

Perfil Ideal del Profesor del Instituto Pedagógico de Caracas IPC

Gladys Marín Quilarque
Universidad Católica Andrés Bello
gladysmarin@telcel.net.ve

María Elena González Romero
Instituto Pedagógico de Caracas.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
mgonzale@reacciun.ve

RESUMEN

La investigación consistió en un estudio opinático y descriptivo alrededor de las características deseables del docente del Instituto Pedagógico de Caracas. La metodología para la recolección de datos se sustentó en la consulta a una muestra intencional de voluntarios de la comunidad académica, interesados en la definición de las características de un docente de calidad en el IPC. Se emplearon dos técnicas de consecución de consenso: la técnica de grupo nominal (TGN) y la técnica Focus Delphi, para determinar el sistema de criterios e indicadores de calidad. El análisis posterior del sistema generado permitió estudiar la importancia relativa asignada a cada criterio e indicador, los posibles patrones de respuesta en diferentes grupos de la muestra y además, agrupar los criterios según su afinidad con las distintas funciones que se le asignan a la universidad. Finalmente, se estableció un perfil ideal consensuado del profesor del IPC. Éste apunta hacia un individuo íntegro, moral, personal, emocional, intelectual y profesionalmente equilibrado en cuanto a su desempeño de funciones como docente y como investigador, además de demostrar su compromiso con la institución para participar activamente en la extensión universitaria y otras actividades que se deriven de la misión institucional. El perfil generado parece tener numerosos y variados usos dados su alto nivel de detalle y exhaustividad.

Palabras clave: *perfil ideal del docente universitario, criterios e indicadores de calidad del docente universitario, evaluación del docente universitario, obtención de consenso.*

ABSTRACT

The research consists in a descriptive and opinion poll study for determining the desirable characteristics of teachers in the Instituto Pedagógico de Caracas. The methodology for collecting data was based on consulting intentional volunteers sample from academic community interested in teacher's quality definition for IPC. Two successive techniques were used for consensus: nominal group and Focus Delphi. In this way it

was determined a quality criteria and indicators system. The analysis of the system allowed studying the relative importance assigned to each criterion and indicator, to determine the occurrence of patterns among different sample groups, and to conform sets of features by analogy among the university functions. Finally, it was possible to arrive into a teacher ideal profile obtained by consensus. The IPC teacher's profile pointed out to an integral person, formed morally, emotionally, intellectually and professionally, so he could balanced performance as a teacher, as a researcher, as well as being engaged institutionally, in order to actively participating in university extension and other activities derived from institutional mission.. The generated profile appear to have variety of numerous utilities because of its exhaustiveness and level of detail

Key words: *exemplar university teacher, ideal university teacher profile, consensus approach.*

INTRODUCCIÓN

Las limitaciones financieras y el aumento de la matrícula escolar de los últimos años, han hecho volver la atención de la opinión pública hacia el rendimiento y la pertinencia de las universidades. La compleja situación económica, especialmente en los países desarrollados, ha provocado incluso la pérdida del prestigio social del docente, indistintamente del nivel educativo del que se trate. Todo esto ocurre en el marco de los procesos de evaluación y transformación de las universidades que se adelantan a nivel mundial. De tal manera que actualmente, se revisan no sólo las funciones que la sociedad asigna a la educación superior, sino que se está exigiendo la redefinición del papel del profesor universitario, su formación, su eficiencia y su remuneración (Hamdan, 1995; Ledezma de Nava, Pardo, González y Bolet, 1996; Mott, 1994; Puryear y Brunner, 1994, Navarro, 2001; Uribe, 2000; Villarroel, 2001).

Se puede afirmar que la adecuación, pertinencia y trascendencia de la misión y visión de la universidad dependen principalmente de su cuerpo académico. Los docentes universitarios tienen una enorme responsabilidad que va mucho más allá del proceso educativo. Numerosos autores de diversas tendencias filosóficas coinciden en que la eficacia del sistema educacional está estrechamente vinculada a los aspectos pedagógicos y curriculares. Por esta razón y siendo el personal académico quien administra estos elementos del sistema, los docentes se convierten en los “controles” inmediatos de la calidad

universitaria (Ayim, 1991, Bacchus, 1996; Blondel, 1991; Chadwick y Rivera, 1991; Giroux, 1990; Khun y Shulz, 1995; Leib, 1976; Mott, 1994; Rugarcia, 1994; Seymour, 1993; Shabani, 1995; Sander, 1984; Toro, 1996). Además, para el desarrollo de las funciones que la sociedad actual asigna a la Universidad, evidentemente se requiere de un docente integral que atienda la enseñanza de una disciplina, así como la investigación y la extensión universitarias, dentro de un contexto de pertinencia social (UNESCO, 1998 a y b)

La calidad del docente debe responder entonces a una concepción holística de los factores, criterios o características de su desempeño, valores, conocimientos, actitudes, capacidades y sentimientos, muchas veces difíciles de medir directamente, pero susceptibles de arrojar información, a través de los diversos insumos, procesos y productos de la educación. (Aguilar, 1991; Arias, 1984; Ayim, 1991; Baba y Ace, 1989; Ball y Halwachi, 1987; Bandura, 1993; Bujara, 1994; Cooke, 1994, De Miguel, 1988; Dorrego, 1981; Fernández, 1997; Fonseca, 1994; Kreps, 1994; O'Neal, 1996; Rugarcia, 1994; Salcedo, 1997, Seymour, 1993;; Sherr y Teeter, 1991; Sullivan, Svinicki, Greer y Díaz, 1992; Swartz, White y Stuck, 1990; Sykes, 1990; Touzel, 1993; Vivas, 1991 y Zerpa, 1991).

Siendo los miembros del personal académico los principales actores de la vida universitaria, es de esperar que las funciones propias de la universidad: docencia, extensión, investigación y gestión, se vean apoyadas en una serie de características deseables que exhiba el docente universitario. Además, la presente investigación se fundamenta en la premisa de que cualquier intento de establecer un perfil ideal del docente, debería recolectar las demandas de la comunidad vinculada a la universidad, así como de los usuarios de sus productos y las autoridades que ejercen la planificación, supervisión y control del sector universitario (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Oficina de Planificación del Sector Universitario y el Consejo Nacional de Universidades).

En este sentido y en vista de las tendencias participativas actuales, en lugar de utilizar una definición preconcebida de calidad, se propone generar el concepto, a partir de la consulta a las partes interesadas. En este trabajo se asume que el consenso alrededor de los criterios e indicadores de calidad del docente del Instituto Pedagógico de

Caracas, se debe lograr mediante estrategias que permitan contrastar las opiniones de los diversos actores vinculados al profesor y su labor, como elementos del sistema cuya calidad se desea definir (Ledezma de Nava, González R, Pardo de Campos y Muro L, 2000; Nadeau, 1993). Así, para la búsqueda del consenso alrededor de la lista de criterios e indicadores que definieron la calidad deseada del docente del IPC, se utilizaron dos técnicas que permitieron generar análisis y discusiones entre los miembros de la comunidad del instituto: la técnica de grupo nominal (TGN) y la técnica Delphi modificada (González R., Pardo de Campos y Ledezma de Nava, 1999).

La presente investigación constituye una de las derivaciones del Proyecto Interinstitucional e Internacional sobre Criterios e Indicadores de Calidad para la Educación Superior Venezolana. En ella participaron, además de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la Universidad de Carabobo, la Universidad Simón Rodríguez y el Instituto Universitario de la Región Capital. El modelo utilizado concibe la Universidad como un sistema constituido por cinco elementos o dimensiones: estudiante, docente, contexto interno-externo, administradores y planes de estudio (González R., Pardo de Campos, Ledezma de Nava, Muro L, 1998; Nadeau, 1993). Las definiciones acordadas en el Proyecto se registran en la publicación de Ledezma de Nava, González R., Pardo de Campos y Muro L. (2000). Allí se refiere que el concepto de consenso se aplica a la situación de “acuerdo” o coincidencia de opinión para cada criterio o indicador en un mínimo del 75% de los miembros del panel de consulta o muestra de sujetos, o sea que no se exige la aceptación unánime en cuanto a cada planteamiento. El criterio, se concibe como el conjunto de cualidades, características o aspectos que cada grupo de interés, en una institución de educación superior, utiliza para juzgar la calidad. Mientras que el indicador de calidad, es la expresión de una característica, cualidad o aspecto que puede ser observada y que arroja información cualitativa o cuantitativa (o ambas) en circunstancias específicas.

En el artículo se hace referencia particular a los resultados encontrados para el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), de tal manera que el problema del estudio se resume en los siguientes términos: ¿Cuáles son los criterios e indicadores que definen por consenso la calidad del profesor del Instituto Pedagógico de Caracas?,

para, a partir de esta lista, definir el perfil ideal consensuado del docente del IPC.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se puede definir como un estudio de tipo opinático y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991; Méndez, 1990; Salinas, 1995).

El abordaje metodológico de la investigación se fundamenta sobre los principios de participación del Proyecto Interinstitucional e Internacional sobre Criterios e Indicadores de Calidad para la Educación Superior Venezolana (Ledezma de Nava, González R., Pardo de Campos y Muro L., (2000). El más importante de ellos es que “cualquier intento por definir la calidad de una institución debe ajustarse a sus objetivos, misión, visión y realidad”. Por otro lado, se sostiene que: “la definición de calidad de los elementos del sistema educativo, no pueden imponerse, sino que los criterios e indicadores que la definan deben generarse a partir de la consulta y aceptación de la comunidad”. En consecuencia, la metodología consistió en la consulta a una muestra mediante el uso de las técnicas, antes mencionadas, Grupo Nominal y Focus Delphi, alrededor de la pregunta: “En su opinión, ¿cuáles son los criterios e indicadores que servirían para definir la calidad del docente del Instituto Pedagógico de Caracas?”.

POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO:

La población objeto de estudio se definió como los profesores, estudiantes y personal en cargos gerenciales, que pertenecían a la comunidad del Instituto Pedagógico de Caracas para el lapso de la investigación (1994-1998); así como los profesionales del contexto externo en el sector universitario, vinculados a la institución directa o indirectamente.

Debido a la naturaleza cualitativa, cuantitativa y opinática del estudio, el equipo de investigadores decidió realizar un muestreo intencional de voluntarios expertos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991), con lo cual se obtuvo una muestra no probabilística. En cuanto a este tipo de muestra se ha comentado que tiene la ventaja, a pesar de que no

se cuida la representatividad de los elementos en cuanto a la población, de una elección cuidadosa y controlada, de tal manera que los sujetos aseguran la presencia de las características asociadas y requeridas para indagar sobre el problema que se desea investigar (De George, 1994).

Se consultaron 15 personas según la TGN y 55 en la técnica Delphi, para un total de 70 sujetos (Ledezma de Nava, González R., Pardo de Campos y Muro L., 2000). Los elementos que caracterizan esta muestra se presentan a continuación:

- El 11% de los individuos pertenecía al grupo externo y el restante, al interno del instituto. Los sujetos externos pertenecían a otras instituciones de Educación Superior, al Ministerio de Educación y a institutos de otros niveles educativos.
- El 56 % de la muestra correspondía al sexo femenino y el restante, al sexo masculino.
- El 15% del grupo interno del IPC, quedó constituido por estudiantes y el 85%, por docentes.
- El porcentaje de sujetos egresados del IPC fue 71 y el restante (29%) provenían de otras universidades del país (Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Simón Rodríguez y universidades extranjeras).
- En cuanto a la formación de los sujetos consultados, hubo un balance en relación con su formación: 40% de los sujetos poseía formación en especialidades de ciencias naturales y matemática y el 60%, había sido formado en las artes, las lenguas y las ciencias sociales.
- El 88.5% de los consultados (46) correspondió a profesionales que habían alcanzado y superado el cuarto nivel de estudios (8 con especialización, 27 con maestría, 6 con especialización y maestría, 1 con doctorado, 4 con maestría y doctorado).
- En cuanto a años de servicio dentro de la institución, 29% de los docentes consultados se ubicó en la categoría de 16 a 24 años de servicio; y 35%, en la categoría de 25 o más años. Las categorías académicas más frecuentes fueron las de titular y agregado (23 sujetos); siguiendo la de asociado (7 sujetos). Los profesores restantes estaban en las categorías de asistente e instructor. El número de docentes consultados por departamento del IPC responde aproximadamente a las proporciones de docentes adscritos

a cada uno de ellos. Los profesores consultados representaban a los 12 departamentos docentes del instituto.

· En cuanto a los estudiantes, se contó con la participación de un estudiante por cada una de las menciones: de pregrado en Educación Integral, Ciencias Naturales y Preescolar y, las maestrías en Educación Superior, Educación Ambiental, Enseñanza de la Química y Recreación.

Descripción de las técnicas de recolección de datos y consecución de consenso:

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a través de la consulta a la comunidad, mediante el uso de las dos técnicas en cuestión. La técnica de grupo nominal consiste en la conformación de un grupo heterogéneo de unas quince (15) personas que potencialmente tienen diversos puntos de vista alrededor de un tema, problema o solución, sobre el cual se desea discutir para tomar una decisión como grupo. Se trata de una técnica estructurada para la discusión y el logro de consenso. Por ello, debe ser conducida por una persona entrenada en su uso. La técnica se inicia con una tormenta de ideas alrededor de una sola pregunta o problema. Estas deben escribirse en forma individual, secreta y silenciosa. Posteriormente, se transcriben cada una de las ideas o planteamientos a hojas de rotafolio que quedan exhibidos de manera que todos los integrantes del grupo nominal puedan leerlos. Este paso se hace para que todas las ideas se incorporen a la lista sin comentarios y sin importar quién las propuso. A continuación, se van analizando en orden, una a una, se eliminan las que parezcan repetidas y se agrupan las que así lo requieran. Todo el proceso de “análisis, síntesis y limpieza” de la lista se hace con la anuencia del grupo. Particularmente, la decisión acerca de la permanencia, modificación o eliminación de algún planteamiento depende de la persona que lo generó. La cualidad de la lista que se obtiene es que constituye un producto generado por el grupo, en donde se han considerado y respetado en forma equilibrada, cada una de las posiciones y puntos de vista. Finalmente, si es necesario, se cierra la sesión con una votación que permite ordenar los planteamientos de la lista definitiva, según su prioridad, relevancia o urgencia. En la presente investigación no se realizó el paso de la votación, por cuanto fue sustituido por la aplicación de la técnica de Focus Delphi. Esta otra técnica permite la ampliación de la muestra a consultar, ya que

los planteamientos se transcriben a instrumentos de papel y lápiz y se pueden reproducir y aplicar a cuantos informantes sea necesario. Dichos instrumentos, contienen la lista de los planteamientos sobre los cuales se requiere la consulta. Se les da instrucciones a la muestra de informantes, en una primera aplicación o “ronda” y se les pide que utilicen una escala para decidir la importancia, la relevancia o la prioridad de cada uno de ellos. Se recolectan todos los instrumentos y se analizan estadísticamente los patrones de respuesta, alrededor de cada planteamiento. En el presente estudio se calcularon los cuartiles 1, 2 y 3 (Q1, Q2 y Q3) para establecer el acuerdo de la muestra o panel de consulta, en cuanto al valor de la escala asignado a cada uno de los planteamientos. Con estos resultados se ensambla un segundo instrumento para una segunda aplicación o “ronda”. Este nuevo instrumento informa acerca de las tendencias en los resultados de la primera consulta y se pide, que a la luz de estos resultados, vuelvan a opinar utilizando la misma escala. De esta manera se va “induciendo” a los integrantes del panel a “concentrar” las opiniones alrededor de uno o dos valores de la escala. Así, se obtiene el consenso deseado. Deberán aplicarse tantas “rondas” del instrumento como sean necesarias para alcanzar el criterio de “acuerdo” o “consenso” que haya prefijado el investigador. En la investigación que se presenta, se logró el consenso alrededor de cada uno de los criterios e indicadores (planteamientos) con dos “rondas”.

PROCEDIMIENTO

Los datos para la presente investigación se recolectaron mediante el procedimiento seguido en el Proyecto Internacional e Interinstitucional sobre criterios e indicadores de calidad en la Educación Venezolana (Ledezma de Nava, Pardo de Campos, González R. y Muro, 2000). Un resumen del mismo se presenta a continuación:

1. A partir de la lista preliminar obtenida a través de la técnica de grupo nominal se identificaron catorce (14) criterios y ciento cuarenta y nueve (149) indicadores para la dimensión Docentes del modelo concebido en el proyecto.
2. Con la lista anterior, se elaboró el instrumento para la primera Ronda Delphi y se sometió a validación de expertos. Así se evaluó la claridad de la redacción, validez de contenido y escala de

medición. Además, durante este proceso, los investigadores incorporaron algunos nuevos indicadores, lo cual elevó su número a 163.

3. Se aplicó la versión definitiva del instrumento de la primera Ronda Delphi a la muestra conformada. La escala utilizada para la asignación de importancia a cada aspecto (criterio o indicador) contenía seis valores, desde cero (sin importancia) hasta cinco (importantísimo).

4. Se recolectaron los instrumentos llenos para realizar el análisis estadístico de frecuencias de respuesta referidas a cada criterio e indicador, mediante el cálculo de los cuartiles 1 (Q1), 2 (Q2) y 3 (Q3). Además, se analizaron las sugerencias en cuanto a incorporación de nuevos criterios e indicadores y la eliminación de algunos aspectos. De tal manera que se generaron nuevos indicadores, lo cual elevó su número a 187. No se generaron nuevos criterios.

5. Una vez tomadas las decisiones correspondientes a la lista de criterios e indicadores, se elaboró el instrumento para la segunda ronda Delphi.

6. Se realizó el análisis de las respuestas a cada criterio e indicador de manera similar al paso 4 y se verificó la consecución del consenso correspondiente en cada aspecto. También se analizó la información relativa a los “patrones de respuesta” en diferentes estratos de la muestra. Para ello se calcularon las medias y desviación típica de los valores de la escala asignados por los grupos de la muestra a cada criterio e indicador. Los grupos cuyas respuestas fueron contrastadas reunieron: externos e internos del IPC, docentes y estudiantes; docentes activos y jubilados y docentes de las áreas científicas del conocimiento versus docentes de las áreas artísticas y humanísticas.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el estudio se generó un sistema de 14 criterios y 187 indicadores. Debido a lo extenso de la lista de aspectos contemplados en las dos rondas Delphi, en el artículo se hará referencia explícita a los criterios solamente, se destacarán algunos detalles sobre los indicadores y los resultados de la segunda ronda Delphi.

Así, a continuación se presenta la información que muestra los

valores de las medias y desviaciones típicas calculadas para cada uno de los criterios.

Cuadro 1: Importancia, desviación típica y orden de las funciones más importantes de acuerdo a la media asignada para los criterios de calidad del docente del IPC en la segunda ronda Delphi

Criterios	Importancia (media asignada)	Desviación Típica	Orden o Rango de importancia
Facilitar el aprendizaje.	4.98	0.14	1º
Estar identificado con la misión de la institución.	4.86	0.46	5º
Estar comprometido con su desarrollo académico y profesional.	4.96	0.29	2º
Ser un comunicador efectivo.	4.94	0.32	3º
Valorar la profesión docente.	4.98	0.14	1º
Evaluar en forma sistémica el proceso instruccional.	4.86	0.41	5º
Ser investigador activo.	4.58	0.50	7º
Poseer competencias como orientador.	4.49	0.55	8º
Poseer competencias para la gerencia del aula.	4.45	0.61	9º
Poseer condiciones personales y éticas acordes con el rol del docente.	4.96	0.20	2º
Poseer capacidad de liderazgo.	4.65	0.52	6º
Planificar el proceso educativo.	4.92	0.28	4º
Participar activamente en la extensión universitaria.	3.64	0.76	10º
Estar comprometido con el desarrollo de los programas de estudio.	4.35	0.64	10º

Como puede apreciarse, los valores asignados a los distintos criterios tendieron a las dos categorías más altas: muy importante e importantísimo. Puede decirse que los criterios que resultaron ser los más importantes son: facilitar el aprendizaje, valorar la profesión docente, estar comprometido con su desarrollo académico y profesional, poseer condiciones morales y éticas acordes con el rol del docente, ser un comunicador efectivo, planificar el proceso educativo, evaluar en forma sistémica el proceso instruccional, poseer capacidad de liderazgo y ser investigador activo. Le siguieron en importancia: participar activamente en la extensión universitaria y poseer competencias para la gerencia del aula. Sin embargo, como el 99.96% de los criterios del sistema estuvo entre estas categorías tan elevadas de importancia, se puede afirmar que en la lista, todos los criterios son prácticamente equivalentes en este sentido. Con respecto a la distribución muestral de la desviación típica, se encontró una dispersión inferior a 1 alrededor del promedio obtenido, lo cual es bastante aceptable para la obtención de consenso. Esta observación se corroboró también con el análisis de los cuartiles 1, 2 y 3.

En cuanto al análisis de los indicadores, también se observó el incremento en el consenso al pasar de la primera a la segunda ronda Delphi. Así, tal como ocurrió con los criterios, el acuerdo se ubicó alrededor de los máximos valores de la escala. Sin embargo, vale la pena destacar que la mayoría de los indicadores correspondientes a los criterios: poseer condiciones personales y éticas acordes con el rol del docente y poseer capacidad de liderazgo, se caracterizaron por obtener el máximo valor de importancia desde la primera ronda de consulta. A su vez, se apreció algo de mayor dispersión entre las opiniones de la primera ronda en los indicadores de los criterios: estar comprometido con su desarrollo académico y profesional, ser investigador activo y participar activamente en la extensión universitaria. Esto, de alguna manera, denota que la muestra consultada no estaba inicialmente de acuerdo alrededor de estos aspectos.

El asunto interesante es que los hallazgos de este estudio coinciden con lo expresado por algunos investigadores y críticos de la labor docente. En definitiva, se está de acuerdo en la necesidad de que el profesor genere una cantidad y variedad de “productos” de alta calidad, pero probablemente es la confluencia de cualidades actitudinales y

relativas a los valores, como son: la disposición, el interés, la vocación de servicio, la creatividad y la conciencia acerca de la relevancia de sus funciones, lo que permite al “buen docente” encontrar respuestas adecuadas aun con las limitaciones de diversa índole que se presentan en todos los niveles del sector educativo del país.

Finalmente, también se observó la misma tendencia en los indicadores en cuanto al porcentaje de ellos que se ubicó en las dos más altas categorías de importancia y en cuanto a la bajísima dispersión de las opiniones al respecto de esos valores asignados.

En conclusión se puede afirmar que la lista obtenida representa un inventario exhaustivo de características (criterios e indicadores), alrededor de las cuales la muestra consultada estuvo de acuerdo con respecto a su elevada importancia, para la definición de un docente de calidad en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Comparación de la opinión de los diferentes grupos de la comunidad

Como parte de la investigación, se creyó interesante tratar de establecer la existencia de “patrones de respuesta” en los diferentes estratos de la muestra. De esta manera se pretendía descubrir, si a pesar del consenso general observado, era posible encontrar opiniones particulares en estos grupos, alrededor de cada criterio e indicador del sistema generado. A tal fin, se compararon las medias y desviaciones típicas de las respuestas seleccionadas por los miembros de cada grupo conformado.

Primeramente, se debe recordar que como los grupos de la muestra no fueron conformados aleatoriamente, no resultaron ser equivalentes en cuanto al número de elementos en cada grupo. En segundo lugar, la escala de importancia se interpreta sólo como una graduación del valor de la misma. Por estas razones no se pudo llegar a conclusiones definitivas en el análisis, sino a comentarios en cuanto a las tendencias más notables. Además, se consideraron solamente las diferencias que alcanzaran al menos un punto de la escala utilizada para valorar la importancia. Con respecto a la distribución muestral de la desviación típica, se utilizó una dispersión inferior a 1 para considerar acuerdo entre las respuestas de cada grupo.

Los grupos considerados para la contrastación de sus respuestas fueron:

- el grupo externo y el grupo interno
- los docentes y los estudiantes
- los docentes activos y los docentes jubilados;
- los docentes de arte, educación física, ciencias sociales e idiomas (Humanidades) y los docentes de matemática y ciencias naturales (Ciencias Naturales).

Los resultados de estas estimaciones se muestran en el cuadros 2, para comparar los grupos de interno y externos a la institución y en el cuadro 3, para los demás grupos.

**Cuadro 2: Media y desviación típica
de las respuestas a los criterios en el grupo externo
el grupo interno.**

No.	CRITERIO	Externo N= 7		Interno N= 48	
		media	d.t.	media	d.t
1	Facilitar el aprendizaje.	5.00	0.00	4.98	0.15
2	Estar identificado con la misión de la institución.	4.70	0.80	4.88	0.39
3	Estar comprometido con su desarrollo académico y profesional.	4.70	0.80	5.00	0.00
4	Ser un comunicador efectivo.	4.70	0.80	4.98	0.15
5	Valorar la profesión docente.	5.00	0.00	4.98	0.15
6	Evaluar en forma sistémica el proceso instruccional.	5.00	0.00	4.84	0.43
7	Ser investigador activo.	4.70	0.50	4.57	0.50
8	Poseer competencias como orientador.	4.50	0.80	4.49	0.51
9	Poseer competencias para la gerencia del aula.	4.30	0.80	4.47	0.59
10	Poseer condiciones personales y éticas acordes con el rol del docente.	5.00	0.00	4.95	0.21
11	Poseer capacidad de liderazgo.	4.70	0.50	4.65	0.53
12	Planificar el proceso educativo.	5.00	0.00	4.90	0.30
13	Participar activamente en la extensión universitaria	3.50	1.00	3.66	0.73
14	Estar comprometido con el desarrollo de los programas de estudio.	4.00	0.00	4.40	0.66

Cuadro 3: Media y desviación típica de las respuestas a los criterios en los grupos: docentes y estudiantes, docentes activos y jubilados, docentes de humanidades y de ciencias naturales

Criterio	docentes (N=42)		estudiantes (N=6)		docentes activos (N=34)		docentes jubilados (N=8)		Doc. Humanidades (N=28)		Doc. Ciencias Naturales (N=14)	
	No. media	media d.t.	d.t.	Media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.	media	d.t.	
0.19	1	4.98	0.15	5.00	0.00	4.98	0.16	5.00	0.00	4.97		
	5.00	0.00										
0.47	2	4.84	0.47	5.00	0.00	4.83	0.50	5.00	0.00	4.83		
	5.00	0.00										
0.00	3	4.96	0.30	5.00	0.00	4.95	0.31	5.00	0.00	5.00		
	5.00									0.00		
0.00	4	4.93	0.33	5.00	0.00	4.93	0.35	5.00	0.00	5.00		
	4.90	0.30										
0.19	5	4.98	0.15	5.00	0.00	4.98	0.16	5.00	0.00	4.97		
	5.00	0.00										
0.51	6	4.84	0.42	5.00	0.00	4.83	0.44	5.00	0.00	4.76		
	5.00	0.00										
0.50	7	4.57	0.50	4.80	0.40	4.60	0.50	4.30	0.50	4.57		
	4.50	0.50										
0.51	8	4.49	0.55	4.40	0.50	4.51	0.56	4.50	0.50	4.52		
	4.40	0.50										
0.63	9	4.44	0.62	4.40	0.50	4.44	0.63	4.70	0.50	4.41		
	4.60	0.50										
0.26	10	4.96	0.21	5.00	0.00	4.95	0.22	5.00	0.00	4.93		
	5.00									0.00		
0.55	11	4.64	0.53	4.80	0.40	4.63	0.54	4.80	0.40	4.66		
	4.60	0.50										
0.31	12	4.91	0.29	5.00	0.00	4.90	0.30	5.00	0.00	4.90		
	4.80	0.30										
0.82	13	3.63	0.79	3.80	0.40	3.64	0.76	3.70	0.90	3.70		
	3.50	0.50										
0.73	14	4.32	0.64	4.80	0.00	4.30	0.65	4.70	0.50	4.41		
	4.20									0.40		

La inspección de los cuadros 2 y 3 muestra que no ocurrieron diferencias notables en las opiniones de los diferentes grupos consultados con respecto a la importancia asignada a los distintos criterios que se generaron. Por otra parte, se puede observar, que los valores de importancia para todos los criterios estuvieron definidos alrededor del máximo valor de la escala (importantísimo), excepto para la extensión universitaria y el compromiso con el desarrollo de los programas, los cuales oscilaron un poco por debajo de los cuatro puntos (entre importante y muy importante). Con respecto a la distribución muestral de la desviación típica, se observó una dispersión inferior a 1 en todos los grupos, lo que se considera como acuerdo en las respuestas.

La tendencia encontrada cuando se realizó el mismo análisis por indicador fue similar. No se encontraron diferencias entre las opiniones de los grupos consultados con relación a ninguno de los 187 indicadores.

En definitiva, se puede concluir que los grupos conformados a partir de la muestra consultada, no mostraron diferencias de opinión con respecto a la importancia que se le asigna a los aspectos que definen la calidad del docente ideal del IPC y coincidieron en que todas las características propuestas son de elevada importancia.

Interpretación de las funciones asignadas al docente: Perfil consensuado

Para efecto de la determinación de funciones que según el consenso obtenido, permitirán establecer el perfil del docente ideal del IPC, se realizó un análisis que consistió en destacar el número de indicadores que sirvieron para describir cada uno de los criterios.

Cuadro 4: Enunciado de los criterios y número de indicadores propuestos.

Criterio	Nº de Indicadores
Facilitar el aprendizaje.	31
Estar identificado con la misión de la institución.	14
Estar comprometido con su desarrollo académico y profesional.	15
Ser un comunicador efectivo.	12
Valorar la profesión docente.	8
Evaluar en forma sistémica el proceso instruccional.	17
Ser investigador activo.	12
Poseer competencias como orientador.	7
Poseer competencias para la gerencia del aula.	14
Poseer condiciones personales y éticas acordes con el rol del docente.	17
Poseer capacidad de liderazgo.	9
Planificar el proceso educativo.	9
Participar activamente en la extensión universitaria.	12
Estar comprometido con el desarrollo de los programas de estudio.	9

La simple inspección del cuadro permite adelantar que la función del docente como facilitador del aprendizaje, es una de las que mejor puede describirse, por cuanto obtuvo el mayor número de indicadores. A continuación se puede destacar que los criterios referidos a desarrollo académico y profesional, a identificación con la misión de la institución y a las competencias para la gerencia del aula, siguen en este orden, por la cantidad de indicadores que se propusieron. A grandes rasgos, se debe destacar que las expectativas de la comunidad acerca de las funciones que el docente debe desarrollar, van mucho más allá de las tradicionales actividades de aula. Puede observarse que se espera que el docente no sólo esté informado, sino que esté formado moral y académicamente, actualizado con respecto a su disciplina y capacitado para facilitar el aprendizaje de la manera más eficiente, además de ser investigador y participar activamente en la extensión universitaria.

Con la intención de estructurar el perfil ideal del docente sobre la base de los criterios e indicadores acordados en la consulta, se orientó el análisis hacia la conformación de grupos de características afines. De tal manera que por un lado, se observaron las “características

fundamentales” propiamente dichas, que permitirán o servirán de plataforma para el desempeño ideal del profesor y por el otro, las asociadas con las funciones como docente de aula, como investigador y como participante en las actividades de extensión universitaria. En este sentido, se pudieron agrupar entre las características fundamentales del docente ideal del IPC, las “características personales y profesionales” y las “actitudes y motivaciones hacia la institución”. Así, se proponen como características personales y profesionales:

- Compromiso con su desarrollo académico y profesional
- Comunicador efectivo
- Valoración de la profesión docente
- Competencias como orientador:
- Competencias para la gerencia del aula
- Condiciones personales y éticas acordes con el rol del docente
- Capacidad de liderazgo.

Mientras que en cuanto a las actitudes y motivaciones hacia la institución, se incluyen:

- Identificación con la misión y visión institucionales.
- Compromiso con el desarrollo de los programas de estudio.

Estas “características fundamentales” del docente incluyeron indicadores referidos a: el conocimiento de la institución, el nivel de participación en la vida institucional, el compromiso con la proyección de la institución, la participación en la promoción de la carrera docente, la participación en los procesos institucionales de desarrollo de los distintos programas, la actualización de sus conocimientos como docente e investigador multidisciplinario, el establecimiento de relaciones interpersonales y comunicacionales armoniosas y efectivas, las competencias para el manejo de grupos y el trabajo en equipo, el prestigio como docente y los rasgos de personalidad y comportamiento acordes con el ejercicio docente.

Por otra parte, se piensa que una vez dadas estas “características fundamentales”, el docente puede desarrollar (y exhibir) sus competencias en las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. De esta manera, se agruparon tres de los criterios relacionados con la primera función:

- Facilitar el aprendizaje
- Evaluar en forma sistémica el proceso instruccional
- Planificar el proceso educativo

Entre los indicadores que se incluyeron en estos criterios, se pueden destacar: el uso de técnicas y estrategias innovadoras y creativas, el dominio de los contenidos de su especialidad, la orientación de las actividades de aula hacia el desarrollo de habilidades y destrezas, el uso de metodologías que orienten la formación del futuro docente, la capacidad de producción de materiales didácticos, la planificación centrada en el estudiante, la comunicación profesor-alumno, el uso de técnicas de evaluación participativa, la realimentación oportuna del proceso de aprendizaje, la adecuación de los métodos, formas e instrumentos de evaluación, la previsión de actividades remediales y el ajuste de la planificación en atención a las necesidades de los estudiantes.

Según los resultados de la investigación, la otra función que le asigna la Universidad al docente, se recogió en el criterio “ser investigador activo”. En los indicadores de este único criterio se detallan los rasgos relacionados con: el asesoramiento y evaluación de proyectos de investigación, la participación en eventos para divulgar su producción intelectual, la publicación de sus investigaciones, la participación como evaluador de otros trabajos de investigación y la participación como integrante de equipos de investigación.

En relación con la función de extensión universitaria, también se generó un criterio; el relativo a participar activamente en la extensión universitaria. Entre los indicadores que se incluyen en este criterio, se pueden destacar: la divulgación de experiencias docentes e investigativas, la atención a los requerimientos de la comunidad institucional y vecinal, el establecimiento de vínculos con otras instituciones y organizaciones públicas y privadas, la promoción de la carrera docente y apoyo a los docentes en ejercicio y la participación en acuerdos y convenios establecidos con otras instituciones.

El perfil que se generó es un intento más de organizar y concretar lo que se espera de un docente universitario. Hasta hace pocos años se manejaba el modelo del profesor universitario desvinculado del compromiso o responsabilidad con la facilitación del aprendizaje, de espaldas a la adecuación de las técnicas de enseñanza y de evaluación.

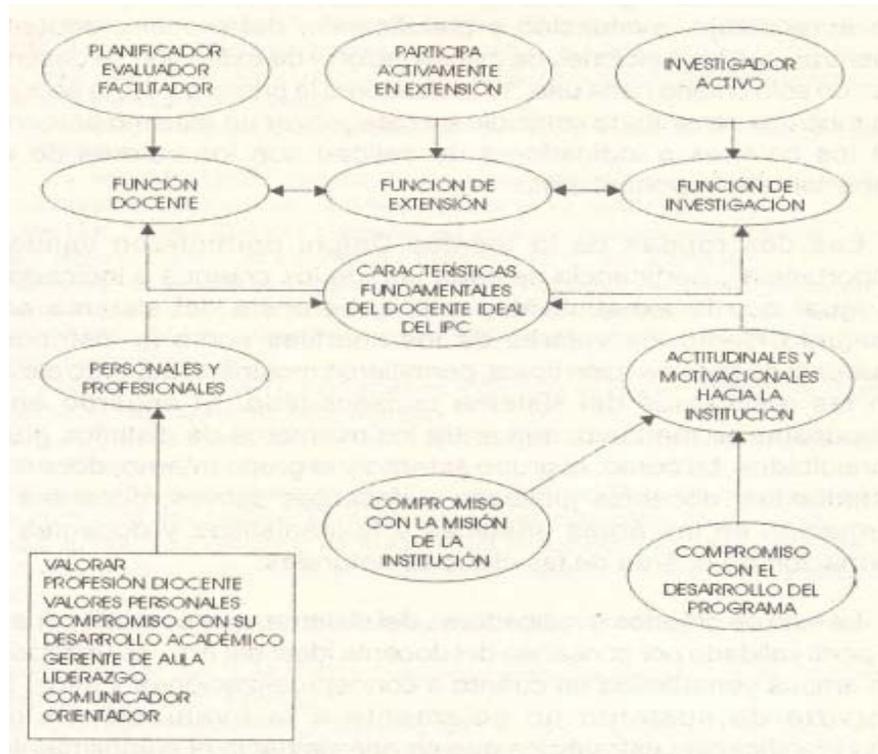
Este modelo tampoco consideraba las competencias del docente universitario como planificador del aprendizaje, ni como elemento que debe apoyar la gestión universitaria, incluyendo la extensión y la investigación. Uno de los intentos más recientes, registrado en Venezuela, en el sentido de actualizar este modelo de profesor universitario, ha sido el perfil integral del profesor universitario presentado por Salcedo (1997). Allí se consideran las diferentes funciones del docente, con especial énfasis en la investigación y sobre todo, en los productos de las tres funciones. Específicamente, para la parte de docencia se destacan aspectos como el dominio de los aspectos “sustantivos” para la docencia, la formación pedagógica sistemática, la actualización del conocimiento (tanto pedagógico como de la disciplina), el compromiso institucional, la vinculación de la docencia con la investigación y la extensión, la flexibilidad y disposición al cambio y a la innovación, la habilidad para estimular la capacidad cognitiva y metacognitiva de los alumnos, la habilidad comunicacional, la capacidad evaluativa y el comportamiento ético. Como puede observarse, hay numerosas coincidencias con los hallazgos de nuestro estudio. No obstante, además de consensuado, el sistema propuesto en el artículo es exhaustivo y detallado en cuanto a la descripción de las características deseables. Se observa una elevada proporción de aspectos relacionados con los procesos, con los insumos y con el impacto, sin excluir los relativos a productos. Esto es importante en lo que respecta a la necesidad de conceptualizar la labor docente como un sistema, en donde no sólo los productos son relevantes, sino la forma cómo se obtienen, cómo impactan a la sociedad y cómo se pudieran optimizar y mejorar. Sólo así, el sistema de criterios e indicadores puede convertirse en patrón o referente para hacer seguimiento y evaluar las cuestiones no solamente de manera cuantitativa, sino también cualitativamente.

Otra referencia bibliográfica que se orienta en el sentido del artículo es la publicada por la Asociación de Universidades Colombianas (ASCUN, 1996). En este trabajo se registran las diferentes características y atributos de calidad que se desean para la Educación Universitaria. Sin embargo, se refieren a las funciones universitarias: gestión, docencia, investigación y extensión, más que a los actores de la comunidad. No obstante, también se encuentran numerosas coincidencias con la propuesta de este sistema de criterios e indicadores.

Por otro lado, no sólo en Latinoamérica sino en los países del primer mundo, ya se han dado muestras de inquietud en relación a la inconveniencia de los modelos del “docente puro” o del “investigador puro” (Lanz Rodríguez, 2001; Navarro, 2001; Parker, Guthrie y Gray, 1997; Uribe, 2000). No se concibe un docente que no enriquezca su labor en el aula con su propia investigación, así como tampoco se concibe a un docente que se consagre a la investigación, en detrimento de su dedicación al trabajo de aula. Sin embargo, la disyuntiva no es fácil de resolver en el medio académico, una vez que se entiende que en la mayoría de los países, la investigación se realiza principalmente en las universidades (Balbachevsky, 1998); así como también se reconoce la demanda creciente de la sociedad por profesionales integralmente formados.

Para finalizar, el perfil consensuado que se obtuvo apunta hacia un docente que posea, primeramente, una serie de características fundamentales personales, profesionales, actitudinales y motivacionales relacionadas con la posibilidad de identificarse con la misión de la institución; comprometerse con su desarrollo académico y profesional, valorar la profesión docente, comunicarse en forma efectiva y además, poseer competencias como orientador, gerente de aula, líder y, sobre todo, que posea condiciones personales y éticas acordes con su papel de docente. De esta manera, el profesor del IPC debería desarrollar las funciones que la Universidad le asigna, en forma equilibrada, balanceada. No solamente, siendo un competente docente en el aula, planificando, evaluado y facilitando el aprendizaje, sino además, siendo un investigador activo de su quehacer en la disciplina y en la docencia de esa disciplina y participando activamente en las actividades de extensión universitaria que respondan a la misión y visión de la universidad. En el diagrama que se muestra a continuación se representan las relaciones detectadas entre las distintas partes del perfil ideal que se generó a partir del consenso de la muestra consultada. Debe notarse además, que se trata de un sistema en donde todos sus elementos están íntimamente relacionados de manera tal, que cada uno de ellos puede convertirse en insumo o producto del otro.

DIAGRAMA DE RELACIONES ENTRE FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS EN EL PERFIL IDEAL CONSENSUADO DEL PROFESOR DEL IPC



Conclusiones y recomendaciones

La definición por consenso de un sistema de 14 criterios y 187 indicadores de calidad para el docente del Instituto Pedagógico de Caracas constituyó el perfil ideal del docente, con las condiciones y competencias que debe poseer un profesional de la docencia universitaria. Se definieron éstas como criterios referidos a: su identificación con la misión de la institución, el compromiso con su desarrollo académico y profesional, la valoración de la profesión docente, la comunicación efectiva, sus competencias como orientador, líder y gerente de aula, sus condiciones personales y éticas, el compromiso con el desarrollo de programas de estudio; todos

asociados a las funciones que institucionalmente se le asignan al docente: enseñanza, investigación y extensión. Se encontró un énfasis particular en la función de enseñanza, por cuanto se definió un mayor número de criterios y de indicadores relacionados con las actividades de aprendizaje, evaluación y planificación del proceso educativo. Mientras que las funciones de investigación y de extensión se describen con un solo criterio cada una, 17 indicadores la primera y 12, la segunda. La muestra consultada coincidió en categorizar un altísimo porcentaje de los criterios e indicadores de calidad con los valores de muy importante e importantísimo.

Las dos rondas de la técnica Delphi permitieron validar la importancia y pertinencia de cada uno de los criterios e indicadores, al igual que la exhaustividad y la coherencia del sistema como conjunto. Tanto los valores de los cuartiles como la distribución muestral de la desviación típica, permitieron mostrar el acuerdo elevado en las respuestas del sistema consensuado. El acuerdo en las respuestas se mantuvo, aun entre los miembros de distintos grupos consultados, tal como: el grupo externo y el grupo interno, docentes y estudiantes, docentes jubilados y docentes activos, docentes con formación en las áreas artísticas y humanísticas y docentes con formación en el área de las ciencias naturales.

La lista de criterios e indicadores del sistema, que permitió constituir el perfil validado por consenso del docente ideal del IPC, es un producto de amplia versatilidad en cuanto a conceptualizaciones y usos. Esto serviría de sustento no solamente a la evaluación, sino a una planificación estratégica que se oriente hacia el cumplimiento de la misión específica del IPC y el enriquecimiento de su visión, ambas fuertemente asociadas con el mejoramiento de la calidad de la educación del país en todos sus niveles y modalidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar S., G. (1991). Evaluación del Docente, un Problema Abierto. *Perfiles Educativos* 5, 12-13. Caracas.
- Arias, G., F. (1984). El Inventario de Comportamientos Docentes (ICD): un instrumento para evaluar la calidad. *Perfiles Educativos*, 4, 14-22. Caracas.
- ASCUN, Asociación Colombiana de Universidades (1996). *Características de Calidad: Hacia una Universidad autorregulada*. Documento de Referencia para las universidades. Colombia.
- Ayim, M. (1991). Dominance and affiliation: Paradigms in Conflict. *Informal Logic*, 13, 79-88. London.
- Baba, V. y Ace, M. (1989). Serendipity in Leadership: Initiating structure and the consideration in classroom. *Human Relations*, 42, 509-525.
- Bacchus, M.K. (1996). The role of teacher education in development in South Countries. *Alberta Journal of Education Research*, 42, 77-86. Canadá.
- Balachevsky, E. (1998). A Organización de la Actividad de Investigación en el medio Académico: La experiencia brasileña. *Paper prepared to be presented at the XXI LASA International Congress*, TEC04. Chicago, L., The Palmer House Hilt, September, 24-26.
- Ball, r. y Halwachi, J. (1987). Performance Indicators in Higher Education. *Higher Education*. 16, 393-405. Netherlands.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148. Standford, CA.
- Blondel, D. (1991). A new type of teacher training in France: The Instituts Universitaires de Formation des Maitres. *European Journal of Education*, 26, 197-205.
- Dorrego, E. (1981). *Evaluación de la Eficiencia de los Docentes de la Escuela de Administración y Contaduría (estudio piloto)*. Trabajo de Ascenso no publicado. UCV.
- Bujara, Y. (1994). Inequality in the Classroom. *Society-Societé*, 18, 13-14- Ontario, Canadá.
- Chadwick, C.B. y Rivera Y., N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Ediciones Paidós. Barcelona, España.
- Cooke, B. (1994). Reinventing Teaching and Testing: Quality in the Classroom. *Paper presented at the Eastern Regional Competency-Based Education Consortium's Annual Total Quality Education Conference*. 19 p., Asheville, NC. USA.
- De George, H. (1994). *Estrategias de Muestras*. Taller Seminario de Metodología de la Investigación. Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAN). Caracas, Venezuela.
- De Miguel, J.A. (1988). Un Marco Teórico para la Función Docente de la Universidad. *Pedagogía Universitaria en América Latina*. 3ª. Parte. Programa Regional de Pedagogía Universitaria. CINDA. Colección gestión Universitaria. Chile.
- Fernández P., M. (1997). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Gráficas Escorial. 3ª edición. España.
- Fonseca, C. (1994). Educación y transformación socioeconómica: algunas enseñanzas del caso japonés. *Revista La Educación*, Año XXXVII, 118, 301-316. Washington, USA.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales trasformativos. Hacia una*

- pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.
- González, M.E.; Ledezma de Nava, M. y Pardo de Campos, M. S. (1999) La técnica de grupo nominal: Guía para preparar y conducir una sesión de trabajo. *Revista de Investigación*. No. 45-119. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.
- González R, M. E., Pardo de Campos, M. S., Ledezma de Nava, M. y Muro L, X (1998). Proyecto Interinstitucional e Internacional sobre Criterios e Indicadores de Calidad en la Educación Superior Venezolana. *Informe sobre el Caso Instituto Pedagógico de Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador*.
- Hamdan G., N. (1995) *Hacia la universidad del siglo XXI*. En coedición con el Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela (UCV). Caracas.
- Hernández S., R; Fernández C., C. y Baptista L., P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. México.
- Kuhn, A. y Shulz, W. (1995). From practical experience of self reflection: a seminal to follow student teaching. *Pedagogik*. 47, 38-42. Federal Republic Germany.
- Kreps, G. M. (1994). Total Quality Management in the classroom. A sociological examination of three techniques for improving classroom teaching effectiveness. *American Sociological Association*. Ohio, USA.
- Lanz Rodríguez, C. (2001). *Propuestas para una constituyente universitaria*. 4 de junio. El Nacional. P.7.
- Ledezma de Nava, M.; Pardo, M. S., González, M.E. y Bolet, M. (1996). Hacia una Definición de la Calidad Universitaria. *Revista Venezolana de Estudios Canadienses*, 1, (3), 5-14. Caracas. Venezuela.
- Ledezma de Nava, M.; González, M.E.; Pardo de Campos, M.S. y Muro L., X. (2000). La Calidad del Docente Universitario: Una propuesta para su definición en el contexto del Instituto Pedagógico de Caracas. *Investigación y Postgrado*. 15 (1)15-56.
- Leibu, Y. (1976). La qualité de l'enseignement universitaire : Essai d'approche systematique. *The Canadian Journal of Higher Education*.VI(3), 1. Quebec, Canadá.
- Méndez, A., C.E. (1990). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. Mc Graw Hill. Bogotá. Colombia.
- Mott, T. (1994).education 1993: A new from the classroom. *Forum*, 36, 24-26.
- Nadeau, G. (1993). El uso de los indicadores de calidad en los colegios y universidades. *Presentación hecha en las II Jornadas sobre los Estudios Canadienses en Venezuela*.
- Navarro, H. (2001). "Hay que reformar la manera en que se ejerce el poder en la universidad". *Entrevista con el Ministro de Educación, Cultura y Deporte. Primera Parte. Venezuela Analítica*. Revista electrónica. Domingo 3 de junio.
- O'Neal, O. S. (1966). Enhancing Undergraduate Student Participation through Active Learning. *Journal of Teaching in Social work*. 1, 141-155.
- Parker, L.; Guthrie, L. y Gray, R.H. (1997). Publish or Perish. http://les.man.ac.uk/IPA/papers/parke106_.html.
- Puryear, J. y Brunner, J. (1994). Una Agenda para la Reforma Educacional en América Latina y El Caribe. Diálogo Interamericano. *Resumen Ejecutivo de Política*. Washington, DC. USA.
- Rugarcía, A. (1994). La Evolución de la Función Docente. *Revista de Educación*

- Superior*. Vol. XXIII N° 91. México.
- Salcedo, H. (1997). Necesidad de un perfil integral del profesor universitario como base de la evaluación y reconocimiento de su desempeño. *Agenda Académica*. 4 (1). 27-48.
- Salinas, J.F. (1995). Perspectivas Actuales en Evaluación Educacional: Algunas Implicaciones. *Currículum*. 5(9), 87-102.
- Sander, B. (1984). Administración de la educación en América latina: El concepto de relevancia cultural. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Año XXVII (96) 49-67. Washington DC, USA.
- Seymour, D.T. (1993). Causing Quality in Higher Education. American Council on Education. *Series on Higher Education*. Orix Press Phenix, USA.
- Shabani, J. (1995). Higher education in Sub-Saharan Africa: Strategies for the improvement of the quality of training. *Quality in Higher Education*, 173-178. Accra Ghana.
- Sherr, L. A. y Teeter, D.J. (1991). *Total Quality Management in Higher Education. New Directions for Institutional Research*, 71. Jossey-Bass Inc., Publisher. San Francisco CA. USA.
- Sullivan, T.A; Svincki, M.; Greer, M. y Díaz, M. (1992). Graduate students, formal classroom training and the development of College level teaching. *American Sociological Association (ASA)*. Austin, Texas.
- Swartz, C. W.; White, K,P. y Stuck, G.B. (1990). The Factorial Structure of the North Caroline Teaching. Performance. *Appraisal Instruments Educational and Psychological Measurement* Raleigh, NC. USA.
- Sykes, Ch. J. (1990). Profscam: professors and the demise of Higher Education. 304pp. Washington, DC. USA.
- Toro, B. E. (1996). Calidad de educación: concepto, medición y estrategias de mejoramiento. *Revista Paraguaya de Sociología*, 31 (90), 201-207. Paraguay.
- Touzel, T. (1993) Portfolio Analysis: Windows of Competence. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for the Teacher Education* San Diego. California. USA.
- UNESCO (1998a). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. Hacia un programa 21 para la Educación Superior*. Documento de Trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. 5-9 de octubre.
- UNESCO (1998b). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Debate temático: La formación del personal de la Educación Superior: Una misión permanente*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París. 5-9 de octubre.
- Uribe, J. I. (2000). *Sobre la reglamentación de las responsabilidades académicas de los profesores*. No.21. Noviembre. mailto:argydeb@makarenko.univalle.edu.co.
- Villaruel, C. (2001). Sistema de Evaluación y Acreditación de las Universidades (Proyecto SEA). Consejo Nacional de Universidades. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Venezuela.
- Vivas, S. (1991). Estilos Nomotético e Ideográfico de la Bipolaridad del asesor. *XV Conferencia Mundial del ICDE*. Caracas, Venezuela.
- Zerpa, A. (1991). Comportamientos deseables en el docente universitario en el desempeño de sus funciones de docencia y de investigación. *Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE)*. *Boletín Informativo*. 11/3, 13-20. Caracas.