

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA EFICIENCIA DOCENTE EN LA VENEZUELA DEL S. XXI

Dimas Sulbarán

Universidad Central de Venezuela¹

Noviembre, 2014

En este ensayo se contempla la atención del problema de la evaluación de la calidad y la eficiencia de la docencia y la enseñanza en el contexto de la educación superior y de la Venezuela del S. XXI. En este sentido, además de la revisión obligatoria de los conceptos docencia y enseñanza; así como calidad y eficiencia, se analizarán sus relaciones, las características de algunos enfoques para la evaluación de la docencia y la enseñanza, los propósitos y los esquemas, los modelos, técnicas y procedimientos. Todo esto se articulará con la intención de producir algunas reflexiones en torno a la realidad nacional de nuestro sistema de Educación Superior, sus oportunidades y amenazas en esta Venezuela particular del siglo XXI.

Palabras clave: Evaluación Educativa, Educación Superior, Evaluación Docente, Venezuela.

Es un día típico en la Dirección de la escuela de Psicología y se encuentran reunidos el Director junto al Coordinador trabajando en la gestión del cierre del semestre en curso y la apertura del próximo semestre. En la misma se cuelean inexorablemente temas como el desempeño de los docentes, el nivel de compromiso de estos con la Academia, entiéndase: docencia, investigación, extensión y gestión académica; así como la calidad de las estrategias didácticas empleadas, el impacto de los aprendizajes, entre otros. Sin embargo, sin más datos que la impresión de los interesados, es otro de esos días en los que se carece de evidencias científicas acerca del estatus de la calidad de la enseñanza y la docencia que permitan garantizar la validez de las observaciones y alinear estos con el desarrollo de acciones que permitan el fortalecimiento de los logros y la superación de las deficiencias.

Pareciera que, en el ámbito educativo, estos tiempos se caracterizan porque algunos conceptos bases para el ejercicio profesional de la enseñanza y la docencia se han desdibujado en la práctica cotidiana (Tejedor, 2012); del mismo modo que aquellos asociados a la calidad y la eficiencia ante la “carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo `calidad docente`” (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003; Román y Murillo, 2008 c.p. Tejedor, 2012). La literatura permite evidenciar importantes espacios dedicados al estudio de la ausencia de acuerdos con relación a lo que es un “buen profesor” para cualquier nivel educativo y más específicamente para la educación superior, debido a que no existen acuerdos finales con respecto a los fines de la enseñanza universitaria. (Tejedor & Jornet, 2008). Con la intención de

¹ Estudios de Maestría en Evaluación de la Educación, perteneciente al Área de Educación de la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación.

superar lo que pareciera ser una práctica guiada por la idea de que el simple “sentido común y la experiencia que proporciona el empirismo cotidiano son suficientes para acceder a la docencia” (Torrents, 1995, p. 15 c.p. Sarramona, 1998), se hace necesaria la atención, sensibilización y problematización en torno a cuestiones como ¿qué es la enseñanza y la docencia; así como la calidad y la eficiencia? Además ¿Qué relaciones existen entre esos conceptos y categorías?

Entre el cotidiano, incluyendo a los propios docentes, se suele emplear en forma indistinta los conceptos de enseñanza y docencia, quizás, porque la propia institución educativa ha favorecido esta situación. Vale destacar que la diferencia entre enseñanza y docencia es muy sutil y está mediada, fundamentalmente, por un manejo apropiado del concepto de docencia como profesión. La enseñanza es una intención de guiar el aprendizaje, que en un contexto formal deviene en el establecimiento del sistema educativo. En este último, los teóricos tienden a mostrar la enseñanza como la actividad, el hacer, o práctica que envuelve el “dar clases y todas las tareas que esto implica, entre ellos están: Ausubel, Novak y Hanesian” (1987 c.p. Camperos, p. 4). En su acepción más amplia, otros prefieren destacar el carácter relacional inmanente al proceso de enseñanza y la definen como “una actividad en la que debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee un conocimiento o habilidad que la otra no posee, la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiriera.” (Gvirtz & Palamidessi, 1998, pág. 133). De esta manera, la enseñanza tanto en el sistema formal como en el informal de educación, constituye una plataforma comunicacional con el interés de facilitar el aprendizaje de “algo” que el aprendiz puede alcanzar si cuenta con la orientación de un experto. Por su parte, la docencia es entendida como la práctica profesional que facilita la educación del alumno. En palabras de Camperos, se afirma que:

...es el proceso mediante el cual se conduce el aprendizaje del estudiante en forma intencional y sistemática, lo cual implica como tareas básicas la programación de la enseñanza, la elaboración de materiales de apoyo a la instrucción, la ejecución de los encuentros didácticos y evaluación de los procesos y productos de aprendizaje alcanzados por el estudiante. (Camperos, 1997, pág. 10).

Al respecto, algunos autores prefieren reivindicar el concepto de “profesional de la docencia”, para destacar que las responsabilidades del profesorado no pueden limitarse a la enseñanza como sinónimo de docencia, entendida ésta como la “facilitación de la instrucción del alumno” (Sarramona, 1998). Entre líneas se puede leer una acusación muy clara que; en lugar de perder

vigencia, pareciera que se ha exacerbado, el hecho de que la “docencia” se haya restringido a la transmisión de contenidos en tarima descuidando los compromisos en la formación integral de la personalidad del educando. Al respecto señala:

Si queremos ser más estrictos podríamos añadir que la función del profesor no se limita a “enseñar”, sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc.; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad; sin olvidar que el profesor es a su vez miembro de esa comunidad y de una institución social (escuela) (Sarramona, 1998).

En síntesis, aunque los objetivos tanto en el caso de la enseñanza como de la docencia es el aprendizaje, con base en la literatura, nos atrevemos a reducir la diferencia entre ambos conceptos al hecho que sólo el segundo atiende a criterios científicos precisos; por tanto, teóricos, metodológicos y deontológicos. En tal sentido, se debe entender que no todo proceso de enseñanza es docencia, aunque todo proceso de docencia es enseñanza.

El carácter científico de la docencia a diferencia de la mera enseñanza le permite ser sometida a un proceso de revisión y evaluación. Por tal motivo, los términos calidad y eficiencia sólo son pertinentes en el contexto de la práctica docente. De esta manera, en lo sucesivo se atiende a los conceptos de enseñanza y docencia desde las nociones de calidad y eficiencia.

Asumamos que la calidad en el caso de la docencia, aceptando a su vez que, docencia implica la enseñanza y de hecho el aprendizaje, ésta (la calidad de la docencia) tendría que abarcar necesaria y obligatoriamente manifestaciones que sean inherentes a las dimensiones de: pertinencia, eficiencia y eficacia. En este sentido, debemos tener presente que:

Según Villarroel (2007), la pertinencia se concibe como: “La congruencia entre las expectativas del contexto social y la oferta institucional o programática, correspondencia entre la plataforma teleológica del proyecto institucional y los recursos y procedimientos que se arbitren para la consecución de aquella”. (Arrighi, 2011, pág. 40). En consonancia con los preceptos de la UNESCO cuando declara que la pertinencia es:

...la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades societales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente (UNESCO, 1998).

Por su parte, la eficacia hace referencia al logro de los objetivos de aprendizaje. La docencia es eficaz en la medida en que el profesor es capaz de procurar en el estudiante cambios significativos en su haber de conocimientos con respecto a la situación de ingreso que se traducen en un impacto real en su contexto. La efectividad se refiere a la congruencia de los propósitos y objetivos con los resultados obtenidos, a diferencia de la pertinencia, no “cuestiona si dichos objetivos eran adecuados o no en referencia al contexto o al medio en el cual se inserta una acción. En este caso da cuenta del qué se logró a través de la educación” (González, 1990, pág. 35).

Finalmente, la eficiencia implica hacer un uso apropiado de los recursos humanos, materiales y cronológicos, que permita alcanzar los objetivos propuestos con el menor costo. En palabras de Villarroel (2007), es hacer “lo correcto correctamente”. Este criterio se fundamenta en el análisis del uso de los medios, se puede distinguir al respecto dos dimensiones: una a nivel administrativo, que toma en cuenta indicadores tales como el costo por infraestructura, equipamientos y materiales y docentes por alumno. Todo ello con referencia a ciertos niveles de logros esperados. La otra es a nivel pedagógico que atiende al "rendimiento académico", entendido como el número de estudiantes que ingresa versus el número de estudiantes que completa un proyecto académico (curso, taller, carrera, etc.), lo cual, a su vez, se divide en los indicadores de transición (aprobación, reprobación y repitencia) y deserción. (González, 1990).

A lo anterior no es ajeno el concepto de equidad como un compromiso deontológico del docente, tal como se plantea en el informe de la UNESCO (1998).

Características de algunos enfoques para el estudio y evaluación de la docencia y la enseñanza, sus ventajas y desventajas. La factibilidad y usos de estos enfoques en el contexto educativo nacional ¿cuáles son esos enfoques? ¿Qué caracteriza a cada uno de estos enfoques? ¿Cuál o cuáles enfoques son los más pertinentes y factibles de emplear para el estudio y evaluación de la enseñanza y la docencia en la Educación Superior venezolana y en los otros niveles del sistema educativo?

De acuerdo con la literatura, se cuenta con modelos para establecer los elementos que pueden incidir sobre la calidad de la docencia en términos institucionales. Entre los cuales destacan los modelos: sistémico, de evaluación globalizada de Stake y el antropológico de Spradley. (González, 1990).

Desde el modelo sistémico se propone el análisis en función de los tres componentes básicos de todo sistema: entrada, transferencia y salida. Este no excluye los criterios antes mencionados para la evaluación de la calidad, tales como pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad. La entrada puede asociarse principalmente con la equidad, implica una evaluación de la capacidad del docente para facilitar el acceso, incorporación y permanencia de los jóvenes en el proyecto educativo. En tanto que la función de transferencia se refiere tanto a los recursos y los procesos pedagógicos y administrativos que pueden estar incidiendo en los cambios que se operan en los estudiantes durante su paso por la educación superior. En lo pedagógico se incluye el equipamiento y recursos didácticos, a los actores involucrados, los objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje. En los aspectos administrativos se refiere a los recursos de apoyo humano, de equipamiento y de infraestructura, y a los procesos de administración del currículo (horarios, contrataciones de docentes, selección de alumnos, etc.). Por lo cual, esta segunda dimensión se asocia con el análisis de la eficiencia. Por su parte, la salida está dada por la relevancia que tienen los cambios ocurridos en los egresados en relación con el entorno social en el cual se desenvuelven. De modo que ésta última dimensión se asocia con la eficacia docente.

En el Informe de la Unesco 2013-2014 se presentan evidencias que muestran que los docentes “solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, con planes de estudios bien concebidos y estrategias de evaluación que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.” (UNESCO, 2014, pág. 1). De esta misma manera se señala en otros trabajos (Canales, Leyva, Serrano, & Rueda, 2014; Jornet, González-Such, & Sánchez-Delgado, 2014), con lo cual queda en evidencia que el problema de la calidad del desempeño docente es un asunto institucional. Cuando se asiste al término institucional se hace con la intención de destacar el carácter público de la problemática, antes del individual o personal; el problema es por tanto un asunto de políticas de promoción, acompañamiento y evaluación que debe emanar de las autoridades de los propios centro de educación superior, sino del mismo Estado garante fundamental de la calidad de la educación de una nación.

Esta situación alberga una serie de desafíos con relación a la delimitación de responsabilidades para la evaluación de la calidad y la eficiencia de la enseñanza y la docencia. Aunque la planificación de

la enseñanza y el diseño de materiales didácticos y de apoyo instruccional representa un ámbito de la evaluación del docente; lo cual, incluye que los programas instruccionales forman parte del desempeño docente (UCV / APUCV, 1998), se observa con preocupación que cada vez los profesores se involucran menos en el proceso de planificación de las asignaturas y reciclan los diseños y materiales de ediciones anteriores, incluso de larga data. En este punto, se diluyen las responsabilidades en cuanto a quien debe responder por la desactualización de los objetivos, contenidos, formas de evaluación y referencias de los programas. Si bien, las posibles causas son un tema tan amplio como lo es la complejidad del problema mismo, pudiésemos destacar que los programas se desarrollan al mismo ritmo en que el profesor dinamiza su uso en la práctica cotidiana, cuando el profesor no se dedica exclusivamente a dar clases.

Es en este punto, en el que adquiere sentido la siguiente interrogante ¿Qué implicaciones tiene la relación docencia-investigación-extensión en la enseñanza universitaria? De acuerdo con la literatura, es necesario contar con profesionales de la docencia que sean capaces de atender aquel conjunto de actividades que incluyen las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de formación e innovación (Sarramona, 1998, pág. 9). Sin el interés de hacer un reduccionismo simplista de la situación, se puede asegurar que la docencia se renueva y fortalece con el producto de la investigación y los beneficios de este nuevo conocimiento regresa a la sociedad por medio de las prácticas de extensión. Sin investigación, la docencia se convierte en un mero ejercicio de repetición, con contenidos estancos y con la amenaza inminente de no estar ajustados a las necesidades actuales. A falta de contingencias efectivas, el trabajo académico tiende a caer en la rutina de dar clases, examinar, aprobar o reprobar. Para Rodríguez (1999 c.p. Boscán & Pereira, 2005), el profesor universitario dotado de la capacidad cognitiva y ética para auspiciar el desarrollo de la sociedad, se reduce a la actitud de un asalariado en una organización cualquiera desprestigiado por “ser un simple dador de clases que percibe una remuneración por encima de lo que realmente produce” (p. 158).

Un asunto a destacar en el análisis del trabajo académico es que las organizaciones universitarias se caracterizan por mostrar diferencias con respecto a otro tipo de organizaciones, en cuanto a su estructura, organización, propósito y al tipo de trabajo que en ellas se dan, partiendo del hecho de su condición de autonomía y la función social que deben brindar. (Boscán & Pereira, 2005). Una de las características más significativas de la organización universitaria es la forma en que, en la práctica, la relación laboral pareciera haber mutado hacia el paradigma de trabajo flexible. Lo planteado coincide con las aseveraciones de Boscán & Pereira (2005), cuando sostiene que “el trabajo de los

académicos no es homogéneo, pues cada quien lo asume de forma distinta así como las tareas y funciones a cumplir”. De forma que en la universidad se percibe un clima enrarecido por la percepción de injusticia en la distribución de las tareas. Un asunto que responde, en forma fundamental, a factores gerenciales. En este punto, vale cuestionarse ¿Qué influencia tiene la gerencia académico-administrativa de las universidades nacionales para la conjugación docencia-investigación-extensión en la enseñanza?

Se entiende por gerencia al conjunto de actividades orientadas a la dirección o coordinación de un determinado proyecto; el cual, se materializa en los aspectos formales de una organización, institución o empresa e inmaterialmente y por los elementos informales de la organización tales como el clima y la cultura organizacional. Estas dimensiones de la organización interactúan y definen una identidad de la organización. En el caso específico de las empresas en Educación Superior se demanda de una estructura organizativa con el propósito de administrar el proyecto educativo. En este sentido, instituciones de Educación Superior como la Universidad Central de Venezuela cuenta con un amplio equipo de profesionales que responde a una estructura organizativa vertical (Universidad Central de Venezuela, 2013). Describir la complejidad del problema en que se ha convertido la administración universitaria merece un análisis de los factores sociales-políticos y económicos que han caracterizado a la Venezuela del S. XXI (Parra & Trujillo, 2008), mientras que sus implicaciones para el proyecto educativo no son favorables.

En términos formales la organización universitaria, caso de la UCV, responde a un esquema burocrático. En palabras de profesores y directivos de la institución, esta situación: atenta contra el buen ánimo y disposición del personal docente, en tanto que resulta entorpecedor de los procesos básicos para el establecimiento de la relación laboral. Esta impresión se relaciona con el hecho que facultades como Humanidades y Educación, a la cual se encuentra adscrita la escuela de Psicología, un profesor contratado pueda llegar a esperar hasta dos años para firmar contrato y empezar a cobrar. Esto genera un resquebrajamiento de los códigos que definen la relación laboral con el docente de nuevo ingreso, cuya repercusión inmediata es la desmotivación del docente. Por su parte, el personal estratégico encarnado por las máximas autoridades universitarias se encuentra sometido a un desgastante proceso de suspensión de las elecciones para la renovación de las mismas.

En este estado de cosas, se debe incluir el cerco presupuestario al cual se encuentran sometidas las instituciones de Educación Superior autónomas, caso UCV, entre otras. Lo cual redundará en un

deterioro significativo de las oportunidades de las instituciones de Educación Superior para auspiciar el desarrollo de proyectos de investigación. En este escenario es lógico que, incluso, las mejores intenciones se vean mermadas por factores externos al docente-investigador. En este escenario, la administración de los procesos académicos administrativos; aún con la mejor disposición, se ve frustrada y reducida a la atención de los procesos educativos “fundamentales” entendidos como el dictar clases. En expresión de los investigadores de profesión y vocación, la universidad se ha convertido en un “liceo grande” o una vulgar fábrica de profesionales. Ante profesores que deben costear de sus propios ingresos los viáticos, instrumentos y personal de apoyo, es lógico pensar que no se reúnen las condiciones mínimas para operar y carece de sentido la evaluación del desempeño del docente.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (s.f.). *Docentia*. Recuperado el 30 de 10 de 2014, de <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>
- Arrighi, P. (2011). *Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de DPR de la Facultad de Odontología de la UCV*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Boscán, E., & Pereira, L. (2005). El trabajo académico. El caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia, en Venezuela. *Espacio Abierto*, 14(1), 157-176. Obtenido de http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062005000100007&lng=es&nrm=i
- Camperos, M. (1997). *Proyecto para evaluar el trabajo docente y de investigación de los profesores de la Universidad Central de Venezuela*. Caracas: UCV.
- Camperos, M. (2012). *El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos*. Caracas, Venezuela: Lugar común.
- Camperos, M. (s.f.). *En torno al término calidad y la evaluación del docente universitario*. Universidad Central de Venezuela. Caracas: Autor.
- Camperos, M., Altuve, J., Herrero, A., de Mayo, L., Payer, M., & Sulbarán, I. (2011). *Enunciados para establecer un Documento Básico a considerar en la Revisión de la Docencia*. Universidad Central de Venezuela. Caracas: UCV.
- Crespo de Hung, V. (Junio de 2012). *COMPETENCIAS Y SUBCOMPETENCIAS ESPECÍFICAS INHERENTES A LA CÁTEDRA DE CORONAS Y PUENTES DE LA FACULTAD DE*

- ODONTOLOGÍA. UCV. *Trabajo de ascenso para optar a la categoría de asociado*. Caracas, Venezuela: UCV.
- de Diego, M., & Rueda, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76. Obtenido de <http://vocesy silencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewFile/133/339>
- González, L. (1990). Calidad de la docencia superior. Algunos aspectos conceptuales en el desarrollo de los sistemas de educación superior. En *Calidad de la docencia universitaria en America Latina y el Caribe* (págs. 13-94). Santiago, Chile: CINDA. Obtenido de <http://www.cinda.cl/download/libros/Calidad%20de%20la%20Docencia%20Universitaria%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20El%20Caribe.pdf>
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). Enseñanza y filosofía de la enseñanza. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (págs. 133-174). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jornet, J., González-Such, J., & Sánchez-Delgado, P. (Junio de 2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 197-208.
- Molero, D., & Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98341/94041>
- Muñoz, J., Rios, M., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8(2), 103-134. Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.pdf
- Parra, M., & Trujillo, M. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 86-95. Obtenido de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art6.pdf
- Parra, M., & Trujillo, M. (2008). La Evaluación de la Docencia Universitaria en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 85-95. Obtenido de http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art6.html
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y., & Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183. Obtenido de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol7-num2e/art13.html>
- Sarramona, J. (1998). Los profesionales de la educación. En *Teoría de la Educación*. Madrid: Ariel.
- Sarramona, J. (1998). Los profesionales de la educación. En J. Sarramona, *Teoría de la Educación* (págs. 83-160). Madrid: Ariel.

- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el instituto pedagógico de miranda "José Manuel Siso Martínez". *Investigación y Postgrado*, 23(3), 291-298. Obtenido de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v23n3/art13.pdf>
- Tejedor, F. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151>
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Recuperado el 30 de Octubre de 2014, de http://rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24_htm.html
- Tejedor, F., & Jornet, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-29. Recuperado el 30 de 10 de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300005&lng=es&nrm=iso
- UCV / APUCV. (1998). *Acta convenio*. APUCV, Caracas.
- UNESCO. (09 de Octubre de 1998). *DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR*. Obtenido de CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2014). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Place de Fontenoy, París, Francia: Ediciones UNESSCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Universidad Central de Venezuela. (09 de mayo de 2013). *Manuales de organización y sistemas de la UCV*. Recuperado el 06 de diciembre de 2014, de Estructura Organizativa: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrad/documentos/DPP/Manuales/Manuales/ORG ANIGRAMA_GENERAL_UCV_ABRIL_2013.png