del Conocimiento y Refundación de la Escuela desde el Aula*. Madrid: Editorial Universidad del Mar Temas de Educación.
- Romero, Luis E. (1998). *Administración Superior. Una Aproximación a la Modernización de la Dirección Universitaria en Latinoamérica*. Bogotá: Siglo XXI Impresores.
- Tünnerman B. Carlos y López Segre, Francisco. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Tuning. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. España: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Van Vught, F. (1993). Evaluación de la calidad en la educación superior: el próximo paso. En Hebe Vessuri. *La evaluación académica*, CRE-UNESCO, Documentos Columbus sobre Educación Universitaria, Vol. II, París.
- Villarroel, C. A. (1995). La enseñanza universitaria, de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6(1), 103-122.
- Yarzabal, Luis. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Yarzabal, Luis; Vila, Ana y Ruiz, Roberto. (1999). *Evaluar para transformar*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Zuleta R., Eduardo J. (2002). *Una docencia enjuiciada: la docencia superior*. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.

LA CALIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Stella Serrano de Moreno

La educación superior, en este siglo, alcanza dimensiones más trascendentes en el desarrollo sociocultural y económico y en el desarrollo humano para la construcción del futuro de las sociedades. Este desarrollo supone la formación con énfasis en el enriquecimiento del individuo, en su pensamiento como instrumento de subjetivación, es decir, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación de sí mismo y de la sociedad.

Para alcanzar este propósito, la educación superior necesita fundarse en el conocimiento, en la investigación y en el examen de su propia actividad para lograr su transformación, con miras a alcanzar la excelencia y adecuación a los cambios sociales, a fin de contribuir al progreso de la sociedad. Sus instituciones deberán permanentemente examinar su acción, para lo cual requieren procesos de evaluación y autorregulación para el aseguramiento y mejoramiento de la calidad de la educación que realizan, dentro de los cuales, es preciso examinar la calidad docente de sus profesores como una de las variables que la determinan.

Al referirnos a la calidad docente del profesorado como variable que califica, en gran medida, la educación de una sociedad, no podemos olvidar su complejidad. La calidad profesoral enfrenta diversos desafíos, determinados por factores de diversa índole, desde los vinculados a las exigencias sociales de la educación, estrechamente relacionados con la visión filosófica y de los valores y fines de la educación para una sociedad; los relacionados con las nuevas visiones y modelos de enseñanza superior para la formación profesional, centrados en el desarrollo del pensamiento y del ser del estudiante, los relativos a la organización y administración del currículo y las concepciones desde las cuales se valora la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, hasta aquellos que tienen que ver con las condiciones de personalidad y con la formación misma del docente.

El dominio que requiere el profesor como enseñante no es sólo el de la materia que enseña, supone capacidad reflexiva sobre los marcos explicativos y las intencionalidades educativas que fundamentan su acción pedagógica, así como una profunda conciencia respecto de su papel en el proceso educativo y de las implicaciones éticas e ideológicas en la formación, orientada hacia el desarrollo del pensamiento del educando, de la capacidad reflexiva de razonabilidad y de juicio, a fin de garantizar el conocimiento científico-técnico y el desarrollo de la conciencia y del espíritu de ciudadanía. Por cuanto la esencia de la labor docente es ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

Por lo tanto, el tema es complejo. Cuando se habla de la calidad docente surgen diversas interrogantes: ¿Qué es lo que define la calidad de los profesores? ¿Bajo qué supuestos de la actividad educativa se valora la acción docente? ¿Cuáles son los parámetros para diferenciar a un profesor exitoso y de calidad del que no lo es? ¿Acaso el mejor profesor es el más comunicativo o el mejor preparado, o es aquel que anima a los estudiantes a pensar sobre el mundo y a la indagación de las relaciones existentes en la materia bajo investigación? ¿Es la enseñanza una cuestión de sabiduría o de retórica? ¿Qué debe caracterizar al mejor profesor, su simpatía, su rigor científico, su posición de falibilidad o su autoritarismo? También podemos preguntarnos por ¿Cuál es el procedimiento más adecuado para evaluar la calidad profesoral? ¿Son las encuestas a los estudiantes el mejor procedimiento para averiguar cuál es su mejor o peor profesor? Aunque surgen todas estas interrogantes, no cabe duda de que la evaluación del profesorado constituye un componente importante para determinar la calidad del proceso educativo en el nivel universitario.

Por esta razón, al crear un procedimiento para la acreditación de la calidad del pregrado en la Universidad de Los Andes (Programa "Andrés Bello" Estimulo a la calidad del pregrado; 2006) hemos considerado la opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia de que han sido objeto, como una variable relevante de la función docencia. De ahí que analizar, para después evaluar una de las funciones más relevantes del profesor universitario, como es la docencia, es el propósito central de este capítulo. Se trata entonces, de profundizar en el análisis de esta variable para conceptualizarla, de modo que nos permita comprender qué estamos entendiendo en este proceso de evaluación de la calidad del pregrado, por calidad docente del profesorado universitario.

1 La docencia universitaria. Caracterización

El cómo se desarrolla la docencia universitaria determina, en buena medida, la actividad de enseñanza, la cual constituye en esencia la formación de jóvenes y adultos en el saber científico, humanístico, estético y moral propio de su cultura. Actividad que ha de convertir la clase o la práctica de laboratorio o de campo, como lo afirma Lipman (1998), en “una comunidad de investigación, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que afirman y de sus elaboraciones” (p. 57).

Es la formación que se produce en el hombre lo que atribuye razón de ser y le imprime valor a la actividad de educar. Pero, al preguntarnos si es hoy la educación universitaria verdaderamente formadora del hombre, podríamos afirmar que no. El aspecto formativo parece no estar siendo atendido en su totalidad en las universidades, y aun cuando depende de múltiples factores, uno de los que más lo determinan es la actividad docente que realiza el profesorado. Su preocupación, en la mayoría de los casos está puesta en la transmisión de informaciones y de conocimientos, muchas veces fragmentarios e inconexos, en la adquisición y el dominio cognitivo por el estudiante de las disciplinas y en la obsesión por los resultados y el rendimiento, generando una pérdida de conciencia de lo que significa formar para la vida; desvirtuándose la verdadera esencia de la tarea de educar como es la formación de un pensamiento de orden superior “rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio” (Lipman, p. 62).

No obstante la exigencia de mayor investigación sobre el hecho educativo, se ha indagado poco en lo que atañe a la naturaleza y esencia de la actividad de enseñanza en el nivel superior. La mayoría de los estudiosos sobre este proceso suponen que la enseñanza, en lo conceptual es en esencia *transmisión de cultura*, de conocimientos y de informaciones (Villarreal, 1995), sobre el supuesto de que el alumno no sabe y viene a aprender, gracias a la acción docente del profesor. El debate y la investigación son tareas poco frecuentes. Y en todo este mundo de incongruencias, los estudiantes no encuentran espacio útil para la lectura, la reflexión, la indagación y el análisis crítico, la confrontación de opiniones y el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento y la construcción o reconstruc-

ción del saber y la experiencia. El énfasis está en la transmisión y reproducción del conocimiento y nos hemos olvidado de lo que es más esencial, contribuir al desenvolvimiento del estudiante como persona y como ser autónomo, de educarlo en valores y de atender prioritariamente el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ingenioso y flexible.

No obstante estar hoy hablando de una enseñanza en el nivel universitario más activa, menos directiva y más participativa por parte del estudiantado, de la introducción de cambios en cuanto a los programas, estrategias y materiales soportados sobre las tecnologías de la información y comunicación, consideramos que estas mejoras no son substanciales en cuanto a la transformación del hecho educativo universitario. Se hace necesario promover el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos que proponen una actividad docente soportada y apoyada en procesos reflexivos y críticos para lograr su revisión e innovación continua y una visión más activa de los sujetos que aprenden, fundada en procesos de indagación y análisis, de descubrimiento e investigación, en la reflexión independiente y en el trabajo en equipo en contextos multiculturales, para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, el desarrollo de competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, a fin de formar profesionales con potencialidades investigativas y reflexivas, con conciencia de las tareas necesarias que les corresponden para develar y cuestionar las contradicciones que envuelven la vida social y que es necesario transformar e innovar.

2 La calidad docente del profesorado universitario

En un mundo de continuas transformaciones, caracterizadas por la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones a través de las tecnologías de información, la preocupación más importante de las instituciones de educación superior debería estar en cómo garantizar la calidad de los procesos educativos que ellas desarrollan, para renovar y estrechar los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y los demás sectores de la sociedad.

La calidad de la educación superior, tal como la concibe la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1998 (UNESCO, 2001), “es un concepto pluridimensional que comprende todas las funciones y actividades que se desarrollan en la universidad” (p. 17), a fin de ofre-

cer una educación con sentido de excelencia, equidad y pertinencia social. Funciones que apuntan hacia la búsqueda constante por la formación de calidad de ciudadanos y profesionales integrales que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, formada por personas cultas, responsables, motivadas y movidas por el amor a la humanidad y guiadas por la sabiduría. Finalidades que se alcanzarán si existe preocupación en la universidad por la formación de nuestros estudiantes, por ayudarlos a crecer en el conocimiento, para que aprendan en la experiencia, para que alcancen el perfeccionamiento de sus capacidades y el cultivo de los valores y de la sensibilidad y, convertirlos así, en ciudadanos integrales, comprometidos con el desarrollo humano y con el progreso y bienestar del país.

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es contar con profesores de comprobada solvencia científica y moral y elevada calidad docente. Poseedores de conocimientos y valores, de cualidades personales, posibilidades profesionales y la motivación requerida para llevar a cabo la actividad de educar, de preparar a los jóvenes con actitudes positivas respecto al estudio y al trabajo, con curiosidad, autonomía y rigor intelectual para edificar el porvenir de manera responsable. La excelencia de la investigación y la enseñanza en la universidad descansa, en buena medida, en lo que son sus profesores.

Para llevar a cabo la enseñanza superior es necesario, en primer lugar, partir de la premisa de que para enseñar algo es preciso conocerlo, comprenderlo para develar los procesos intrínsecos de su naturaleza y poder así acercarlo o hacer llegar ese conocimiento a quien no lo posea. En su defecto, como una segunda premisa, es necesario saber cómo enseñarlo, es decir conocer las estrategias, herramientas pedagógicas y modos de conocer para mediar entre los estudiantes, los contenidos y los conceptos y habilidades por aprender y poder llegar a ese conocimiento, aplicando procesos cognitivos como observar, inducir, deducir, investigar, reflexionar, descubrir, construir elaboraciones y conceptualizaciones.

Uno de los requisitos para que esto sea posible, según se deriva de la conceptualización del docente es que éste se considere un profesional de la enseñanza, capaz de tomar sus propias decisiones que afectan al diseño, desarrollo y evaluación del currículo y de todo lo que ello implica. Según Jiménez (2000), "La profesionalidad, es una característica de orden laboral que supone el dominio de unos conocimientos teóricos, habilidades y destrezas procedimentales y el componente humano integrado por habilidades, comportamientos y actitudes adecuados en el campo socio-

pedagógico" (p. 175). Dicho de otro modo, para ser docente no basta tener una cualificación profesional, ha de ser competente como profesional.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento demanda para el profesorado universitario nuevas funciones que suponen nuevas formas de acción e intervención educativa, entre las cuales la actividad reflexiva y crítica en y sobre su propia práctica es fundamental, a fin de introducir permanentemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje las innovaciones requeridas.

La sociedad del conocimiento exige también un nuevo modelo de conocer en el cual el profesor debe convertirse en mediador en ese encuentro del estudiante con el conocimiento para el aprendizaje de los diversos contenidos, para construirlos y almacenarlos en la mente para que puedan ser actualizados y estar disponibles cuando se necesiten. Ello implica ser respetuosos de los procesos de aprendizaje del aprendiz para comprender mejor por qué ellos difieren en lo que aprenden, en sus actitudes hacia lo aprendido y en la distribución social de lo que se aprende.

El profesor mediador en la enseñanza debe partir de la experiencia, de los conocimientos previos de los educandos para así lograr el establecimiento de relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y lo ya conocido. Este proceso facilita a los aprendices la representación mental y la estructuración del conocimiento en redes, esquemas y mapas conceptuales. Ello facilita la elaboración y comprensión de lo aprendido y el almacenaje en la memoria a largo plazo para que esté disponible cuando se necesita.

Este nuevo modelo de conocimiento exige igualmente entender los contenidos curriculares en forma de grandes síntesis, para generar esquemas o estructuras mentales aplicables a la resolución de los problemas que hay que atender en numerosas situaciones. Los contenidos teóricos y prácticos requieren ser contruidos, representados y almacenados de modo permanente, para facilitar su aplicabilidad en la solución de problemas y situaciones.

En consecuencia, la competencia profesional del docente universitario requiere un saber mucho más complejo y profundo, que sobrepasa el dominio de disciplinas curriculares y que implica un conjunto de saberes fundados, como lo afirman Dubois (1995) y Serrano (2000); en las dimensiones del ser, del saber, del hacer y del convivir. Esto significa un docente con condiciones personales y afectivas, de comprensión y solidaridad para con los demás, a partir del conocimiento de su **ser** como persona;

con capacidad para saber **convivir** con los demás, al crear contextos de aprendizaje donde reine un clima de aceptación, de equidad, de confianza y de respeto para la tolerancia frente a la diversidad. Un docente con dominio profundo de los contenidos conceptuales del **saber** propio de la disciplina, de los procesos cognitivos aplicables para acceder al saber científico y profesional que requiere el desarrollo de su labor. Finalmente, comprende también los conocimientos prácticos o competencias necesarias para el **saber hacer**, ya que para orientar adecuadamente su labor y realizar una acción educativa congruente, hace falta la generación permanente de prácticas alternativas innovadoras para atender los avances científicos y tecnológicos del área del saber objeto de enseñanza. Por lo tanto, el profesor tiene que saber cómo planificar, actuar, indagar y cambiar.

Un docente formado en el **saber**, según Dubois (1995), supone el dominio de una base científica sólida para orientar su labor. Significa estar capacitado para reflexionar sobre la naturaleza del área de conocimiento a enseñar, su lógica y sus especificidades para facilitar la construcción por los estudiantes de aprendizajes significativos; reflexionar sobre las condiciones de los estudiantes, sobre sus capacidades, experiencias y procesos para aprender; sobre su papel como docente, a fin de tomar decisiones respecto a qué enseñar y cómo enseñar.

El docente formado en el **ser** es aquél que muestra condiciones afectivas y de personalidad proclives a la comprensión, la tolerancia y la convivencia con los otros, sus estudiantes y sus pares, que muestra inquietudes para el cultivo de sus potencialidades como persona creativa, reflexiva y crítica y para el desarrollo profesional permanente; que está en condiciones, como expresa Delors (1996) “de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” (p. 109); poseedor de competencias como usuario del lenguaje oral y escrito y como ser dotado de sensibilidad y poseedor de valores éticos. Todas estas condiciones lo fortalecerán para la **convivencia**, para desarrollar la comprensión del otro, respetando los valores de pluralismo y de comprensión mutua, de manera que pueda participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

El docente formado en el **hacer** supone el dominio de competencias profesionales para llevar a cabo la buena enseñanza que contribuya a la formación humana y académica de los profesionales. Es un docente que fundamentado en la investigación crítica y en la reflexión sobre su práctica docente y sobre la compleja realidad del aula, desarrolla instrumentos de

análisis sobre su quehacer para evaluar su desempeño, introducir cambios e innovaciones y generar alternativas innovadoras de trabajo, teniendo presente las perspectivas e intereses de los estudiantes, sus particulares concepciones, creencias y experiencias y los contextos y situaciones en que la enseñanza tiene lugar.

La competencia profesional del docente universitario requiere un saber complejo y profundo, que va más allá del dominio de disciplinas curriculares y que implica un conjunto de saberes fundados en las dimensiones que se representan en la figura 1:

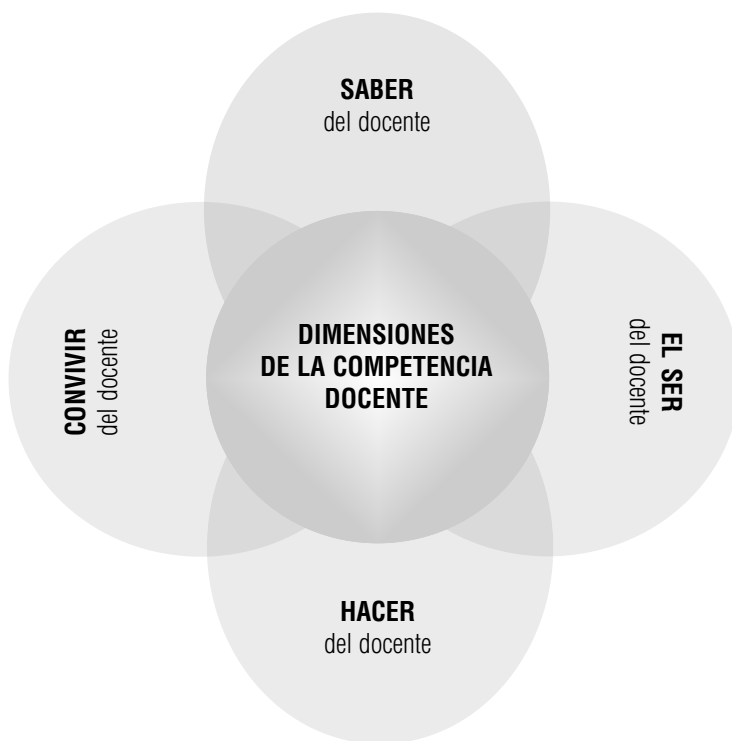


Figura 1. Dimensiones de la competencia profesional del docente universitario

Saber del docente: Dominio de una base científica sólida para orientar su labor.

Capacitado para reflexionar sobre la naturaleza del área de conocimiento a enseñar, su lógica y sus especificidades para facilitar la construcción por los estudiantes de aprendizajes significativos

El Ser del docente: Muestra condiciones afectivas y de personalidad proclives a la comprensión, la tolerancia y la convivencia.

Muestra inquietudes para el cultivo de sus potencialidades como persona creativa, reflexiva y crítica.

Exhibe interés por prepararse para el desarrollo profesional permanente.

Convivir del docente: Un docente con condiciones personales y afectivas, de comprensión y solidaridad para con los demás. Con capacidad para saber convivir con los alumnos y sus pares, y para crear contextos de aprendizaje donde reine un clima de aceptación, de equidad, de confianza y de respeto para la tolerancia frente a la diversidad.

Hacer del docente: Dominio de competencias profesionales para llevar a cabo la buena enseñanza que contribuya a la formación humana y académica de los profesionales. Docente que fundamentado en la investigación crítica y en la reflexión sobre su práctica docente y sobre la compleja realidad del aula, desarrolla instrumentos de análisis sobre su quehacer.

El saber del docente fundado en estas dimensiones le permitirá develar las prácticas que conforman el currículo universitario, mirarse a sí mismo, cuestionar sus propios marcos de referencia, descubrir cuáles son las concepciones que deben fundamentar su actividad docente respecto a los procesos de aprendizaje y la enseñanza, del alumno como ser en formación y de su rol docente. Concepciones que le conducirán a reconstruir nuevas conceptualizaciones que dotan de racionalidad su acción pedagógica.

En definitiva, los requerimientos para la enseñanza superior planteados por la sociedad del conocimiento exigen profesores universitarios de elevada calidad docente, la cual descansa en la relación afectiva que se establece entre el docente, el alumno y el saber. La esencia del proceso pedagógico universitario precisa una nueva relación, convirtiéndose el profesor ya no tanto en el que imparte los conocimientos, como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar, construir significativamente y manejar los saberes, al presentarlos en forma problémica, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva. Ello permite al estudiante construir soluciones y establecer relaciones entre éstas y otros interrogantes de mayor alcance.

El fin es guiar las mentes para el desarrollo y aplicación de procesos cognitivos, más que moldearlas. El trabajo y el diálogo con el docen-

te y los compañeros entre sí es lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico y reflexivo. Delors (1996) en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI sostiene que “la gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu al mostrarse dispuestos a someter a prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores” (p. 167).

Para propiciar este enfoque de la enseñanza más orientada hacia el aprendizaje significativo como construcción del saber y reconstrucción de la experiencia, se requiere cultivar en los docentes, precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas, de modo que puedan estar en condiciones de ocuparse, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender, a tomar iniciativas y a resolver problemas.

3 Metodología e instrumento propuesto para la evaluación de la calidad docente

La metodología para indagar sobre la calidad docente consiste en solicitar la opinión respecto a la calidad de sus profesores en general de los estudiantes que cursan desde el tercer semestre o segundo año de la carrera (tercero, cuarto, quinto, sexto semestre o segundo y tercer año) y la etapa final (séptimo, octavo o noveno y décimo semestre o quinto y sexto año). Opinión que es solicitada a través de un cuestionario que los estudiantes deben responder individualmente y por escrito (Cap. VII, 6.2.5).

La construcción del instrumento, fue realizada por el Equipo Técnico del Programa “Andrés Bello”. Estímulo a la calidad del Pregrado de la Universidad de Los Andes, bajo el asesoramiento del profesor César Villarroel, catedrático de la Universidad Central de Venezuela. Para ello se procedió primero a consultar la bibliografía especializada y se categorizaron las condiciones relevantes de la docencia, lo cual condujo a construir un cuestionario con 11 indicadores. Se procedió a validar el contenido del instrumento, realizada por el equipo coordinador, quienes como profesores universitarios fungimos de jueces del contenido del mismo. Como resultado de esta validación se modificó la redacción de algunos indicadores y se agregó uno más para obtener un instrumento con 12 indicadores. Así mismo, proseguimos con el proceso de validación sometiendo esta segunda versión a estudiantes del último año de la carrera, por considerar que los estudiantes de este nivel tendrían capacidad de poder juzgar a los profesos-

res de su carrera, como producto de sus experiencias vividas en su proceso de formación. Sin embargo, en discusiones realizadas se consideró la posibilidad de que esta población no fuera del todo confiable, debido a que los estudiantes próximos a graduarse podrían ofrecer opiniones no de manera veraz, por ser verdaderos “sobrevivientes”. De tal forma que en nuevas discusiones se tomó la decisión de ampliar la muestra incluyendo estudiantes de los semestres o años intermedios.

La validación definitiva del cuestionario se realizó en una muestra de estudiantes del último año de la carrera de estadística y en un grupo intermedio (sexto semestre) de la misma carrera. El propósito de esta prueba era observar el comportamiento del cuestionario en su totalidad, en cuanto a comprensión de los ítems y se discutieron con ellos las razones que tenían para elegir sus respuestas. Aspectos éstos que se observaron directamente, al discutir con los grupos sus respuestas a cada pregunta, una vez finalizada su aplicación. Después de esta prueba, la encuesta recibió nuevas modificaciones en cuanto a estructura y contenido. También hubo discusiones respecto a la procedencia o no de evaluar el cuestionario usando una escala de cinco (5) valores, que era como inicialmente se había definido. En discusión realizada con expertos en psicometría se sugirió ampliarla a seis (6) para llevar a los estudiantes a asumir una posición respecto a la calidad del profesorado, debido a que el análisis estadístico reveló una alta preferencia por la elección de la valoración central de la escala, es decir, la puntuación 3. Después de discusiones sobre esta materia se tomó la decisión definitiva de usar seis (6) categorías que van desde “*muy en desacuerdo*” hasta “*completamente de acuerdo*”.

En definitiva, el instrumento para evaluar la opinión de los estudiantes sobre la calidad docente del profesorado consiste en un cuestionario compuesto de dieciséis (16) proposiciones, presentadas en cuatro (4) categorías generales, más una categoría que recoge la valoración global de la calidad de la carrera, sobre las cuales el estudiante seleccionado debe ofrecer su opinión en una escala de seis (6) grados posibles de acuerdo o desacuerdo. Las puntuaciones para cada proposición fluctúan desde seis (6) hasta uno (1) y el puntaje total obtenido por la suma de todas las respuestas da el valor de la calidad docente de sus profesores en la carrera evaluada. Para el procesamiento de la información se aplican procedimientos estadísticos en los que participan asesores y expertos en el área de estadística que ayudan a desarrollar este proceso de análisis e interpretación.

Para la evaluación de la calidad docente del profesorado se requieren ciertas condiciones, siendo entre otras, que los propios docentes de las carreras estén dispuestos a participar de manera efectiva en el proceso de evaluación, debate y reflexión de la calidad de la carrera en la cual laboran; que creen que su enseñanza, su práctica y actuación docente pueden mejorar y que estén dispuestos a autoevaluarse y a revisar su desempeño pedagógico a partir de los resultados obtenidos, asumiendo la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre su acción y actuación para reconducirla y mejorarla. Como bien lo afirma Maroto (1996) “la práctica permanente de la autocrítica es la base de la autoevaluación institucional, la cual tiene mayores probabilidades de mantenerse y de alcanzar las innovaciones educativas en toda la organización” (p. 50).

El proceso que se plantea en función de estas finalidades, es un proceso abierto, en continua reconstrucción, estratégico, puesto que lo que va a proponer son estrategias de innovación, de cambio y de mejoramiento de la actividad de enseñanza y aprendizaje a nivel de pregrado en la Universidad de Los Andes.

4 Evaluación de la calidad de la docencia. **Definición de categorías e indicadores**

Como se ha señalado anteriormente, la evaluación de la calidad de los profesores en general, en cuanto a su desempeño docente se ha organizado en cuatro áreas de competencia, cada una de las cuales hace referencia a un aspecto distintivo del ciclo del proceso educativo: A. Preparación docente: sus condiciones profesionales; B. Cualidades humanas: despliegue de valores y actitudes para fomentar el aprendizaje en el marco de relaciones humanas genuinas; C. La planificación y programación de la actividad de enseñanza; D. La creación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje: saber preparar y promover estrategias para el aprendizaje y saber dirigir la actividad de los alumnos, incluyendo saber evaluar. Se agrega, además, una categoría, la E, que indaga sobre la valoración global del estudiante respecto de la formación recibida. Estas categorías, están, a su vez, integradas por varios indicadores, cada una de ellas se define a continuación.

4.1 Preparación docente para la enseñanza

Se refiere al conocimiento y comprensión que ha de mostrar el profesor de la disciplina que enseña y de los conocimientos, competencias y estrategias pedagógicas que faciliten la mediación del aprendizaje. Hace referencia al conocimiento de los alumnos como sujetos activos del proceso, sus características de desarrollo y sus particularidades sociales, académicas y culturales. Esta categoría está integrada por los siguientes indicadores:

a) Conocimiento y dominio de la materia

- Consiste en la comprensión global y profunda que muestra el profesor de la disciplina objeto de enseñanza, que le permite el paso del saber académico al saber enseñado para comunicar, explicar y presentar a los estudiantes actividades de autoconstrucción de los saberes (ideas, conceptos, procesos, principios y fenómenos) con una visión clara de su significado y alcance. Este conocimiento de la materia permite al profesor:

- Cambiar, simplificar o reconstruir la materia estudiada para ayudar a su comprensión por los alumnos.

- Buscar ideas, ejemplos, analogías, problemas, estructuras, esquemas, demostraciones, explicaciones que faciliten a los estudiantes la comprensión, construcción, asimilación y aplicación de los contenidos.

- Ajustar el discurso haciéndolo sencillo para favorecer la comprensión de los alumnos.

- Relacionar los contenidos esenciales con las situaciones concretas de la realidad y del mundo del trabajo, problematizar y orientar a los estudiantes para la indagación y la construcción de soluciones. Esta virtud del profesor de relacionar su materia con la vida le permite abrir ante sus estudiantes un panorama de oportunidades de estudio y de trabajo y mostrarles el camino para profundizar.

El conocimiento de la materia se refiere también a la comprensión que alcanza el profesor de la estructura de la disciplina objeto de enseñanza, que muestra por el uso riguroso del lenguaje científico-técnico que le es inherente y de los métodos y procedimientos para su conocimiento, lo cual le permite al docente conectar la enseñanza con los aprendizajes previos del alumno, con sus procesos y habilidades en desarrollo, con los de área conexas y estimular la transferencia de aprendizajes.

Especial relevancia adquiere también el dominio del profesor del marco curricular en el que la asignatura está inserta, es decir, cuáles son los objetivos de aprendizaje que, en esa disciplina en particular, deben orientar la enseñanza, cuáles las competencias a desarrollar y los contenidos definidos como los conocimientos, los procesos cognitivos y habilidades, actitudes y valores que sus estudiantes requieren alcanzar en su proceso de formación.

b) Competencia para enseñar a aprender

Se refiere a la capacidad del profesor para favorecer la construcción del saber de manera colectiva y con el aporte de todos, al comprender el aprendizaje como actividad social, como consecuencia de la interacción social y de las relaciones sociales que el aprendiz establece con los otros, con el objeto de conocimiento y con el entorno. Por consiguiente, esta competencia del profesor universitario se refiere a su capacidad para organizar situaciones de aprendizaje, interesantes y productivas que favorezcan el encuentro de los estudiantes con el conocimiento, al propiciar la indagación, el estudio, el intercambio, la aplicación y socialización de los aprendizajes, en un clima de armonía, de aceptación y de respeto. Se refiere también a la habilidad del profesor para generar oportunidades de aprendizaje que posibiliten al estudiante el desarrollo de habilidades, procesos de pensamiento, estructuras cognitivas y capacidad para juzgar y valorar, como herramientas para aprender significativamente, al establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y las ideas previas que ya posee.

Esta competencia del profesor supone que al proponer situaciones de aprendizaje éstas deben considerar los saberes, experiencias e intereses de los estudiantes, e incorporar y proponer estrategias didácticas interesantes y significativas que los involucren y los hagan participar activamente, así como proporcionarles los recursos adecuados y apoyos pertinentes. Se requiere igualmente, que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje, las competencias que ellos deben desarrollar y los procedimientos y actividades que se pondrán en juego. Es toda esta actuación la que capacita al profesor para ayudar a aprender con base en el buen conocimiento de sus alumnos respecto a cuáles son sus ideas previas, cuáles sus estrategias y estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos que los animan o desalientan.

tan, sus hábitos de trabajo, sus actitudes y valores que manifiestan frente al estudio (Díaz Barriga y Hernández, 1997).

4.2 Planificación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Alude a la comprensión y valoración que le atribuye el profesor a la planificación y programación de la enseñanza como “actividad mediadora entre el pensamiento y la acción” (Porlán 1993, p. 88), al diseño del programa de asignatura y su uso como herramienta de orientación de la actividad de enseñanza y aprendizaje, que evita, en consecuencia, la anarquía y la improvisación. Está integrado por los indicadores:

- *El programa de asignatura orienta el proceso*, de modo que la actividad de enseñanza y aprendizaje refleje reflexión y programación previas en concordancia con el plan curricular, con la naturaleza de la disciplina y las necesidades sociales. De igual modo, comprende la capacidad del profesor para organizar el tiempo de acuerdo con los objetivos, la complejidad de los contenidos a aprender y las características de desarrollo de los estudiantes, sus particularidades e intereses y sus necesidades de aprendizaje.

- *La actividad de enseñanza y aprendizaje se orienta por un programa de asignatura conformado por objetivos, competencias, contenidos, estrategias de enseñanza, procedimientos de evaluación y recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos*, congruentes todos con las finalidades de la carrera y la complejidad de los procesos y contenidos de la disciplina. Evidencia la competencia del profesor para organizar en la programación y proponer secuencias de aprendizaje coherentes con los principios y fines contemplados en el currículo de la carrera, con los objetivos, las competencias que deben desarrollar los estudiantes, los contenidos, las estrategias y procedimientos, los recursos y las actividades de evaluación, a fin de optimizar el aprendizaje.

- *El proceso de formación profesional integra contenidos diversos, relacionados con conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores*. Se refiere a la competencia del profesor para saber preparar actividades de aprendizaje que integren experiencias variadas relacionadas con la indagación de las relaciones que existen en la disciplina, entre los conceptos, leyes y principios, aplicación de teorías; apropiación de instrumentos y habilidades de exploración, indagación e investigación y co-

mo herramientas para aprender; desarrollo de competencias de lenguaje para buscar y construir información y organizarla, y, si además, promueven la formación en valores, el desarrollo de actitudes y de conciencia crítica como ejes transversales que fundamentan la formación profesional.

4.3 La creación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje y estrategias de evaluación

Se refiere a la competencia de los profesores para crear un clima de relaciones y de convivencia, para establecer ambientes de aprendizaje desafiantes:

- *Con estrategias de aprendizaje y actividades estimulantes hacia la indagación, el estudio, la reflexión*, la capacidad para establecer relaciones y juicios en la aplicación de solución a problemas; promovedoras del pensamiento crítico y creativo y, además, congruentes con la naturaleza y complejidad de la disciplina y con el nivel de los estudiantes, que propicien en ellos aprendizajes significativos.

- *Muestra dominio para presentar su discurso* estructurado didácticamente y proyectar su visión de la materia con carácter interdisciplinario, así mismo, muestra capacidad para dar un enfoque dinámico y participativo a la actividad de enseñanza, introduciendo estrategias de trabajo diferentes a la enseñanza expositiva y dictado de apuntes. Su preocupación por la didáctica se centra en proponer a los estudiantes experiencias de aprendizaje diversas que los estimulen a insertarse en actividades de construcción y asimilación del conocimiento, tales como: el aprendizaje problémico, indagación y descubrimiento, desarrollo de proyectos, debates, entre otros. Proporciona ayuda o intervenciones tutoriales, llamadas por Bruner (1989) *andamiaje*, cuando el aprendiz confronte dificultades para alcanzar los objetivos educativos. Ayuda que no es sólo en cantidad sino que varía en calidad, ya que en ocasiones esa ayuda podrá apoyar procesos de atención o de memoria, en otras intervendrá en la esfera afectiva y, en otras ocasiones, guiará la actividad mental de los estudiantes y los inducirá en el uso de estrategias y procedimientos para el manejo de la información y para construir nuevos aprendizajes.

- *Propicia la práctica del trabajo en grupo*. El profesor privilegia, más que el trabajo individual, las oportunidades de trabajo en grupo para desarrollar en los estudiantes apego y disposición favorable hacia la participación grupal y favorecer su iniciativa en el desempeño de roles para la

satisfacción de necesidades. Que como miembros de grupo se les estimule a monitorear su propia conducta para regular sus procesos de intercambio y promover el crecimiento individual y grupal.

Se refiere también a la habilidad del profesor para proponer experiencias de aprendizaje y actividades que permitan a los estudiantes trabajar en grupo o en colaboración con sus compañeros, interactuar resolviendo problemas, realizar algún trabajo y construir proyectos y propuestas.

El profesor muestra dominio para orientar a los estudiantes a implicarse en la dinámica de los grupos, a seguir normas de trabajo y de convivencia, en donde la tolerancia y el respeto por la diversidad de ideas sean el norte para prevenir y evitar actitudes de incompreensión violentas o descalificatorias.

- *Sustenta la enseñanza en la utilización de las tecnologías de información y comunicación.* Muestra inquietud y habilidad por mostrar diversos caminos para aprender, entre los cuales las tecnologías de información son instrumentos que están presentes de modo permanente en su aula de clase o en sus experiencias de laboratorio. Organiza las experiencias de enseñanza y aprendizaje de modo que resulten desafiantes e interesantes para los estudiantes, mediante la introducción en el aula de los recursos tecnológicos congruentes con la complejidad de los contenidos y las condiciones de los alumnos.

Con frecuencia, el profesor introduce recursos tecnológicos como el retroproyector de imágenes, el Video Beam, el CD-Rom, la teleconferencia, que ilustren y favorezcan la comprensión de procesos, operaciones y fenómenos complejos.

Para el aprendizaje, introduce también recomendaciones en el uso de navegadores de Internet y de portales que permitan acceder a teorías, investigaciones y descubrimientos más recientes, estudiar y bajar información sobre determinados temas de interés, a fin de lograr un tratamiento más actualizado del conocimiento.

- *Con capacidad para generar interés e inquietud por la búsqueda de nuevos conocimientos.* Propicia el desarrollo del pensamiento independiente en sus estudiantes al sembrar en ellos inquietud por la indagación, el estudio, y la búsqueda de nuevos saberes para construir relaciones y juicios, hacer aplicaciones y resolver problemas. Infunde en sus estudiantes la curiosidad y la inquietud por profundizar en los avances del conocimiento para conocer diferentes perspectivas y nuevos desarrollo de la disciplina.

Es sensible a los avances científicos e introduce frecuentemente en el aula discusiones y temas novedosos con invitados, videos, teleconferencias, libros, lecturas y artículos científicos que muestran resultados novedosos de investigaciones relacionadas con los temas de estudio en el área de la disciplina.

Valora los aportes que hacen los estudiantes sobre nuevos conocimientos o descubrimientos, acepta las inquietudes de sus estudiantes y las orienta y canaliza para que en su preocupación prevalezca el empleo de procedimientos para el descubrimiento y la indagación.

- *Muestra el uso adecuado en los espacios de aprendizaje de recursos como herramientas para aprender: didácticos, bibliográficos y tecnológicos.*

- *Favorece la aplicación de estrategias y actividades pertinentes para valorar los aprendizajes.* El profesor realiza una evaluación adecuada cuando aplica estrategias y procesos de evaluación variados, ajustados a la naturaleza de las competencias en desarrollo y de los contenidos a evaluar, que ofrezcan a los estudiantes oportunidades de reflexión y autorregulación, tomar conciencia de sus logros y dificultades, al mismo tiempo que cuentan con oportunidades equitativas para demostrar lo que han aprendido, de forma tal que revelen el desempeño real de cada uno.

Construye junto con sus estudiantes el plan de evaluación que comprende el propósito de la evaluación, para qué evaluar; el contenido, el qué evaluar, los procedimientos y estrategias: el cómo evaluar y la periodicidad, es decir, cuándo evaluar. Es importante que el profesor negocie con el grupo el contenido y proceso de la evaluación a fin de evitar evaluar procesos y operaciones que nunca ha desarrollado en clase, situación frecuente en el medio universitario.

El profesor hace la evaluación pertinente cuando ha comunicado a los estudiantes qué criterios utilizará para evaluar los aprendizajes; cuando al evaluar toma en consideración las diversas experiencias, intereses, modos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, identifica las necesidades de apoyo de los alumnos derivadas de su desarrollo personal y académico, instrumenta oportuna y constructivamente la devolución a los alumnos de los resultados de las evaluaciones y reflexiona con ellos sobre las causas de las dificultades confrontadas, al mismo tiempo que propone y negocia formas de abordarlas, tanto en el aula como fuera de ella.

4.4 Cualidades humanas de los profesores: despliegue de valores y actitudes

Para que el docente esté en condiciones de mediar el encuentro del alumno con el conocimiento y la cultura, además de sus competencias profesionales, requiere de condiciones humanas propias que le permitan orientar las complejas interacciones simbólicas, afectivas, comunicativas y de valores que suceden en los contextos educativos diversos y que permiten fomentar el aprendizaje en el marco de relaciones humanas genuinas. Dentro de esta área consideramos, entre otros, los siguientes indicadores:

- *Tolerancia frente a la diversidad y posturas divergentes.* Capacidad de aceptación a la crítica, sugerencias y puntos de vista divergentes. Se muestra como una persona abierta a la discusión y receptiva ante la diversidad de ideas, pensamientos y opiniones.

Esta capacidad de aceptación le conduce a crear en el aula y en cualquier ambiente de aprendizaje un clima de respeto por las diferencias en cuanto a personalidad, capacidades, experiencias, creencias, opiniones y valoraciones de sus alumnos. Este buen clima del aula conduce a que los estudiantes se sientan valorados y seguros porque comprenden que, a pesar de las diferencias, serán tratados con dignidad y equidad.

La tolerancia manifestada por el profesor estimula en los estudiantes el respeto y comprensión por el otro, por lo que cada persona es, por su cultura y modos de comportamiento, mostrando aceptación por la diversidad de sexo, raza, credo, ideología y condición social, a fin de garantizar en el aula la sana convivencia en armonía.

- *Disposición para atender sugerencias y opiniones.* Se refiere a la capacidad del docente para escuchar y valorar las sugerencias que los estudiantes puedan hacer respecto al tema estudiado, a su desempeño docente, a la actividad de clase, las estrategias de enseñanza, los procedimientos de evaluación, entre otros, preocupándose por considerar las opiniones expresadas como aportes que le permitan reflexionar y revisar su actuación docente, para generar respuestas asertivas y afectivas frente a los problemas. El profesor muestra esta disposición cuando escucha al estudiante con receptividad, valoriza sus aportes sin descalificar, los comenta, los enriquece y puede además abrir espacios de intercambio con todos los que participan. En este ambiente el profesor bien puede escuchar a los alumnos y promueve que ellos se escuchen entre sí, en conversaciones referidas a sus experiencias como a las relacionadas con los aprendizajes.

Esto permite infundir confianza a los estudiantes de que serán tratados con respeto, que sus preguntas, opiniones y sugerencias serán acogidas y valoradas con interés.

Esto es posible si el profesor muestra una actitud abierta al diálogo y a la negociación, así como una actitud de respeto y comprensión por las diferencias, situación que implica proporcionar a los estudiantes oportunidades de participación en las cuales todos tengan libertad para expresar con confianza opiniones y plantear sugerencias respecto al desarrollo de la actividad de enseñanza y a su desempeño docente. Estas actuaciones del profesorado son importantes en la formación de actitudes de tolerancia y respeto frente a los demás y de compromiso con las actividades de aprendizaje.

- *Disponibilidad para atender consultas de los estudiantes.* Disposición y comprensión que demuestra para atender, fuera de las horas de clase, a las solicitudes y requerimientos de los estudiantes cuando éstos requieren consultas o realizar planteamientos, bien, relacionados con el desarrollo de la asignatura, su rendimiento, resultados de evaluaciones, o bien cuando el estudiante necesita ser escuchado con relación a problemas de índole personal y familiar. La disponibilidad está muy relacionada con el tiempo que el profesor está dispuesto a ofrecer a sus estudiantes para atenderlos en sus necesidades.

También se relaciona con la empatía, sensibilidad y calidad humana que demuestra al preocuparse por las dificultades que los estudiantes presentan y que manifiesta por medio de la confianza, respeto y comprensión que debe mostrar hacia sus estudiantes, con quienes comparte y convive parte de su tiempo de vida.

- *Responsabilidad y puntualidad.* Se refiere al grado de compromiso y sentido del deber que muestra el profesor en el cumplimiento de sus obligaciones. Competencia que demuestra:

- a) en la preparación de la actividad de enseñanza, en demostrar que sabe, que tiene buen dominio de la materia que enseña, producto del estudio permanente para alcanzar la comprensión profunda y especializada de los conceptos y principios que articulan la materia y de las relaciones entre ellos, así como de los métodos y procedimientos de análisis de la disciplina que enseña;
- b) en su preocupación por estar en clase a la hora estipulada, por dar cumplimiento a la programación dentro del período lectivo,

por faltar lo menos posible a los encuentros y actividades programadas y por notificar y ofrecer disculpas cuando por alguna razón no puede asistir a clase.

- c) en el conocimiento de las características de desarrollo intelectual, emocional y social de sus estudiantes; en el dominio de las metodologías y estrategias de enseñanza y de evaluación congruentes con la naturaleza y complejidad de la disciplina, a fin de generar aprendizajes significativos;
- d) en el grado de compromiso que establece con sus estudiantes y de respeto hacia ellos, al dedicarles el tiempo que demanda la actividad de enseñanza, en cuanto a su atención y orientación, al atenderlos y asistirlos en el tiempo estipulado dentro de la planificación institucional, horarios de clase, atención individual y grupal, actividades de consulta y actividades prácticas; y
- e) en el grado de compromiso que establece con la institución al insertarse y participar en diferentes actividades inherentes a la formación de los estudiantes.

4.5 Grado de satisfacción por la formación recibida

Hace referencia al sentimiento de gozo y complacencia manifestado por el estudiante hacia la formación que la institución le ha ofrecido durante su proceso educativo universitario. Supone esa satisfacción íntima que siente frente a sus profesores y su institución por los esfuerzos realizados para brindarle experiencias de formación que lo hacen sentir competente, preparado, con capacidad para asumir los retos que la vida profesional le plantea.

Estos son algunos de los muchos aspectos importantes que podríamos considerar en una pauta de evaluación por el estudiante de la actividad docente. Reconocemos que son muchos otros los aspectos esenciales que determinan la calidad de la buena enseñanza, sin embargo, a fin de hacer este instrumento posible de manejo por los estudiantes universitarios, desde los inicios de su escolaridad, tratamos, en lo posible, de no plantearlo con una orientación muy técnica para evitar dificultades al responderlo. De otra forma podría requerirse de una observación y evaluación especializada de expertos en enseñanza y en enfoques y modelos pedagógicos para reconocer las fortalezas y debilidades pedagógicas de los docentes.

La evaluación de la calidad de los profesores en general, en cuanto a su desempeño docente se ha organizado en cuatro áreas de competencia, cada una de las cuales hace referencia a un aspecto distintivo del ciclo de enseñanza y aprendizaje:

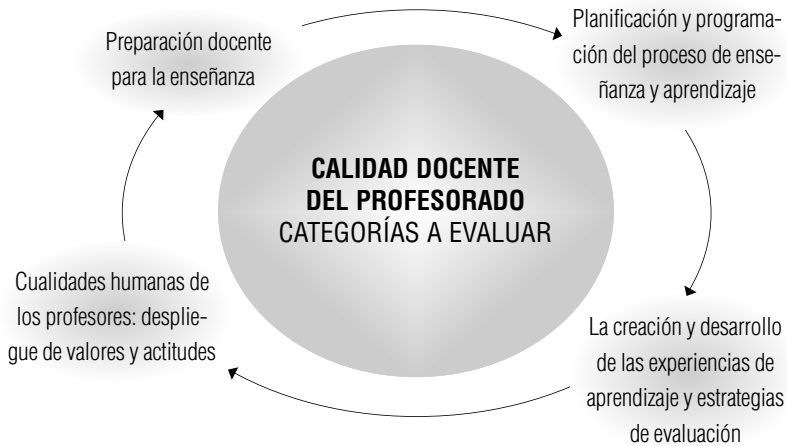


Figura 2. Categorías de evaluación de la calidad docente del profesorado

5 Opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia. Justificación

Estamos considerando naturalmente, que cuando se trata de la evaluación del profesorado la fuente más rica en información es la proporcionada por los mismos estudiantes. En efecto, la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo de la actividad docente universitaria y de las ideas que poseen respecto a lo que es un buen profesor es una práctica realizada en diferentes contextos universitarios internacionales; diferentes autores como Gimeno Sacristán (1993); McDonald (1978) y Rizo Moreno (1999) así lo confirman. Por supuesto, reconocemos el temor que muchos profesores muestran ante el hecho de que el evaluador de su competencia docente sean sus propios alumnos, ante los argumentos esgrimidos por

ellos de que los estudiantes carecen de los criterios conceptuales, metodológicos y estratégicos de la disciplina objeto de aprendizaje y de la pedagogía y la didáctica para juzgar el poder formativo de la clase, así como la capacidad pedagógica de quien enseña. No obstante este hecho, nadie negaría que los estudiantes son los mejores jueces para apreciar si la clase es interesante, dinámica, motivante, formativa, cuestionadora, respetuosa de las condiciones de cada estudiante y de sus opiniones; desarrollada en un ambiente cálido, agradable y acogedor. De hecho, así lo reveló la prueba realizada con estudiantes de algunas carreras de la Universidad, en el proceso de validación del instrumento. En esa actividad pudimos apreciar en los estudiantes claridad en el manejo de argumentos y capacidad crítica cuando tratamos de indagar más profundamente sobre el por qué de sus respuestas a los ítems del instrumento sobre la percepción que tienen respecto de sus profesores.

Pensamos que los estudiantes universitarios, a menudo, están en capacidad de reconocer las fortalezas y debilidades pedagógicas y el potencial formativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en que son partícipes. Son críticos cuando se trata de valorar los procesos formativos universitarios. Expresan sus opiniones con argumentos bien fundamentados sobre la calidad docente de sus profesores. Creemos que los estudiantes saben reconocer cuando un profesor tiene competencia docente de calidad, de otro que no la posee. Pueden apreciar las condiciones pedagógicas de sus profesores. Incluso están en capacidad de inferir la perspectiva desde la cual enseñan y, en muchos casos, las actitudes pedagógicas que inspiran su acción. Por consiguiente, tomar en consideración el punto de vista de los estudiantes, sus representaciones y creencias respecto de las condiciones pedagógicas y personales de los profesores aporta información útil para la detección de las debilidades y para la definición de políticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

6 Reflexiones finales

La valoración de la actividad docente del profesorado universitario es considerada parte esencial en la determinación de los estándares de calidad de las instituciones de educación superior. Tiene que ser así, por cuanto que los profesores universitarios desempeñan un papel determinante en la formación de los profesionales. Son ellos los que deben despertar la

curiosidad, desarrollar autonomía, cultivar la razonabilidad y el buen juicio, fomentar el rigor intelectual y estimular la formación permanente, como condiciones fundamentales para la formación del carácter y el desarrollo del pensamiento de las nuevas generaciones. Dada la trascendencia de su misión educadora, es imperativo revisar de modo permanente su acción como docente y atender a su educación para cultivar en ellos sus cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera de ellos.

La consideración del punto de vista del estudiantado en la valoración de la calidad del quehacer pedagógico del docente durante su ejercicio académico, constituye un factor determinante para el diagnóstico de las fortalezas y debilidades de la docencia universitaria y posibilita información útil para el diseño de políticas de mejoramiento de la actividad docente que se desarrolla en las universidades. Este examen de la actuación docente se realiza por medio de indicadores, en un esfuerzo por describir en forma observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en su ejercicio docente, y que se manifiestan en capacidades, competencias, habilidades, destrezas, valores y actitudes y en sus responsabilidades para con la formación integral de los estudiantes.

Los resultados alcanzados con este procedimiento buscan lograr una serie de finalidades, siendo las más importantes: 1) que el proceso incida en la práctica de la autorregulación del proceso docente, entendida ésta como la toma de conciencia por el profesorado de su pensamiento y acción y del grado de congruencia con su actuación, fundamentada en la reflexión sobre el hacer y en la autoevaluación de carácter participativo, autocrítico de mejora y de cambio; 2) que el proceso de autoevaluación tome en cuenta, sobre todo, el desarrollo social y personal tanto de los alumnos como del equipo docente de la carrera evaluada y la integración de la comunidad para mejorar y aumentar su responsabilidad e implicación desde una perspectiva de cambio.

La evaluación de la calidad docente constituye una fuente de conocimientos que debe ser aprovechada por el colectivo docente del programa académico y, a su vez, por cada profesor, para reflexionar y alcanzar la comprensión de la actividad educativa que se realiza, desentrañar las implicaciones que tiene en el proceso formativo y analizarlas para buscar y concertar estrategias de mejoramiento. Todo este proceso reflexivo constituye un aporte que, a su vez, genera en el docente mismo comprensión, mejora y formación. Santos Guerra (1993) afirma que esta evaluación “per-

sigue la comprensión rigurosa de la práctica profesional, de su sentido, de su significado y de su valor educativo” (p. 105).

Por consiguiente, los resultados de esta evaluación han de tener repercusiones e implicaciones en un cambio de políticas de formación permanente del profesorado universitario y en la intensificación de un debate en el contexto de cada facultad y de cada carrera sobre la calidad docente y sobre las posibilidades de revisión del trabajo pedagógico y de transformación de la práctica docente universitaria. Esta práctica de permanente reflexión sobre nuestro quehacer, sustentada en la evaluación de nuestros estudiantes y de nuestros pares es, sobre todo, un reto social y un compromiso ético. Supone centrar la mirada en lo que hacemos y dejamos de hacer y en las consecuencias que ocasiona.

Para cada profesor individualmente se espera que asuma su rol de intérprete permanente de su propia acción formativa y de indagador reflexivo sobre su práctica; de su comportamiento específico durante el ejercicio docente; de su propia interacción con los estudiantes, con sus pares y con el currículo; de la efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrolla a propósito de la naturaleza de la disciplina que enseña; de la habilidad para desarrollar en sus estudiantes el pensamiento reflexivo y cultivar la capacidad investigativa y crítica. Esta autoevaluación que realiza, fundamentada en procesos de análisis y reflexión sobre la práctica de la enseñanza, interpretando su cotidianidad desde el sentido pedagógico, le permitirá, como profesor universitario, crecer como educador y le ayudará a participar con sabiduría en las decisiones relativas al mejoramiento de la educación que ofrecemos en el nivel superior, con la mirada siempre puesta en la educación para un porvenir mejor.

○ Bibliografía

- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dubois, M. E. (1995). Actividad educativa y formación del docente. *Lectura y Vida*, 14, (4), 5-10.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Evaluación de profesores: ¿Mejora de la calidad? *Cuadernos de Pedagogía* 219, 22-27.
- Jiménez, J. B. (2000). Evaluación de docencia. En Bonifacio Jiménez (Ed.) *Evaluación de programas, centros y profesores*, 173-206. Madrid: Síntesis.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: España. Ediciones de La Torre.
- Maroto, J. L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela*, 30, 41-51.
- McDonald, B. (1978). *Democracy and Evaluation*. University of East Anglia. Norwich: England.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: España. Díada Editora. S.L.
- Rizo Moreno, H. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 425-437.
- Ruiz, H., Villarroel, C., López, B., Serrano, S., Boada, C., Rivas, M. y Quiroz, S. (2006). *Programa "Andrés Bello". Estímulo a la calidad del pregrado de la Universidad de Los Andes*. Mimeografiado. Universidad de Los Andes. Vicerrectorado Académico. Mérida.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe
- Serrano, M. S. (2000). El modelo pedagógico para la formación de formadores en el área de la lectura y la escritura. *Legenda*, III, (4 y 5), 55-64.
- UNESCO (2001). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1998. *Papeles para el Cambio 1*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. Consejo de Publicaciones, Universidad de Los Andes.
- Villarroel, C. A. (1995). La enseñanza universitaria, de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*. Vol 6(1), 103-122.

LA DEFINICIÓN DEL *BUEN PROFESOR*

Sandra Lizardo V.

“Identificar las cualidades que conforman a un *Buen profesor*”, sirve para
“generar políticas educativas que coadyuven a su generalización”

Valdés Veloz, 2000

El tema de la calidad ha constituido un criterio conceptual de muchas reformas y políticas educativas aplicadas en los sistemas de educación superior en Norteamérica, en algunos países del continente Europeo, y que en América Latina está tomando mayor relevancia (González y Ayarza, 1997).

La evaluación de la calidad en las universidades ha respondido, en buena manera, al interés de los gobiernos en aplicar medidas de racionalización de los recursos económicos asignados a las instituciones de educación superior en el marco de una nueva dinámica de relaciones entre Estado y Universidad¹ (Brunner, 1997), y ha representado uno de los principales argumentos para posibilitar la rendición de cuentas de estas instituciones ante la sociedad.

En América Latina la comunidad académica presenta una débil orientación a la cultura de la evaluación (Albornoz, 1997), de esta manera, el fomento de una dinámica institucional universitaria que aprecie la aplicación regular de procedimientos de evaluación como un camino para la obtención de mejoras y la adecuación de su estructura y comportamiento organizacional a las exigencias externas e internas, implica el asumir la búsqueda de la calidad como una iniciativa que tiene gestación en el seno de la propia universidad; por tanto, los mecanismos para garantizar la aplicación de procesos sistemáticos de evaluación deben obedecer, fundamentalmente, a una responsabilidad institucional (L'Écuyer, 1997) entendida ésta como un verdadero ejercicio de la autonomía universitaria.

En Venezuela, según lo expuesto por Villarroel (2003), la evaluación de las instituciones universitarias tiene su fundamento en las disposiciones legales establecidas en la Constitución Nacional (1999), expresadas en los artículos 106 y 109, y en la Ley de Universidades (1970), de acuerdo con lo indicado en los artículos 10, 20, y 36; además de lo pautado en el Plan de la Nación (2000) donde se establecen disposiciones que definen la política del Estado venezolano en materia de educación superior, en virtud de lo cual este sistema debe brindar una educación con sentido de equidad, pertinencia y calidad. De acuerdo con este marco legal, compete al Estado venezolano la responsabilidad de velar porque el servicio público de la educación superior sea recibido por la sociedad con el nivel de calidad mínimo exigido.

Aun cuando se cuenta con estas disposiciones legales, en nuestro país resultan pocas las experiencias que se tienen en materia de evaluación institucional de la calidad universitaria. Particularmente, cuando se hace referencia a la evaluación del profesorado universitario, entre los programas específicos que pueden ser mencionados se encuentran el Programa de Promoción del Investigador (PPI),¹ los Programas de Estímulos al Investigador (PEI)² y la Comisión Nacional de Beneficio Académico (CONABA).³ Los dos primeros se refieren específicamente a la actividad de producción científica del profesor universitario y el último considera las labores desarrolladas por éste en las funciones de docencia, investigación y extensión.

Si bien se cuenta con estos programas de evaluación, la cantidad de profesores que acuden a estas convocatorias es muy reducida en relación con la población general de docentes universitarios en el país. Puede señalarse que para el año 2005 sólo el 16,43% de la población de profesores ordinarios activos en las universidades públicas venezolanas con dedicación exclusiva o de tiempo completo, cuya cifra asciende a 19.002 profesores, se encuentra acreditado en el Programa de Promoción del Investigador (PPI, 2005); y, en sus diferentes convocatorias, sólo 6.448 docentes de las distintas regiones del país han resultado beneficiarios o premiados con el Beneficio Académico (CONABA, 2005), representando sólo un 33,9% de la población docente descrita anteriormente.

La obtención de premios, prestigio y reconocimientos por parte de los docentes no se relaciona directamente con la necesaria toma de conciencia acerca de la pertinencia del tipo de formación que se imparte a los estudiantes; de la adecuación de las herramientas metodológicas utilizadas a la naturaleza del área de estudio; de la incorporación de las expe-

riencias de investigación a las situaciones vivenciales del aula; y, por último, de la adecuación de tales recompensas a las características reales del docente universitario venezolano.

Los programas de evaluación aplicados al docente universitario en la experiencia venezolana corresponden, fundamentalmente, a procesos de evaluación externa con criterios y estándares preestablecidos. El docente, en este caso, se limita a presentar los recaudos solicitados por la instancia encargada de juzgar su labor esperando cubrir las expectativas que sobre su actuación ésta presenta. Si bien este tipo de evaluación es necesaria, no representa la única vía para el cometido de valorar el ejercicio docente; es conveniente considerar la opinión de otros actores vinculados a la actividad académica del profesor representados por las figuras de las instancias administrativas internas a la universidad, los otros profesores o, lo que se podría llamar, la evaluación por pares, y la valoración de la actividad docente efectuada por los propios estudiantes universitarios (Jones, 1981).

Las universidades deben diseñar y aplicar mecanismos de evaluación institucional como parte de las políticas emprendidas para el mejoramiento constante de su quehacer; dentro de tales políticas no debe ser omitida la evaluación del profesorado universitario. Por el contrario, la valoración del ejercicio del personal docente puede integrarse en un plan general de evaluación del subsistema de educación superior (Rodríguez Pérez, 1984). Este tipo de actividad constituye una rica fuente de información para garantizar la pertinencia externa e interna de la universidad⁴ en el desarrollo de su función docente (Villarreal, 2005).

La evaluación del profesor universitario tiene que ser asumida como una actividad capaz de iniciar procesos de discusión y análisis del ejercicio docente universitario, de los supuestos a partir de los cuales se ejecuta, de las consecuencias que genera en el estudiantado, y de las voluntades y alternativas convenientes para su oportuno mejoramiento. En esta actividad no puede ser omitida la participación de la población estudiantil.

Los juicios y opiniones de los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores reflejan su experiencia educativa directa (Pérez de Maldonado y Romero, 1986). Los estudiantes universitarios son protagonistas activos y unos de los más indicados para opinar objetivamente acerca de la efectividad de la acción didáctica del docente; su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de forma consciente y, por tanto, ofrecen un testimonio directo de las conductas expuestas por el profesor en su rol de organizador de las experiencias de aprendizaje en el aula (Uzcátegui, 1983).

Discutir las características que definen a un Buen profesor, y exponer la importancia de considerar la opinión de los estudiantes universitarios en la evaluación del desempeño docente, son los propósitos de este artículo.

1 El estudiante: usuario, consumidor o cliente de la docencia universitaria

En el contexto educativo el uso de los términos cliente, consumidor o usuario puede resultar para muchos un tema de difícil aceptación. Su posible aplicación plantea la necesidad de caracterizar el tipo de actividad desarrollada por el sector educativo en general y las universidades, en un sentido específico, y definir los receptores directos e indirectos de los servicios generados por tales instituciones.

Tanto para el sector de los servicios públicos como para el privado, los clientes están constituidos por aquellos sujetos que presentan ciertas necesidades en función de los cuales se han creado y generado tales servicios (Municio, 2002). Por ende, los sectores sociales públicos de salud y educación, entre otros, representan actividades destinadas a brindar respuestas a ciertas necesidades de la población, que los recibe y cataloga a razón del cumplimiento de sus expectativas particulares. Si se considera la actividad universitaria como un servicio, "la calidad de la institución viene dada por la consecución, a través del uso eficiente de los recursos materiales, personales y de información disponibles, de un nivel de prestación satisfactorio para los usuarios." (Reboloso, Pozo, Cantón y Fernández, 2000, p. 3). Es así como la calidad no sólo involucra la eficacia y eficiencia, sino la adecuación al uso del servicio prestado.

En el caso particular de las universidades es conveniente el señalamiento de las múltiples funciones desplegadas por esta institución. De acuerdo al modelo clásico de universidad multifuncional (Silvio, 1992), docencia, investigación y extensión constituyen las principales actividades de estas instituciones. La preparación de profesionales para el ejercicio técnico y social, la creación de conocimientos, y la transferencia de éstos a la sociedad como aporte en la superación de problemas y obtención de niveles favorables de desarrollo, suponen la existencia de diferentes receptores y beneficiarios de tales funciones.

Los estudiantes universitarios asumen diferentes posiciones en la organización y desempeño de la función universitaria. Son considerados

como insumos, productos y usuarios o clientes (Evans y Lindsay, 2000). En el papel de insumos representan la materia prima para la ejecución de la función docente; como producto, constituyen una de las principales contribuciones que la universidad brinda a la sociedad, al proporcionar los recursos humanos necesarios para su desarrollo; y bajo la denominación de usuarios, clientes y/o consumidores (Fernández, 2001; Salcedo, 1999; Serna y De Vries, 1997) los estudiantes universitarios son los principales receptores de la docencia que se imparte en estas instituciones. Bajo esta figura puede señalarse que los estudiantes son consumidores y usuarios de la docencia universitaria, y son clientes de la universidad en particular de aquella de la cual reciben este servicio.

Al tratarse de una actividad de servicios, la calidad de la docencia universitaria es definida mediante un proceso que tiene lugar en un juego de relaciones directas o del tipo “cara a cara” (Münch G, 1998). La prestación y el consumo del servicio se desenvuelven de manera simultánea. En este caso, el control y evaluación de la calidad lo hace el mismo cliente; es así que “La naturaleza misma del servicio implica que debe responder a las necesidades del cliente” (Evans y Lindsay, 2000, p. 52). Por ende, lo decisivo es la percepción de quien recibe el servicio (Municio, 2002).

La referencia al estudiante universitario como un cliente no es interpretada, en este caso, bajo el manejo de criterios de mercado en un escenario de libre competencia institucional, aun cuando ello pueda prevalecer en el contexto del sector privado universitario. La satisfacción de las expectativas de los estudiantes asume la connotación de pertinencia académica, como una forma de asistir a un consenso capaz de generar un ejercicio docente que, además de incluir la rigurosidad conceptual inherente al área particular de estudio, posibilite la incorporación de los requerimientos mínimos expuestos por la población estudiantil.

El estudiante es, de esta manera, incorporado a la determinación de la calidad de la docencia universitaria como medida de garantía para el diseño de políticas educativas que coadyuven a la correspondencia entre el quehacer universitario y la realidad educativa venezolana. No se trata simplemente de dar al estudiante lo que pida; el propósito es promover la evaluación y reflexión en torno a la actuación y práctica de los docentes universitarios, y la toma de conciencia acerca del impacto generado en los estudiantes.

2 Condiciones de un Buen profesor

La determinación de la condición de *Buen profesor* o el establecimiento de su calidad como docente representa una tarea complicada a razón de la multidimensionalidad inherente al término calidad. Sumado a esto, la variedad de actores involucrados en la evaluación de la docencia establece la presencia de diferentes áreas y componentes a ser juzgados. Marsh y Roche (1997) plantean que el desempeño docente puede ser evaluado por los estudiantes actuales, por antiguos estudiantes, por el mismo profesor, por los otros docentes, por las instancias administrativas o por observadores entrenados para esta actividad. La existencia de varios encargados de la evaluación de la docencia, cada uno con diferentes intereses, amerita la necesidad de reconocer múltiples dimensiones y formas de determinar la calidad de esta función universitaria (Whitty, 1992).

La visión multidimensional de la actividad del docente (Fernández y Mateo, 1992; Ledezma, González, Pardo de Campo y Muro, 2000; Núñez Vega, 1996; Pérez de Maldonado y Romero, 1986; Watkins, 1994;) dificulta la definición de los aspectos específicos a partir de los cuales cada actor educativo puede desarrollar la evaluación del desempeño del profesor y genera diferencias significativas en el orden de las dimensiones asumidas para la caracterización de su actividad. En torno a esta idea Rioseco (1983, p. 58) señala que

Se ha verificado que los académicos tienden a considerar la efectividad docente primordialmente en términos de las actividades de investigación, amplitud de su cobertura intelectual, participación en comunidades académicas, éxito de los estudiantes y preocupación por la enseñanza. En contraste, los estudiantes están primordialmente preocupados por el enfoque conceptual del profesor con respecto al tema del curso, por la claridad con que éste presenta el material, y por la habilidad para generar una especie de excitación y entusiasmo con la materia.

Para Wilson (1992), las habilidades que definen a los “grandes profesores” se encuentran representadas en: carisma o personalidad magnética, conocimiento de la materia que ha de enseñarse y dominio de las habilidades pedagógicas. No obstante este autor plantea que, adicional a estos requisitos, un docente de calidad debe asumir la posición de profesional reflexivo, capaz de buscar el mejoramiento continuo de su práctica.

Desde el punto de vista de los estudiantes, Rioseco (1983) expone que éstos otorgan una mayor importancia a las situaciones desarrolladas en el aula; es decir, presentación interesante del material, preparación y organización de las clases, exposición lógica de las ideas, habilidad para desarrollar en los estudiantes el pensamiento, la curiosidad intelectual y la motivación. En líneas generales puede mencionarse que, “los estudiantes esperan que un ‘*Buen profesor universitario*’ sea capaz de producir crecimiento intelectual y motivación.” (Rioseco, 1983, p. 59).

Los aspectos manejados para la valoración del ejercicio docente, como puede suponerse, no son coincidentes en todos los casos. Rodríguez Pérez (1984) señala que los factores, características o cualidades utilizadas para realizar la evaluación del profesor presentan variaciones en su nivel de importancia a lo largo del tiempo; además, de la influencia ejercida por las especificidades culturales de cada sociedad (Wilson, 1992). Se admite a partir de estas consideraciones, el carácter diverso y relativo incorporado en la evaluación del ejercicio docente.

En el contexto educativo es clara la tendencia a percibir la calidad como un concepto mensurable y operacionalizable en factores, categorías, y productos identificables que posibilitan su medición y control. Con esto, la evaluación del docente incorpora, fundamentalmente, elementos referidos a la importancia atribuida a la determinación de su eficacia (Toranzos, 1996).

La evaluación de la calidad docente entendida como eficacia supone la determinación del logro en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes; el que éstos “aprendan lo que se supone deben aprender” (Toranzos, 1996, p. 64). Bajo esta perspectiva el énfasis es colocado no en lo que hace el profesor, ni en la manera en que lo hace, sino en los efectos de ello en los estudiantes. Con esto, la eficacia docente se equipara con la eficacia de la enseñanza (Villa Sánchez, 1985).

Esta tendencia se ha manejado frecuentemente en el contexto de la educación universitaria, donde la evaluación de la función docente se ha definido en términos de eficiencia del profesor (Ahumada, 1991; Brandler de Cherubini, 1991; Uzcátegui de Mendoza, 1983); eficacia docente (Carerras, Guil y Mestre, 1999; Freeman, 1994; Núñez Vega, 1996; Rodríguez Pérez, 1984); eficacia de la enseñanza (Eiszler, 2002; Marsh y Overall, 1980; Mc Bean y Al Nassri, 1982; Murray, Rushton y Paunonen, 1990; Smith y Cranton, 1992; Watkins, 1994); enseñanza efectiva (Cashing, 1995; Feldman, 1988; Fernández y Mateo, 1992; Marques, Lane y Dorfman, 1979); eficacia

instruccional (Feldman,1986); y efectividad del docente (Rioseco,1983). Otros autores como Marsh y Roche (1997) han identificado las características de una buena enseñanza en virtud de su carácter de efectiva y eficiente; y Arancibia, Herrera y Strasser (1999) hablan acerca de los factores que definen a los profesores efectivos.

En líneas generales se establece que la evaluación del desempeño docente se determina de acuerdo con su eficacia, definida a partir de la función específica que el docente debe cumplir: la labor del profesor se justifica a razón del aprendizaje que debe propiciar en su grupo de alumnos. De esto se desprende que el concepto de eficacia es asumido como “La medida del resultado de la tarea o del objetivo establecido” (Chiavenato, 2002, p. 8), destacándose así que el objetivo fundamental de la actividad docente es la obtención de aprendizajes en los estudiantes y estableciéndose la eficacia como el principal criterio para juzgar el desempeño del profesor.

De acuerdo con estos planteamientos la calidad de la enseñanza se entiende como eficacia, por cuanto “Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.” (Toranzos, 1996, p. 64). Arancibia, Herrera y Strasser (1999, p. 208) exponen que “un profesor efectivo es aquel docente que presenta comportamientos positivos en relación con promover el entendimiento académico para lograr que todos o casi todos los alumnos logren este aprendizaje”; o como lo plantea Wilson (1992, p. 12), “la prueba de la eficacia del profesor radica en el trabajo que efectúan los alumnos.”

Este tipo de planteamiento resulta coincidente con lo propuesto por Carreras, Guil y Mestre (1999) en torno a la aplicación del paradigma proceso-producto para la definición de la eficacia del docente, al relacionar el comportamiento del profesor con los resultados en el aprendizaje obtenido por los alumnos.

Esta forma de entender la eficacia del docente promueve que la misma sea definida y evaluada sólo a partir de la conducta de los estudiantes, y no del comportamiento específico de los profesores (Medley, 1982). El resultado del aprendizaje en los estudiantes representa un factor influenciado por variables ajenas al control del docente y, en consecuencia, la eficacia del docente, necesariamente, debe ser interpretada con referencia a las características del contexto en el cual se ubica. Es así como la eficacia del docente en un momento dado corresponde a la interacción entre ciertas características del profesor y las especificidades de la situación en la cual efectúa su actividad (Medley).

No obstante, la evaluación docente es asumida, fundamentalmente, en términos de su eficacia. Esta situación es común en el ámbito de las investigaciones relacionadas con la calidad del docente, aun cuando Wilson (1992, p. 41) expone que “El estudio de la calidad docente se oscurece al centrarse en unos criterios limitados de eficacia”. Esta situación, amplía Villa Sánchez (1985, p. 65), “supone un reduccionismo de la enseñanza o, al menos, una sobrevaloración de este aspecto sobre los componentes afectivos.” La afirmación anterior conduce a mostrar la innegable necesidad de obtener informaciones sobre una amplia gama de competencias, actitudes y tareas emprendidas por el personal docente consideradas como relevantes para los diversos grupos encargados de iniciar procesos evaluativos sobre su desempeño.

Rioseco (1983) establece que la evaluación de la actividad del docente puede ser determinada mediante el manejo de componentes de tipo valorativos y cognoscitivos. Los elementos valorativos están relacionados con la personalidad y aspectos emocionales del profesor y su ejercicio docente. En esta dimensión se plantea que el profesor demuestre ser entusiasta, flexible, amigable, preocupado por sus estudiantes, con deseos de ayudarlos y accesible fuera de las clases.

Entre los aspectos cognoscitivos, Rioseco (1983) hace referencia a la capacidad de estimular el interés de los estudiantes, capacidad de comunicar las ideas de forma lógica y organizada, la estimulante presentación del material en la clase y la capacidad de inspirar confianza en cuanto a su dominio y manejo de la materia de estudio.

Como se observa, algunas características de los profesores que pueden ser objeto de evaluación en su desempeño se vinculan a ciertos rasgos personales, entre estos se ubican: vocación o entusiasmo por enseñar; capacidad para transmitir entusiasmo por su materia; carácter comprensivo, preocupación por sus estudiantes y por su aprendizaje; naturalidad, capacidad de hacer su materia interesante y entretenida, de fomentar la curiosidad en los estudiantes, de estimular el conocimiento; cercanos y empáticos con sus estudiantes pero a la vez estrictos y exigentes; justos, responsables y con sentido del humor; con dominio del contenido y seguridad demostrada en torno a la materia de estudio; con capacidad para establecer relaciones entre su asignatura y la realidad, y entre su área y otras disciplinas; y con preparación en el manejo de estrategias instruccionales (Arancibia et al., 1999).

Otros criterios de evaluación pueden guardar relación con las actividades desplegadas en el interior del aula de clases. Estos aspectos se relacionan con: la capacidad de generar en el aula un ambiente afectivo donde se estimula y refuerza la participación de los estudiantes, se aceptan sus expresiones y se desarrolla la comunicación entre docente y estudiantes; la habilidad del docente para ejecutar las actividades en el aula, el manejo de estrategias adecuadas, la organización de las evaluaciones, el uso del tiempo y la dirección de las acciones hacia propósitos formativos (Arancibia et al., 1999).

Si bien los criterios expuestos hacen referencia a elementos que posibilitan la identificación de la eficacia, eficiencia y efectividad del docente; los fundamentos necesarios para establecer la calidad del docente y a partir de allí generar un concepto de Buen profesor (Gimeno Sacristán, 1993) deben asumir un sentido contextual, temporal e inherente al punto de vista del principal interesado en la valoración de la actividad del profesor. No puede ser omitida, así, la opinión de los estudiantes universitarios, por cuanto “La calidad cobra pleno sentido cuando se define desde el punto de vista de los interesados, y de ahí que sea ineludible identificar sus expectativas y criterios para juzgar lo que resulta deseable o excelente” (Reboloso et al., 2000, p. 2).

Asumir la definición de la calidad del profesor universitario circunscribiendo esta operación al reduccionismo prevaleciente en el exclusivo uso de parámetros de eficacia y eficiencia limita la apreciación de los valores subyacentes a la evaluación de la actividad docente, y al señalamiento de las funciones, rasgos, compromisos y responsabilidades esperadas por los estudiantes como receptores directos de la actividad del profesor.

3 Los Buenos profesores y la formación integral del estudiante universitario

El funcionamiento de las universidades debe estar basado en lineamientos de trabajo ajustados a las demandas prevalecientes en la sociedad, de forma tal que “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen”. (UNESCO, 1998, p. 8). El significado que esta exigencia adquiere para la función docente universitaria, guarda rela-

ción con las características, competencias y desempeño exhibido por el personal encargado de ejecutar tal actividad.

Los esquemas tradicionales del ejercicio docente universitario pueden ser definidos en atención al carácter estrictamente profesionalizante con el cual ha transcurrido su trayectoria; la rigidez disciplinaria que mina su práctica; el carácter reproductivo, fragmentario y unilateral predominante en el ejercicio docente; la fragmentación del conocimiento; el manejo de contenidos obsoletos, y la aplicación, principalmente, de clases magistrales y situaciones didácticas centradas en el profesor.

En presencia de la sociedad del conocimiento, el progreso y desarrollo de las sociedades se muestran ahora no sólo restringidos a la configuración del perfil de un sujeto con las competencias técnicas necesarias; el progreso de la sociedad está en sintonía con el pleno desarrollo de los seres humanos, con el despliegue de sus potencialidades y de su autonomía personal. La formación integral de los individuos se establece como fundamento de las transformaciones y constituye un requerimiento insoslayable para el avance de las naciones.

Las universidades deben asumir el propósito de formar el tipo de hombre ajustado a las especificidades propias de su contexto y a las demandas que de éste se derivan y, en virtud de ello, necesitan diseñar y ejecutar las directrices para el desempeño de sus funciones institucionales. Específicamente en lo concerniente a la docencia universitaria, ésta se define como

El conjunto de actividades destinadas a la reproducción cultural y a la transformación de las personas. La docencia es la actividad central de la función y eje del proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, profesores y alumnos, cuyo núcleo es el proceso de enseñanza-aprendizaje (CINDA, 1994, p. 17).

En esta definición es evidente que la formación de los sujetos constituye el eje central de la función docente. Resulta imprescindible, no obstante, determinar el tipo de formación ajustada a los requerimientos actuales y señalar los rasgos que deben definir las actividades de enseñanza pertinentes para la obtención del perfil profesional necesario.

Los planteamientos manejados por la UNESCO (1998) exponen la necesidad de transformar y adecuar los sistemas de educación superior con el propósito de que éstos contribuyan, efectivamente, al desarrollo y

mejoramiento de la sociedad en general. En virtud de tal objetivo, las políticas educativas a ejecutar en las instituciones de educación superior deben regirse por la necesidad de desarrollar acciones que posibiliten la formación integral de los estudiantes como eje central de la docencia universitaria.

El centro de la actividad académica reside en el interés por el estudiante y en la ejecución de acciones que favorezcan el pleno desarrollo de sus capacidades, la obtención de una educación centrada en la participación y en la formación de actitudes proclives a la igualdad, la justicia y la tolerancia, todo ello, inmerso en un esfuerzo por reformular los modelos de enseñanza imperantes en el escenario universitario, los planes de estudio y los materiales didácticos empleados (UNESCO, 1998). Los fines de la educación superior sobrepasan los requerimientos de la formación universitaria, vista sólo como dominio cognoscitivo y técnico de una disciplina específica.

El panorama científico, técnico y cultural mundial establece la liberación de esquemas impositivos y pregona la necesidad de contar con un ser humano capaz de crear sus propias concepciones y formas de realización personal. La necesidad de autonomía del sujeto en su comprensión y conocimiento del mundo coincide con un panorama económico mundial en el cual la desconcentración de los capitales, la flexibilidad en la regulación del mercado, el reordenamiento de los centros de producción, el desdibujamiento de las fronteras territoriales, el flujo de las comunicaciones y la expansión de nuevas formas de servicios, exigen un nuevo tipo de formación y, por ende, demandan formas de operación de los sistemas educativos ajustadas a tal situación. A partir de este escenario debe operar el desarrollo de la docencia universitaria.

Las características de la sociedad del conocimiento definidas en virtud de la presencia de una masa de información circulante, la posibilidad de acceso permanente a diferentes fuentes de datos, la multidireccionalidad de las comunicaciones, la presencia de las novedosas y rápidamente cambiantes tecnologías de la información, y la existencia de diversos canales de participación social imponen la aplicación de una docencia universitaria capaz de permitir la formación de profesionales polivalentes, con capacidades, habilidades y actitudes imprescindibles para la discriminación y utilización de las informaciones realmente pertinentes, para la posibilidad de integración en grupos de trabajo, y para el desarrollo de procesos de formación continua.

En el caso concreto de las universidades, la exigencia radica en la posibilidad de ofrecer experiencias educativas que promuevan la formación de los estudiantes como profesionales en el manejo de los conocimientos requeridos para el desempeño laboral, además de las actitudes intelectuales necesarias para emprender procesos de aprendizaje autónomo. Es decir, se deben fomentar en las aulas universitarias acciones que favorezcan un aprender a aprender; un tipo de formación que propicie el aprendizaje permanente, y la posibilidad de brindar nuevas alternativas de realización profesional en un escenario laboral que plantea opciones distintas de participación económica.

Además de la capacitación técnica es imprescindible la formación de las actitudes éticas y morales necesarias para el desempeño como ciudadanos responsables, críticos, participativos y conscientes de su papel activo en el impulso y ejecución de las transformaciones sociales. La formación integral de los estudiantes se determina en función de la articulación y construcción de diferentes tipos de conocimientos, todos los cuales deben ser favorecidos por el ejercicio de una docencia universitaria identificada con las finalidades y metas educativas que la realidad social impone. Con esto, la educación podría ser asumida como una actividad cuya función "no es sólo instruir y transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones, una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida." (Camps, 1998, p. 11). Así, expresa Albornoz (1997):

La educación, como proceso global, no es una factoría ni una correa de producción, de modo tal que intervienen en dicho proceso factores no mensurables y que tienen que ver con la formación moral y con los estilos de vida, con las concepciones filosóficas que cada quien asuma en la vida (p. 395).

Para propiciar la formación integral de los individuos es pertinente incorporar elementos concernientes a los aspectos éticos y morales como parte fundamental de la actividad educativa. De esta manera, como lo expresa Camps (1998, p. 82) "Educar es una inversión más general, que tiene que ver con una sabiduría teórica y práctica, con un enseñar a vivir desde un punto de vista no sólo técnico, sino humano". En consecuencia, la tarea educativa caracterizada como proceso humanizador (González Lucini, 2001) rinde sus frutos mediante la posibilidad de permi-

tir el pleno desarrollo y la ampliación de las capacidades y habilidades de los seres humanos.

La docencia universitaria, identificada con una visión de la educación como tarea de humanización de los sujetos, amerita la presencia de un profesor dotado de un saber técnico en el área, capacitación pedagógica para el ejercicio docente y sensibilidad humana necesaria para ser capaz de irradiar en los estudiantes, desde su propia convicción, la imperiosa necesidad de asumir y tomar conciencia del conjunto de valores que deben orientar su comportamiento (González Lucini, 2001).

En este caso, y de acuerdo con lo señalado por Duart (1999), el aprendizaje ético opera en un juego de relaciones establecidas entre docente y estudiantes. También plantea que “La educación axiológica tiene un componente que puede ser transmitido a través del aula y de los contenidos de aprendizaje. Pero tiene otro componente que se transmite a partir de las acciones del profesorado” (p. 65).

La formación del carácter de los sujetos (Camps, 1998; Cortina, 1997), como elemento inherente a la función educativa, implica la necesidad de fomentar en las nuevas generaciones aquellos valores y comportamientos éticos propios de la condición humana, mediante la ejecución de acciones que promuevan el respeto de las diferencias y la pluralidad de opiniones.

Es así como la ética se construye en un marco de relaciones vivenciales y constituye un punto de referencia para la percepción de la realidad, concretándose en sistemas de conducción y desenvolvimiento social. De acuerdo con esto, las experiencias educativas contribuyen, en gran medida, en la estructuración de este esquema de percepción axiológica (Duart, 1999).

La adquisición de normas morales se desprende de un proceso de revisión interna, cuyo resultado se manifiesta en acciones individuales que guardan correspondencia con el conjunto de valores y costumbres exhibidos por el grupo social. Las normas morales se asumen con convicción.

La convicción se desprende de una plena conciencia en torno a la necesidad de respetar y asumir ciertos valores y normas éticas; convicción alcanzada luego de actividades reflexivas que expresen la libertad e independencia de criterio y el sentido autónomo que manifiesta el sujeto en su adhesión a una norma específica. En consecuencia, como lo explica Camps (1998, p. 64) “hay que decir que tener conciencia moral significa ir ganando una mayor autonomía, hacer lo que hay que hacer por convicción

–libremente, pues– y no por obligación”, por lo que el desarrollo de una conciencia ética involucra, fundamentalmente, el desarrollo de la capacidad de autonomía y de iniciativa propia para asumir la responsabilidad de las acciones ejecutadas.

No puede, en todo caso, operar la conformación de una conciencia moral basada en acciones impositivas o de coacción, de ocurrir en esta forma se obtendría sólo una obediencia aparente, sustentada en el castigo o la conveniencia, pero desprovista de un significado real para el propio sujeto. La pretensión de participar en la construcción de una conciencia moral debe entonces considerar el cúmulo de vivencias y experiencias previas de las cuales tuvo participación el sujeto, descubriendo aquellas normas que ya están presentes en su propio modo de actuar, promoviendo la toma de conciencia sobre las mismas y potenciando su posterior aplicación. La autonomía moral involucra la capacidad individual de seleccionar y asumir el principio ajustado a cada caso específico (Camps, 1998).

El escenario adecuado para la conformación de una autonomía moral sólo encuentra sentido en una práctica comunicativa sustentada en el diálogo y el acuerdo. El alejamiento de posiciones dogmáticas encuentra cabida en un ejercicio discursivo en el que las partes involucradas tienen la posibilidad de presentar argumentos racionales sobre sus respectivas posiciones como fundamento para la obtención de resultados consensuados. La autonomía moral como resultado de un acto de convicción no incluye sólo la toma de conciencia en torno a los valores que orientan el comportamiento específico, sino la capacidad de presentar razones para justificar la adhesión a los mismos y de escuchar opiniones diferentes que posibiliten un cambio en el comportamiento.

Se trata entonces de una convicción racional, la cual “está siempre dispuesta a entrar en un diálogo con quienes mantienen posturas diferentes, a aducir sus razones en ese diálogo, a escuchar las razones contrarias y compararlas, intentando llegar en lo posible a ponerse de acuerdo.” (Cortina, 1997, p. 90).

La interacción generada en el aula entre docente y estudiantes permite la reflexión recíproca en torno a los comportamientos de ambos participantes. Las expresiones verbales y actitudinales del docente constituyen un punto de referencia para la interpretación que el estudiante realiza de su propia actuación, e intervienen en la construcción de su estructura de significados particular. No se trata acá de fijar imposiciones, sino de constituir elementos referenciales para la toma de decisiones individuales.

En atención a los planteamientos expuestos, es claro que la formación universitaria necesaria no puede limitar sus esfuerzos hacia la consecución de propósitos netamente vinculados con la adquisición de conocimientos y habilidades requeridas para la incorporación de los estudiantes en el escenario laboral. Resulta, además, perentorio el fomento de una actitud ética y una responsabilidad social, situación en la cual el testimonio ofrecido por los propios docentes promueve la adquisición de valores que tienen en el ejemplo su principal fuente de obtención (Asociación Venezolana de Rectores Universitarios, 2001). El docente debe, entonces, cumplir un papel de mediación tanto en la construcción de conocimientos científicos como en la conformación del carácter ético de los estudiantes.

Además, la educación universitaria debe, básicamente, ejecutar un tipo de docencia que promueva en el estudiante la adquisición de habilidades que garanticen el desarrollo de procesos de formación continua mediante el aprender a aprender. Esto implica que

La concepción de la adquisición de conocimientos debe comprender no solamente el corpus de conocimientos disponibles en un momento histórico, sino también la adquisición de habilidades que permitirán la actualización en un mismo dominio de especialización y, eventualmente, la recalificación en un dominio conexo u otro dominio completamente diferente (Crespo, 1997, p. 139).

De lo que se trata, entonces, es de favorecer el ejercicio y desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, incorporando para ello, propuestas didácticas ajustadas a este propósito. La docencia universitaria debe superar los esquemas de trabajo sustentados en la transmisión de informaciones para incluir estrategias y herramientas metodológicas que favorezcan la creación de espacios para la construcción del conocimiento y el despliegue de las potencialidades de los sujetos.

En un escenario universitario que establece la realización de acciones educativas dirigidas a la preparación de profesionales concebidos con un sentido integral debe prestarse singular atención a los procesos e interacciones suscitados entre docente y estudiantes como ámbitos de configuración, desarrollo, reforzamiento y ejercicio de competencias académicas, cognitivas y personales que se extenderán mas allá de los límites espaciales y temporales de la realidad universitaria. Las posibilidades de construir conocimientos y significados particulares en torno a los objetos

de aprendizaje, y de contribuir a la potenciación de los procesos del pensamiento en los estudiantes, guardan estrecha relación con el conjunto de actividades y experiencias suscitadas en el aula; es decir,

La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 32).

De acuerdo con este planteamiento, los intercambios ejecutados en el interior del aula de clases deben fomentar la participación activa de todos los involucrados en la dinámica del aula. En función de esto, el docente universitario debe estar conciente de su responsabilidad en la formación integral de los estudiantes, por lo que su dinámica de trabajo debe fundamentarse en el reconocimiento de la importancia que adquiere la forma de estructuración y el contenido de las interacciones promovidas en el interior del aula de clases, como elemento que media la construcción de aprendizajes y el desencadenamiento de los procesos cognitivos necesarios para ello.

La docencia universitaria debe partir del diseño y ejecución de situaciones de aprendizaje que favorezcan en los estudiantes la toma de conciencia sobre su aprendizaje y asuman el control del mismo. El desarrollo de los contenidos correspondientes a cada disciplina teórica debe permitir no sólo la acumulación de información en el estudiante, sino favorecer que cada contenido resulte susceptible de ser integrado a ideas y conceptos ya existentes en sus esquemas de pensamiento, potenciando, de igual forma, el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

Las acciones educativas ejecutadas por el docente universitario deben partir del reconocimiento del rol protagónico que juega el estudiante en la obtención de su aprendizaje, y de la necesidad de incluir situaciones didácticas que favorezcan la discusión, el intercambio de opiniones y el ejercicio de relaciones democráticas en el aula. En otras palabras, incorporar en el diseño de las situaciones didácticas la naturaleza individual y social de la construcción de conocimientos.

El docente universitario debe asumir un compromiso fundamental en la preparación de las nuevas generaciones. Resulta insuficiente limitar la tarea de formación a la presentación de exposiciones acerca de temas y contenidos teóricos fácilmente accesibles desde otras fuentes de información. La tarea educativa se refiere a favorecer en los estudiantes el desarrollo de procesos de pensamiento que le garanticen la posibilidad de discriminar e integrar informaciones; de construir, ampliar e integrar sus propias estructuras conceptuales; de facilitar la incorporación de nuevos puntos de vista como base para la comprensión de la naturaleza compleja de la realidad; de permitir la evaluación de la propia experiencia y la discusión democrática como punto de partida para la conformación de la ética y moral con un sentido de convicción y responsabilidad.

Dejando a un lado posiciones dogmáticas y criterios cerrados, la participación del profesor universitario en la formación de los estudiantes se fundamenta en la exhibición de actitudes que representen puntos de referencia para éstos al momento de asumir determinadas decisiones personales. Este es el perfil del docente necesario para generar procesos de aprendizaje que coadyuven a la formación integral de los estudiantes universitarios.

4 Para concluir, ¿cómo debe ser un *Buen profesor*?

Es evidente que los estudiantes muestran interés tanto en las habilidades pedagógicas como en las habilidades interpersonales exhibidas por el profesor. Los estudiantes valoran aquellos atributos del docente que propician el establecimiento de un clima de participación e interacción en el aula favorable para el proceso de aprendizaje.

La actuación del docente universitario, en atención a dar respuestas a las expectativas mostradas por los estudiantes, debe estar dirigida fundamentalmente a:

- Concebir la formación universitaria no exclusivamente en términos de capacitación técnica sino como preparación para la incorporación activa de los estudiantes en una realidad económica, política, social y cultural sujeta a constantes cambios.

- Diseñar experiencias de aprendizaje en las cuales el estudiante pueda interactuar en forma concreta con los objetos de conocimiento, sean éstos de naturaleza teórica y/o ética.
- Ejecutar actividades pertinentes para propiciar en los estudiantes la reflexión, el cuestionamiento, el reconocimiento de los conceptos existentes, de los errores conceptuales y obstáculos presentes, de los significados manejados, y de la posibilidad de integrar y relacionar las nuevas ideas con los conocimientos previos.
- Generar en el aula un clima de confianza, de respeto a las individualidades y de tolerancia a las diferencias que favorezcan el diálogo y la libre expresión de las ideas.
- Incorporar la discusión de los aspectos éticos y morales relacionados con la disciplina de estudio que les permitan a los estudiantes tomar conciencia de ellos y asumirlos como puntos de referencia para la toma de decisiones individuales.
- Desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes y otorgamiento de calificaciones dejando a un lado las tendencias autoritarias por parte del profesor, estimulando la autonomía en los estudiantes y permitiendo su participación en la planificación de las actividades de evaluación, asumiendo éstas como formas de propiciar la autorregulación del aprendizaje.
- Ejecutar los procesos de evaluación en el aula asumiéndolos como objetos de investigación a fin de analizar, valorar, corregir y mejorar las situaciones didácticas aplicadas, y tomar decisiones en torno a su validez en función de las características del grupo y del entorno en el cual son aplicadas.

Las reformas educativas emprendidas en la mayoría de las instituciones del sistema de educación superior venezolano han estado centradas, fundamentalmente, en modificaciones de índole curricular, soslayando los aspectos que implican una real transformación de los procesos educativos y que se encuentran ubicados en la forma como operan las actividades en el interior de las aulas de clase. Los necesarios cambios que debe asumir la universidad a los fines de elevar sus niveles de pertinencia y ajustar su quehacer a las demandas provenientes de su entorno incluyen, lógicamente, la revisión de los parámetros bajo los cuales se desenvuelve su función docente. Esto involucra una profunda reflexión en torno a los aspectos didácticos y modelos educativos empleados en el ejercicio de esta actividad universitaria.

La figura de un *Buen profesor* traspasa el simple, aunque muy generalizado, criterio de dominio exhaustivo de la disciplina objeto de estudio. El mantenimiento de este criterio de evaluación deja a un lado la valoración de elementos importantes del ejercicio docente que posibilitan la formación integral del individuo. Considerar el punto de vista de los estudiantes constituye una clara fuente de información del tipo de docencia que debe ser impartida en las universidades. El quehacer del *Buen profesor* debe constituirse en el tipo de práctica característica de un docente en el nivel de educación superior.

○ Notas

- 1 Según las ideas expuestas por Brunner (1997), la presión evaluativa que se cierne sobre los sistemas de educación superior, fundamentalmente en el caso europeo y latinoamericano, responde, básicamente, a demandas gestadas en el exterior de las instituciones ubicadas en este nivel; las cuales plantean una adecuación entre su funcionamiento y las nuevas realidades que deben afrontar. Una de las dimensiones concernientes a esta nueva realidad radica en la crisis presupuestaria enfrentada por los gobiernos regionales que impone limitaciones en el gasto público y obliga al diseño de estrategias para el control del financiamiento otorgado al sector universitario. El Estado, al asignar el financiamiento en forma paternal y benevolente sin la consideración de elementos ligados a la calidad y eficiencia institucional, razón por la cual las instituciones universitarias tampoco poseen algún estímulo para operar procesos que eleven sus niveles de calidad y brinden fe pública de su desempeño, ve limitadas sus acciones dando paso al surgimiento del Estado evaluador, cuyo máximo interés se centra en la posibilidad de evaluar los resultados y productos institucionales. Esta nueva dinámica de relaciones Estado-Universidad dictamina los deberes y responsabilidades mutuas, y genera un compromiso recíproco por la obtención de calidad.
- 2 El Programa de Promoción del Investigador (PPI) constituye un programa emprendido por la Federación Venezolana de Promoción del Investigador cuyos objetivos se encuentran dirigidos a: Contribuir al fortalecimiento, desarrollo y apoyo al investigador en todos los ámbitos de las instituciones de educación superior y de investigación de los sectores público y privado; estimular la investigación científica y tecnológica de alta calidad y pertinencia social, en las instituciones de educación superior y de investigación de los sectores público y privado; estimular el crecimiento efectivo del número de investigadores, preservando los existentes; mantener activos a aquellos investigadores jubilados que así lo deseen, con el fin de aprovechar su experiencia y conocimientos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología nacional; estimular la eficiencia y calidad de la productividad de investigación en las instituciones de educación superior, de investigación y las empresas de los sectores público y privado; e integrar y actualizar la información científica y tecnológica por disciplina sobre la comunidad científica y tecnológica. Este programa se ejecuta mediante convocatorias anuales. Los investigadores son evaluados por pares y son clasificados en las categorías de Candidato, Investigador y Emérito. A su vez, la categoría de investigador comprende cuatro niveles: I, II, III y IV. Los investigadores reciben incentivos directos en forma de beca como premio a su productividad. El monto mensual recibido por los investigadores varía de acuerdo a su categoría y nivel.

- 3 El Programa de Estímulo al Investigador (PEI) constituye un programa de incentivo a la producción científica de los docentes universitarios aplicado en la Universidad de Los Andes desde el año 1995, y en la Universidad Central de Venezuela y Universidad de Oriente desde el año 1997. Con exigencias similares a las del PPI, el Programa de Estímulo al investigador (PEI), premia el rendimiento en investigación de los miembros del personal docente universitario. Este programa cuenta con un baremo de clasificación el cual permite calcular el número de puntos correspondientes a cada aspirante de acuerdo con su productividad en materia de investigación.
- 4 La Comisión Nacional de Beneficio Académico (CONABA) representa un programa de estímulo y reconocimiento al desempeño académico sobresaliente y meritorio del profesorado de las universidades públicas venezolanas. Se enmarca dentro del denominado “Sistema para el reconocimiento a los Profesores de las Universidades Nacionales” propuesto por la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela, FAPUV en las discusiones para la aplicación de las Normas de Homologación 1992-1993, como una fórmula viable, transparente y confiable para motivar, promover y desarrollar la excelencia académica y fortalecer cualitativamente a las universidades. En su ejecución, se premian, mediante un bono adicional al salario recibido por el docente, los logros intelectuales, académicos y personales de cada profesor que reúna el perfil académico establecido en el programa.
- 5 De acuerdo con lo planteado por Villarroel (2005), la pertinencia de la institución universitaria guarda relación con la congruencia que ésta exhibe con las necesidades externas e internas del contexto en el cual se ubica. Es así como la pertinencia externa o social se determina a partir de la congruencia entre las necesidades del contexto externo y el Proyecto Institucional Universitario planteado. Y la pertinencia académica o interna se define mediante la correspondencia existente entre el Proyecto Institucional Universitario y las estrategias y recursos curriculares arbitrados para alcanzarlo.

○ Bibliografía

- Ahumada, P. (1991). Intentos de evaluación de la calidad de la educación, *Revista PLANUC*, Años 8-10 (15-17), 77-86.
- Albornoz, O (1997). La cuestión de la productividad, rendimiento y competitividad académica del personal docente y de investigación en América Latina y el Caribe. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. (2da ed.). México: Alfa Omega grupo Editor.
- ASOCIACIÓN VENEZOLANA DE RECTORES UNIVERSITARIOS. (2001). Estrategias de cambio para la educación superior venezolana. Recuperado el 26 de febrero de 2004 de, <http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/1141141.asp>
- Brandler de Cherubini, N. (1991). Características del estudiante y su influencia en la evaluación estudiantil del desempeño docente. *Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. V (1-2) 101-111.
- Brunner, J. (1997). Calidad y evaluación en la Educación Superior. *Evaluación y Acreditación Universitaria: Metodología y Experiencias*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la Educación*. (7ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.
- Carreras, M., Guil, R., y Mestre, J., (1999). Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2). Recuperado el 04 de noviembre de 2003 en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>].
- Cashing. (1995). Student ratings of teaching: the research revisited. *Idea Paper N° 32*. Center for faculty evaluation and development.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los nuevos tiempos*. Bogotá: McGraw-Hill.
- CINDA. (1994). *Acreditación universitaria en América Latina*. Caracas: CRESAL-UNESCO.
- CONABA (2005). Profesores premiados con el Beneficio Académico. Recuperado el 30 de mayo de 2005, de <http://www.conaba.org.ve/resultados>
- Cortina, A. (1997). *La ética de la sociedad civil*. (3ª ed.). Madrid: Grupo Anaya.
- Crespo, M. (1997). Las transformaciones de la universidad de cara al siglo XXI. *La Educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Iesalc-Unesco.
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Eiszler, CH. (2002). College students' evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education*, Vol. 43(4), 483-501.
- Evans, J. y Lindsay, W. (2000). *Administración y control de la calidad*. (4 ed.). México: Thomson Editores.
- Feldman, K., (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: a review and synthesis. *Research in Higher Education*, Vol. 24(2), 139-213.
- _____. (1988). Effective college teaching from the students and faculty's view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, Vol. 28 (4), 291-343.
- Fernández C., I. (2001). La evaluación de la calidad de la docencia por los estudiantes: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XXI (3), 104-119.
- Fernández, J. y Mateo, M. (1992). Student evaluation of university teaching quality: analysis of a questionnaire for a sample of university students in Spain. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 5(2), 675-686.
- Freeman, H. (1994). Student evaluations of college instructors: effects of type of course taught, instructor gender and gender role, and student gender. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 86(4), 627-630.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El profesorado. [Versión electrónica], *Cuadernos de Pedagogía*, 219.
- Gimeno S., J. y Pérez G., A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. (2ª. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora*. Madrid: Grupo Anaya.
- González, L., y Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y el Caribe. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cre-salc-Unesco.
- Jones, J. (1981). Students' models of University teaching. *Higher Education*, Vol. 10(5), 529-549.
- L'Ecuyer, J.(1997). Evaluación y acreditación. *Construyendo criterios e indicadores de calidad para la Educación Superior*. Costa Rica: Consejo Superior Universitario Centroamericano. Organización Universitaria Centroamericana.
- Ledezma, M., González, Pardo De Campo y Muro. (2000). Calidad del docente universitario: Una propuesta para su definición en el contexto del Instituto Pedagógico de Caracas. *Investigación y Postgrado*, Vol. 15 (1), 15-56.
- Marques, T., Lane, D. y Dorfman, P. (1979). Toward the development of a system for instructional evaluation: Is there consensus regarding what constitutes effective teaching? *Journal of Educational Psychology*, 71 (6), 840-849.

- Marsh, H., y Overall, J. U. (1980). Validity of student's evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72 (4), 468-475.
- Marsh, H., y Roche, L., (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52 (11), 1187-1197.
- Mc Bean, E. y Al-Nassri, S. (1982). Questionnaire design for student measurement of teaching effectiveness. *Higher Education*, Vol. 11(3), 273-288.
- Medley, D. (1982). Teacher effectiveness. *Encyclopedia of Educational Research*. (5a ed.), Vol. 4. New York: Mc Millan Publisher.
- Münch G., L. (1998). *Más allá de la excelencia y de la calidad total*. (2da ed.). México: Editorial Trillas.
- Municio, P. (2002). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Colección Gestión de Calidad. Barcelona: Praxis
- Murray, H., Rushton, P. y Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82(2), 250-261.
- Núñez V., C. (1996). *Evaluación de la eficacia del profesor universitario: propuesta de un modelo*. Recuperado el 21 de febrero de 2004, de http://www.ucm.es/info/DAP/pr2/3_ibyd/3_06_dc/3_06_22.htm
- Pérez de Maldonado, I. y Romero García, O. (1986). EVAPRO: una escala de evaluación al profesor. *Laboratorio de Psicología. Publicación N° 64*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- PPI. (2005). Profesores activos de las universidades nacionales acreditados al PPI-2005. Recuperado el 30 de mayo de 2005, de <http://www.ppi.org.ve>.
- Reboloso P., E., Pozo M., C., Cantón A., P. y Fernández R., B. (2000) Evaluación integrativa de las competencias y desarrollo del personal docente universitario. *Cuadernos IRC*. Planificación, gestión y evaluación universitaria.
- Rioseco, M., (1983). Efectividad y eficiencia en la enseñanza universitaria de hoy: una bibliografía selecta 1975-1981 (2ª parte). *Boletín de Pedagogía Universitaria*, 16, 55-67.
- Rodríguez Pérez, R., (1984). La eficacia docente. Dificultad de evaluación. *Revista PLANIUC*, 3(6), 57-69.
- Salcedo, H. (1999) Indicadores de gestión para las universidades venezolanas: un proyecto de alcance nacional. *Agenda Académica On Line*, 6 (1),
- Serna, R. de Vries, W. (1997). Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana: razones, logros, desafíos y propuestas. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Tomo I. Caracas: Ediciones Cresalc-Unesco.

- Silvio, J. (1992). Dimensión tecnológica de la calidad en la educación superior. *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- Smith, R. y Cranton, P. (1992). Students' perceptions of teaching skills and overall effectiveness across instructional settings. *Research in Higher Education*, Vol 33(6), 747-764.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- UNESCO (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Octubre, París, Francia.
- Uzcátegui de Mendoza, M. (1983). *El desempeño docente como índice de la eficiencia del profesor. Evaluación a partir de la correlación entre la opinión de los alumnos y la autoevaluación del docente*. Manuscrito no publicado, Universidad de Los Andes, Mérida.
- Valdés Veloz, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. México. Recuperado el 16 de febrero de 2004, de <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>
- Villa Sánchez, A. (1985). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de Educación*. (277), 55-93.
- Villarroel, C. (2003). *Evaluación y acreditación de la educación superior venezolana*. Recuperado el 26 de febrero de 2004 de http://www.coneau.edu.ar/act_Inter./semint_ie-salc03/caso_venezuela
- _____. (2005). *Sistema de evaluación y acreditación de las universidades venezolanas: origen, concepción e instrumentación*. Manuscrito no publicado. Caracas.
- Watkins, D. (1994). Student evaluation of university teaching: A cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, Vol. 35(2), 251-266.
- Whitty, G. (1992). Quality control in teacher education, *British Journal of Educational Studies*, 40(1), 38-50.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. España: Ediciones Paidós.

VISIÓN GEOTURÍSTICA

DE LAS ESTACIONES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN
BAJO LA PERSPECTIVA DEL SERVICIO COMUNITARIO

Ceres Isabel Boada Jiménez

Durante la última década Venezuela ha transitado por un proceso de cambios en su ordenamiento jurídico que ha afectado al conjunto de la sociedad venezolana.

El marco legal del Estado venezolano está sustentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) a partir de la cual se orienta el cuerpo de leyes y disposiciones fundamentales de carácter jurídico. En ese sentido, es de destacar algunos de los principios que se consagran en el artículo 4, tales como los de *cooperación y solidaridad*, los cuales se reiteran en el 299 y se le agregan los de *justicia social, democracia y protección del ambiente*. Principios que persiguen el aseguramiento de un *desarrollo humano integral, armónico* para la economía y una *distribución equitativa de la riqueza*, por razón de la aplicación de mecanismos de *planificación estratégica democrática y participativa*, que contemple formas de *consulta abierta* (Pineda, 2006).

Comenzar con esas consideraciones permite apreciar la amplia gama de participación que se intenta dar a la colectividad en diferentes ámbitos del quehacer nacional. En el contexto de esta apertura hacia la incorporación de toda la población en diversas circunstancias, que pueden ir desde su intervención en emergencias públicas hasta los eventos más simples dentro de su comunidad primaria, se produce la aprobación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, que persigue la integración del sector educación con las comunidades, con el propósito de vincularlas a los procesos de desarrollo y de hacer de las instituciones de educación superior partícipes de los procesos de identificación de las necesidades y de sus posibles soluciones, para incrementar sus niveles de pertinencia social.

El 14 de septiembre de 2005, se aprueba y publica en la Gaceta Oficial la mencionada ley, cuya vigencia quedó pautada para el año

siguiente, 2006. Su instrumentación ocasionó en la educación venezolana superior la necesidad de encaminarse hacia procesos de transformación, que abarcan una significativa multiplicidad de aspectos que pueden tener diferentes niveles de profundidad y afectar a la totalidad de las funciones primarias de este sector de la educación, docencia, investigación, extensión, así como sus procesos de administración. De tal manera que la función social, que habitualmente cumplen las instituciones de educación de educación superior por intermedio de ellas, se debe ver reforzada y fortalecida.

La Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior se constituye en un instrumento jurídico de carácter innovador, desde diferentes puntos de vista. Así, el trabajo que han desarrollado en el área de extensión e incluso en sus reconocidas experiencias en el campo del voluntariado debe, a partir de esta nueva perspectiva, reconvertirse e incorporar de forma masiva al sector estudiantil bajo la premisa de propósitos específicos que persiguen desarrollar y arraigar un conjunto de valores, entre los que se mencionan tolerancia, alteridad, respeto y responsabilidad social. (Ver Exposición de Motivos y los artículos N° 2, 4 y 7).

En la Ley se señala de manera explícita que se incorpora la estrategia del aprendizaje-servicio a la actividad de prestación del servicio, lo que aporta un elemento interesante en el contexto universitario, al estar sustentada en un compartir de saberes, experiencias y valores entre el mundo académico y las comunidades y en la necesidad del reconocimiento del propio individuo, del grupo o colectivo y del entorno donde se localiza. (Boada, 2006).

En el marco de estos eventos se le presenta a las instituciones de educación superior, un importante reto que las lleva a trabajar internamente para lograr la incorporación en los currículos, de las actividades inherentes a la prestación del servicio comunitario y el establecimiento de las estrategias necesarias para una formación basada en la sensibilidad social y en los valores ciudadanos por una mejor convivencia, a través del trabajo por proyectos y bajo los lineamientos del aprendizaje-servicio, con la firme convicción de que el aprendizaje que se realiza acompañado por la búsqueda del bien común, favorece la ampliación de los horizontes e incrementa las capacidades para asumir las responsabilidades y compromisos con la humanidad.

1 Red de estaciones de investigación y extensión, servicio comunitario y compromisos de sostenibilidad

La Universidad de Los Andes (ULA) es una institución poseedora de 18 espacios que son considerados o cumplen las funciones de estaciones de investigación y extensión, en las cuales se han adelantado indagaciones en las áreas temáticas de biología, ecología, forestal, agrícola y geografía, entre otras. Esa vasta experiencia le ha permitido a esta universidad constituirse en emblemática en materia ambiental.

No obstante, sus actividades han tendido a estar mayoritariamente restringidas al mundo académico y a la atención de sus programas de estudios, tanto a nivel de pre y postgrado, a desarrollar investigaciones en las competencias de sus diferentes institutos de investigación, aunque indiscutiblemente también ha cumplido con su función de extensión, pero sin generar una vinculación estrecha con las comunidades aledañas que le permitan niveles de integración estrechos y una corresponsabilidad en los compromisos de preservación de esas áreas biodiversas y ecológicamente vulnerables. Es decir, su orientación en específico ha tendido a limitarse a la educación formal (Guillén y Boada, 2006).

En este sentido, una interesante opción hacia el cambio debe llevar la formación de valores ambientales más allá del ámbito de los espacios y de las aulas universitarias e incrementar la participación comunitaria en el tema de los valores ambientales a partir de programas específicos vinculados al ecoturismo, turismo científico, entre otras áreas temáticas, que ayuden a fomentar actitudes conscientes y responsables hacia el medio ambiente

El planteamiento base concibe a la educación ambiental, en su modalidad de educación no formal, como la opción más idónea para concretar nuestras propuestas geoturísticas. Bajo el supuesto de que la educación ambiental, además de constituir un espacio de conocimientos interdisciplinarios que aborda el ambiente como un sistema complejo y desde una visión integral, también tiene los propósitos primordiales de promover la sensibilización social de todo aquel, que por una u otra vía, se involucre con las estaciones, de propiciar procesos educativos cognitivos, actitudinales y morales, por ser una educación para promover acciones hacia un mejor conocimiento de procesos que tienen relación con aspectos ecológicos, económicos, sociales y culturales (Pestana, 2007).

Es bajo esta circunstancia que a la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, la cual tiene bajo su administración el 72% (se exceptúan “El Reto” o “Rafael Rangel”, estado Trujillo, “Judibana”, estado Mérida, Jardín Botánico Mérida, El Joque, estado Mérida y Punta Manatí, estado Falcón) de las estaciones de la Universidad de Los Andes, se le presenta una interesante coyuntura para promover trabajos académicos bajo una perspectiva comunitaria, que le permita involucrar, de manera activa, a las comunidades adyacentes a sus estaciones de investigación con los universitarios, en pro del rescate y preservación de esos espacios, los cuales en su mayoría representan espacios modelos de biodiversidad y algunos de los cuales se constituyen en relictos o remanentes, como sería el caso de la Estación de Caparo.

Un elemento que viene a agregarse a esta trascendental oportunidad, es la opción que desde el punto de vista académico le ofrece la educación ambiental entendida como aquella que permite a un grupo social o individuo, a partir del conocimiento de su entorno inmediato, lograr cambios de actitud y de conducta que le permitan desarrollar su propia responsabilidad y fomentar su participación en la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales, de manera conjunta con el resto de la población (Fernández y Guzmán, 2000).

A la Universidad de Los Andes (ULA), en general, y a la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales (FCFA), en particular, les resulta de suma importancia considerar las posibilidades que se le puedan presentar para recuperar y preservar los espacios de sus estaciones de investigación en unión con las respectivas comunidades circunvecinas. Canalizar esas oportunidades es impostergable, aunque las exigencias pueden ser más inmediatas para unas, que para otras.

Esa situación obedece a que los posibles escenarios de riesgo, tanto de carácter social como ambiental, pueden ser mayores sólo para algunas estaciones. La realidad social, económica, política y administrativa, tanto de su entorno como de cada una de ellas va a ser determinante al momento de hacer los correspondientes análisis, de concretar los proyectos comunitarios y de establecer su viabilidad.

Por otra parte, la conjugación de las necesidades que se plantean en diferentes instancias y reuniones internacionales, tales como el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, Programa de las Naciones para el Desarrollo, CEPAL, Conferencia de las Naciones Unidas

sobre el Medio Humano, realizada en Estocolmo, Suecia en 1972; Informe Brundtland en 1987 (Nuestro futuro común, documento en el que por primera vez se usa el término desarrollo sostenible), Reunión de Río, en 1992, entre otras, sobre la recuperación y preservación ambiental del planeta, la necesidad de las propias comunidades de su supervivencia y la experiencia y conocimiento generado por la Universidad de Los Andes en la temática ambiental, inducen a la búsqueda de alternativas concertadas para darle sostenibilidad a estos espacios.

Cuando la degradación ambiental comenzó a considerarse un problema social, se incorpora como un aspecto de inherencia educativa y de interés investigativo para áreas de la educación comprometidas con procesos de socialización y concienciación, a partir de la década del 70 fue abordado en eventos internacionales entre los cuales se pueden mencionar: el Coloquio sobre Educación y Medio Ambiente de Belgrado, en 1975; el Taller sobre Educación Ambiental realizado en Chosica, Perú en 1976, la Conferencia sobre Educación Ambiental celebrada en Tbilisi, URSS en 1977; el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental de Guadalajara ambos realizados en 1992; la Conferencia sobre Medio Ambiente y Sociedad realizada en Tesalónica en 1997 (González, 1999), por nombrar algunos de relevancia (Pestana, 2007).

La localización geográfica de estas estaciones (ver cuadro N° 1), les confiere un carácter muy particular que las hace representativas de importantes ecosistemas andinos y llaneros con significativas probabilidades de ser consideradas como posibles áreas para desarrollar proyectos para que las instituciones de educación superior ejecuten el servicio comunitario.

Cuadro 1**Estaciones de Investigación y extensión de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales**

Estado Barinas	Zona de Vida	Superficie (Ha)	Centro poblado próximo
Caparo	BST/BHT	7.000	El Cantón
Ticoporo	BHT	Sin información	Socopó
El Irel	BST	60	Barrancas
Caimital	BST	600	Caimital/Obispos/Edo. Mérida
Santa Rosa	BHP	4,5	Santa Rosa/Mérida
Las Playitas	BHM	Sin información	Las Playitas/Bailadores
Jardín Botánico	MEP	Sin información	San Juan de Lagunillas
Mococón	BSP	30,5	Escagüey/Cacute
San Eusebio	BHMB	369	San Eusebio/El Chorotal/La Azulita
La Corcovada	PPSA	*	Apartaderos
Agropecuaria. Lagunillas	MEP	Sin información	San Juan de Lagunillas
La Mucuy	BMHM	1.400	Tabay
Área Mucubají	PPSA	1.500*	Apartaderos

BHT: Bosque húmedo tropical; BST: Bosque seco tropical; BHP: Bosque húmedo premontano; BHM: Bosque húmedo montano; MEP: Monte espinoso premontano; BSP: Bosque seco premontano ; BHMB Bosque húmedo montano bajo; BMHM: Bosque muy húmedo montano; PPSA: Páramo pluvial subalpino (Ewel y Madriz, 1968).

En un análisis muy somero se hace referencia a algunos rasgos que motivarían su selección, con base en los posibles riesgos tanto de carácter social como ambiental, así como la posibilidad de realizar en ellas las actividades comunitarias.

Las cuatro estaciones ubicadas en el estado Barinas son las que presentan más riesgo, dado un conjunto de condiciones particulares que van desde las inherentes a su pertenencia a ecosistemas en vías de extinción, como sería el caso de Caparo y Ticoporo, (Guillén y Boada, 2006) “por cuanto forman parte de la denominada región de los Bosques Alisios Colombo-Venezolanos, la cual presenta en la actualidad peligro de desaparición; en Venezuela sólo quedarían los espacios mencionados” (p. 134), hasta las determinadas por razón de su localización en zonas de expansión agropecuaria y en las proximidades de una frontera viva, que manifiesta una multiplicidad de problemas y las que han sido objeto de un sinnúmero de invasiones (por colonización agraria o conflictos por posesión de tierras, entre otras causas) a lo largo de su historia.



Figura 1. Caño Anarú. Estación de investigación y extensión Caparo

(Fuente: Proyecto GAIA. Caso Venezuela)

También se le puede sumar, el manejo político de la tenencia y distribución de la tierra y la circunstancia particular de que estas estaciones han estado bajo la tutela de la ULA, en el caso de Caparo (7.000 Ha.) bajo la figura de un comodato, recientemente renovado. Sin embargo, esa situación logró introducir, en los tiempos recientes, un alto grado de incertidumbre que se vio agravado por la desafectación experimentada por la Reserva Forestal de Ticoporo, lo que redujo de manera significativa los espacios que tenía bajo su responsabilidad la universidad.

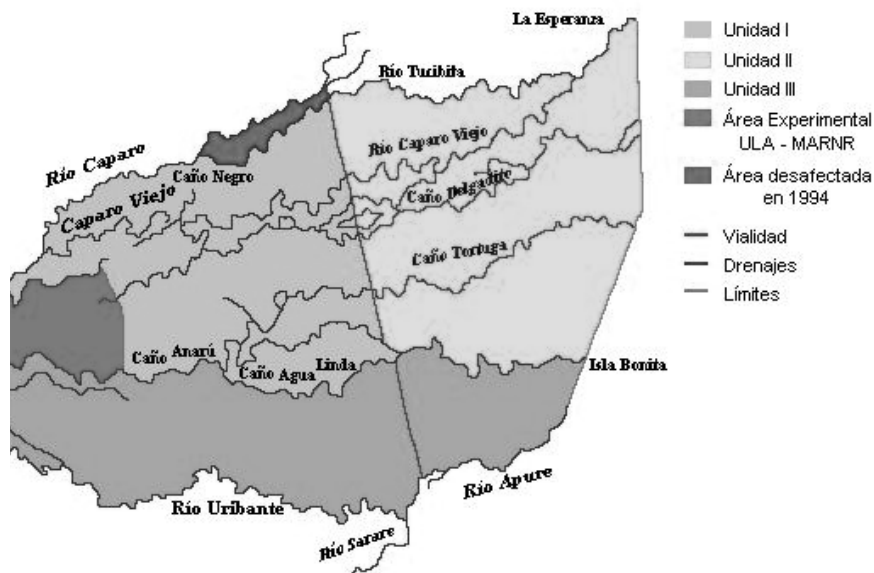


Figura 2. Unidades de la Reserva Forestal de Caparo

(Fuente: Proyecto GAIA. Caso Venezuela)

En el caso de las otras dos estaciones de investigación, El Irel y el Bosque El Caimital, se puede señalar que los riesgos son un tanto diferentes. Si bien ambas tienen la ventaja de ser propiedad de la ULA, el hecho de estar ubicadas en las inmediaciones de centros poblados y de manera concreta en sus posibles áreas de expansión, representa una amenaza. La primera, está emplazada en las proximidades de la ciudad de Barrancas, capital del municipio Cruz Paredes, del estado Barinas y la segunda, en las del centro poblado del mismo nombre. A lo que se le debe sumar, la condición de que el bosque El Caimital, es considerado como una unidad de conservación in situ de especies forestales (*Swietenia macrophylla* - caoba, *Cedrela odorata* - cedro y *Anacardium excelsum* - mijao, entre otras) en peligro de extinción, las cuales figuran en el Libro rojo de la flora venezolana (Arends, Sánchez, Villarreal, Serrano y Benítez, 2005).

En cuanto a las estaciones localizadas en el estado Mérida, sus condiciones difieren sustancialmente de las mencionadas anteriormente. Varias de ellas, aunque la universidad sigue desarrollando actividades en ellas y a pesar de que en algunos casos son de su propiedad, han pasado a estar bajo la responsabilidad directa del Instituto Nacional de Parques (IN-PARQUES), otras pueden ser o han sido sujetos de presión social por estar emplazadas en centros poblados, que como en el caso de Santa Rosa (sede del Instituto de Investigaciones Agropecuarias – IIAP), se sitúa en el área urbana de Mérida o de la Estación Agropecuaria del IIAP y del Jardín Botánico, en el centro poblado de San Juan de Lagunillas y la de Las Playitas (bajo la figura de comodato), en las cercanías del poblado del mismo nombre, la cual ya ha sido objeto de invasiones.

En el seno de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales la preocupación por la preservación de estas estaciones ha sido una constante. En ese contexto y en la búsqueda de respuestas a esa problemática, se ha desarrollado una línea de investigación que bajo una concepción geoturística persigue rescatarlas y resguardarlas, en unión de las respectivas comunidades aledañas, bajo la posibilidad de desarrollar formas de turismo basadas en el estudio, contemplación y disfrute de sus paisajes, flora, fauna y manifestaciones culturales, con un mínimo impacto sobre sus recursos. Es así, como las condiciones que se les adjudican a las estaciones ubicadas en el estado Barinas y mencionadas anteriormente, las colocan en situación de prioridad uno, para concentrar la atención en ellas y dirigir el trabajo comunitario hacia sus dominios (Guillén, Boada, Pestana, Valero y Esqueda, 2006b).

Así, la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior plantea una dimensión educativa novedosa que obliga a la incorporación del sentido social comunitario al quehacer académico universitario, en sus funciones de docencia, investigación y extensión, bajo una visión que las debe integrar, al igual que le corresponde hacerlo con todos aquellos que intervienen en el proceso de prestación del servicio: profesores, estudiantes y personal de apoyo. Mucho más allá del estricto mandato del instrumento legal, que promueve la integración de las instituciones de educación superior con las comunidades, con base en un compartir de saberes, experiencias y valores.

2 El servicio comunitario. Instrumento de preservación ambiental

Justamente es aquí cuando y donde hace su aparición la opción del servicio comunitario, a través del desarrollo de proyectos que favorezcan la vinculación entre las comunidades universitarias y las aledañas a las estaciones de investigación y extensión, en pro de ambas y con el fin último y trascendental que representa la preservación de la biodiversidad de esos espacios, enmarcados en los compromisos que en estos tiempos se le asignan a la educación y que reclaman la formación de un hombre consciente de su condición humana, de su identidad terrenal, planetaria y de ciudadano terrestre (Morin, 2000; Solano, 2001).

En este contexto, se entiende que si lo que se busca es el desarrollo sustentable, la obtención de soluciones integrales y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, es imprescindible tomar en cuenta los factores naturales, sociales y culturales bajo una concepción integradora, con la convicción de que las comunidades organizadas, deben asumir el compromiso de conocer sus problemas, generar soluciones y elegir alternativas, que les permitan ser actores protagónicos, administradoras y conductoras de su destino (Muiños, 2006).

La participación debe ser interpretada, más que como una herramienta metodológica o de un instrumento útil para procesos de planificación, como un proceso para preparar a las comunidades en su propio reconocimiento, autodiagnóstico de su realidad y de orientación para enfrentar su transformación. Así como, de acompañamiento con unos prestadores del servicio, capacitados para ser partícipes de la aventura de emprender la tarea de abordar o intervenir a una comunidad e involucrarse en el camino de la sensibilización y dinamización de un grupo social (Lillo Rosello, 2001).

Las decisiones en torno al trabajo comunitario y su implementación requieren de una serie de fases que faciliten el planteamiento de proyectos, que sean el resultado de la determinación de las necesidades de las comunidades, preferiblemente a través de la aplicación de diagnósticos con carácter participativo y que permitan el establecimiento de soluciones que tengan viabilidad. Bajo criterios que permitan promover una mayor comprensión de los temas vinculados al medio ambiente, a su preservación y a un uso sustentable de sus recursos geográficos, biológico y culturales, en el entendido de que el planeta existe como un sistema físico natural y humano.

De esa manera se contribuye a la formación de ciudadanos con una nueva actitud, ecológicamente responsables, capaces de impedir la extinción de la biodiversidad, con identidad de ciudadanos del mundo, elementos del sistema-tierra que tienen el poder de alterar todo o su funcionamiento, por el simple hecho de ser parte del todo (Souza, 2007).

La instrumentación del diagnóstico participativo, involucra un conjunto de momentos que contemplan entre otros: el exploratorio, que facilitaría el conocimiento de la realidad comunitaria y la información requerida para entrar al momento operativo de definición de aspectos tales como las metas, tareas, recursos, y el de la participación, sustentado por el trabajo en equipo o grupos comunitarios, para luego alcanzar el momento de proyectar soluciones y alternativas (Muiños, 2006).

Presentar un ejercicio sobre una propuesta de un modelo de proyecto, que bien podría ser desarrollado en forma conjunta entre las comunidades aledañas y la comunidad universitaria, en los espacios de sus estaciones de investigación y extensión, se constituye en un reto que nos permita alcanzar la integración comunidad/universidad, en beneficio de la biodiversidad y la preservación de espacios con riesgo de desaparición.

3 Propuesta de proyecto comunitario

Para la presentación de este bosquejo de proyecto, se tomaron como base los instrumentos que utiliza la Universidad Nacional Autónoma de México (2006), para la formulación de sus proyectos de servicio social, fundamentados en la vasta experiencia que las instituciones universitarias mexicanas poseen en la prestación del servicio comunitario en América Latina y en el prestigio mundial de esa institución .

Información general

En el marco del proyecto, se desarrollará un conjunto de actividades encaminadas hacia el logro de resultados específicos, planteados en función de los objetivos del servicio comunitario del estudiante de educación superior, de las necesidades comunitarias que se pretenden atender, de los fines de la universidad y de los organismos locales que se puedan involucrar. Naturalmente, puede enmarcarse en el porcentaje de proyectos que se reserva la universidad para ofrecer a las comunidades.

Nombre del proyecto

INCORPORACIÓN DE LAS COMUNIDADES ALEDAÑAS A LAS ESTACIONES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN DE LA ULA, A LAS ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO DE SU DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y SOBRE LA RIQUEZA QUE REPRESENTA SU PRESERVACIÓN

Objetivos

- Proporcionar a las comunidades información y formación, sobre la diversidad biológica existente en las estaciones de investigación y extensión,
- Mostrar a las comunidades el significado e importancia de los diferentes componentes de esa diversidad.
- Orientar a las comunidades en las posibilidades de aprovechamiento no agresivo ni destructor de la biodiversidad.
- Apoyar a las comunidades en el desarrollo de programas que promuevan el mejoramiento de su calidad de vida y de su hábitat, en particular.

Metas o productos finales

Atender un número aproximado de 60 solicitudes estudiantiles y mantener informado al solicitante de la asesoría (alcaldías, organizaciones no gubernamentales, comunidades organizadas).

Financiamiento del programa

El proyecto puede ser financiado en forma conjunta con recursos de la Universidad de Los Andes, alcaldías de los municipios donde se emplazan o posibles entes nacionales o internacionales que se ocupan de la materia ambiental.

Aliados estratégicos para el desarrollo del programa

La ULA, por intermedio de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, coordinará las actividades tendentes a lograr las acciones del proyecto: gobierno nacional, estatal, municipal, organizaciones civiles, instituciones privadas, organismos comunitarios, locales, nacionales o internacionales, ya sea en los ámbitos operativos, económicos o de infraestructura.

Problemática a atender

Si bien el proyecto puede estar enfocado en uno solo de los aspectos que se mencionan a continuación, de acuerdo al carácter de las estaciones y las diversas necesidades de las comunidades, las opciones pueden ser ampliadas a otros temas. Así, los contenidos de trabajo pueden ser los siguientes:

- *Cuidado, preservación y rescate del medio ambiente:*

Participación en acciones que orienten su esfuerzo a la conservación del hábitat natural y a la disminución del deterioro en la capacidad de renovación de los recursos naturales florístico y faunístico, terrestres y acuáticos. Prevención, disminución y eliminación de focos de contaminación ambiental; estudios de evaluación de impacto ambiental; de capacidad de carga; tratamiento de aguas negras; campañas de reforestación, encaminadas a la conservación y uso racional de los recursos naturales; conservación y rescate del medio ambiente; programas de educación ambiental, programas orientados a la fomentar una cultura de prevención del riesgo; programas que orienten hacia el aprovechamiento de los recursos de los bosques, que no impliquen la actividad extractiva, por ejemplo recolección de semillas, desarrollo de viveros de especies forestales autóctonas, entre otros.

- *Cultura, deporte, turismo y recreación:*

Impulso de acciones dirigidas a promover y estimular la difusión de la cultura y su apropiación por la población en general, así como el desarrollo de actividades que permitan el aprovechamiento adecuado del tiempo libre, por ejemplo: estimular las actividades culturales (talleres de danza, teatro infantil y juvenil, expresión corporal, manualidades, talla, artesanías); incentivo a las actividades deportivas y construcción de instalaciones deportivas; promoción de formas de turismo alternativo y sostenible, asociadas al geoturismo, formación de la comunidad para participar en actividades o microempresas turísticas con viabilidad económica.

- *Derechos humanos:*

Desarrollo de acciones orientadas a proveer y mantener las condiciones necesarias para que, dentro de una situación de justicia, paz y libertad, las personas puedan aprender a conocer, luchar y disfrutar realmente de sus derechos; atención a jubilados y pensionados, a los adultos mayores, a la mujer, al niño y adolescente; atención de las necesidades de los in-

dividuos y familias que se encuentran en condiciones de precariedad; capacitación en derechos humanos de la población, entre otras.

• *Desarrollo agropecuario y agroforestal:*

Fomentar acciones que promuevan el desarrollo de la utilización de plantas y animales para atender las necesidades alimentarias locales, regionales y del país y las condiciones de bienestar de la población rural en el ámbito comunal, municipal, regional o nacional, por ejemplo: elaboración de propuestas para el manejo de los suelos, para el desarrollo y levantamiento de cosechas; cría del ganado, explotación láctea y la agroforestería; la producción de semillas, construcción de viveros, el riego, el drenaje, la conservación y la canalización; orientación en el uso de fertilizantes, insecticidas y fungicidas, en especial de carácter ecológico; análisis de los productos agrícolas y las necesidades nutricionales del ganado, entre otras.

• *Desarrollo científico y tecnológico:*

Fortalecer y estimular el aprovechamiento de las capacidades científicas y tecnológicas de las instituciones de educación superior y otros institutos, para incrementar la competitividad, en especial de los núcleos de desarrollo endógeno y de las microempresas y contribuir a mejorar la calidad de vida de la población; aplicación de innovaciones tecnológicas que tiendan a mejorar los bienes y servicios de la sociedad; proyectos destinados a fortalecer y desarrollar la investigación, en todas las áreas del conocimiento, promover el uso de los recursos tecnológicos por la comunidad, con apoyo interinstitucional.

• *Desarrollo urbano:*

Participar en la formulación de los planes de ordenamiento territorial y en la orientación sobre su significación para las comunidades locales; participar en la instrucción sobre la necesidad de un crecimiento ordenado de las ciudades, con pleno respeto de su entorno ecológico, por ejemplo en las actividades de planificación, regulación, ejecución, ordenación, mejoramiento y expansión de los asentamientos.

• *Educación:*

Intervenir en acciones que tengan que ver con la difusión del conocimiento, tanto en la educación formal, como en la educación no formal, educación especial, alfabetización; elaboración de estudios y proyectos diagnósticos en el ramo educativo; docencia en el sistema de educación superior, investigación científica y asesorías en diferentes áreas del conocimiento, en especial con la incorporación de los programas que la ULA adelanta en esa materia, tales como las escuelas para la enseñanza de la

ciencia, programas de ampliación y actualización de los docentes; elaboración de diversos materiales didáctico-pedagógicos, tales como cartillas ecológicas o bien, sobre salud y aspectos sanitarios; impulso al acceso a los servicios de educación, ampliación de la cobertura y calidad de la educación preescolar, primaria y secundaria; orientación en los procesos técnicos de acceso a los recursos económicos para la construcción y equipamiento de aulas, participación en la elaboración de estudios y proyectos diagnósticos en el sector educativo.

- *Empleo:*

Actividades para promover el acceso al empleo y contribuir a mejorar los niveles de empleo, combatir el desempleo y el subempleo; fomentar la capacitación y formación laboral de los trabajadores, como mecanismo de mejoramiento de sus ingresos y productividad; elevar el nivel de vida de la población a través del aprovechamiento de los recursos locales, estudios de viabilidad de proyectos e implementación de los mismos, formulación y dictado de talleres para la capacitación en el tema de las cooperativas.

- *Identidad cultural:*

Disponer acciones orientadas a la preservación de la identidad y el patrimonio cultural, no sólo de los individuos sino de las comunidades; rescate de las creencias, las tradiciones, los valores, las formas de apreciar la realidad, los comportamientos, gustos, gastronomía, modas y, en suma, el tejido social y cultural de personas y naciones por usos y costumbres, formas de vida, tradiciones y lenguas autóctonas.

- *Fortalecimiento local y municipal:*

Por medio de acciones tendentes a la ampliación y mejoramiento de la infraestructura de las comunidades rurales, al fortalecimiento de los consejos comunales, a la ampliación y mejoramiento de la infraestructura social básica municipal, con la participación activa de las autoridades municipales; atención al rezago en comunidades rurales, a través de impulsar su desarrollo social y económico, con respeto a los recursos naturales de su entorno, a su cultura y a sus derechos; al fomento y orientación para impulsar y mejorar los núcleos de desarrollo endógeno.

Población que puede ser atendida

El proyecto puede atender a la totalidad de la población aledaña a las estaciones de investigación y extensión de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales de la Universidad de Los Andes, sin distinciones de

edad o sexo. Esto sólo dependería de la orientación específica que se le otorgue, en función de los aspectos que se consideren como prioritarios por parte de las propias comunidades, de la Universidad y de los estudiantes, en estricta correspondencia con las disciplinas que cursan.

Alcance del programa

El proyecto tendría un impacto primario a nivel local, pero su trascendencia puede ser nacional, regional o estatal, por las implicaciones ambientales y de preservación de especies en peligro de extinción.

Asentamientos urbanos y rurales

Se les puede brindar atención a centros poblados que sean de carácter urbano, como Barrancas, o rural, como El Caimital.

Tipo de atención

La atención a prestar puede ubicarse tanto en las de **tipo directo**, como las asociadas a las formas de educación ambiental, como de **tipo indirecto** aquellos orientados a la evaluación ambiental, asistencia agropecuaria, entre otras.

Carreras participantes

Los prestadores del servicio pueden provenir de una gama variable de instituciones universitarias y de carreras. Así, pueden participar estudiantes de Ingeniería Forestal, Geografía, Técnica Superior Forestal, Biología, Farmacia, Agronomía, Veterinaria, Ciencias de la Salud, Administración, Turismo, Historia, Educación, Ciencias Políticas, entre otras. El número de alumnos por carreras también variaría de acuerdo a la orientación del proyecto o subproyecto, que esté en proceso.

Cada carrera solicitada deberá elaborar la programación de las actividades más representativas a desarrollar, el número de actividades se deberían establecer de común acuerdo y en forma previa. La descripción de las actividades que desplegarán los prestadores de servicio comunitario, establecidas de acuerdo con los objetivos y metas del programa, se corresponderán de manera indiscutiblemente apegada al perfil profesional, de las mismas.

Tipo de actividades

Las actividades que realizará el prestador del servicio comunitario estarán orientadas a prestar apoyo a

- *La comunidad:*

Implementación, seguimiento, participación y evaluación de programas de bienestar social, generados tanto por el sector público, como por el privado.

- *La investigación:*

Apoyo a los investigadores científicos, sociales y humanistas para el seguimiento y evaluación de resultados.

- *La docencia:*

Soporte de las funciones docentes tales como impartir clases, asesorías, cursos y talleres, aplicación de instrumentos, elaboración de materiales didácticos, entre otras.

Tipo de intervención

Puede ser:

- *Unidisciplinario:*

Participación de una disciplina en el programa de servicio social.

- *Multidisciplinario:*

Con la intervención de diversas disciplinas, que participan en el programa de servicio social y contribuyen a la solución de problemas desde su particular cuerpo de conocimientos.

- *Interdisciplinario:*

Las diversas disciplinas que participan en el programa de servicio social, comparten sus conocimientos para integrar una propuesta de solución a los problemas planteados.

Es de destacar, que las áreas del conocimiento a incorporar no están agotadas y que sus posibilidades se mantienen abiertas en función de los requerimientos manifestados por las comunidades y de la oferta que los prestadores del servicio y las instituciones de educación superior estén dispuestos a hacer. Así, es perfectamente válido pensar en el área de salud, arte, diseño, ingeniería, las cuales deberían concretar los temas a abordar con las comunidades.

La instrumentación del servicio comunitario del estudiante de la Universidad de Los Andes, abre una interesante opción hacia la incorporación de una formación que supone la “problematización de la vida cotidiana”

na; es decir, que sirva para que el sujeto pueda pensar y pensarse en relación con el mundo que lo rodea, desde un horizonte analítico que le posibilita cuestionar tanto lo que le permite llegar a ser lo que es como aquello que lo obstaculiza. Implica pensar el conocimiento no como el producto de algo dado o como un insumo que le es proporcionado y del cual se puede apropiarse el sujeto, sino como un elemento que puede ser construido en y desde la escuela, aunque no exclusivamente" (Solano, 2001, p. 322).

Asimismo, su implantación conduce a interactuar con una comunidad que en la medida que interpreta o se explica su situación, es capaz de generar progresivamente soluciones y de considerar las diferentes opciones o alternativas para promover sus mejoras. Este trabajo conjunto puede alcanzar sus mejores resultados, con el apoyo de instrumentos como el diagnóstico participativo y de técnicas que permitan la producción libre de soluciones y alternativas por parte de la población.

Esta renovada relación universidad-comunidad debe darse en condiciones de respeto mutuo, con igualdad de status y con equidad de trato. Las instituciones de educación superior pueden constituirse en guías y contribuir con experiencia técnica a las iniciativas de las comunidades y en los procesos evaluativos de sus resultados. Todo esto en tiempos en los que la naturaleza de la comunidad ha venido cambiando progresivamente desde los años 60, con una participación cada vez más activa y directa en muchos procesos decisivos, con incidencia en los procesos de planificación, de ordenación del territorio y de gestión de los recursos naturales (Fracasso, 2000).

Un elemento fundamental en el impulso de la participación comunitaria y de lo que ha devenido en una planificación comunitaria, ha sido el ambiente y los aspectos inherentes al mismo como el desarrollo comunitario sostenible, la gestión de los recursos y la búsqueda de una visión centrada en el otro y en las generaciones futuras, más que en una individualista, así como los aspectos que conciernen a aquellos bienes de carácter público o colectivo, justo en tiempos en los cuales la relación entre geografía y desarrollo está recibiendo mayor atención y en los que se acepta que una mejor comprensión entre lo geográfico y las políticas públicas, puede conducir a canalizar los objetivos del desarrollo (Fracasso, 2000; Gallup, Gaviria y Lora, 2003; Instituto Geográfico Agustín Codazzi, 2004).

En este contexto, el servicio comunitario del estudiante de educación superior representa una coyuntura significativa para desarrollar actividades compartidas, con las comunidades aledañas a las estaciones de

investigación y extensión de la Universidad de Los Andes, que estimulen programas de gestión de recursos y ordenamiento territorial, bajo la premisa de preservación de las mismas y con la concepción de la participación comunitaria como una estrategia de desarrollo que vincule a quienes participen desde la universidad con los habitantes de las poblaciones, en condiciones de equidad, donde deben tener la misma consideración las opiniones de ambos sectores.

○ Bibliografía

- Arends, E. Sánchez, D. Villarreal, A. Serrano y J. Benítez, M. (2005). Bosque universitario El Caimital y la estación silvicultural El Manguito: Dos lotes boscosos de los Llanos occidentales para la conservación in situ de especies en peligro. *Revista Forestal Latinoamericana*, 38, 1-19.
- Boada, C. (2006, Noviembre). Divisiones ¿Qué hay de nuevo en la Ley del Servicio Comunitario? *La Revista. VA más allá del aULA*, Año 2, N° 3, 41.
- Ewel, J. y Madriz, A. (1968). Zonas de vida de Venezuela. *Memoria explicativa sobre el mapa ecológico*. Caracas: Ministerio de Agricultura y Cría – Editorial Sucre.
- Fernández, G. y Guzmán A. (2000, octubre). *Educación ambiental y turismo: una experiencia de formación y actualización*. Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ministerio del Ambiente y de Los Recursos Naturales. Caracas, Venezuela.
- Fracasso, L. (2000, marzo). Planificación Comunitaria y participación en los procesos de decisión. Categorías de análisis y argumentos. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N° 216.
- Gallup, J. Gaviria, A. y Lora, E. (2003). *América Latina: ¿Condenada por su geografía?* Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo-Alfaomega.
- Guillén, I. y Boada, C. (2006). Turismo, biodiversidad y academia ¿una opción para la extensión universitaria? El caso de la Universidad de Los Andes, Venezuela. *Revista Geográfica Venezolana*, 41(1), 119-136.

- Guillén, I. Boada, C. Pestana, N. Valero, M. y Esqueda, L. (2006) *Perspectiva geográfica del turismo científico para las estaciones de investigación de los Llanos: El Irel, Caimital y Caparo*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes, Instituto de Geografía/CDCHT.
- Instituto Geográfico "Agustín Codazzi" (2004). *Guía de participación comunitaria para la formulación de planes de ordenamiento territorial*. Bogotá: República de Colombia, Instituto Geográfico Agustín Codazzi, Subdirección de Geografía, División Ordenamiento Territorial.
- Lillo, N. y Rosello, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO/IESALC-UCV/FACES/CIPOST.
- Muiños, R. (2006). *El diagnóstico participativo*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Pestana, N. (2007, marzo). El geoturismo en la educación ambiental no formal: el caso de las estaciones de investigación de la Universidad de Los Andes en los llanos venezolanos. Ponencia presentada en el XI Encuentro de Geógrafos de América Latina, Bogotá, Colombia.
- Pineda, M. (2006). *Herramientas para el servicio comunitario en educación superior*. Valencia, Venezuela: Cosmográfica.
- República Bolivariana de Venezuela. (2005). *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Caracas.
- Solano, J. (2001). *Educación y desarrollo en América Latina: Un análisis histórico conceptual*. San José de Costa Rica: EUNA.
- Souza, L. (2007). Sensibilização ecológica: uma necessidade. En Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humana, Departamento de Geografía, *XI Encuentro de Geógrafos de América Latina: Geopolítica, Globalización y Cambio Ambiental: Retos en el Desarrollo Latinoamericano* (versión digital).
- Universidad de Los Andes. (2006). *Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de la Universidad de Los Andes*. Manuscrito no publicado, Mérida, Venezuela (En discusión).
- Universidad de Los Andes. (2006). La reserva forestal Caparo. GAIA. Caso Venezuela. Extraído el 18 mayo, 2006 de <http://cesimo.ing.ula.ve/GAIA/CASES/VEN/ESPANOL>.
- Universidad de Los Andes. (2007). Informe de gestión. Ejecución presupuestaria y financiera del fondo del Consejo de Fomento en docencia, investigación y extensión. Vicerrectorado Administrativo. Dirección de Fomento. Unidad de Estudios y Proyectos. Extraído el 17 mayo, 2007 de <http://www2.ula.ve/fomento/index.php?option>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2006). Formato de registro de programas de servicio social. Instructivo. Extraído el 20 mayo de 2006 de <http://www.unam.mx>

LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

ANTECEDENTES EN INVESTIGACIÓN COMO BASE HISTÓRICO-INSTITUCIONAL
DEL PROGRAMA ANDRÉS BELLO

Oscar Aguilera

A propósito de la presentación en este texto del Programa “Andrés Bello” con el que desde el Vicerrectorado Académico se pretende estimular la calidad del pregrado en la Universidad de Los Andes, Venezuela, conviene advertir que esta excelente iniciativa no constituye un hecho aislado sino que, por el contrario, se encuentra perfectamente asociada a la historia institucional de nuestra Casa de Estudios en todo lo que tiene que ver con la utilización de lo que denominaremos en genérico, la “Cultura de la evaluación”, y que de manera particular se constituyó en un conjunto de iniciativas y de programas específicos que propendieron al desarrollo, sin menoscabo de otros logros, de la Investigación que se practica en nuestra universidad.

En otras palabras, que la idea de estimular el desarrollo y el mejoramiento del pregrado sobre la base de la evaluación del mismo con el propósito de estimular sus competencias y elevar su desempeño está perfectamente inspirada en experiencias precedentes con las que la Universidad de Los Andes alcanzó significativos niveles de eficacia y eficiencia en el funcionamiento institucionalizado de la Investigación.

El sentido del presente capítulo será precisamente ese, mostrar esa fortaleza institucional construida a partir de los programas que condujeron a hacer de nuestra universidad una de las más fuertes en Investigación en Venezuela, lo cual evidenciará la enorme potencialidad que tiene el Programa “Andrés Bello” para alcanzar sus metas, pues responde a una experiencia institucional probadamente eficaz y probadamente exitosa.

1 La cultura de la evaluación y la investigación en la Universidad de Los Andes

El pasado mes de marzo de 2006, la Universidad de Los Andes celebró los cuarenta años de funcionamiento efectivo de su Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, ocasión singular alrededor de la cual fue posible realizar una diversidad de actividades, entre las que nos interesa destacar un recuento detallado de la creación e institucionalización¹ de su quehacer investigativo en el que, lo que hemos denominado la Cultura de la evaluación, constituye pieza central.

Como ahí se señala, la segunda mitad del siglo XX le permitió a nuestra universidad institucionalizar la actividad investigativa gracias a la creación de su propio Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico como lo preveía la Ley de Universidades promulgada en 1958 pero, que tuvo que esperar, en el caso de la ULA, hasta 1965 para que nuestro Consejo Universitario emitiera su primer reglamento y comenzara su funcionamiento de hecho.

No nos interesa reproducir la crónica ahí desarrollada, sino, lo que queremos destacar es el papel desempeñado por la concepción claramente orientada a hacer de la evaluación la base institucional que le permitió a la universidad pasar, de ser una institución esencialmente profesionalizadora (formadora de recursos humanos) en los años sesenta, a una que tiene hoy en día al 57% de sus docentes (1002 investigadores sobre poco menos de 1800 docentes a dedicación exclusiva y/o a tiempo completo) en la nómina de su programa interno de estímulo al investigador, el denominado PEI.

Que la Investigación alcance para el 2006 sobre los 1000 investigadores y que tengamos más de 150 UNIDADES DE INVESTIGACIÓN registradas en el Programa Apoyo Directo a Grupos, el ADG del 2006² constituye un logro que requirió más de 20 años de evaluación y de estímulos directos e indirectos. El CDCHT tiene 18 Programas diferentes y a todos se accede sobre la base de cumplir requisitos y someter la solicitud a la evaluación que, de acuerdo con reglamentos, baremos y comisiones evaluadores ad hoc, determine la existencia de los merecimientos previstos necesarios para que sea aprobado el acceso a los beneficios.

Todo comenzó quizás desde que en los años setenta se determinó que para acceder al financiamiento se debían producir resultados y, a principios de los ochenta, que el resultado tenía que ser en publicaciones

científicas (10 años antes de la aparición del Programa de Promoción del Investigador, el PPI, del Ministerio de Ciencia y Tecnología); y, en los noventa, que la productividad individual sería reconocida con el Programa de Estímulo al Investigador, el PEI y que la productividad grupal lo sería con el Apoyo Directo a Grupos, el ADG. Lo que permitió que la participación en el Programa de Promoción del Investigador, el PPI del Ministerio de Ciencia y Tecnología, saltara en la primera mitad de la primera década de este siglo de 300 a casi 800 investigadores.

Veamos algunas estadísticas de estos tres programas a modo ilustrativo.

Tabla 1

Resumen Histórico del Programa de Estímulo al Investigador (PEI)					
PEI	1995	1997	2001	2003	2005
Aspirantes	462	818	903	976	1088
Aceptados	409	759	833	916	1002
Diferencia	53	59	70	60	86
Incremento	-	350	74	83	86

El Programa se diseñó entre 1993 y 1994 se convocó por primera vez en 1995 y en estos 10 años transcurridos fue capaz de crecer de 409 a 1002 aceptados y de 462 a 1088 aspirantes.

En la Tabla 2 se aprecia el histórico por Facultad, que permite apreciar la incidencia en esos ámbitos

Tabla 2

Programa Estímulo al Investigador (PEI) 1995-2005 por Facultad										
Facultad	1995		1997		2001		2003		2005	
	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.
Arquitectura	14	10	20	20	22	20	30	30	29	24
Ciencias	154	143	222	210	217	208	222	210	255	242
Derecho	11	11	33	33	31	31	42	39	40	34
Economía	14	14	27	26	40	38	42	37	52	47
Farmacia	30	23	39	31	56	46	66	61	71	66
Forestal	47	38	71	67	70	62	71	68	92	89
Humanidades	39	39	123	112	125	117	134	127	140	132

► Tabla 2 continuación

Facultad	1995		1997		2001		2003		2005	
	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.	Solic.	Aprob.
Ingeniería	60	47	98	93	98	95	98	96	111	103
Medicina	61	54	81	75	128	110	103	92	109	97
NURR	19	18	53	46	66	59	101	92	104	96
NUTA	12	11	46	43	43	40	53	51	59	54
Odontología	1	1	5	3	7	7	14	13	26	18
Total	462	409	818	759	903	833	976	916	1088	1002

Fuente: Oficina de Planificación CDCHT ULA

Lo que conviene resaltar es que el PEI permitió evaluar la productividad de nuestros investigadores construyendo un estándar mínimo sobre la base de un baremo que, más allá de todas las críticas e imperfecciones que tenga, nos posibilitó un perfil del “deber ser” y generó una dinámica que produjo resultados y medios para llegar a esos resultados. A su vez el PEI se constituyó en un escalón para que nuestros investigadores se “atrevieran” a entrar en el Programa de Promoción del Investigador, el PPI, del Ministerio de Ciencia y Tecnología; para la aparición y consolidación de nuestras revistas científicas, más de 30, ver <http://www.saber.ula.ve/revistas/index.html>; para el desarrollo de bases de datos como Saber ULA, ver <http://www.saber.ula.ve>, entre otras consecuencias positivas que representan el reforzamiento de la institucionalidad de la ciencia que hacemos en la ULA.

Estimular³ para dejarse evaluar permitió visualizar lo que hacemos, apreciar lo que somos, producir datos que permitieran establecer prioridades, en síntesis; definir y aplicar políticas académicas que generaron transformaciones positivas.

2 Programa Apoyo Directo a Grupos (ADG)

El otro programa emblemático resultó ser el Apoyo Directo a Grupos (ADG); lo de grupo es un genérico que resume los grupos, centros, laboratorios, institutos y demás modalidades colectivas de trabajo investigativo; repasemos un histórico del mismo (ver Tabla N°3). Pensado desde los años 93 y 94, y convocado por primera vez en 1995, podemos apreciar que sobre 73 grupos estimulados para dejarse evaluar ese año inicial, pasamos a 146 en el 2004 cifra que los resultados parciales de la convocatoria 2006 tienden a confirmar, es decir, que en poco más de una década pudimos duplicar nuestros grupos de investigación; sobre la base de un estándar que del mismo modo que en el PEI permitió construir un perfil mínimo de lo que la Universidad considera debe ser la existencia y el funcionamiento de sus unidades de investigación. Este Programa es único en Venezuela y estimula, a nuestro juicio, uno de los valores más trascendentes y estratégicos de la investigación de los nuevos tiempos, su carácter colectivo y multi y transdisciplinario.

Por otro lado, apréciense que aunque los baremos han sido ajustados para cada convocatoria y desde el 2002 se ha incorporado la “vía rápida” que permite reconocer la evaluación del PPI de manera privilegiada (estímulo indirecto para que nuestros investigadores entren al PPI) la productividad medida por puntos ha crecido de manera exponencial pues de 8.738 puntos alcanzados en 1995 con 73 grupos hemos pasado en 2004 a 43.141 puntos con 146 grupos lo cual en promedio significa que la primera vez que lo convocamos nuestros grupos producían 120 puntos promedio y para el 2004 habían subido a 245 puntos promedio, con los resultados parciales de la convocatoria 2006 ese promedio parece crecer de modo notable a más de 400 puntos promedio por grupo. La productividad grupal se incrementa crecientemente. Ello es sinónimo de otra cantidad de consecuencias positivas.

Tabla 3**Programa de Apoyo a Unidad de Investigación 1995 - 2006**

Facultad	1995		1997		2000	
	Clasificados	Puntos	Clasificados	Puntos	Clasificados	Puntos
Arquitectura	01	23	02	201	02	136,00
Ciencias	30	3.887	37	3.961,1	38	5.170,00
Derecho	01	55	04	537	06	758,00
Economía	02	225	04	490,58	08	1.164,50
Farmacia	01	198	05	398	09	830,50
Forestal	06	714	09	1.361,4	15	1.933,00
Humanidades	06	597	14	1.437	28	4.260,00
Ingeniería	10	1290	20	1.695,51	23	2.726,00
Medicina	09	1201	10	1.358	19	2.147,00
NURR	07	548	10	718	13	1.315,00
NUTA			03	222	08	964,00
Odontología			02	113,5	02	196,00
Total	73	8738	120	12.481,09	171	21.600

Fuente: Oficina de Planificación CDCHT - ULA

Un resumen esquemático de lo dicho sería:

Tabla 4**Histórico del Programa. Apoyo Directo a Grupos (ADG)⁴**

	1995	1997	2000	2002	2004	2006
Aceptados	73	120	171	120	146	+150(*)
Puntos	8.738	12.481	21.600	28.845	43.142	+60.000(*)
Promedio en puntos/G	120	104	126	240	295	+400(*)

(*) Resultados parciales

De hecho hay 150 grupos pertenecientes al ADG pero Saber-ULA registra 221 existentes lo cual expresa un margen de casi 70 grupos que han entrado y salido; en el 2000 llegaron a estar hasta 170 grupos, eso expresa un margen de expansión del Programa de un 30% y una potencialidad aún de crecimiento. Aún así lo más notable es que la productividad promedio sigue en ascenso.

Tabla 3 continuación

Facultad	2002		2004		2006	
	Clasificados	Puntos	Clasificados	Puntos	Clasificados	Puntos
Arquitectura	01	126,0	3	281,5	3	432,0
Ciencias	31	11.404,8	30	13.110,0	32	18.190,0
Derecho	04	456,2	6	1.362,0	6	1.604,2
Economía	06	783,7	8	1.727,2	8	1.957,8
Farmacia	03	482,0	10	1.823,9	10	1.985,5
Forestal	08	1.281,8	9	2.808,0	13	4.085,0
Humanidades	23	4.449,5	25	5.987,2	25	8.050,3
Ingeniería	17	3.889,6	23	6.431,5	22	7.081,0
Medicina	11	3.728,2	9	4.178,0	10	3.906,2
NURR	09	1.428,2	14	3.679,5	14	4.983,8
NUTA	05	590,0	8	1.485,6	8	2.219,0
Odontología	02	225,5	1	267,0	3	817,5
Total	120	28.845,5	146	43.141,4	154	55.312,3

De los más de 150 grupos adscritos en la convocatoria 2006 vale la pena señalar los 20 primeros según cantidad de puntos alcanzados y los 20 primeros según productividad entendida como número de puntos sobre número de miembros:

Entre los primeros 20 del ADG 2006 (por números de puntos) tenemos:

- 9 de Ciencias
- 3 del NURR
- 2 de Humanidades
- 2 de Medicina
- 1 de Ingeniería,
- 1 de FACES
- 1 de Odontología
- 1 de Forestal

Y son específicamente:

Cuadro 1

Unidad de Investigación	Orden	Puntos	Miembros	Productividad
Instituto de Ciencias Ambientales y Ecológicas (ICAE)	1	1431	27	53
Facultad de Ciencias	(73)			
Laboratorio de Espectroscopía Molecular	2	1359	13	105
Facultad de Ciencias	(11)			
Centro de Estudios de Semiconductores	3	1250	14	89
Facultad de Ciencias	(20)			
Laboratorio de Neuroendocrinología	4	1170	14	84
Facultad de Medicina	(25)			
Laboratorio de Formulación, Interfases, Reología y Procesos (FIRP)	5	1164	15	78
Facultad de Ingeniería	(30)			
Centro de Física Fundamental	6	1053	12	88
Facultad de Ciencias	(21)			
Centro de Estudios de Semiconductores	7	1250	14	89
Facultad de Ciencias	(20)			
Grupo de Análisis Funcional	8	941	9	105
Facultad de Ciencias	(10)			
Centro de Investigaciones “José Witremundo Torrealba”	9	862	12	72
NURR	(38)			
Laboratorio de Órgano Metálicos	10	834	6	139
Facultad de Ciencias	(2)			
Grupo de Investigaciones Antropológicas y Lingüísticas (GRIAL)	11	815	8	102
Facultad de Humanidades	(13)			
Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas (HUMANIC)	12	814	8	102
Facultad de Humanidades	(14)			
Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)	13	811	12	68
NURR	(48)			
Laboratorio de Fisiología de la Conducta	14	747	8	93
Facultad de Medicina	(17)			

► Cuadro 1 continuación

Unidad de Investigación	Orden	Puntos	Miembros	Productividad
Laboratorio de Cristalografía	15	733	5	147
Facultad de Ciencias	(1)			
Centro de Ingeniería Genética	16	732	11	67
Facultad de Ciencias	(50)			
Centro de Investigaciones Agroalimentarias (CIAAL)	17	653	7	93
FACES	(18)			
Agroecofisiopatología Forestal	18	603	10	60
	(59)			
Grupo Multidisciplinario de Investigaciones en Odontología	19	596	10	60
Facultad de Odontología	(60)			
Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas "Mario Briceño Iragorry"	20	548	8	69
NURR	(45)			

Entre los primeros 20 del ADG 2006 (por productividad entendida como puntuación sobre número de integrantes) tenemos:

- 11 de Ciencias
- 3 de Humanidades
- 2 de Ingeniería
- 1 de NUTA
- 1 de Ciencias Jurídicas y Políticas
- 1 de Medicina
- 1 de FACES

Y son específicamente:

Cuadro 2

Unidad de Investigación	Orden	Puntos	Miembros	Productividad
Laboratorio de Cristalografía	1	733	5	147
Facultad de Ciencias				
Laboratorio de Órgano Metálicos	2	834	6	139
Facultad de Ciencias				
Centro de Investigaciones Hidráulicas y Mecánica de Fluidos	3	385	3	128
Facultad de Ingeniería				
Grupo de Álgebra	4	381	3	127
Facultad de Ciencias				
Centro de Investigación de Política Comparada	5	376	3	125
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas				
Grupo de Polímeros	6	473	4	118
Facultad de Ciencias				
Centro de Estudios en Microelectrónica y Sistemas Distribuidos	7	471	4	118
Facultad de Ingeniería				
Grupo de Electroquímica	8	1052	9	117
Facultad de Ciencias				
Laboratorio de Física de Superficie	9	433	4	108
Facultad de Ciencias				
Grupo de Análisis Funcional	10	941	9	105
Facultad de Ciencias				
Laboratorio de Espectroscopía Molecular	11	1359	13	105
Facultad de Ciencias				
Investigaciones Parasitológicas "J. F. Torrealba"	12	415	4	104
Facultad de Ciencias				
Grupo de Investigaciones Antropológicas y Lingüísticas (GRIAL)	13	815	8	102
Facultad de Humanidades				
Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas (HUMANIC)	14	814	8	102
Facultad de Humanidades				
Grupo de Estudios sobre Regionalismo, Integración y Desarrollo	15	402	4	101
NUTA				

► Cuadro 2 continuación

Unidad de Investigación	Orden	Puntos	Miembros	Productividad
Grupo de Química Ecológica	16	483	5	97
Facultad de Ciencias				
Laboratorio de Fisiología de la Conducta	17	747	8	93
Facultad de Medicina				
Centro de Investigaciones Agroalimentarias (CIAAL)	18	653	7	93
FACES				
Taller de Investigación Educativa (TIE)	19	360	4	90
Facultad de Humanidades				
Centro de Estudios de Semiconductores	20	1250	14	89
Facultad de Ciencias				

Tras al menos tres décadas de estimular la investigación con financiamientos para proyectos; para asistir y organizar eventos científicos locales, nacionales e internacionales; para equipamiento y mantenimiento; y para publicar, finalmente, el PEI y el ADG lograron consolidar más de mil investigadores y más de 150 unidades de investigación. En todos los casos y en cada uno de los Programas mencionados o no, lo preponderante ha sido el fomento de la “Cultura de la evaluación”; así en los últimos cinco años hemos podido alcanzar en el Programa de Promoción de la Investigación (PPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología el destacado papel que ahora tenemos:

3 Programa de Promoción de la Investigación (PPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología

A continuación se presenta un cuadro demostrativo de la participación de la ULA en el PPI.

Cuadro 3

a) Participación de la ULA en el PPI

Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005
ULA	304	332	498	564	623	779

Como se aprecia año tras año de los últimos seis (2000-2005) pasamos de 304 a 779 (este último número espera la corrección de los reclamos de la última convocatoria), es decir, un aumento del 256% en un programa externo, cuyas exigencias son claramente superiores a las exigencias de los programas nuestros, y donde, de nuevo, nuestros investigadores no han tenido problema en someter su productividad a la evaluación de otros y como es propio del ethos científico, a la evaluación de sus pares, desde la perspectiva que le es propia al mundo científico internacional.

¿Cómo nuestros investigadores aprendieron a aceptar ser evaluados y a aspirar a los beneficios de mostrar sus competencias?, ahora ante otros, porque ese fue siempre el sentido orientador del funcionamiento del CDCHT y sus programas, fomentar la cultura de la evaluación.

b) Así nuestra universidad comparte el sitial superior entre las instituciones nacionales que concentran la mayor cantidad de investigadores reconocidos del país. Tercera detrás de LUZ y la UCV. Estas tres universidades concentran el 70% de todos los PPI de las universidades del país y fue la ULA, en la última convocatoria, la que introdujo más participantes.

Tabla 5

Evolución en el PPI de las principales universidades			
Universidad	2005⁵	2004	incremento
LUZ	949	800	149
UCV	787	659	128
ULA	779	622	157
USB	399	341	58
UC	216	162	54
UDO	209	153	56
UCLA	150	123	27
UPEL	150	87	63

(Estadísticas del propio PPI)

c) La ULA es de hecho, la número uno cuando se compara la proporción entre cantidad de PPI y el número de profesores a dedicación exclusiva y tiempo completo.

Tabla 6**Proporción PPI/Profesores a dedicación completa en las cuatro primeras universidades**

ULA	41,1%	(779/1899)
LUZ	40,8%	(949 / 2321)
USB	38,7%	(341 / 880)
UCV	32,3%	(787 / 2430)

Estadísticas combinadas OPSU (2004)/ PPI (2006)

d) PPI-ULA sedagregación por Facultad

A continuación, ampliamos detalles de nuestra membresía al PPI en relación con la discriminación de ellos por Facultad pero con datos hasta la penúltima convocatoria (2004) pues los de la última (2005) no están aún disponibles.

Tabla 7**PPI-ULA distribución por Facultad**

	2001	2002	2003	2004
Arquitectura	01	02	08	09(10)*
Ciencias	123	159	168	191(1)
Derecho	16	20	19	22(9)
Economía	08	23	29	28(8)
Farmacia	13	19	23	33(7)
Forestal	17	28	42	41(6)
Humanidades	40	61	62	72(3)
Ingeniería	45	68	68	81(2)
Medicina	41	54	56	53(5)
NURR	20	47	62	57(4)
NUTA	06	17	22	27(8)
Odontología	02	02	05	09(10)
Total	332	500	564	623

Fuente: Estadística CDCHT de la ULA

*Entre paréntesis el lugar ocupado entre todas.

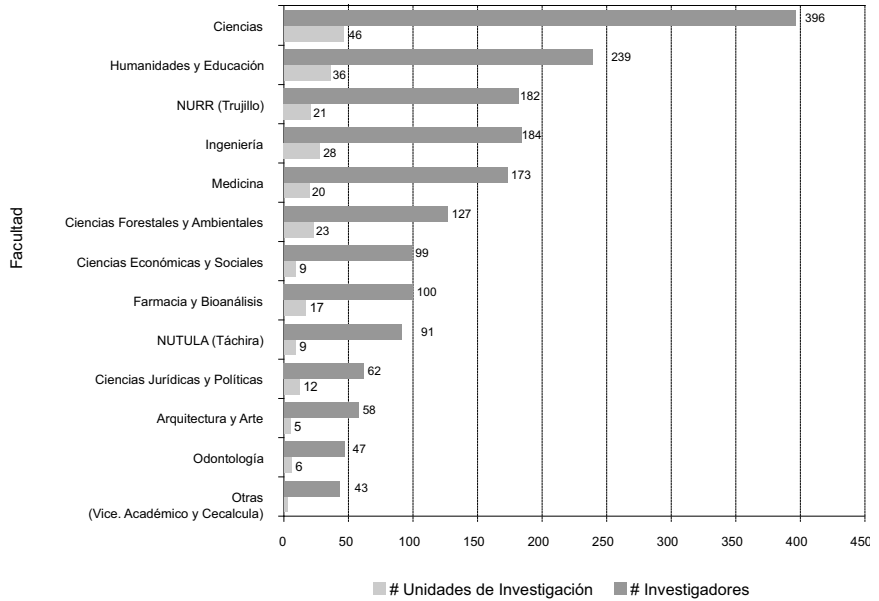
4 Saber ULA

Finalmente, traeremos a colación estadísticas recientes (primer semestre 2006) de Saber ULA⁶ pues muestran una distancia entre los resultados PPI/PEI/ADG con lo que los propios registros de Saber-ULA muestran, lo que representa claramente el potencial que tenemos para seguir creciendo en todos ellos y seguir consolidando nuestro liderazgo en Investigación. Adicionalmente, nos permite comentar un subproducto de la Cultura de la evaluación de extraordinaria utilidad, la necesidad de tener datos disponibles de modo constante y organizado. En este punto el desarrollo que la Universidad de Los Andes ha invertido en su plataforma tecnológica informática es otra fortaleza extraordinaria que ha retroalimentado nuestra capacidad instalada para, entre otras cosas, potenciar nuestra presencia y nuestro impacto y sobre todo acumular un reservorio de contenidos que constituye en si mismo la memoria activa del legado cognoscitivo producido por nuestra universidad. Nuestra contribución a la sociedad del conocimiento

Comencemos por el siguiente gráfico:

Gráfico 1

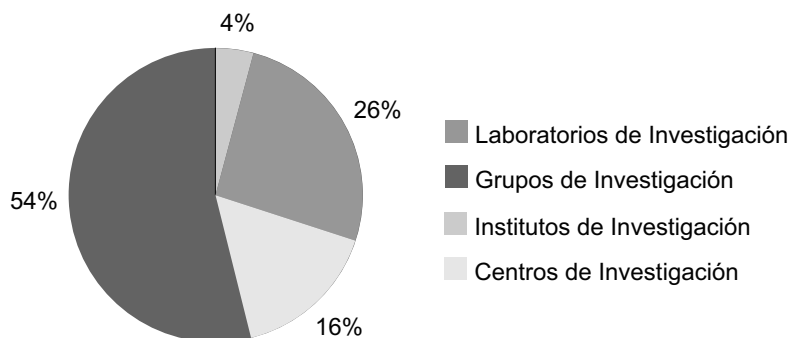
Investigadores y unidades por Facultad



Y a continuación otro gráfico con su respectiva tabla:

Gráfico 2

Unidades de investigación por tipo



En el siguiente cuadro (el número tres) se resume la cantidad de Unidades de Investigación e Investigadores, registrados en el RI –SABER-ULA hasta el momento.

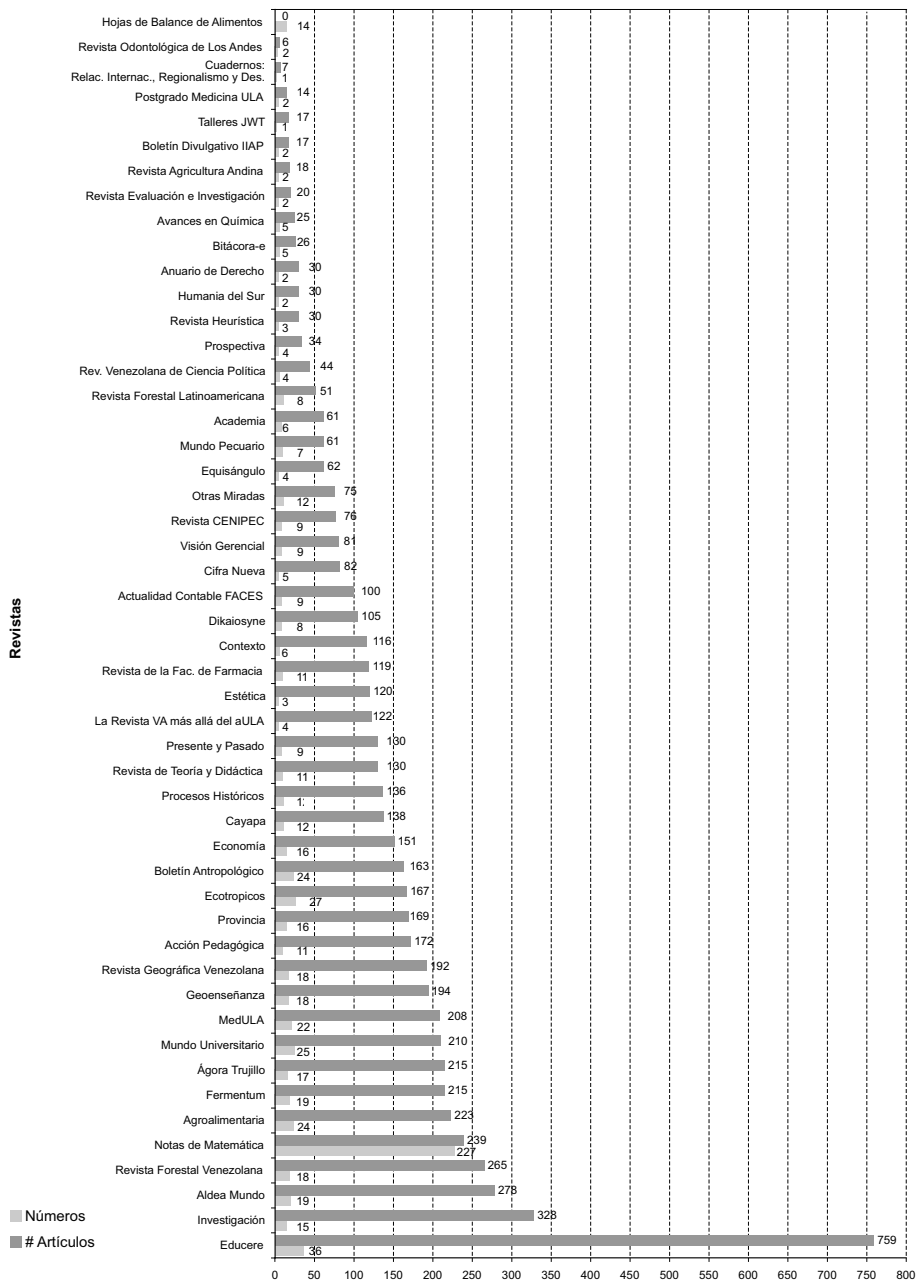
Cuadro 3

Facultad	# Unidades de Investigación	# Investigadores
Otras (Vice. Académico y Cecalcula)	3	26
Odontología	5	31
Arquitectura y Arte	5	43
Ciencias Jurídicas y Políticas	11	51
NUTULA (Táchira)	8	74
Farmacia y Bioanálisis	15	79
Ciencias Económicas y Sociales	8	83
Ciencias Forestales y Ambientales	23	116
Ingeniería	28	155
Medicina	20	155
NURR (Trujillo)	17	158
Humanidades y Educación	34	220
Ciencias	44	365
Total	221	1556

De ello podemos deducir que teniendo 1002 PEI y 779 PPI, sin embargo se registran 1556 investigadores, revelando 554 posibles nuevos PEI y 777 posibles nuevos PPI; e igualmente, 221 unidades de investigación con solo 150 en el ADG, es decir 71 posibles nuevos ADG. En otras palabras, márgenes por encima del 30% para seguir creciendo. Esto se ve reforzado por la conveniencia de posicionar nuestras publicaciones científicas en los mejores índices posibles lo cual reforzaría una mejor evolución para beneficio de nuestros investigadores). Visualicemos lo que tenemos:

Gráfico 3

Revistas electrónicas en Ri SABER-ULA. Números y artículos publicados (septiembre 2007)



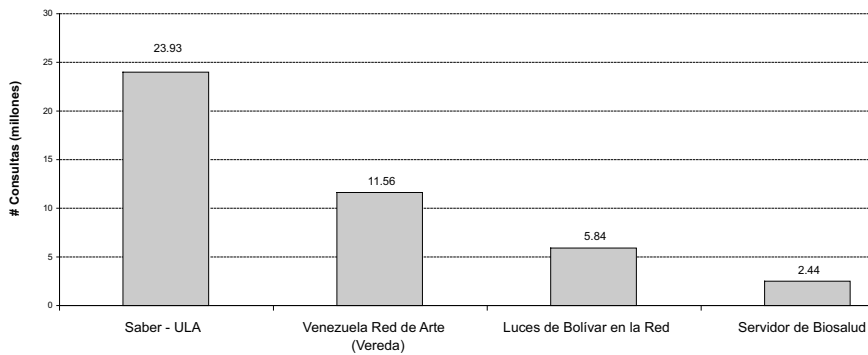
Números y artículos de revistas publicados

Finalmente, pero no porque sea menos importante, deseamos resaltar el papel de los servidores temáticos como reservorios, pero también como muestrarios de la producción de la universidad. Eso escala la cultura de la evaluación a niveles planetarios pues hace disponible lo que producimos a ámbitos globales. Sumados desde que fueron creados representan más de 21 millones de visitas, donde Saber-ULA que contiene lo de Investigación tiene más de 8 millones de visitas.

A continuación se muestra un gráfico donde se puede apreciar el número de consultas totales a estos servidores desde su creación

Gráfico 4

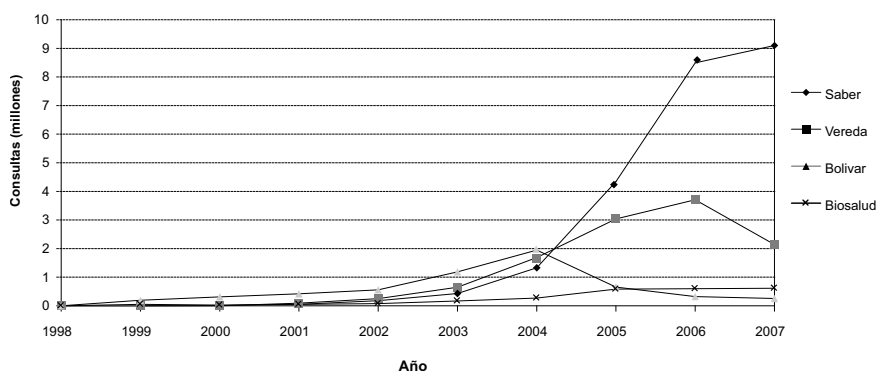
Consultas a los principales servidores temáticos (hasta marzo 2006)



En el gráfico siguiente se observa la evolución de las consultas desde la creación de cada servidor temático hasta el primer trimestre del 2006, observándose que el RI SABER ocupa desde el año 2005 el primer lugar en consultas con respecto a los demás servidores temáticos.

Gráfico 5

Consultas anuales a los servidores temáticos



El gráfico anterior muestra la permanente tendencia al crecimiento de las consultas de los servidores SABER, Vereda y Biosalud; notándose a su vez el descenso de las consultas al Servidor Temático Luces de Bolívar en la Red en los últimos dos años. Este descenso es probable que sea debido a que este último servidor ha perdido posicionamiento en las herramientas de búsqueda como Google, resultado de haberse disminuido el ritmo de carga de documentos al mismo. Es de destacar que este servidor no recibe apoyo para su mantenimiento, alimentación y mejoras de ninguna institución gubernamental ni privada; ni tampoco de ninguna dependencia de la ULA.

Y no solo se trata de más de 21 millones de visitas sino la distribución geográfica del interés por lo que producimos:

En el mes de febrero del 2006 se inscribió el RI SABER-ULA en una herramienta que permite visualizar el lugar de origen de las consultas al portal Web del repositorio (Clustr Maps).⁷ Referente al origen de las consultas, las visitas hacia el RI SABER-ULA se originan principalmente en Europa, Norteamérica (México y USA) y América Latina, mientras que de África y Asia provienen muy pocas consultas.

5 Conclusión

Quisimos pasearnos por el modo como se ha desarrollado la Investigación en la Universidad de Los Andes porque su fortaleza institucionalizada constituye el antecedente del que partirá el Programa Andrés Bello. Fue la promoción de la Cultura de la evaluación la que condujo a que los propios investigadores y las propias unidades de investigación asumieran el reto de crecer, de rankearse (valga el anglicismo), de exponerse dejándose evaluar y comparar. Ello produjo diversos productos y subproductos que constituyen en esencia ese logro que llamamos institucional porque requirió montar una infraestructura que tiene que ver con organización, con información, con comisiones que evalúan y baremos de lo que hay que evaluar, con reglamentos y valores, con continuidad y paciencia, con estímulos reales, trabajo, dedicación y cierta mística orientada a la consecución de logros y a un cierto sentido del deber y de culto a la excelencia, en el mejor sentido de la misma. Llamamos institucional porque dependió al menos de dos o tres generaciones de profesores, de empleados, de investigadores, de gerentes del conocimiento, de académicos consustanciados con un “deber ser” y con un “deber hacer”.

Este resumen que privilegió ciertos programas, ciertas condiciones y ciertos medios sería incompleto e injusto si no valorara que lo que hace trascendente y sólido un logro es la capacidad de hacerlo colectivamente y su capacidad de convertirse en una cultura en el sentido antropológico del término. Es decir, saber ser y saber hacer porque se tiene claro un deber ser y un deber hacer; de eso se trata precisamente, de una cultura, de la “Cultura de la Evaluación”.

Hacemos votos porque el Programa Andrés Bello para el mejoramiento del Pregrado se nutra en esta tradición. Nos consta que lo hecho hasta ahora es plenamente consecuente con ella, sobre todo porque es producto de ella y sus autores y mentores vienen de ella. Celebramos que nuestra universidad sea capaz de aprender de sí misma y sea capaz de usar su propia experiencia en su propio desarrollo. Auguramos logros y éxitos tempranos porque hay una tierra fértil y con excelente potencial para hacer de las carreras que imparte la ULA también de las mejores que se puedan hacer en Venezuela.

○ **Notas**

- ¹ Ver Revista Investigación del CDCHT de la ULA, número 12, julio-diciembre 2005, p. 36-61. Tiene versión electrónica en: <http://www.saber.ula.ve/investigacion>
- ² Datos obtenidos del CDCHT y en Saber ULA en las bases de datos desarrolladas sobre Investigación <http://www.ula.ve/cdcht> y <http://www.saber.ula.ve>
- ³ Estimular en todos los casos ha sido ofrecer recursos financieros y de otro tipo para ayudar a mantener o a mejorar las funciones a las que estamos obligados, la investigación como estamos ejemplificando o la docencia como pretende el Programa “Andrés Bello”.
- ⁴ Estadísticas del CDCHT de la ULA.
- ⁵ Números de la convocatoria 2005 sin considerar el efecto de los reclamos que aún se procesan.
- ⁶ www.saber.ula.ve
- ⁷ Clustr Maps: www.clustrmaps.com

EL PROGRAMA “ANDRÉS BELLO”

UNA PROPUESTA PARA IMPULSAR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Humberto Ruiz Calderón

Beatriz López de Villarroel

El Consejo Universitario de la Universidad de Los Andes (Venezuela) aprobó, el 15 de mayo de 2006, el Programa “Andrés Bello” (PAB en adelante), de estímulo a la calidad del pregrado. En este capítulo se describe en qué consiste el mismo, cómo se diseñó y cuáles factores institucionales hicieron posible su preparación e implementación para llegar a su primera convocatoria, en el año 2006. Así mismo, se muestran algunos resultados de esa primera experiencia.

El PAB busca estimular la calidad del pregrado, sustentando su acción en el criterio de autorregulación del trabajo académico.¹ La Universidad de Los Andes (ULA en lo sucesivo) es una institución de larga historia² y con el privilegio de tener un régimen autónomo desde 1958. Institución que tiene cualidades que la definen como un establecimiento de educación superior complejo.³ Se realiza docencia de pregrado y postgrado, investigación y extensión, y a su vez, con un manejo administrativo que le hace difícil implantar sistemas gerenciales modernos. La larga tradición autonomista hace de la libertad de cátedra, de enseñanza y de investigación, un valor que si bien le ha permitido tener un lugar privilegiado en la calidad de la formación profesional y en sus aportes a la ciencia académica, conspira frente a la necesaria racionalización administrativa, como la requerida por una institución académica en el mundo de hoy.

El PAB es único en las universidades del país y de América Latina, debido a que simula un proceso interno de acreditación de programas académicos de pregrado (PAP en lo sucesivo).⁴ Lo que demanda mecanismos de análisis de la institución como un todo, así como la vinculación en esa labor de múltiples actores académicos, la mayor de las veces con intereses contrapuestos e incluso contradictorios. De igual modo, el programa, re-

quiere mirar críticamente su desempeño en materia de la formación de pregrado y de forma voluntaria someter a escrutinio el resultado del mismo.⁵

La idea que subyace, y surge de la propia experiencia de la institución, en el programa de estímulo a la calidad del pregrado es relativamente sencilla. Aprovechar la larga y compleja experiencia de evaluación del desempeño académico, en investigación, postgrado e incluso en algunos aspectos del pregrado, para asumir propuestas de evaluación institucional en la amplia gama de PAP, que ofrece la institución.⁶

1 Necesidad y realidad de la planificación y de la evaluación institucional

Las iniciativas de planificación y evaluación institucional en las universidades venezolanas han sido largas por el tiempo invertido, complejas por la cantidad de instituciones e instancias involucradas y, lamentablemente, poco exitosas. Si entendemos que la evaluación institucional implica valorar e incidir en los procesos y los resultados de la institución como tal, ésta no se ha practicado, de la forma como los especialistas la entienden.⁷ Sin embargo, en aspectos específicos relacionados, la gerencia universitaria utiliza la planificación y administración financiera, en coordinación con las instancias gubernamentales que financian el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Tal vez, entre otras razones, por lo delicado, políticamente, que resulta el cumplimiento o no, de los compromisos salariales con los miembros de la comunidad, tanto por parte del Estado como de las propias universidades.

En el caso de la actividad académica de las universidades, si bien lo financiero da una base importante para el cumplimiento de las funciones esenciales, como son la formación de profesionales a nivel de pregrado, la preparación de especialistas en el postgrado y la realización de investigación, hace falta entender e incidir en las características sobre cómo estas actividades se realizan. Por ejemplo, dimensionar sus debilidades y fortalezas, explorar sus potencialidades, todo lo cual requiere relacionarlas con la planificación y la evaluación institucional. Es decir que, en el mundo complejo de hoy y mucho más en el futuro previsible, la calidad de los procesos y los resultados en la educación superior, requieren sustentarse en la planificación y la evaluación institucional. De este modo, la misión de formar profesionales, producir conocimientos y ponerlos al servi-

cio de sus comunidades, en contraprestación a los recursos recibidos del Estado, demanda establecer procesos más rigurosos de administración académica. De esta forma se podrá dar respuesta a la rendición de cuentas por los recursos recibidos y honrar satisfactoriamente el cumplimiento de las funciones señaladas a la Educación Superior en la normativa jurídica del Estado. En especial, dentro del contexto autonómico que la Constitución del país establece y que se les ha otorgado a las universidades nacionales.⁸

Por más de un cuarto de siglo las prescripciones del Ejecutivo Nacional sobre evaluación institucional fueron de carácter indicativas. Sin embargo, la mayoría de las universidades no han hecho de ello una práctica regular de la gerencia universitaria. Es indudable que, para implementar la planificación y la evaluación institucional correspondiente, se requiere de un clima de concertación y confianza para asumir procesos tan complejos, que han consumido largos y difíciles períodos en otras realidades.⁹

La cultura de la evaluación académica tiene sus dificultades en la sociedad venezolana. Por una parte, hay sectores importantes, tanto en las Instituciones de Educación Superior, como en la dirigencia política, que la consideran un mecanismo de reconocimiento meritocrático, poco valorado frente al sentido de igualitarismo que poseemos como sociedad. Pero, universalmente, los grupos académicos son valiosos en la medida que su trabajo es de calidad, y esto lo determinan sus pares. Por otra parte, el sentido de igualitarismo es también un elemento importante y meritorio para la vida ciudadana, pero no para el crecimiento de los grupos académicos. Aunque esto es una discusión que sigue vigente y que requiere de tiempos más mesurados y ambientes propicios sin los límites que este texto exige, para abordarla y analizar sus consecuencias, más allá del discurso político.

Algunas universidades, pese a que los presupuestos se aprueban en función de unas metas de funcionamiento, más que de inversión y desarrollo, han hecho esfuerzos para investigar, valorar y orientar procesos y resultados de su desempeño. Por ejemplo, lo referente a la inversión en la formación de investigadores y de unidades de investigación a los cuales se les exige resultados tangibles: proyectos, publicaciones y patentes.

En la valoración del trabajo académico, contar con sistemas de información es una de las principales dificultades. Sin información de calidad y confiable es imposible analizar la actividad universitaria y mucho menos trazar metas factibles de mejoramiento de los procesos y resultados de la actividad del pregrado. Todo ello requiere instaurar una cultura

de planificación y evaluación institucional. Realidad que no es común en las universidades autónomas y mucho menos en las organizaciones complejas como la ULA.

Por lo anterior, a las características culturales que se enfrenta la institucionalización de la planificación y evaluación de las universidades, se une el uso político de la asignación de recursos presupuestarios que otorga el Ejecutivo Nacional, –ahora y en el pasado– y una total dificultad para contar con información veraz, útil y a tiempo que permita implantar una práctica universitaria de planificación académica. No obstante todo ello, creemos que es tiempo de comenzar a superar los obstáculos y rápidamente.

2 Fortalezas institucionales para la formulación del proyecto

En Venezuela en la llamada década perdida de los 80 del siglo pasado, se dio un paso importante en el fortalecimiento y estímulo a la investigación y los investigadores, en el sector privado de la sociedad con el inicio del Premio Fundación Polar “Lorenzo Mendoza Fleury” (1982).¹⁰ Es decir, que en las dos últimas décadas del siglo pasado, se produjo una amplia discusión sobre qué hacer para aumentar la cantidad de científicos y su productividad. Se venía de vuelta de exigir a la ciencia un sentido de planificación, que algunos llamaron “ilusoria”. Pero, otra cosa no podía ocurrir con una comunidad científica pequeña y desarticulada de la actividad empresarial, no del todo preparada para atender de forma masiva la resolución de problemas concretos.¹¹ No bastaba que el Estado elaborase planes de ciencia y tecnología, sin articular una amplia esfera de sectores y agentes sociales: Estado, en sus distintos niveles y funciones políticas, científicos y tecnólogos, empresa privada, así como inversores nacionales y extranjeros.

La discusión emprendida, tanto en el seno de los especialistas, de los funcionarios gubernamentales encargados de las políticas en Ciencia y Tecnología, como de los propios científicos, en relación con: ¿qué hacer para tener más investigadores y mejor investigación?, se concretó en la puesta en marcha de programas específicos.

En la década de los 90, las universidades autónomas, con mayor tradición en investigación, llegaron a la conclusión de que la única forma de incrementar su capacidad de producción científica académica era aumentando el número de investigadores activos,¹² para lo cual se inspiraron

en las experiencias de evaluación de los investigadores en países como México, Brasil y Argentina, que comenzaron a establecer mecanismos como el que se creó en 1990, denominado Programa de Promoción de los Investigadores, auspiciado entonces por el CONICIT.¹³

En abril de 1990 se convocó por primera vez el Programa de Promoción al Investigador (PPI) por parte del CONICIT, que aún se mantiene, actualmente bajo responsabilidad del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en especial del Observatorio Nacional de la Ciencia y la Tecnología. En ese marco de la discusión sobre el tema, en la ULA, se aprobó e inició una experiencia interna del mismo corte, el Programa de Estímulo a los Investigadores (PEI) (1993), iniciativa que de forma similar se imitó en otras universidades. Se buscaba apoyar internamente la implantación de una cultura de la evaluación que tiene serias dificultades para desarrollarse en el país.

Dos años más tarde, en la misma ULA, se inició otra experiencia administrativa para incentivar la formación de unidades de investigación, inspirada tanto en el PPI como en el PEI, denominada Apoyo Directo a Grupos (ADG) en (1995). En este último caso, el programa no ha sido reeditado por ninguna otra universidad en Venezuela, pero sigue vigente en la ULA.

En fin, ya hace varios años los investigadores de la ULA, mediante programas establecidos por el órgano de promoción y financiamiento a la investigación, el CDCHT,¹⁴ someten a evaluación su producción científica y humanística por pares de la institución, mediante el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI). De igual manera, como un mecanismo que promueve la organización de grupos de investigación, se realiza una valoración de la productividad científica de las unidades de investigación mediante la evaluación de su productividad bianualmente. En este segundo caso, se puede indicar que, en términos generales, es la sumatoria del resultado de la producción de los investigadores individualmente, pero agrupados en unidades de investigación, mediante el programa: Asistencia Directa a Grupos (ADG).¹⁵ Con la experiencia del PEI se evalúan más de mil investigadores y con el ADG cerca de 150 unidades de investigación, que representa un porcentaje muy alto de todos los profesores y de los grupos de investigación que existen en la institución.

Todo lo anterior ha permitido que en las universidades nacionales y en particular en la ULA, se haya ganado un espacio para la cultura de la evaluación, fundamentalmente en lo referente a sus investigadores y su producción de ciencia académica. A la experiencia de más de tres quin-

quenos en la valoración de la actividad académica de los investigadores, se debe agregar el proceso de acreditación¹⁶ por parte del Consejo Nacional de Universidades de los programas de postgrado, que se inició paralelamente en el tiempo. Ambas experiencias han permitido transferir los valores relativos de la cultura de la evaluación –que poco a poco se implanta– para aplicarlos a los procesos y los resultados de la actividad del pregrado.

La cultura de la valoración y de búsqueda de la calidad, en el ámbito internacional, tiene una amplia trayectoria tanto en el campo empresarial como en el de la educación superior. Es cierto, que estamos en condiciones de menor impulso de la misma con respecto a otros países de América Latina y mucho más de EEUU y Europa, pero es tiempo de comenzar.

Con todo lo anterior, se quiere expresar de manera incontrovertible que hay el convencimiento de que las experiencias del PEI, el ADG y la valoración de los postgrados de la ULA, permiten transferir esa práctica hacia el pregrado. Todo lo cual nos abre la puerta para implantar un proceso de autorregulación interna y acceder en el futuro próximo a la acreditación de nuestros estudios de pregrado. Tal como ya ocurre de forma sistemática en muchos otros países del mundo.

Para consolidar esta experiencia es necesaria una acción concertada y muy claramente definida entre el Ejecutivo Nacional, la Asamblea Nacional, los sectores empleadores y las propias universidades, para acelerarla y mejorarla. Sin embargo, en el caso que nos corresponde, la ULA, en su condición de institución autónoma y de amplio desarrollo académico, ha dado el paso de iniciar un programa de estímulo a la calidad del pregrado, sustentado en toda esta larga experiencia institucional.

Es decir, que existe una experiencia institucional que ha permitido aprender de la propia universidad y de su entorno para estimular la calidad de uno de sus procesos esenciales, la formación de profesionales a nivel de pregrado.

3 La ULA, una institución que aprende

Con la experiencia y las fortalezas antes descritas, se planteó la hipótesis siguiente: *si la institución ha sido capaz de realizar un proceso de valoración de la producción científica de investigadores y unidades de investigación, también debería estar en capacidad de hacer un análisis de los resultados del pregrado y utilizarlo para mejorar los procesos y resultados académicos.*

Ante el reto de emprender el aprendizaje organizacional con la implementación del PAB, la primera dificultad fue convencer al grupo encargado de diseñar el programa de que la unidad de análisis fuera el PAP. Es decir, aquel componente funcional que da origen a una titulación en una determinada área del saber. Criterio que permite ir a un nivel de especificidad y desagregación en el proceso de análisis y mejoría de la actividad académica de pregrado. Así por ejemplo, hay tres programas de pregrado en educación básica integral. Uno, en el núcleo de Mérida (Facultad de Humanidades y Educación), otro, en Trujillo en el Núcleo Rafael Rangel y, otro, en Táchira en el Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez, cada uno de los cuales es susceptible de participar individualmente en la convocatoria para analizar su desempeño.¹⁷ Esa decisión llevó a definir que para el año 2006, se podía acometer el análisis de sesenta y ocho PAP en los tres núcleos de la ULA.¹⁸

Se está consciente –en algunas esferas institucionales- de que, tal como aseguran importantes especialistas internacionales, la única capacidad que permite a las organizaciones actuales competir y tener un lugar privilegiado entre sus organizaciones similares es la de aprender para cambiar, hacerlo de forma persistente, adecuándose a las exigencias del entorno y de sí mismas. Es decir, hacer de esta práctica, un proceder continuo, para que incida no sólo en algunos niveles de la institución –como el Vicerrectorado Académico, el Equipo Rector o el Consejo Universitario– sino también positivamente en la base y en los niveles más elementales del funcionamiento académico. Lo que especialistas han caracterizado como el “cambio profundo” que permite:

describir el cambio organizacional que combina modificaciones internas de los valores de la gente, sus aspiraciones y conductas, con variaciones ‘externas’, (en) procesos, estrategias, prácticas y sistemas. En el cambio profundo hay aprendizaje. La organización no se limita a hacer algo nuevo. Crea capacidad para el cambio continuo. Este énfasis tanto

en cambios internos como externos va al fondo de las cuestiones con que hoy tienen que debatirse las grandes instituciones... (Senge, Liderazgo del cambio profundo. Cap. III, citado en Kleiner y otros, 2000, p. 14).

Estamos seguros de que el efecto que tendrá el PAB de estímulo a la calidad del pregrado, va a asegurar no sólo que se analice la situación de cada PAP, sino que inducirá a buscar cada año mejores resultados. Lo que en el fondo no es más que un mecanismo para aprender de la realidad interna. Pero además, su convocatoria anualmente, en una primera fase exigirá a los administradores un compromiso con su actuación y la del colectivo responsable de dichos pregrados.

Otros especialistas han indicado el sentido estratégico y evidentemente sustentable de la capacidad para aprender de las instituciones, como el caso de Royal Dutch/Shell, tal como lo expresó Arie Geus:

Entendemos que la única ventaja competitiva que tendrá la (organización) del futuro es la capacidad de sus directivos para aprender más rápidamente que sus competidoras (Retos del cambio profundo Cap. IV, citado en Kleiner y otros, 2000, p. 19)

Pero no basta con aprender del entorno. Es necesario que lo aprendido se convierta en acciones y prácticas incorporadas a la vida cotidiana de las organizaciones. Afirma Jack Welch:

Nuestra conducta es impulsada por una creencia central básica: el deseo y la habilidad de una organización para aprender constantemente, de cualquier fuente –y convertir rápidamente ese aprendizaje en acciones su verdadera ventaja competitiva. (Retos del cambio profundo Cap. IV, citado en Kleiner y otros, 2000, p. 19)

En fin, a lo largo del proceso de diseño y de implementación del PAB hubo aprendizajes convenientes de destacar. Ahora hay una capacidad institucional para producir estándares de calidad que respondan a la madurez y tipología de la ULA. Se definieron criterios y se desarrollaron procesos de negociación para que fueran aceptados los estándares como válidos para definir un perfil de calidad de los PAP de la ULA, tanto por los responsables de definir las políticas universitarias como por los administradores de los currícula.

De forma más genérica se puede indicar que se ha logrado aprender, con el proceso de simulación interna, aquello que en término general es un proceso de acreditación, realizado por agencias externas. Todo lo cual es una ventaja para iniciar un poco más adelante ese proceso de evaluación externa, como es la acreditación.

4 El programa “Andrés Bello”

Todo lo anterior nos hizo ver que era posible asumir el reto de organizar el mecanismo institucional para la evaluación interna del pregrado, mediante un proceso autorregulatorio. Era necesario determinar, técnicamente, qué aspectos se deberían analizar, cómo hacerlo y de qué manera incorporar a los actores responsables del pregrado para llevarlo a efecto, sin generar los traumas tradicionales de rechazo, que los procesos comúnmente utilizados para la evaluación institucional generan.

Luego de un largo proceso de diseño se llegó a la conclusión de que cinco (5) variables, con un total de cincuenta y tres indicadores, en una etapa inicial, serían lo suficientemente exhaustivas para analizar el nivel de desarrollo del pregrado de la institución, sin abrumar con exigencias de información innecesarias.

Adicionalmente, se decidió que la aplicación al PAB fuera voluntaria.¹⁹ Participando aquellos PAP cuyos responsables consideren que pueden cumplir con los requisitos para mostrar satisfactoriamente su desempeño. Por supuesto, pese a que sería deseable que sólo razones éticas motivaran la participación de los programas de pregrado, se estableció un monto financiero para estimular la participación de los PAP. Recursos que no serán para repartirlos a los profesores, empleados, obreros o estudiantes individualmente, sino entregados a los distintos PAP que acudan a la convocatoria con la única finalidad de mejorar su desempeño y estimularlos a alcanzar cotas cada vez más altas en los indicadores de calidad. En esto esperamos que cada programa decida cuál es la mejor estrategia para mejorar su desempeño con los recursos obtenidos.

Lo anterior se refleja en la concepción del PAB. Metodológicamente el mismo persigue establecer el perfil de calidad de los programas académicos de la ULA mediante la evaluación de las variables siguientes, ellas son, la calidad de

la Docencia;
la Investigación;
la Extensión;
la Administración Académica;
los profesores en opinión de los estudiantes²⁰.

Cada una de estas variables tiene un peso similar en la valoración y en las mismas se establece un número diverso de estándares de desempeño de cinco (5) a dieciocho (18).

Los indicadores son evaluados por medio de una escala de uno a cinco (1 a 5). A los programas académicos que apliquen y clasifiquen en las tres categorías más altas de la escala, les será reconocida y certificada públicamente su calidad. Además, se harán acreedores a un premio que consiste en un certificado y la obtención de recursos económicos, cuyo monto dependerá de la puntuación obtenida por el programa académico.

En el PAB se establece un período anual de actividad académica a evaluar, de modo que los recaudos a ser presentados deben mostrar los logros obtenidos por el programa en el lapso de la convocatoria.

5 Fundamentos teóricos y metodológicos del Programa “Andrés Bello”

En este programa se ha adoptado el concepto de calidad aportado por la UNESCO (1997): “congruencia del Ser y Quehacer con su Deber Ser”. En consecuencia, se entiende por calidad del PAP el nivel necesario e indispensable alcanzado que le permite ocupar un lugar aceptable en el ámbito académico institucional.

Así mismo, se asumió, para desarrollar el PAB, de estímulo a la calidad del pregrado el concepto de excelencia sugerido por Cornejo (1994), que expresa: “Excelencia es el nivel de calidad en grado superlativo”.

El estándar de excelencia con fines de acreditación estará referido a la eficacia del objeto evaluado en grado superior al aceptable (a partir de tres en la escala hasta cinco). Sin embargo, en las primeras convocatorias se premiará la categoría aceptable para aumentar el efecto estimulante del programa y con ello incentivar el incremento de la calidad de los programas participantes en las convocatorias sucesivas.

De igual manera, se acogió el concepto de estándar propuesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES):

Un estándar de calidad puede ser entendido como el nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable. Un estándar codifica la práctica aceptable en un campo de ejercicio determinado. Los estándares formalizan e indican los niveles meritorios o aceptables de un objeto que se evalúa. Se supone, entonces, que los estándares compendian controles sobre el potencial de algo susceptible de ser considerado aceptable y legítimo, esto es, le crean condiciones, límites, características, grados o niveles, formas de estructuración y organización. Es en razón de estándares de calidad que ese algo –en nuestro caso, un programa de formación– puede ocupar un lugar en un escenario o ámbito institucional o social específico. (ICFES, 2001).

Los estándares del PAB, fueron producidos por el equipo de diseño y formulación, probados y validados con los responsables de una muestra de PAP seleccionados al azar. Los estándares de calidad están referidos a la pertinencia, eficiencia y eficacia de los diversos PAP que funcionan en la ULA.

El concepto fundamental del PAB, que da forma al mismo y tiene consecuencias en su marco metodológico para estimular la calidad del pregrado, es la autorregulación.²¹ H. Kells ha desarrollado el mismo sustentado en el supuesto de la autorreflexión que las instituciones de educación superior puedan hacer sobre la transparencia de sus procedimientos y para evitar el control del Estado, mediante marcos regulatorios como los procesos de acreditación.²²

Según Kells la autorregulación enlaza tres procedimientos que se pueden ver de forma separada: la evaluación institucional, la certificación de la calidad y el control de los procesos administrativos por parte de la misma institución. Permitiendo a su vez, auspiciar el cambio de las instituciones mediante el seguimiento de los procesos, la estimación de escenarios posibles y la toma de decisiones. La autorregulación es un esfuerzo interno en el que los procedimientos de supervisión estatales deben ser complementarios, con el fin de evitar efectos negativos de control político y burocrático por parte de las agencias del Estado. Por ello considera necesario que se articulen los esfuerzos de las universidades para auspiciar los

mecanismos regulatorios, pues asegura: "los sistemas deben ser diseñados por los líderes en cada institución, y ser comandados y dirigidos por los mismos interesados".²³

La distinción entre lo que la Universidad de Los Andes ha iniciado y lo que Kells auspicia tiene aspectos comunes y diferencias. Entre los comunes, tenemos: el proceso de diseño y negociación del programa en los organismos de máxima decisión política y con las instancias que habrían de desarrollarlo que consiguió un amplio consenso para su implementación; la utilización de pares académicos para valorar la documentación propuesta por los responsables de los PAP, la existencia de incentivos para participar, el carácter cíclico del procedimiento, el sustentarse en la información lo más objetivamente posible y disminuir los aspectos valorativos para los cuales se hizo un procedimiento de aporte técnico para el análisis de los mismos. Hay diferencia en que aún no es posible vincular estrechamente planeación y toma de decisiones, el control que supone la obligatoriedad de participar de manera total de toda la institución o la adecuación que debe existir entre los procedimientos y la asignación de medios para el funcionamiento de los programas. Aún no se ha logrado que se unan a estos procesos de autorregulación otras instituciones de educación superior que expresa Kells que formalizan y apoyan el sentido de barrera a los procesos estatales de regulación.

Pero donde hay una adecuación entre lo que hace la ULA y lo expresado por Kells es que más allá de ser un proceso de reconocimiento de una condición en el desempeño se busca que el proceso genere la reflexión de los involucrados y una acción consecuente para mejorar sus estándares.

Para que el criterio tuviera base en la realidad administrativa se trabaja con un alto nivel de especificidad en la cobertura del programa, permitiendo que participen 68 de los 70 PAP que se ofrecen.

La autorregulación posibilita abordar el pregrado como un sistema que genera sus propios mecanismos de control y mejoramiento, mediante la reflexión sobre la situación de cada programa académico respecto de los estándares de calidad establecidos, asumiéndose responsablemente las acciones para mejorar dichas condiciones. Lo cual también propicia la descentralización administrativa, a nivel de Escuela, Departamento o Coordinación equivalente con la finalidad de motivar e incrementar la participación al postularse y para tomar decisiones no solo descentralizadas sino dentro del mejor juicio de la autonomía universitaria en la ejecu-

ción de los recursos asignados, que incidan positivamente en la calidad de los PAP. Así mismo, estimula la participación de los distintos actores –autoridades, docentes, investigadores, estudiantes, empleadores y egresados– para desarrollar el sentido de corresponsabilidad en la formación de profesionales de calidad, y revaloriza la función de administración académica.

Los indicadores propuestos, –como se ha señalado anteriormente– que abarcan las dimensiones de docencia, investigación, extensión, administración académica y opinión de los estudiantes sobre la calidad de los profesores, responden a las consideraciones siguientes:

a. Entender que la formación de profesionales universitarios es una realidad compleja, enmarcada en la estrecha interacción entre la institución y su entorno, lo cual demanda la capacidad de respuesta oportuna y efectiva de las instituciones de educación superior a la dinámica social. Por ello en la concepción de calidad se trata de manera conjunta la pertinencia social de la formación que se ofrece, la efectividad de los procesos y de los resultados académicos y la eficiencia tanto de los programas académicos como de la propia institución.²⁴

b. Se reconceptualiza el pregrado como nivel de formación que debe utilizar las potencialidades de la investigación en la formación de profesionales. De igual modo, vincula la extensión a la docencia en la búsqueda de la internalización de actitudes y valores de solidaridad social y corresponsabilidad con el destino de su entorno, en los futuros egresados.

c. Se parte de la naturaleza del objeto de evaluación –PAP– como expresión del quehacer de una universidad autónoma, que conjuga funciones de docencia, investigación y extensión en un contexto socio histórico determinado. Y ante el cual debe ayudar a explicar como realidad cognoscible, así como propiciar y proponer la búsqueda de la solución a sus más ingentes problemas.

d. Se da alta importancia a la función de administración académica, como apoyo para el logro de estándares de calidad establecidos. En la cual se establece el perfil de un colectivo responsable del programa académico, que lidera las prácticas administrativas y las políticas a implementar para el incremento de los grados de calidad de los programas.

Las consideraciones arriba indicadas, demandan la selección de indicadores como expresión parcial de esa complejidad institucional que se desea analizar, los cuales, abordados en su conjunto y contexto, posibili-

tan comprender, analizar, reflexionar y tomar decisiones en la dirección de elevar de forma sistemática la calidad de los PAP.

Se asumió el criterio de que los indicadores permiten poner de relieve y presentar fenómenos complejos.

Los utilizamos para observar, describir y evaluar los diferentes aspectos de una situación actual, o comparar una situación común con relación a una deseada. Estas cifras sencillas y estas evaluaciones descriptivas o normativas resumen la complejidad del mundo en el cual vivimos en unas informaciones significativas y fáciles para administrar. [...]. Los indicadores sirven para comunicar informaciones sobre el sistema o el proceso. El conocimiento científico y el juicio son los criterios dominantes en los cuales descansan las particularidades de un indicador.²⁵

Los distintos programas de pregrado, una vez que se midan respecto de los indicadores propuestos, en correspondencia a su madurez institucional, fortalezas y debilidades debidamente contextualizadas, establecerán sus indicadores de mejoramiento progresivo y comenzarán a competir en los años sucesivos, no contra otros programas, sino contra sí mismos. La competencia no será por ejemplo, Diseño Gráfico contra Enfermería o Física frente a Historia del Arte. Cada PAP se comparará consigo mismo cada año. Por esa razón el PAB busca convertirse en un mecanismo de autorregulación del desempeño académico del pregrado.

6 La reconceptualización del pregrado universitario

La discusión internacional producida sobre educación superior, en la década de los 90 del siglo pasado, se concretó en revalorizar su misión en el sentido de comprometerse con el desarrollo sostenible de la sociedad, mediante un esfuerzo por formar egresados de alta calidad, que asuman la educación permanente como instrumento para la actualización profesional a lo largo de su existencia. Así mismo, las casas de estudios superiores han de asumir la actividad de producción científica como una de sus funciones prioritarias e impulsar el reconocimiento y respeto de las diferencias, la diversidad y la pluralidad cultural de la humanidad.²⁶

Por ello, en la ULA, se aspira a egresar un profesional con una sólida formación general, con competencias específicas en su área profesional, con capacidad para ser un investigador creativo, un actor social proactivo y habiendo internalizado la necesidad de la educación permanente.

El pregrado debe responder a los paradigmas que en el presente siglo orientan la formación de profesionales: competentes, creativos y solidarios, para atender los desafíos que se plantean a nuestro país y la sobrevivencia como especie en un planeta con retos como los planteados por el desarrollo sostenible de la humanidad.

Todo lo anterior no podrá realizarse sin un esfuerzo institucional que vincule a la dirección universitaria a su más alto nivel. Pero además, comprometiendo a cada miembro de la comunidad universitaria que esté relacionado con el pregrado. La estrategia seleccionada para ello fue usar un amplio proceso de negociación y un mecanismo de estímulo antes que de control autoritario.

7 La razón de un nombre: Andrés Bello

Escoger un nombre que identificara el programa de estímulo al pregrado requirió de una amplia discusión. Al final se determinó que el venezolano más ilustre, quien destacó por su obra civil, civilizadora y –que en el siglo XIX– estuvo relacionado con la universidad iberoamericana fue justamente Andrés Bello (1781-1865). Se decidió en consecuencia, designar con el nombre del ilustre venezolano al programa de autorregulación de la vida académica del pregrado de la ULA.

Caraqueño de origen, vivió una parte importante de su existencia en Chile y llegó a ser primer rector y fundador de la universidad de dicho país. Por su variado hacer intelectual se le reconoce como el más grande humanista, poeta, legislador, filósofo, educador, crítico y filólogo de esta parte de la América.

En su empeño civilizador, Andrés Bello, fue un hombre que se sustentó en los valores de la libertad, la paz, la tolerancia y la convivencia armónica de los ciudadanos de las jóvenes repúblicas que salían de la guerra de independencia del siglo XIX. Valores que siguen estando ajenos al quehacer social y político de nuestro país y de allí su ejemplo para los tiempos actuales. Fue además, un visionario sobre las funciones que las altas casas de estudio debían cumplir en la formación de la nacionalidad, al recibir y propiciar el “caudal precioso de ciencia y talento” que se debe aumentar por la docencia, la investigación y la difusión veloz, en beneficio de la moral, de la libertad y de los intereses materiales. Quiere decir, que para

Andrés Bello la premisa mayor de la Universidad se sintetiza en: enseñar, investigar, divulgar.

Al referirse a sí mismo, don Andrés Bello, cree entender la razón para las palabras elogiosas del Ministro de Instrucción Pública. Y expresó entonces, que se debía al “celo por la difusión de las luces y de los sanos principios, y la dedicación laboriosa con que he seguido algunos ramos de estudio, no interrumpidos en ninguna época de mi vida, no dejados de la mano en medio de graves tareas”. Aceptaba entonces, que este celo es “la sola cualidad que puedo atribuirme sin presunción”.²⁷

El valor de Andrés Bello en relación con los esfuerzos por desarrollar la ciencia y la cultura en la formación de la nación chilena y de Iberoamérica exige resaltar el monumental trabajo sobre la gramática castellana para los pueblos nuevos, y su interés por el uso de la imprenta para difundir la educación y la cultura. De igual modo, durante su rectorado, otras contribuciones fueron: la referida al hecho de habersele otorgado –y cumplirlo a cabalidad– la función rectora del sistema escolar de ese país a la Universidad de Chile, con resultados destacados sobre el resto de los sistemas escolares del continente, y haber incluido en el diseño de esta universidad lo referido a las leyes, la ciencia política, la economía, la medicina, las ciencias matemáticas y físicas, la filosofía, las humanidades y dentro de éstas, la literatura y las lenguas, castellana y extranjeras, actuales y clásicas, mostrando especial preocupación por la poesía. Andrés Bello no solo evidenció un vasto cultivo de campos y disciplinas, como las referidas anteriormente, sino que expresó, en su clásico discurso de la instalación de la Universidad de Chile, adelantándose al concepto de transversalidad en el currículum, que el tema de la universidad en sus diferentes secciones sería el de la libertad.²⁸ De tal forma que, honrando la figura de quien tanto hizo por la cultura y la universidad, se quiso destacar la importancia que el programa de estímulo al pregrado debe cumplir en la noble función de elevar la calidad del quehacer académico en la formación de profesionales universitarios.

8 El proceso de diseño e implementación del Programa “Andrés Bello”

El equipo encargado de diseño del PAB tuvo dos componentes, uno de origen interno y una asesoría externa. Ambos con un alto nivel de calificación en las áreas de evaluación y acreditación institucional, planificación de la educación superior, currículo, ingeniería de sistemas, estadística e informática.²⁹

A lo largo de dieciocho meses de trabajo se fueron cumpliendo tres fases para concluir en el llamado a su convocatoria: la primera consistió en realizar la investigación sobre los procesos de evaluación institucional, acreditación y autorregulación, sobre las experiencias existentes en países de América Latina y Europa. Así mismo, se produjo, mediante una compleja labor de discusión el diseño del Programa, resaltando los acuerdos teóricos y prácticos para incluir las cinco variables y los cincuenta y tres estándares establecidos como perfil de calidad para los PAP. Se concluyó esta fase con la preparación del sistema automatizado para la evaluación de los recaudos exigidos a cada PAP que participara en la primera convocatoria del PAB.

La segunda fase consistió en la prueba y validación de los estándares e instrumentos. Para probar la comprensión, utilidad y factibilidad de los estándares previstos en el PAB, se realizó una investigación exploratoria con cinco programas de pregrado: Medicina, Ingeniería Civil, Biología, Diseño Industrial y Educación Básica Integral. El resultado obtenido permitió realizar los ajustes necesarios a los estándares e instrumentos de recolección de la información. De tal manera que, los mismos no fueron inventados. Salieron de la realidad de los programas de pregrado existentes en la ULA.

La tercera fase fue la de difusión de la propuesta elaborada por la comisión encargada de realizarla y además lograr su aprobación por parte del máximo organismo de dirección universitaria. Para ello se presentó al equipo rectoral y se recogieron importantes sugerencias.³⁰ Con esa primera discusión con quienes forman parte del Consejo Universitario, se continuó con el resto de sus integrantes. Una labor paralela fue exponerlo a los Consejos de Facultad y Directores de Escuela o equivalentes. En cada caso se explicaron los fundamentos teóricos, los procedimientos para implantarlo, los recursos que se entregarían a quienes clasificaran y a su vez se recibieron aportes y sugerencias para mejorar la propuesta.³¹

Exponer el programa a los directores de escuela o equivalentes fue de vital importancia, dado que ellos deberán encargarse de asumir la responsabilidad de aplicar el mismo. Es decir, recabar, organizar y presentar los recaudos. Y más adelante, aprovechar los resultados para establecer una estrategia de mejoramiento del pregrado bajo su responsabilidad. Es decir, sobre sus hombros recae la importante responsabilidad de que funcione adecuadamente el proceso de autorregulación.

Cumplidas las actividades de difusión en los dos niveles antes indicados, el Vicerrector Académico elevó la propuesta ante el Consejo Universitario que lo aprobó por unanimidad y sin discutirlo, en la sesión del 15 de mayo de 2006, según resolución 1021. Esto último fue el resultado de tres meses de negociaciones académicas sumamente fructíferas.

9 Convocatoria 2006

El PAB logró una importante participación de la comunidad para implementar el llamado 2006. Exactamente, 4.669 estudiantes respondieron la encuesta de valoración sobre sus profesores, 104 pares académicos se prepararon para revisar los recaudos de los programas inscritos. Se logró la colaboración institucional de 81 gerentes académicos, así como de las dependencias de la institución como son: el Consejo de Desarrollo de la Ciencia, las Humanidades y la Tecnología (CDCHT),³² el Consejo de Estudios de Postgrado (CEP),³³ la Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE),³⁴ la Comisión Curricular Central (CCC),³⁵ el Consejo de Computación Académica (CCA),³⁶ la Dirección de Servicios de Información Administrativa (DISIA),³⁷ la Dirección de Planificación y Desarrollo (PLANDES),³⁸ el Centro de Asesoría de Proyectos Estadísticos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES),³⁹ la Corporación Parque Tecnológico de Mérida⁴⁰ y el CIDIAT.

El esfuerzo de todas estas dependencias merece ser destacado y reconocido. Lo que demuestra que existe disposición para el trabajo y, además, capacidad técnica, decisión y voluntad política para asumir retos tan importantes como el mejoramiento del pregrado. Es decir, el reto de cambiar el paradigma en la formación universitaria, tal como es propuesta en los foros internacionales.

10 Resultados de la convocatoria 2006: Fortalezas

Entendemos que “el liderazgo nace de la capacidad de mantener tensión creativa, la energía generada cuando las personas especifican una visión y dicen la verdad (hasta donde la entienden) acerca de la realidad corriente. (Senger, 2000, p. 14). Por ello, la experiencia del PAB para estimular la calidad del pregrado nos coloca institucionalmente ante un conjunto de fortalezas que debemos preservar en el futuro, pero también nos indica las debilidades institucionales, en lo referente al pregrado. Veamos las primeras:

Docencia

- Los currícula de los PAP evaluados tienen unidades créditos asignadas a la investigación como requisito de grado (en un 73% de los casos). Tareas futuras: convertir los trabajos especiales de grado en un aporte a la solución de problemas del entorno y a las exigencias de la Ley de Servicios Comunitarios de los Estudiantes de la Universidad. Así como focalizar la atención de la Institución en esta actividad para destacar su potencialidad y riqueza actual y futura.

- Personal académico con nivel académico de postgrado (97%). Tarea futura: insistir en la necesidad de ingresar personal a la planta profesoral con estudios de postgrado, preferiblemente de PhD.

Opinión de los estudiantes sobre la calidad de los profesores

- En el 95% de los programas académicos que clasificaron la percepción de los estudiantes es que sus profesores son de calidad. No obstante, es necesario analizar más detenidamente y con mayores datos este aspecto.

Investigación

- Más de la mitad de los profesores son investigadores activos: están en el PEI (51%) y tienen proyectos en el CDCHT (62%).

Administración académica

- Perfil del director o equivalente de los programas en las categorías superiores del escalafón docente universitario (73%) y con nivel de postgrado (84%)

- Cumplimiento del trabajo de ascenso de todos los profesores del programa académico (59%).

- La relación alumno-profesor es aceptable según parámetros estipulados por los administradores de los programas de pregrado (68%).
- Percepción sobre los recursos de apoyo a la docencia: aulas, laboratorios, títulos bibliohemerográficos (95% aceptable).

11 Resultados de la convocatoria 2006: Debilidades

A lo grato de descubrir aspectos positivos, se une la necesidad de mirar los problemas. Y en esa complementariedad de acciones, se logra el aprendizaje profundo para la institución, “El aprendizaje es el único recurso infinitamente renovable”. Las ventajas “...que provienen de fortalecer la capacidad de aprender han demostrado ser sostenibles, acumulativas y auto reforzadoras”. (Kleiner y otros, 2000, p. 19).

Por ello, lo más complicado no es aprender, sino mantener el ritmo del aprendizaje y la consolidación de los cambios. Para lo cual es tan o más importante conocer las fortalezas e identificar las debilidades para hacer los esfuerzos sistemáticos para eliminar estas últimas. Refiriendo la experiencia de Ford Motor han encontrado que: “Hablamos de los problemas abiertamente, sin sanciones... no vuelven a ocurrir”. (Kleiner y otros, 2000, p. 20).

Docencia

- Del personal docente sólo el 27% tiene formación pedagógica.
- En el currículum sólo 27% tienen unidades créditos asignadas a las actividades de extensión.
- Deficiente rendimiento estudiantil, problema que en nuestro criterio es de carácter estructural de toda la educación universitaria pública. Requiere investigaciones institucionales complejas y específicas por programas para determinar sus causas y buscar soluciones con ánimo de mejorar el desempeño institucional. El 49% de los programas participantes tienen una tasa de aprobación menor de tres en la escala, lo que implica que permanece igual o ha desmejorado respecto del año precedente.

Investigación

- Sólo el 3% de los programas académicos demuestran la participación de sus estudiantes en proyectos de investigación con financiamiento interno o externo. Así mismo, sólo en el 11% de los programas se reporta que sus alumnos asistieron con ponencia a eventos científicos.

Extensión

- La actividad de extensión no es registrada de forma evidente. Sólo en el 11% de los PAP participantes se indica la realización de servicios a la comunidad.
- Sólo un 14% de los profesores realiza consultorías y asesorías.
- Sólo el 14% de los programas académicos evidencian la existencia de convenios con otros organismos e instituciones.

Administración académica

- Apenas el 11% de los programas han actualizado el plan de estudios en el tiempo que corresponde, con el egreso de cada cohorte. Esta realidad se debe, en nuestro criterio, a una diversidad de causas: uso político de los cambios de pñsum, débil articulación con los empleadores y los egresados para incorporar sus aportes a los cambios del currículo; voluntarismo y empirismo en el trabajo de modificación de los currícula. Todo lo cual se podía expresar de forma más general en la inexistencia de una política institucional de administración del currículo. El PAB es un vector para comenzar a conocer la situación que se vive en cada programa de pregrado y estimular acciones descentralizadas para lograr estándares de calidad, cada vez más elevados en lo referente al pregrado.

12 Dificultades halladas en el desarrollo del Programa “Andrés Bello”

En la fase de convocatoria del PAB se evidenciaron dificultades de diversa índole. Su presentación y análisis no sólo son importantes para mejorar el PAB sino para difundir la experiencia a otras casas de estudios superiores, que muestren interés en desarrollar programas similares para mejorar el desempeño de los PAP.

a. En lo que respecta a la comunicación, divulgación:

La heterogeneidad y grado de complejidad que caracteriza a la ULA, con sedes ubicadas en tres estados de los Andes venezolanos, once facultades y setenta PAP, representan diferentes niveles de toma de decisiones, muchas veces no identificados que se solapan y contraponen. Van desde el de dirección universitaria hasta el operativo, en el cual se lleva a

cabo el quehacer universitario referido a la docencia, investigación y extensión del pregrado.

La decisión de aprobar el Programa correspondió a la máxima instancia: Consejo Universitario, en el cual participan las autoridades superiores de las Facultades y Núcleos, decanos y Vicerrectores-decanos, respectivamente. Se podría pensar que siendo estas autoridades partes involucradas en el proceso, lo relativo a informar a la mayoría de los profesores, investigadores, estudiantes y personal administrativo, técnico y obrero de sus respectivas unidades académicas estaba resuelto. Pues, no resultó así. Se vivió la dificultad de no lograr en algunas Facultades, que la mayor parte de los estudiantes y personal académico se informara del Programa. Quiere decir que, lograr que la comunicación fluya entre los distintos niveles jerárquicos y una parte representativa de los actores que hacen vida en la organización no es sencillo en instituciones del tamaño y complejidad de la ULA.

Cabe resaltar que no se escatimaron esfuerzos ni recursos en la búsqueda del mayor grado de información deseada: ruedas de prensa, talleres, programas de radio, televisión, entrevistas por prensa, elaboración de afiches, trípticos, comunicaciones personalizadas a los responsables de los PAP que ofrecimos en las sedes de Mérida, Táchira y Trujillo.

b. *En lo relativo a sistemas de información:*

Ha sido política y estrategia de la institución, como un todo, invertir y desarrollar una importante plataforma tecnológica y contar con sistemas de información desde hace más de quince años. Sin embargo, se observó que el PAB plantea un grado de desagregación de las bases de datos existentes que permitan registrar los resultados parciales y totales por PAP. Esto demanda adecuar los sistemas de información a los requerimientos para la planificación académica y la evaluación institucional del pregrado. De otra parte, conjugar esta necesidad con la libertad autonómica que tienen las facultades para implementar en su seno decisiones institucionales referentes a la organización de la información, evidencia ser un obstáculo para el programa.

c. *Carencia de bases de datos sobre la actividad de extensión:*

Otro aspecto sobre la información es la inexistencia de registros confiables de la amplia actividad que las Facultades y Núcleos realizan en la actividad de extensión universitaria. Hacemos mucho pero no sabemos cuánto, ni cuál es su impacto en la formación de profesionales, en la investi-

gación, en los cambios curriculares y desafortunadamente tampoco conocemos qué efecto tiene en las comunidades receptoras. Esto es un tema que resalta y que debe atenderse.

d. *Sobre la administración académica:*

De igual manera ninguno de los PAP que participó en la convocatoria del 2006 pudo informar dónde están ubicados sus egresados, qué piensan de la formación recibida, qué relación existe entre la formación teórico práctica y el ejercicio laboral. Qué proponen egresados y empleadores sobre los diseños curriculares, ni sobre su desempeño profesional con relación a los estudios realizados en la ULA.

Todas las dificultades anteriormente indicadas, plantean retos que deberán ser resueltos en los tiempos por venir a fin de mejorar no sólo los resultados de los PAP, sino de la institución universitaria en general, dando de esta forma, sentido a su fundamentación, Es decir, convertirse verdadera y útilmente en un proceso de autorregulación de la actividad del pregrado.

13 Conclusiones

Con la creación del PAB, la Universidad de Los Andes responde al asunto más trascendente en el mundo académico contemporáneo: la calidad de la educación superior. De igual modo, entra en sintonía con las estrategias adoptadas para garantizar la misma. Es decir, con el desarrollo de los procesos de auto evaluación, autorregulación y acreditación tanto de instituciones como de los programas académicos.

Esta casa de estudios, de larga trayectoria académica, afianza su régimen autónomico aprovechando las fortalezas que posee, para plantearse mayores grados cualitativos de desempeño en el nivel de formación de profesionales de pregrado.

Entre las fortalezas que sustentan el nuevo desafío destacan el clima organizacional proclive a la cultura de la evaluación, construida por la práctica de más de quince años en la acreditación de programas de postgrado, evaluación externa de la productividad científica y aplicación de incentivos para incrementar, tanto el número de investigadores como los grupos de investigación.

El PAB es una experiencia única en las universidades del país y de América Latina. Se realizó en tres fases: investigación y diseño; prueba y validación de los estándares e instrumentos; y difusión, concertación y aprobación por parte del Consejo Universitario.

Los especialistas en la materia expresan que la acreditación es una evaluación externa. No obstante, la ULA con su autonomía académica, simula con el PAB un proceso "interno" de acreditación de programas académicos de pregrado (PAP), de carácter voluntario.

La ULA, partiendo de su naturaleza, tipología y misión, estableció estándares para definir el perfil de calidad de los PAP, y estimula su logro mediante el reconocimiento académico interno y el otorgamiento de un premio monetario que se invierte posteriormente en el desarrollo cualitativo del PAP certificado.

La Universidad para ejecutar la convocatoria anual del PAB, desarrolló como fortaleza institucional la preparación de pares académicos evaluadores. Profesores de alto nivel de formación y de los grados superiores en el escalafón universitario, propuestos por las Escuelas o equivalentes, quienes fueron formados en los aspectos teóricos y metodológicos del Programa. Junto con especialistas en el área curricular ejecutaron la actividad de revisión de recaudos y evaluación de PAP del área de conocimiento en la cual se desempeñan.

Los responsables de la administración académica cuentan con los estándares de calidad como referentes para autoevaluar el nivel de calidad alcanzado por el PAP respectivo. Actividad de indagación reflexiva, que propicia el proceso de autorregulación acometido por directivos y académicos que desarrollan la labor de formar profesionales. Directivos que, sustentados en las herramientas de la planificación, los sistemas de información, la toma de decisiones, las fortalezas y las debilidades de la realidad específica de cada PAP, determinarán las metas de mejoramiento progresivo. Esta actividad es impostergable para que nuestros PAP opten a procesos de acreditación en el ámbito internacional en el mediano plazo.

En el PAB el objeto de evaluación es el PAP, componente funcional, curricular que forma y otorga una titulación en un área determinada del saber. El mismo está estructurado en cinco variables y cincuenta y tres indicadores: Calidad de la docencia; Calidad de la investigación; Calidad de la extensión; Calidad de la administración académica y Calidad de los profesores en opinión de los estudiantes.

La experiencia institucional en el desarrollo del PAB aspiramos a que sea compartida con instituciones de similar naturaleza, en las cuales la calidad de la educación superior sea asunto prioritario.

Entre las fortalezas que posibilitaron la implantación del PAB están: la voluntad política demostrada tanto por las autoridades rectorales como por la gerencia de Facultades, Núcleos, Escuelas, Departamentos o equivalentes. Así mismo, el equipo interdisciplinario que supo asimilar la idea, transformarla en proyecto y luego en programa institucional. De igual modo, la colaboración dada por los 104 pares académicos quienes se formaron para revisar los recaudos de los programas inscritos.

De igual manera, es necesario destacar la capacidad de respuesta de la organización a la característica global e inclusiva del PAB, lo cual demandó la cooperación de varias dependencias de la administración que centralizan funciones y sistemas de información sobre variables académicas y administrativas.

Se debe reconocer el aval de los directores o coordinadores de los 37 programas que aplicaron al PAB en su primera convocatoria y a los 4.669 estudiantes que respondieron la encuesta de valoración sobre sus profesores.

La creación y puesta en práctica del PAB también confrontó debilidades como las referidas a la divulgación e información a la gran mayoría de los integrantes que hacen vida en las once Facultades y dos Núcleos de las sedes en los estados Mérida, Táchira y Trujillo.

Otro obstáculo lo constituyó lo concerniente a los sistemas de información de la institución. Éstos no se adecuan al grado de desagregación con el que trabaja el PAB –el PAP– y, de otra parte, hay inexistencia de bases de datos que registren la vasta y compleja actividad de extensión que desarrollamos en la mayoría de las unidades académicas.

Finalizamos haciendo público el merecido reconocimiento y agradecimiento a todos los que se comprometieron con la creación e implementación del Programa “Andrés Bello”. La denominación honra al maestro visionario venezolano, del siglo XIX, por la misión que señaló a la universidad, por la invalorable contribución a la educación iberoamericana, por la gesta civilizatoria y por el enaltecimiento de los valores de libertad, paz, tolerancia y convivencia armónica de los ciudadanos de las jóvenes repúblicas.

○ **Notas**

- 1 Entendida como la capacidad de autorreflexión de las instituciones. Ver: Kells, Herbert. (1993). *Higher Educational Policy*, 15, Jessica, Kingsles Publishers, London.
- 2 La ULA es segunda institución universitaria más antigua del país. Tuvo su origen en la casa de estudios religiosos que fundó el arzobispo de Mérida, fray Juan Ramos de Lora, el 29 de marzo de 1785, más adelante convertido en Seminario de San Buenaventura. Años después, la Junta Patriótica de Conservación de los Derechos de Fernando VII de Mérida, decretó el 21 de septiembre de 1810, la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros.
- 3 Realiza simultáneamente actividades de investigación, docencia y extensión. Forma profesionales de pregrado y especialistas de postgrado en todas las áreas de conocimiento en que está organizada la Educación Superior. Además, se considera una institución compleja por la dimensión de sus variables: matrícula estudiantil, personal docente, personal administrativo técnico y obrero, cuantía de los recursos materiales, físicos, tecnológicos y financieros, por la estructura administrativa de tres sedes y once facultades.
- 4 La acreditación es un proceso de evaluación que realizan agencias externas a las instituciones educativas. Por ello es que se indica que hay un proceso de “simulación”, en el caso que nos ocupa, lo hacen instancias internas de la propia institución.
- 5 Villarroel, César. (2003). *Evaluación y acreditación de la Educación Superior venezolana*. IESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela.
- 6 La Comisión de Desarrollo del Pregrado (CODEPRE) somete a evaluación las solicitudes de financiamiento para equipamiento del pregrado presentadas por las autoridades y profesores de los núcleos y facultades. De igual manera las solicitudes de pasantías de los estudiantes, son sometidas a evaluación.
- 7 Ídem (Villarroel, 2003).
- 8 Al respecto ver el artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del 24 de marzo 2000.
- 9 Sobre: Evaluación y acreditación en América Latina ver: Villanueva, Ernesto. (2005). *Acreditación en América Latina*. En la siguiente dirección: http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/murcia05_02_villanueva.pdf
- 10 En su fundamentación se indica que la ciencia, entendida como el proceso humano de descubrimiento y comprensión de las leyes del universo y sus múltiples aplicaciones, es factor de progreso. Así mismo, que el Estado venezolana ha propiciado el desarrollo de centros de enseñanza e investigación, posibilitando la presencia de los venezolanos en el mundo científico moderno. Y, finalmente, que es necesario estimular y reconocer al investigador creativo, garantizándole condiciones de libertad y apoyo finan-

- ciero. Es decir, se reconoce el valor internacional de la ciencia para el progreso de la humanidad, los esfuerzos del país en participar en esta labor y la necesidad de apoyar a los investigadores en un marco de libertad y posibilidades materiales. Ver bases del premio en Fundación Polar (1985): Premio Fundación Polar “Lorenzo Mendoza Fleury”. Caracas. Editorial Arte.
- 11 Antonorsi Blanco, Marcel y Avalos Gutiérrez, Ignacio. (1980). *La planificación ilusoria*. Caracas, Ateneo de Caracas.
 - 12 Se entiende por investigador activo al profesor universitario, personal profesional o técnico, o estudiante de posgrado de la ULA que esté clasificado en el SPI o en el PEI-ULA o, en su defecto, que apruebe el baremo para la evaluación del PEI.
 - 13 Programa Estímulo al Investigador. Un paso hacia la excelencia académica, 1995.
 - 14 Ver al respecto, el capítulo anterior de Aguilera, Oscar: “La Cultura de la evaluación en la ULA” (Venezuela) en el cual se muestra en detalle el desarrollo de estos programas.
 - 15 *Ibidem*.
 - 16 Resolución sobre la Política Nacional de Estudios de Postgrado. Consejo Nacional de Universidades, Secretaría Permanente, Gaceta Oficial Número 35.210, Caracas, 27 de marzo de 1993.
 - 17 La ULA tiene sedes en los tres estados andinos: Mérida, Táchira y Trujillo.
 - 18 La meta para la primera convocatoria fue que participara al menos el 50% de los PAP.
 - 19 En la primera convocatoria se inscribieron treinta y siete (37) de los sesenta y ocho (68) que lo podían hacer.
 - 20 Aspecto sustantivo de la función de docencia, que se ha querido destacar por la relevancia y peso que tiene en los procesos de evaluación institucional y en la acreditación de la calidad del pregrado.
 - 21 Herbert Kells. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. .
 - 22 Herbert Kells. (1993). *Higher Educational Policy*, 15, Jessica, Kingsles Publishers, London.
 - 23 Herbert Kells. (1997, p. 27).
 - 24 El término de eficiencia, aplicado a la educación superior, se entiende como la obtención de resultados con cero errores o el mínimo de ellos.
 - 25 La referencia sobre el concepto de indicador se ha tomado de: WWAP, 2003 - Informe mundial para la revalorización de los recursos de agua. En <http://www.watermonitoringalliance.net/index.php?id=782&L=2>
 - 26 Informe de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, octubre, 2000. Tünnerman y López Segrera (2000).
 - 27 En Rafael Fernández Heres. (1982). *El Proyecto universitario de Andrés Bello (1843)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, p. 127.

- 28 Al respecto Andrés Bello expresó: "La libertad, como contrapuesta, por una parte, a la docilidad servil que lo recibe todo sin examen, y por otra a la desarreglada licencia que se revela contra la autoridad de la razón y contra los más nobles y puros instintos del corazón humano, será sin duda el tema de la Universidad en todas sus diferentes secciones." Fernández Heres, Rafael (1982:141)
- 29 El equipo estuvo integrado por: Humberto Ruiz Calderón, César Villarroel (asesor), Beatriz López, Stella Serrano de Moreno, Ceres Boada, Margiory Rivas M. y Segundo Quiroz.
- 30 En las universidades autónomas venezolanas se elige cada autoridad de manera uninominal, lo que le da un amplio margen de libertad en su gestión. En el caso de la ULA las autoridades del Equipo Rectoral son: el Rector, el Vicerrector Académico, el Vicerrector Administrativo y el Secretario. El PAB fue una propuesta del Vicerrectorado Académico y se consideró importante someterlo a discusión del equipo rectoral, a fin de lograr un apoyo de inicio y convertirlo en un programa que fortaleciera la política de mejoramiento del pregrado.
- 31 El Consejo Universitario de la ULA está integrado por veintisiete personas: cuatro del equipo rectoral, dos vicerrectores de núcleo, once decanos de facultades, cinco representantes profesoriales, tres representantes estudiantiles, un representante de los egresados y un representante del ministro de Educación Superior. Todos electos directamente o en segundo grado a excepción del último de ellos.
- 32 El CDCHT tiene como objetivo proponer y desarrollar políticas para fortalecer la capacidad científica, humanística y tecnológica de la Institución. En el caso que nos ocupa aportó la experiencia en la evaluación de la productividad científica, tanto en términos individuales de los investigadores como la colectiva representada en las unidades de investigación reconocidas como tales. Adecuó sus bases de datos a los requerimientos del PAB, cuya unidad de análisis son los programas de pregrado.
- 33 El CEP y el CIDIAT ofrecieron su infraestructura, planta física, recursos materiales y tecnológicos para la ejecución de las convocatorias del programa.
- 34 CODEPRE formó parte del equipo de diseño y puesta en marcha del programa.
- 35 La CCC formó parte del equipo de diseño y puesta en marcha del programa.
- 36 El CCA instaló los recursos tecnológicos requeridos para la revisión de recaudos de los programas académicos inscritos en la convocatoria 2006.
- 37 La DISIA, dependencia adscrita al Vicerrectorado Administrativo, que dirige el Sistema de Información de Registros Estudiantiles (SIRE), aportó la información referida al rendimiento estudiantil y de las carreras para los años 2004 y 2005.
- 38 PLANDES es una dirección adscrita al Rectorado que participó en el diseño y ejecución del PAB, así como en la elaboración del sistema automatizado para la evaluación de los recaudos presentados por cada carrera.

- 39 El CEAPE es una unidad de investigación y asesoría estadística de la Escuela de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la ULA. Tuvo a su cargo la asesoría en el diseño de las muestras para el estudio exploratorio de las carreras, que permitió determinar la factibilidad de los estándares e indicadores establecidos, en la fase de validación y prueba del programa. Además, coordinó la aplicación del instrumento para recoger la opinión de los estudiantes sobre la calidad de la planta profesoral de cada programa de pregrado participante en la convocatoria.
- 40 La Corporación Parque Tecnológico de Mérida (CPTM) ofreció el servicio necesario para la administración de los recursos financieros que los programas académicos reciben al clasificar con los estándares básicos de calidad. Todo lo cual se ejecuta de acuerdo con las normas establecidas por la Comisión Administradora del Programa “Andrés Bello”.

○ Bibliografía

- Cornejo, Miguel. (1994). *El ser excelente*. México: Ed. Grad. S. A.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2001). *Estándares mínimos para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado*. Bogotá: autor.
- Kleiner, Art; Roberts, Charlotte; Ross, Rick; Roth, George; Senge, Peter y otros. (2000). Retos del cambio profundo. En *La danza del cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*.



CONSEJO UNIVERSITARIO

Mérida, 15 de mayo de 2006
N° CU – 1021

Profesor
Humberto Ruiz Calderón
Vicerrector Académico de la Universidad
Presenta.-

Me dirijo a usted en la oportunidad de notificarle que en la Reunión Ordinaria celebrada el día de hoy, el Consejo Universitario conoció el contenido de su comunicación N° 00354 de fecha 25.04.06, mediante la cual presenta el Programa "Andrés Bello". Estímulo a la Calidad del Pregrado de la Universidad de Los Andes, iniciativa del Vicerrectorado Académico, consistente en el reconocimiento, certificación y premiación de la calidad de las carreras de pregrado en la Institución.

Al respecto, le notifico que el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la propuesta del Programa "Andrés Bello". Estímulo a la Calidad del Pregrado de la Universidad de Los Andes y acordó designar una Comisión Administradora integrada por los Coordinadores de CODEPRE, CDCHT, DAES, PAD y Comisión Curricular Central, la cual una vez cumplido el proceso de convocatoria al Premio deberá, en un lapso de noventa (90) días, informar al Consejo Universitario para realizar la evaluación y las correcciones si las hubiere.

Participación que hago a usted, para su conocimiento y fines consiguientes.

Atentamente,

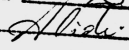

Profesora Nancy Rivas de Prado
Secretaria de la Universidad de Los Andes

Copias: Unidad de Auditoría Interna
Miembros de la Comisión



Julietta D.

VICERRECTORADO ACADEMICO

RECIBIDO EL: 23.05.2006
POR:  HORA: 10:00
ENVIADO A: _____
FRAMITADO: _____
CONTESTADO: _____

VII Capítulo PROGRAMA “ANDRÉS BELLO”

ESTÍMULO A LA CALIDAD DEL PREGRADO

Humberto Ruiz Calderón • César Villarroel (Asesor)

Beatriz López • Stella Serrano

Ceres Boada • Margiory Rivas M. • Segundo Quiroz

ASPECTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES

① Hay consenso mundial acerca de la necesidad de colocar la calidad universitaria en el centro del desarrollo de la Educación Superior (ES en lo sucesivo). Esta idea parece nacer en la década de los 90 del siglo XX, con el auge de la ES transnacional, el incremento de la ES privada y el uso de la acreditación de instituciones y programas como el mecanismo más idóneo para reconocer y certificar su calidad. El incremento de la ES privada como sector que compitiera por el control hegemónico de la formación profesional que, hasta entonces, había detentado el sector oficial, obligó a buscar una variable altamente competitiva que pudiera equilibrar ambos sectores. **Esta variable fue la calidad de la ES.**

La UNESCO (1997, 1998) ha establecido también que **la calidad, junto con la pertinencia, la equidad y la internacionalización constituyen los principales retos o desafíos** de la ES moderna en el mundo. En este planteamiento, la calidad aparece como algo distinto a la pertinencia, equidad e internacionalización; sin embargo, al analizar todo el contexto en el que surgen e interactúan estas categorías valorativas, se encontrará que la calidad aparece siempre como el eje sobre el cual se ubican y desarrollan las otras tres.

Sobre la base de lo anterior, es dable concluir que no es posible concebir actualmente una reforma, transformación o mejoramiento de la ES que no gire alrededor de la calidad de los componentes, funciones, procesos y productos de las instituciones universitarias. De ahí que países, instituciones universitarias y organismos académicos se hayan abocado a la tarea de estudiar lo relativo a la detección, mejoramiento y certificación (acreditación) de la calidad de la ES. El mejoramiento y certificación de la calidad universitaria es realizado por distintos procesos evaluativos. La au-

torregulación es el proceso clave en el aseguramiento y mejoramiento de la calidad universitaria; mientras que la **acreditación** resulta el proceso más pertinente e idóneo para controlar y reconocer (certificar) esa calidad. Obviamente, el proceso de autorregulación es previo al de acreditación, porque sólo después que una institución universitaria tiene conciencia de su grado de calidad (autorregulación) podrá solicitar a una agencia externa que se la reconozca y certifique (acreditación). Sin embargo, en Venezuela, y también en buena parte de Latinoamérica, se ha pretendido realizar la acreditación universitaria al margen y, a veces, en contra de la autorregulación. **Todos quieren acreditarse, pero muy pocos quieren autorregularse.** ¿Por qué? Porque la acreditación comporta, además del reconocimiento y certificación, una premiación que se traduce en prestigio, promoción o prebendas materiales, entre ellas, las económicas.

Ante esa situación, hay quienes han pensado aprovechar la motivación que ha generado la acreditación, para “sembrar” la autorregulación mediante la práctica de la acreditación.

La Universidad de Los Andes, por iniciativa del Vicerrectorado Académico, sustentándose en la madurez, la experiencia y los beneficios institucionales que ha dado el proceso de evaluación y estímulo a la función de investigación, decide iniciar un proceso de aseguramiento de la calidad del Pregrado (formación profesional) mediante la creación e instrumentación de un Programa Estímulo (Acreditación Interna) para las diferentes carreras de la ULA. Que organice, facilite y dé continuidad a la serie de estrategias que desde el Vicerrectorado Académico tienen como misión el **mejoramiento de la calidad del pregrado**, por intermedio de sus dependencias: Comisión de Desarrollo del Pregrado, Comisión Curricular Central, Dirección de Asuntos Estudiantiles y Programa de Actualización Docente. Es decir, se trata de aprovechar la motivación existente en la Universidad de Los Andes por los procesos de acreditación para, a partir de un mecanismo interno de acreditación de la calidad de los programas académicos, implementar una estrategia de aseguramiento de su calidad, mediante la institucionalización de la **autorregulación**. Es por eso, que se propone la creación del Programa “Andrés Bello”. **Estímulo a la Calidad del Pregrado de la ULA**, consistente en el reconocimiento, certificación y premiación de la calidad de los programas académicos de esta institución para ayudarlos a apuntalar y mejorar la calidad existente.

1 El Programa “Andrés Bello”

Este programa consiste en una convocatoria anual a los diferentes programas académicos del pregrado para que participen en un proceso de acreditación interna de su calidad, auspiciado y patrocinado por el Vicerrectorado Académico. A los programas académicos que apliquen y clasifiquen en las tres categorías más altas en una escala de 5, les será reconocido y certificado públicamente su nivel de calidad. Además, se harán acreedores a un premio que consiste en un certificado y la obtención de recursos económicos, cuyo monto dependerá de la puntuación obtenida por el programa académico. La participación de los programas académicos en el proceso de acreditación y premiación es **voluntaria**.

El Vicerrectorado Académico establece los criterios, indicadores y estándares que rigen el proceso técnico de la Convocatoria, los cuales han sido probados en una muestra de programas académicos.

2 Propósitos

- Coadyuvar al desarrollo de la educación superior venezolana con atributos de calidad, equidad, pertinencia social, integración y cooperación.
- Propiciar las condiciones para instaurar en la ULA la práctica de la autorregulación en todos los programas académicos que ofrece la institución.
- Desarrollar la capacidad organizacional para la acreditación del pregrado.

3 Objetivos

- Establecer una cultura de la autorregulación de las actividades de pregrado en la Institución
- Elevar la calidad de los programas de pregrado
- Preparar a la Institución para los procesos de acreditación del pregrado

4 Premisas

Se adoptó el concepto de calidad universitaria propuesto por la UNESCO, definida como la **Congruencia del Ser y Quehacer de la ULA con su Deber ser** (Conferencia Regional “Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, realizada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996, CRE-SALC/UNESCO, 1997).

Se acogió el concepto de excelencia sugerido por Cornejo (1994): **Excelencia es el nivel de calidad en grado superlativo.**

Se consideró el concepto de estándar propuesto por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES):

Un estándar de calidad puede ser entendido como el nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable. Un estándar codifica la práctica aceptable en un campo de ejercicio determinado. Los estándares formalizan e indican los niveles meritorios o aceptables de un objeto que se evalúa. Se supone, entonces, que los estándares compendian controles sobre el potencial de algo susceptible de ser considerado aceptable y legítimo, esto es, le crean condiciones, límites, características, grados o niveles, formas de estructuración y organización. Es en razón de estándares de calidad que ese algo –en nuestro caso, un programa de formación– puede ocupar un lugar en un escenario o ámbito institucional o social específico. (ICFES, 2001)

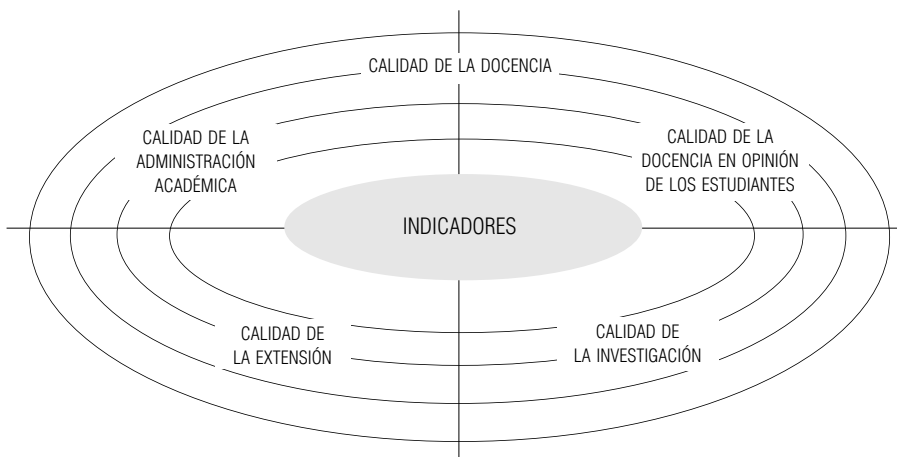
Los estándares de calidad están referidos a la **pertinencia, eficiencia y eficacia** de los programas académicos. Estos estándares son conceptualizados de la siguiente manera:

El **concepto de pertinencia** se manejará en un doble sentido: como adecuación de los programas académicos a las necesidades del entorno social (externa) y como adecuación entre el proyecto de formación y los recursos y procedimientos que se agencian para su consecución. La **eficiencia** es entendida como la disminución de errores en el desarrollo del proyecto curricular (formación en el programa académico) en la medida en que “se hace lo correcto, correctamente”. Finalmente, la **eficacia** es entendida como el impacto de los resultados del proyecto en la satisfacción de las necesidades del entorno social.

Los estándares de pertinencia, eficiencia y eficacia abarcarán las cuatro funciones clásicas de la universidad venezolana: **docencia, investigación, extensión y administración académica**; más la **opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia** de que han sido objeto, que es una variable de la función docencia pero que se ha querido destacar por la relevancia y peso que tiene en la acreditación de la calidad del pregrado.

5 Metodología

El programa está basado en un estudio descriptivo porque en él se “selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas para así, describir lo que se investiga” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2003:118). Pretende establecer el perfil de calidad de los programas académicos de la ULA, mediante la medición de algunas variables; seleccionados por los criterios de factibilidad y utilidad



5.1 Población

La unidad de análisis es el programa académico. La población estará constituida por **todos los programas académicos de la ULA**. Se entenderá por programa académico, en este caso, **los programas de formación profesional que dan lugar a una titulación especializada**. Así, por ejemplo, en Ingeniería se considerarán programas académicos, las correspondientes a las siguientes menciones: Sede Mérida: civil, eléctrica, geoló-

gica, mecánica, química, de sistemas, e ingeniería forestal; Sede Trujillo: Ingeniería agrícola e ingeniería de la agroproducción en ecosistemas.

5.2 Propuesta de indicadores para el instrumento de acreditación

5.2.1 Calidad de la docencia

- Misión del programa académico
- Perfil profesional
- Estructura curricular
- Coherencia interna de los contenidos curriculares
- Porcentaje de unidades de créditos destinadas a la investigación
- Porcentaje de unidades de créditos destinadas a la extensión
- Nivel académico de los profesores
- Dedicación horaria de los profesores
- Escalafón de los profesores
- Formación docente de los profesores que realizan docencia
- Tasa de deserción
- Tasa de repitencia
- Tasa de aprobación estudiantil
- Tasa de aprobación de los nuevos inscritos
- Tasa bruta de graduación
- Promedio aritmético aprobatorio de calificaciones de los egresados
- Egresados distinguidos
- Duración media de la escolaridad de los egresados

5.2.2 Calidad de la docencia en opinión de los estudiantes

5.2.3 Calidad de la investigación

- Porcentaje de estudiantes que participan con ponencia en eventos científicos
- Trabajos de grado con mención publicación
- Porcentaje de estudiantes que participan en proyectos de investigación financiados por el CDCHT u otros organismos
- Premios obtenidos por los estudiantes en concursos nacionales o internacionales
- Relación PEI/ Profesores DE y TC
- Cursos de postgrado

- Artículos arbitrados
- Libros arbitrados
- Revistas científicas arbitradas
- Porcentaje de profesores que participan en proyectos de investigación financiados por el CDCHT u otros organismos
- Porcentaje de profesores que participan con ponencia en eventos científicos
- Productos de innovación
- Productos artísticos
- Productos estéticos
- Premios obtenidos por los profesores en concursos nacionales o internacionales
- Porcentaje de profesores del programa académico que realizan consultorías y asesorías
- Convenios vigentes activos

5.2.4 Calidad de la extensión

- Porcentaje de estudiantes que realizan servicio a la comunidad
- Porcentaje de profesores que realizan servicio a la comunidad
- Programas, cursos de formación, de extensión
- Porcentaje de profesores del programa académico que realizan consultorías y asesorías
- Convenios vigentes activos

5.2.5 Calidad de la administración académica

- Escalafón académico del director o equivalente
- Nivel académico del director o equivalente
- Actualización del Plan de Estudios
- Mecanismo de selección e ingreso de estudiantes
- Mecanismo de consulta a los egresados
- Mecanismo de consulta al sector empleador
- Relación alumno/profesor
- Relación personal ATO/Profesores
- Cumplimiento del escalafón por parte de los profesores
- Porcentaje de aulas con capacidad y confort
- Porcentaje de laboratorios con los equipos requeridos y actualizados

- Porcentaje de títulos bibliohemerográficos requeridos y actualizados
- Presupuesto

6 De la premiación

6.1 Características

- La premiación en este programa guarda similitudes y diferencias con otros que han beneficiado a la comunidad académica de la ULA, tales como: el Programa de Promoción al Investigador (PPI), Programa Estímulo al Investigador (PEI), Apoyo Directo a Grupos de Investigación (ADG) y Programa de la Comisión Nacional de Beneficio Académico (CONABA). La similitud principal es que, al igual que aquellos, el premio consiste (además de la certificación) en una cantidad de dinero que se entregará a los que se hayan hecho acreedores al mismo. Las diferencias fundamentales se refieren a: Primero, este premio no está circunscrito en sus efectos inmediatos al recibimiento de un apoyo financiero para los programas académicos que clasifiquen, como ocurre con las otras premiaciones citadas. Por el contrario, el premio generará una serie de acciones de orientación y ayuda por parte del Vicerrectorado Académico a aquellos programas académicos **que no lograron alcanzar los niveles de premiación. A los programas académicos premiados se les condicionará el uso del premio a la contribución de su desarrollo.**
- Los programas académicos que no participen en la primera convocatoria, también serán objeto de atención mediante el Programa de Mejoramiento del Pregrado a fin de orientar las acciones que le permitan alcanzar estándares básicos de calidad.
- Las variables que se están proponiendo para la primera convocatoria, para la apreciación y medición de la calidad de un programa académico universitario, son las **factibles** dentro de las limitaciones (de validez, confiabilidad y oportunidad) informativas que presentan las instituciones universitarias venezolanas, y a las cuales no escapa, por supuesto, la Universidad de Los Andes. Sin embargo, la posible, deseable y esperada **institucionaliza-**

ción de este programa, pasa por la conformación, dentro de la ULA, de un **sistema de información cualicuantitativa** que pueda generar, procesar y divulgar la información que caracterice los niveles de programa académico, facultad y universidad.

- Para las variables Docencia, Investigación, Extensión y Administración Académica se utiliza una escala de intervalos de 5 categorías que se genera, a su vez, en una escala descriptiva, cuyas descripciones intentan mantener “igual” distancia entre las categorías. Las descripciones de las categorías **central y extremas** (3, 5 y 1) proponen **perfiles de calidad**. Así, la categoría 3 establece la **calidad aceptable**; la 5 el **nivel de excelencia**; y la 1 la **deficiencia extrema de la calidad**.

6.2 Metodología para la distribución del premio

La distribución del premio se hará entre aquellos programas académicos que clasifiquen con un puntaje mayor o igual a tres (3) puntos en una escala del 1 al 5. La manera como se calcula el premio a entregar a cada programa académico que clasifique (con puntaje mayor o igual a 3) es a través de la siguiente fórmula:

$$MP = \frac{FB \cdot MT}{Npa} + (1-FB) \times MT \times \frac{(P-Pm)}{SP - Npa \cdot Pm},$$

Donde,

- MP: Monto del premio a recibir por el programa académico.
- FB: Fracción del monto total a repartir en la base, por ejemplo FB=0,5 significa que se repartirá el 50% del monto total como premio base.
- MT: Monto total a repartir en el programa.
- Npa: Número de programas académicos clasificados (con puntaje igual o mayor a 3).
- P: Puntaje obtenido por el programa académico.
- SP: Suma de los puntajes de todos los programas académicos clasificados.
- Pm: Puntaje mínimo obtenido por algún programa académico clasificado.

II ESCALA DESCRIPTIVA

a) Calidad de la docencia

1. Misión del programa académico

El plan de estudios presenta la misión del programa académico

1	2	3	4	5
NO	SI, pero no de manera explícita.	SI, de manera explícita y congruente con la denominación del programa académico, pero no orienta sobre los fines y objetivos del mismo.	SI, de manera explícita y congruente con la denominación del programa académico, orienta sobre los fines y objetivos del mismo, pero éstos no son totalmente evaluables en el campo de trabajo.	SI, de manera explícita y congruente con la denominación del programa académico, orienta sobre los fines y objetivos del mismo, y son totalmente evaluables en el campo de trabajo.

2. Perfil profesional

El plan de estudios explicita el perfil profesional del programa académico

1	2	3	4	5
NO	SI, pero con categorías muy generales y no pertinentes al mismo.	SI y con categorías generales pertinentes al mismo.	SI, con categorías específicas pertinentes al mismo, pero sin relación directa con los contenidos curriculares.	SI, con categorías específicas, pertinentes al mismo y evaluables a través de los contenidos curriculares.

3. Estructura curricular

1	2	3	4	5
El Plan de estudios presenta ciclo de formación general y ciclo de formación profesional, claramente delimitados por períodos académicos y asignaturas.	El Plan de estudios presenta ciclo de formación general, ciclo de formación profesional y eje de prácticas o pasantías claramente delimitados por períodos académicos y asignaturas.	El Plan de estudios presenta ciclo de formación general, ciclo de formación profesional y eje de prácticas o pasantías claramente delimitados por períodos académicos y asignaturas.	El Plan de estudios presenta ciclo de formación general, ciclo de formación profesional y eje de prácticas o pasantías, pero este último no se corresponde con lo exigido por el perfil profesional.	El Plan de estudios presenta ciclo de formación general, ciclo de formación profesional y eje de prácticas o pasantías en total correspondencia con el perfil profesional.

4. Coherencia interna de los contenidos curriculares

El plan de estudios del programa académico explicita los contenidos curriculares

1	2	3	4	5
NO	SI, pero en forma general y poco pertinente al mismo.	SI, pertinente, pero muy generales.	SI, pertinente, específicos, pero no todos son evaluables.	SI, pertinente, específicos y todos son evaluables.

5. Porcentaje de unidades crédito destinadas a la investigación

El plan de estudios presenta unidades crédito destinadas a la investigación

1	2	3	4	5
NO	SI, pero en materias opcionales.	SI en materias obligatorias, pero en un bajo porcentaje respecto a lo demandado por el perfil profesional.	SI, en materias obligatorias en un porcentaje medianamente acorde con lo demandado por el perfil profesional.	SI, en materias obligatorias en un porcentaje altamente acorde con lo demandado por el perfil profesional.

6. Porcentaje de unidades crédito destinadas a la extensión

El plan de estudios presenta unidades crédito destinadas a la extensión

1	2	3	4	5
NO	SI, pero en materias opcionales.	SI en materias obligatorias, pero en un bajo porcentaje respecto a lo demandado por el perfil profesional.	SI, en materias obligatorias en un porcentaje medianamente acorde con lo demandado por el perfil profesional.	SI, en materias obligatorias en un porcentaje altamente acorde con lo demandado por el perfil profesional.

7. Nivel académico de los profesores

El programa académico presenta profesores con nivel de postgrado

1	2	3	4	5
NO	SI, solo con especialización o maestría.	SI, con doctorado en una proporción menor al 20%.	SI, con doctorado, en una proporción entre 20% y 30%, ambos inclusive.	SI, con doctorado en una proporción mayor al 30%.

8. Dedicación horaria de los profesores

El programa académico presenta profesores a Dedicación Exclusiva (DE) y Tiempo Completo (TC) en una proporción

1	2	3	4	5
Inferior al 20%.	Entre 20% y 40%, el límite inferior incluido.	Entre 40% y 60%, ambos límites incluidos.	Entre 60% y 80%; el límite superior incluido.	Más de 80%.

9. Escalafón de los Profesores

El máximo escalafón de los profesores que participaron en la docencia del programa académico

1	2	3	4	5
Instructor o Asistente	Agregado	Asociado	Titular y en un porcentaje menor o igual al 30%	Titular, en un porcentaje superior al 30%

10. Formación docente de los profesores que participaron en la docencia del programa académico

Proporción de profesores con capacitación pedagógica

1	2	3	4	5
Menos del 20%	Entre 20% y 40%, límite superior incluido	Entre 40% y 60% ambos inclusive.	Entre un 60% y un 80%; el límite superior incluido.	Más de 80%

11. Tasa de deserción

El programa académico presenta una tasa de deserción respecto al período anterior

1	2	3	4	5
Mayor a la del año anterior.	Igual a la del año anterior.	Menor a la del año anterior hasta en un 5%	Menor a la del año anterior, entre 5% y 10%; el límite superior incluido.	Mayor en un 10%

12. Tasa de Repitencia

El programa académico presenta una tasa de repitencia respecto al año anterior

1	2	3	4	5
Mayor a la del año anterior.	Igual a la del año anterior.	Menor a la del año anterior hasta en un 5%	Menor a la del año anterior, entre 5% y 10%; el límite superior incluido.	Mayor en un 10%

13. Tasa de aprobación estudiantil

La tasa de aprobación estudiantil respecto a la del año anterior es

1	2	3	4	5
Mayor	Igual	Menor hasta en un 5%	Menor, entre 5% y 7%; el límite superior incluido.	Mayor en un 7%

14. Tasa de aprobación de los nuevos inscritos

La tasa de aprobación de los nuevos inscritos respecto al del período anteriores

1	2	3	4	5
Mayor	Igual	Menor hasta en un 5%	Menor, entre 5% y 7%; el límite superior incluido.	Mayor en un 7%

15. Tasa bruta de graduación

Proporción de Graduados con respecto a la matrícula activa anual

1	2	3	4	5
menor al 5%	Mayor o igual a 5% y menor a 10%	Mayor o igual a 10% y menor al 14%	Mayor o igual al 14% y menor al 18%	Mayor o igual al 18%

16. Promedio aritmético aprobatorio de calificaciones de los graduados

1	2	3	4	5
10	Mayor a 10% y menor o igual a 12%	Mayor a 12% y menor o igual a 14%	Mayor a 14% y menor o igual a 18%	Mayor a 18%

17. Graduados distinguidos

1	2	3	4	5
Ninguno	Sólo como Cum Laude.	Cum Laude y Magna Cum Laude en una proporción menor al 1% de la promoción.	Cum, Magna y Summa en una proporción entre 1% y 5% de la promoción.	Cum, Magna y Summa en una proporción superior al 5% de la promoción.

18. Duración media de la escolaridad de los graduados
(programa académico de 3 años)

1	2	3	4	5
Mayor a 6 años	Entre 5 y 6 años, límite superior incluido	Entre 4,5 y 5 años, límite superior incluido	Entre 3,6 y 4,5 años límite superior incluido	Menor o igual a 3,5 años

19. Duración media de la escolaridad de los graduados
(programa académico de 4 años)

1	2	3	4	5
Mayor a 7 años	Entre 6 y 7 años, límite superior incluido	Entre 5,5 y 6 años, límite superior incluido	Entre 4,5 y 5,5 años, límite superior incluido	Menor o igual a 4,5 años

20. Duración media de la escolaridad de los graduados
(programa académico de 5 años)

1	2	3	4	5
Superior a 8 años	Entre 7 y 8 años, límite superior incluido	Entre 6,5 y 7 años, límite superior incluido	Entre 5,5 y 6,5 años, límite superior incluido	Menor o igual a 5,5 años

21. Duración media de la escolaridad de los graduados
(programa académico de 6 años)

1	2	3	4	5
Mayor a 9 años	Entre 8 y 9 años, límite superior incluido	Entre 7,5 y 8 años, límite superior incluido	Entre 6,5 y 7,5 años, límite superior incluido	Menor o igual a 6,5 años

b) Calidad de la docencia en opinión de los estudiantes

22. Encuesta de opinión de los estudiantes
sobre la calidad de los profesores

Con este instrumento se pretende recabar su opinión sobre la calidad de los profesores con los cuales está desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje. Emita su opinión sobre los profesores “en general”, es decir sobre el comportamiento de la mayoría de ellos.

Para cada categoría y característica citada, marque con una X el grado de valoración en el que usted considere **se ubican la mayoría de sus profesores**, según la siguiente escala:

- Muy en desacuerdo (1)
- Moderadamente en desacuerdo (2)
- Ligeramente en desacuerdo (3)
- Ligeramente de acuerdo (4)
- Moderadamente de acuerdo (5)
- Completamente de acuerdo (6)

Categoría / Característica	1	2	3	4	5	6
A. Preparación docente para la enseñanza						
1. Los profesores muestran conocimiento y dominio de la materia						
2. Los profesores muestran competencia para enseñar a aprender						
B. Planificación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje						
3. El programa de asignatura orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje.						
4. El programa de asignatura está conformado por objetivos o competencias curriculares, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, procedimientos de evaluación, recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos, cronograma de actividades.						
5. El proceso de formación profesional integra contenidos diversos, relacionados con conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, actitudes y valores.						
C. La creación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje y estrategias de evaluación						
6. Con estrategias de aprendizaje y actividades estimulantes hacia la indagación, el estudio, la reflexión						
7. Los profesores privilegian, más que el trabajo individual, las oportunidades de trabajo en grupo.						
8. Los profesores utilizan tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.						
9. Los profesores estimulan en los estudiantes la búsqueda permanente de nuevos conocimientos.						
10. Los espacios de aprendizaje cuentan con los recursos didácticos, bibliográficos y tecnológicos.						
11. Los profesores aplican estrategias y actividades de evaluación adecuadas						
D. Cualidades humanas de los profesores: despliegue de valores y actitudes. Los profesores demuestran:						
12. Tolerancia frente a las posturas y opiniones divergentes de los estudiantes						
13. Disposición para atender sugerencias y recomendaciones de los estudiantes						
14. Disponibilidad para atender consultas de los estudiantes						
15. Responsabilidad y puntualidad con las actividades académicas						

► continuación

Categoría / Característica	1	2	3	4	5	6
E. Valoración estudiantil de la calidad de la carrera o programa académico:						
16. Grado de satisfacción del estudiante por la formación recibida						
Señale otras categorías y características que usted evaluaría:						
Categorías / características:						
Carrera o programa académico que usted está cursando:						

c) Calidad de la investigación

23. Porcentaje de estudiantes que participaron con ponencia en eventos científicos

1	2	3	4	5
Ninguno	Menos del 2% de los estudiantes	Entre 2% y 5%, ambos inclusive.	Entre un 5 % y 10%; el límite superior incluido.	Más de un 10%

24. Trabajos de grado con mención publicación

1	2	3	4	5
Ninguno	Hasta el 5% de los trabajos de grado.	Entre un 5,% y un 10% de los trabajos de grado, ambos inclusive	Entre el 10% y el 15% de los trabajos de grado; el límite superior incluido	Más del 15% d e los trabajos de grado.

25. Porcentaje de estudiantes que participaron en proyectos de investigación financiados por el CDCHT u otros organismos, en relación con la matrícula activa

1	2	3	4	5
Menos del 5%.	Entre el 5% y 15%; límite inferior incluido.	Entre un 15% y un 25%, ambos límites incluidos.	Entre un 25% y un 40%; el límite superior incluido.	Más del 40%

26. Premios obtenidos por los estudiantes en concursos nacionales o internacionales

1	2	3	4	5
Ninguno	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Más de 3

27. Relación PEI/ Profesores DE y TC

Proporción de profesores que clasificaron en el PEI del último año, en relación al total de profesores que laboran a DE o TC

1	2	3	4	5
Ninguno	Menos del 20%	Entre el 20% y el 30%, ambos límites incluidos.	Entre el 30% y el 50%; el límite superior incluido.	Más del 50%

28. Cursos de postgrado

La escuela o equivalente presenta programas de postgrado

1	2	3	4	5
NO	SI, sólo en el nivel de Especialización.	SI, hasta nivel de Maestría.	SI, 1 programa de Doctorado.	SI, más de 1 programa de Doctorado.

29. Artículos arbitrados

Cantidad de artículos arbitrados publicados por los profesores del programa académico, en el último año

1	2	3	4	5
Ninguno	2 ó 3	4 ó 5	6 ó 7	8 o más

30. Libros arbitrados

Publicaciones de libros arbitrados en el último año

1	2	3	4	5
Ninguna	1	2	3	Más de 3

31. Revistas científicas arbitradas

Cantidad de revistas científicas del programa académico

1	2	3	4	5
Ninguna	SI, pero no arbitradas.	1	2	3 o más

32. Proyectos de Investigación

Porcentaje de profesores del programa académico, que participaron en proyectos de investigación financiados por el CDCHT u otros organismos

1	2	3	4	5
Menos del 10%.	Entre el 10% y el 25%	Entre un 25% y un 50%; ambos límites incluidos.	Entre un 50% y un 75%	Más del 75%

33. Porcentaje de profesores del programa académico, que participaron con ponencia en eventos científicos

1	2	3	4	5
Ninguno.	Menos del 5%	Entre un 5% y 10%; ambos límites incluidos.	Entre un 10% y 20%	Más del 20%.

34. Productos de innovación desarrollados por los profesores del programa académico (patentes, diseños registrados, software)

1	2	3	4	5
Ninguno	1	2	3	Más de 3

35. Productos artísticos desarrollados por los profesores del programa académico

1	2	3	4	5
Ninguno	1	2	3	Más de 3

36. Productos estéticos desarrollados por los profesores del programa académico

1	2	3	4	5
Ninguno	1	2	3	Más de 3

37. Premios obtenidos por los profesores en concursos nacionales o internacionales

1	2	3	4	5
Ninguno	1	2	3	Más de 3

d) Calidad de la extensión

38. Porcentaje de estudiantes que realizaron servicio a la comunidad

1	2	3	4	5
Ninguno	Menos del 15%	Entre 15% y 25%; ambos límites incluidos.	Entre 25% y 40%	Más del 40%

39. Porcentaje de profesores que realizaron servicio a la comunidad

1	2	3	4	5
Ninguno	Menos del 15%	Entre 15% y 25%; ambos límites incluidos.	Entre 25% y 40%	Más del 40%

40. Programas, cursos de formación, de extensión.

El programa académico presenta programas o cursos de extensión en el último año

1	2	3	4	5
Ninguno	1	2 ó 3	4 ó 5	Más de 5

41. Porcentaje de Profesores del programa académico que realizaron consultorías y asesorías

1	2	3	4	5
Ninguno	Menos del 12%	Entre 12% y 25%; ambos límites incluidos.	Entre 25% y 40%	Más del 40%

42. Convenios vigentes activos

1	2	3	4	5
NO	1 ó 2	3 ó 4	5	Más de 5

e) Calidad de la administración académica

43. Escalafón académico del director o equivalente

1	2	3	4	5
Instructor	Asistente	Agregado	Asociado	Titular

44. Nivel académico del director o equivalente

1	2	3	4	5
Licenciado o equivalente	Certificado de postgrado no conducente a título	Especialización	Maestría	Doctorado

45. Revisión Curricular

Actualización del Plan de Estudios respecto al tiempo de duración del programa académico

1	2	3	4	5
NO	En el doble del tiempo de duración.	En 2 años más	En 1 año más	En el mismo tiempo

46. Mecanismo de selección e ingreso de estudiantes

El programa académico aplica mecanismos de selección para el ingreso de estudiantes

1	2	3	4	5
Solo el de OPSU.	El de OPSU y otro mecanismo propio.	El de OPSU y otro propio, sin considerar las competencias específicas	OPSU y propio, basado en competencias específicas	PSU y propio, basado en competencias específicas que promueve la equidad.

47. Mecanismo de consulta a los graduados

La Escuela o equivalente consulta la opinión de sus graduados, en ejercicio profesional, sobre la calidad de la formación recibida respecto al tiempo de duración del programa académico

1	2	3	4	5
NO	Si, pero después del doble de los años de duración del programa	En 2 año más	En 1 año más	Si consulta, y durante el período siguiente
Duración de Carrera				
6 años	Cada 12 años	Cada 8 años	Cada 7 años	Cada 6 años
5 años	Cada 10 años	Cada 7 años	Cada 6 años	Cada 5 años
4 años	Cada 8 años	Cada 6 años	Cada 5 años	Cada 4 años
3 años	Cada 6 años	Cada 5 años	Cada 4 años	Cada 3 años

48. Mecanismo de consulta al sector empleador

La Escuela o equivalente consulta al sector empleador sobre la calidad de sus graduados

1	2	3	4	5
NO	Si consulta, pero después del doble de los años de duración del programa	En 2 año más	En 1 año más	Si consulta, y durante el período siguiente

49. Relación Alumno/Profesor

(Número promedio de alumnos por profesor)

El programa académico presentó, en el último año, una relación Alumno/Profesor

1	2	3	4	5
Muy desfavorable.	Medianamente desfavorable.	Aceptable	Medianamente favorable.	Muy favorable.

50. Relación personal ATO/Profesor

(Número promedio de personal ATO por profesor)

El programa académico presentó, en último año, una relación personal ATO/Profesor

1	2	3	4	5
Muy desfavorable.	Medianamente desfavorable.	Aceptable	Medianamente favorable.	Muy favorable.

51. Cumplimiento del escalafón por parte de los profesores

Los profesores que participaron en el programa académico en el último año están al día en el escalafón

1	2	3	4	5
Menos de 20%.	Entre el 20% y 40%	Entre 40% y 60%, ambos valores inclusive.	Entre 60% y 70%	Más del 70%

52. Porcentaje de aulas con capacidad y confort

Los recintos destinados a aulas cuentan con la capacidad y el confort (iluminación, ventilación y acústica) requeridos para una docencia de calidad

1	2	3	4	5
Menos de 10%.	Entre el 10% y 25%	Entre 25% y 50%, ambos valores inclusive.	Entre 50% y 75%	Más del 75%

53. Porcentaje de laboratorios con los equipos requeridos y actualizados

1	2	3	4	5
Menos de 10%.	Entre el 10% y 25%	Entre 25% y 50%, ambos valores inclusive.	Entre 50% y 75%	Más del 75%

54. Porcentaje de títulos bibliohemerográficos
requeridos y actualizados

El programa académico cuenta con los títulos bibliohemerográficos requeridos y actualizados

1	2	3	4	5
No cuenta	Si cuenta , pero en una proporción menor al 25%	Si, en una proporción entre el 25% y 50% ; ambos límites incluidos.	Si, entre el 50% y 75%	Si, más del 75%

55. Presupuesto

La proporción de presupuesto otorgado para CRECIMIENTO Y DESARROLLO en relación al presupuesto solicitado para ello

1	2	3	4	5
Menos de 25%.	Entre el 25% y 50% límite inferior incluido	Entre un 50% y un 75%; ambos incluidos	Entre un 75% y un 85%	Más del 85%

Definiciones:

- **Período académico año a evaluar:**
Períodos académicos iniciados en el año a evaluar y culminados en el mismo o siguiente año (se exceptuarán los cursos intensivos).
- **Matrícula activa del año a evaluar:**
Cantidad de estudiantes que hayan inscrito por lo menos una asignatura en el período académico a evaluar. En los casos donde se contabilice más de un período académico iniciado durante el año, el estudiante que haya inscrito asignaturas en más de uno de los periodos considerados, se contabiliza como uno.

- **Tasa de deserción:**
Relación de la cantidad de estudiantes que no cursaron las asignaturas inscritas en el período académico a evaluar, entre la matrícula activa.
La cantidad de estudiantes que no cursaron las asignaturas inscritas en el período respectivo, incluye a los estudiantes que retiraron legalmente y/o abandonaron (ausentes - calificación obtenida igual a 0 puntos) el total de asignaturas inscritas.
- **Tasa de repitencia:**
Relación entre la cantidad total de asignaturas reprobadas, entre la cantidad total de asignaturas cursadas en los períodos académicos año 2004.
- **Tasa de repitencia año 2005:**
Relación de la cantidad total de asignaturas reprobadas, entre la cantidad total de asignaturas cursadas en los períodos académicos año 2005.
- **Tasa de aprobación año 2004:**
Relación entre la cantidad total de asignaturas aprobadas, entre la cantidad total de asignaturas cursadas en los períodos académicos año 2004.
- **Tasa de aprobación año 2005:**
Relación entre la cantidad total de asignaturas aprobadas, entre la cantidad total de asignaturas cursadas en los períodos académicos año 2005.
- **Tasa bruta de graduación año 2004:**
Relación entre la cantidad de graduados en los períodos académicos año 2004, entre la matrícula activa año 2004.
- **Tasa bruta de graduación año 2005:**
Relación entre la cantidad de graduados en los períodos académicos año 2005, entre la matrícula activa año 2005.
- **Promedio aritmético aprobatorio de calificaciones de los graduados:**
De calificaciones de las asignaturas aprobadas por los graduados en el período académico, dividido entre la cantidad de asignaturas aprobadas por los graduados en el período académico respectivo.
- **Graduados distinguidos:**
Cantidad de graduados con menciones honoríficas CumLaude, Magna CumLaude y Summa CumLaude, en el período académico a evaluar.
- **Duración media de la escolaridad de los graduados:**
De la cantidad total de períodos académicos transcurridos desde el ingreso a la carrera hasta su graduación (sin considerar los cursos intensivos) dividida entre el número total de graduados en dichos períodos .

○ Bibliografía

- Alcalde A, José Alberto. (2002). La educación en Hispanoamérica .Reflexiones para el debate, Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Burton R., Clark. (1997). Las universidades modernas. espacios de investigación y docencia. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Cornejo, Miguel. (1994). El Ser Excelente. México: Editorial Grad, S.A.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. OPSU. (2001). Sistema de Acreditación y Evaluación de las Universidades Nacionales. Documento reformulado. Caracas.
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES. Cuadernos OPSU. (2001). Proyecto Alma Mater para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela. Carrera Académica para las universidades oficiales venezolanas. Caracas, diciembre 2001.
- Delgado B., Juan Carlos. (2004). La transformación universitaria como respuesta a los cambios de la contemporaneidad. Mérida: Consejo de Publicaciones ULA.
- Dias Sobrinho, José. (1999). Evaluación de la educación superior en Brasil. En Luis Yarzabal, Ana Vila y Roberto Ruiz. (1999). Evaluar para transformar. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- Freasan O. Magdalena (2004). Repensando la universidad. Tomo I. México DF: Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Hernández Sampieri, R; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003). Metodología de la Investigación. (3ra Edición). México: Mc Graw Hill
- ICFES (2001) Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Bogotá: ICFES.
- López Áñez, Hernán. (1998). La universidad en un quinquenio. Reflexiones para el cambio. Mérida: Ediciones del Rectorado FACES-ULA.
- Martínez, Eduardo y Letelier, Mario (editores). (1997). Evaluación y acreditación universitaria. Venezuela: Nueva Sociedad.
- Municio, Pedro. (2000). Herramientas para la evaluación de la calidad. Barcelona: CISS-PRAXIS S.A.
- Romero, Luis E. (1998). Administración superior. Una aproximación a la modernización de la dirección universitaria en Latinoamérica. Bogotá: Siglo XXI Impresores.
- Tünnerman B, Carlos y López Segrera, Francisco. (2000). La educación en el horizonte del siglo XXI. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.

- UNESCO (1997) La Educación Superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y El Caribe. Tomos I y II. CRESALC/UNESCO. Caracas.
- UNESCO (1998) La Educación Superior en el Siglo XXI. Debate temático. Autonomía, responsabilidad social y libertad académica. París.

Los autores

Humberto Ruiz Calderón

Vicerrector Académico de la ULA. Doctorado en Estudios del Desarrollo, con maestría en Planificación de la Ciencia y la Tecnología, en el Centro de Estudios del Desarrollo de la UCV. Además ha sido profesor de Políticas Académicas en el Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de su universidad.

Beatriz López de Villarroel

Asesora del Vicerrectorado Académico en Evaluación Institucional. Diploma de Estudios a Profundidad (DEA) en Psicología y Educación y Maestría en Planificación de la Educación Superior en el Instituto de Estudios de Desarrollo Económico y Social (IEDES), Universidad de la Sorbona, París

Stella Serrano de Moreno

Doctora en Educación de la Universidad de Los Andes. Profesora Titular e investigadora adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador PPI-Nivel III, Convocatoria 2005 y Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA), Docente en las áreas de Didáctica y Evaluación de la Lectura y Escritura. Autora de varias publicaciones sobre lingüística aplicada, evaluación y formación docente. Miembro del Equipo Técnico del Vicerrectorado Académico que diseñó e instrumentó el Programa "Andrés Bello". Estímulo a la calidad del Pregrado (2004-2006).

Sandra Lizardo V.

MSc en Docencia para Educación Superior. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Candidata al Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes. Autora de artículos para revistas en Ciencias Sociales. Docente a Dedicación Exclusiva. Categoría: Agregado. Adscrita al Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Coordinadora del Centro de Investigaciones Educativas del Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"

Ceres Isabel Boada Jiménez

Geógrafo. Universidad de Los Andes MSc Planificación del Desarrollo. ENDES. Universidad Central de Venezuela. Profesora Titular de la Universidad de Los Andes. Investigadora reconocida Programa de Estímulo al Investigador (PEI). Premio Estímulo CONADES. Autora y coautora de artículos y publicaciones científicas. Decana de la Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales. Mayo 1999-Mayo 2002. Representante profesoral ante diferentes organismos de cogobierno. Actualmente se desempeña como Coordinadora de la Comisión Curricular Central de la Universidad de Los Andes.

Oscar Aguilera

Sociólogo, doctorando en Urbanismo, profesor titular adscrito al HUMANIC, Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes. Investigador PPI III, Director de FERMENTUM, Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Coordinador General del CDCHT de la ULA en el período 2001-2004.

Margiory Rivas

Ingeniero de Sistemas, especialidad en Estadística Aplicada y Computación, 26 años de labor en la Dirección General de Planificación y Desarrollo de la ULA, Jefe de Planes Operativos y Estratégicos.

César Villarroel

Licenciado en Educación y profesor titular de la Universidad Central de Venezuela. Magíster en Educación. Universidad de Gales, Gran Bretaña. Profesor investigador del área de evaluación escolar. Consultor de organismos nacionales e internacionales. Ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas y libros sobre educación superior. Actualmente es asesor de Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

Segundo Urbano Quiroz Rincón

Ingeniero de Sistemas, Universidad de Los Andes

Magíster Scientiae en Estadística Aplicada y Computación. Doctor en Ciencias y Técnicas Estadísticas, Universidad de Granada, España.

Profesor titular de la Escuela de Estadística de la ULA.

Í N D I C E

9 Prólogo

• *Orlando Albornoz*

I Capítulo

15 **La calidad de la Educación Superior**

15 1. Desafíos de la educación superior

17 2. Modelos de evaluación de la calidad

20 3. Evolución del concepto de calidad en la educación superior

25 4. Calidad de la educación superior en el contexto venezolano

27 5. Calidad del pregrado en la Universidad de Los Andes

28 5.1 Relación entre pregrado, calidad y evaluación

30 5.2 Interrelación de la docencia, investigación y extensión como determinante de la calidad del pregrado

32 5.3 La función de administración académica como apoyo a la calidad del pregrado

34 6. Conclusiones

• *Beatriz López de Villarroel*

II Capítulo

41 **La calidad docente del profesorado universitario**

43 1. La docencia universitaria. Caracterización

44 2. La calidad docente del profesorado universitario

50 3. Metodología e instrumento propuesto para la evaluación de la calidad docente

52 4. Evaluación de la calidad de la docencia. Definición de categorías e indicadores

53 4.1 Preparación docente para la enseñanza

55 4.2 Planificación y programación del proceso de enseñanza y aprendizaje

56 4.3 La creación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje y estrategias de evaluación

59 4.4 Cualidades humanas de los profesores: despliegue de valores y actitudes

61 4.5 Grado de satisfacción por la formación recibida

62 5. Opinión de los estudiantes sobre la calidad de la docencia. Justificación

63 6. Reflexiones finales

• *Stella Serrano de Moreno*

III**Capítulo****67** La definición del *Buen profesor*

- 70** 1. El estudiante: usuario, consumidor o cliente de la docencia universitaria
- 72** 2. Condiciones de un *Buen profesor*
- 76** 3. Los *Buenos profesores* y la formación integral del estudiante universitario
- 84** 4. Para terminar, ¿cómo debe ser un *Buen profesor*?

• *Sandra Lizardo B.*

IV**Capítulo****93** Visión geoturística de las estaciones de investigación y extensión de la ULA bajo la perspectiva del servicio comunitario

- 95** 1. Red de estaciones de investigación y extensión, servicio comunitario y compromisos de sostenibilidad
- 102** 2. El servicio comunitario. Instrumento de preservación ambiental
- 103** 3. Propuesta de proyecto comunitario

• *Ceres Boada*

V**Capítulo****113** La Cultura de la evaluación en la Universidad de Los Andes, Venezuela. Antecedentes en investigación que operan como base histórico-institucional del Programa Andrés Bello. Estímulo para la calidad del pregrado.

- 114** 1. La cultura de la evaluación y la investigación en la Universidad de Los Andes
- 117** 2. Programa Apoyo Directo a Grupos (ADG)
- 123** 3. Programa de Promoción de la Investigación (PPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología
- 126** 4. Saber ULA
- 133** 5. Conclusión

• *Oscar Aguilera*

VI Capítulo

135 El Programa “Andrés Bello”. Una propuesta para impulsar la calidad en la educación superior

- 136** 1. Necesidad y realidad de la planificación y de la evaluación institucional
- 138** 2. Fortalezas institucionales para la formulación del proyecto
- 141** 3. La ULA, una institución que aprende
- 143** 4. El Programa “Andrés Bello”
- 144** 5. Fundamentos teóricos y metodológicos del Programa “Andrés Bello”
- 148** 6. La reconceptualización del pregrado universitario
- 149** 7. La razón de un nombre: Andrés Bello
- 151** 8. El proceso de diseño e implementación del Programa “Andrés Bello”
- 152** 9. Convocatoria 2006
- 153** 10. Resultados de la convocatoria 2006: Fortalezas
- 154** 11. Resultados de la convocatoria 2006: Debilidades
- 155** 12. Dificultades confrontadas en el desarrollo del Programa “Andrés Bello”
- 157** 13. Conclusiones

• *Humberto Ruiz Calderón / Beatriz López de Villarroel*

VII Capítulo

165 Programa “Andrés Bello”. Estímulo a la calidad del pregrado

165 Aspectos teóricos conceptuales

- 167** 1. El Programa “Andrés Bello”
- 167** 2. Propósitos
- 167** 3. Objetivos
- 168** 4. Premisas
- 169** 5. Metodología
 - 169** 5.1 Población
 - 170** 5.2 Propuesta de indicadores para el instrumento de acreditación
 - 170** 5.2.1 Calidad de la docencia
 - 170** 5.2.2 Calidad de la docencia en opinión de los estudiantes
 - 170** 5.2.3 Calidad de la investigación
 - 171** 5.2.4 Calidad de la extensión
 - 171** 5.2.5 Calidad de la administración académica

172	6. De la premiación
172	6.1 Características
173	6.2 Metodología para la distribución del premio
174	Escala descriptiva
174	Calidad de la docencia
180	Calidad de la docencia en opinión de los estudiantes. Encuesta de opinión
182	Calidad de la investigación
186	Calidad de la extensión
187	Calidad de la administración académica
190	Definiciones
	• <i>Humberto Ruiz C. / Beatriz López de Villarroel / César Villarroel (asesor) / Stella Serrano / Ceres Boada / Margiory Rivas M. / Segundo Quiroz</i>
194	Los autores

