

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA HISTÓRICA PARA SU COMPRENSIÓN

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

AUTORES: Eduardo Díaz Ocampo¹

Regina Venet Muñoz²

Alexis Benancio Álvarez Cortés³

DIRECCIÓN PARA CORESPONDENCIA: ediaz@uteq.edu.ec

Fecha de recepción: 09 - 05 - 2017

Fecha de aceptación: 22 - 06 - 2017

RESUMEN

En el presente artículo se analiza la formación didáctica del docente universitario y su dinámica, desde una perspectiva histórica y, a partir del análisis crítico de los referentes teóricos fundamentales que abordan el tema en el ámbito nacional e internacional, se valora este particular en la República del Ecuador. De manera que, es posible, precisar los aportes más relevantes que pueden ser retomados en ensayos posteriores con el estudio de las inconsistencias teóricas, que orientan el perfeccionamiento de este proceso docente educativo. Este trabajo tiene como objetivo la determinación de los antecedentes históricos de la formación permanente del docente universitario ecuatoriano, en particular sobre la Didáctica de la Educación Superior sobre la base de la caracterización epistémica de este proceso. Se concluye que el análisis histórico-lógico del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, permitió revelar el insuficiente tratamiento que se le ha dado a la Didáctica de la Educación Superior como contenido formativo permanente de la preparación de este profesional, desde lo conceptual, lo metodológico y lo procedimental, con escaso interés político educativo y científico para su estimulación y desarrollo. Además, los referentes utilizados en la investigación, permiten explicar que la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior, es valorada, desde diferentes dimensiones, con enfoques teóricos que han aportado elementos importantes, pero no brindan una respuesta suficiente a su relación con una gestión didáctica de excelencia y al trabajo colaborativo en la didáctica profesional para responder a las necesidades del docente universitario.

¹ Rector de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Av. Walter Andrade. Km 1.5 vía a Santo Domingo. Quevedo, Los Ríos, Ecuador.

² Docente. Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Av. Walter Andrade. Km 1.5 vía a Santo Domingo. Quevedo, Los Ríos, Ecuador. E-mail: rreginavenet@yahoo.es

³ Director. Centro de Estudios de Educación de Granma "Fausto Santisteban Pons". Universidad de Granma. Manzanillo. Cuba. E-mail: aalvarezcortes@udg.co.cu

PALABRAS CLAVE: formación didáctica; educación superior; formación docente.

THE PERMANENT FORMATION OF THE TEACHERS OF THE ECUADORIAN UNIVERSITY IN DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION. A HISTORICAL LOOK FOR YOUR UNDERSTANDING

ABSTRACT

This article analyzes the didactic training of the university teacher and its dynamics, from a historical perspective and, from the critical analysis of the fundamental theoretical referents that address the subject in the national and international scope, this particular is valued in the Republic of Ecuador. Thus, it is possible to specify the most relevant contributions that can be taken up in subsequent essays with the study of theoretical inconsistencies, which guide the improvement of this educational process. The objective of this work is to determine the historical background of the permanent training of the Ecuadorian university teacher, in particular on the Didactics of Higher Education on the basis of the epistemic characterization of this process. It is concluded that the historical-logical analysis of the process of permanent training of the university professor in the Ecuadorian context, allowed to reveal the insufficient treatment that has been given to the Didactics of Higher Education as a permanent training content of the preparation of this professional, from the conceptual, the methodological and the procedural, with little political and educational scientific interest for its stimulation and development. In addition, the referents used in the investigation, allow to explain that the permanent training in Didactics of Higher Education, is valued, from different dimensions, with theoretical approaches that have contributed important elements, but do not provide a sufficient response to their relationship with a management didactics of excellence and collaborative work in professional didactics to meet the needs of the university teacher.

KEYWORDS: didactic training; higher education; teacher training.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos que enfrentan hoy las universidades, en particular las universidades ecuatorianas, es la formación permanente del profesorado, para poder cumplir con un modelo de integración de conocimientos y saberes para la innovación social en función de la gestión didáctica en el proceso docente educativo, de manera que se garantice esta finalidad y donde además se construya el nuevo modelo de universidad que garantice los programas de formación y la calificación de un personal académico polivalente, pertinente, actualizado en conocimientos fronteras y la generación de nuevas narrativas académicas y científicas en la formación inicial del profesional.

Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea compleja, que exige al docente conocimientos teórico-conceptuales, metodológicos y prácticos,

junto al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, así como determinadas actitudes y valores pertinentes con una calidad de la educación, para lo cual no puede faltar el desarrollo de un pensamiento crítico y una capacidad creativa. Un aspecto esencial que posibilita que la enseñanza superior pueda lograr su propósito, es la Didáctica.

Es reconocido que la Educación Superior tiene su propia especificidad; por tanto, demanda una didáctica particular que viabilice el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas variadas, relativas a su proyecto de vida y profesional. Si bien es cierto que concurren múltiples enfoques y alternativas didácticas, existen también ideas que articulan de manera más pertinentes con los retos y demandas que se plantea en la actualidad a las instituciones de Educación Superior a nivel internacional.

En el sentido anterior constituye un referente de significativa importancia la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, Didáctica y Prácticas Pedagógicas, el cual es consultado por la mayoría de los países al pretender llevar a cabo procesos de cambio en sus modelos de enseñanza superior (Escudero Muñoz, 2006; Rué, 2007).

En esta región existe la puesta en común de un currículum de formación universitaria con un enfoque basado en competencias; se refuerzan ideas de antaño, pero que al repotenciarse cobran fuerza, tales como: la necesidad de flexibilizar el currículum; la mayor movilidad internacional de los alumnos; la reducción del tiempo a los programas de pregrado; la reducción de las horas-clase presenciales; y la necesidad de valor crediticio a las horas de aprendizaje autónomo mediante el estudio, entre otros aspectos. Los elementos anteriores requieren ser asumidos y sistematizados permanentemente por los docentes universitarios, lo que demanda no solo una intención metodológica sino también teórico-conceptual que viabilice este modo de pensar crítico sobre los retos de la Educación universitaria en la actualidad; ello exige la formación de los docentes universitarios en Didáctica de la Educación Superior.

Por lo anteriormente expuesto este trabajo tiene como objetivo la determinación de los antecedentes históricos de la formación permanente del docente universitario ecuatoriano, en particular sobre la Didáctica de la Educación Superior sobre la base de la caracterización epistémica de este proceso.

DESARROLLO

En el artículo se caracteriza la formación didáctica del docente universitario y su dinámica, a partir del análisis crítico de los referentes teóricos fundamentales que abordan el tema en el ámbito nacional e internacional en Ecuador. De manera que se precisan los aportes más relevantes que pueden ser retomados en el cuerpo del ensayo y las inconsistencias teóricas, que orientan el perfeccionamiento de este proceso docente. Se analizan las

principales investigaciones que marcan el desarrollo del tema en el Ecuador y se determinan los aspectos de mayor relevancia a ser tenidos en cuenta para transformar el objeto. Finalmente, el ensayo tiene como objetivo valorar la situación actual de la dinámica de la formación didáctica del docente universitario ecuatoriano, y se revelan las insuficiencias y potencialidades existentes en torno al problema planteado.

Reseña histórica del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano

La periodización histórica de la evolución de la educación superior en Ecuador, es una tarea compleja, dado que hasta el presente no existe la obra histórico pedagógica que abarque el devenir de la universidad ecuatoriana y la dispersión de la información sobre este particular asunto es una limitación para acometer ese trabajo, que requiere de profesionales cuya dedicación fundamental sea esa, los cuales tendrían que, no sólo sistematizar la información de manera lógica, sino también reconstruir aquella cuyas fuentes documentales están irremisiblemente dañadas y/o perdidas.

No es de extrañar, entonces, la escasez de criterios historiográficos conformados unánimemente para la periodización de las tradiciones y evolución de la universidad ecuatoriana. Las razones anteriores avalan la intención de periodizar tentativamente el proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, precisando los indicadores e hitos vinculados lógicamente a las contingencias de la vida universitaria que, bajo la lupa investigativa revelan esencialidades demarcadoras de la existencia de etapas evolutivas.

Las limitaciones historiográficas develadas tendrán que tomarse en consideración al momento de valorar la periodización histórico lógica del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, propuesta en la presente investigación. A nivel internacional la formación permanente del docente tiene sus antecedentes en varias latitudes, por ejemplo, en el año 1965, en el seno de la UNESCO, se trató por primera vez el tema de la educación o formación permanente de los docentes, este organismo asume el concepto como política educativa; surgió después de replantear y poner a discusión la noción tradicional de educación, la cual no había reparado en el desequilibrio progresivo que ocurre entre los conocimientos adquiridos por un alumno dentro de su proceso de formación profesional y aquellos que se van obteniendo como producto del avance de las distintas disciplinas profesionales (Fernández y otros, 2007).

Así desde el año 1965 y hasta el 1971, el Consejo de Europa elaboró diversos trabajos tratando de redefinir la educación permanente, la cual se concreta en políticas educativas; pero fue en la década de los 70', cuando se autorizan en el Ecuador la creación de carreras técnicas y tecnológicas dedicadas simultáneamente a la investigación, la formación permanente del profesorado,

la innovación y su perfeccionamiento (Decreto Supremo N° 341, Registro Oficial 539, 1974).

Los métodos, contenidos y procedimientos en la formación docente en el Ecuador, eran por lo general pragmáticos y tecnocráticos; se puso en práctica el modelo desarrollista (Castellanos, 2001), que partió del supuesto de que el crecimiento económico generaría desarrollo social, aun cuando lo que se reforzó fue la dependencia económica por el endeudamiento que conllevó esta política. De todas formas, fue positivo el reconocimiento de la educación para el desarrollo, la cual fue declarada prioridad nacional de la República del Ecuador (Ley de Educación y Cultura, Quito, 1977).

En la década de 1970-1980, del pasado siglo, la presión social para la demanda de profesionales continuó incrementándose, de esta manera se instrumentó la política de la diversificación de la Educación Superior, con el fin de presentar alternativas distintas a las universidades, y fiel al postulado del Gobierno Nacionalista Revolucionario del General Guillermo Rodríguez Lara y el triunvirato sucesor (1972-1979), se crearon nuevos colegios técnicos, universidades, institutos politécnicos y tecnológicos, así como, centro experimentales (Rivera, 1996).

En el Plan Integral de Transformación y Desarrollo 1973 - 1977, la política educativa se orientó hacia un sistema educativo que promueva el conocimiento de la realidad nacional en sus estructuras internas de poder económico y político; pretendía reflejar el espíritu transformador del Régimen para hacer posible la organización de una nueva sociedad más justa y humana. La política planteaba que la ecuación educación/desarrollo debe resolverse considerando siempre al hombre en toda su dimensión, de manera que sea sujeto y no objeto de dicho desarrollo. Esta política favoreció la formación de los recursos humanos y permitió la diferenciación de los diferentes subsistemas de formación, desde la escuela básica hasta la universidad.

En 1981, por la necesidad de atender la formación del magisterio, se creó una serie de programas experimentales de formación docente; sin embargo, los institutos de profesiones medias adscritos al Ministerio de Educación, Cultura, Recreación y Deportes sólo mantenían políticas destinadas a promover la contratación de profesionales con formación administrativa, comercial, contables y secretariales fundamentalmente, en aras del desarrollo regional y local: los docentes se preparaban solo para reforzar su formación técnica profesional, en detrimento de su formación pedagógica.

Tomando en consideración las ideas propias de la época, la universidad privilegió la formación científica y el desarrollo cognitivo de sus profesionales. No siempre esta concepción favoreció un desarrollo integral de los profesionales y la formación más especializada (Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 1989 - 1992).

La ausencia de preocupaciones por la formación docente centrada en la enseñanza no es fácil de documentar en el pasado todavía cercano, y ha

obedecido probablemente a explicaciones de muy diversa naturaleza. Muchas de ellas tienen sus raíces en la propia cultura y valores dominantes en las Instituciones de Educación Superior (IES). Una y otros han nutrido y configurado, entre otros aspectos, un determinado modelo de profesional, y, desde luego, un conjunto de parámetros y perfiles sobre los que asentar la actuación de este.

El criterio de (Miranda, 2005) constituye referente conceptual metodológico para la periodización que se presenta en tanto esta autora reconoce que ninguna periodización se establece de antemano, sino con la ayuda de determinados indicadores que posibiliten comprender y precisar el fenómeno que se ha decidido estudiar, por tanto, la periodización no solo es un instrumento metodológico que facilita y ayuda al análisis histórico, sino también el resultado de la investigación que se realiza.

La asunción de este criterio se concretó entonces, en la determinación de períodos históricos generales que dan cuenta, del proceso de formación permanente y en particular, del proceso de formación profesional pedagógica de los docentes universitarios del Ecuador, procesos que han estado marcados por la aplicación de políticas educativas que han estado en correspondencia con los lineamientos dictados por los gobiernos de turno. De esta forma la aplicación del método histórico-lógico, se tomaron como bases documentales los programas y políticas educativas de la formación de los docentes de la educación superior ecuatoriana. Lo anterior permitió revelar las principales particularidades de este proceso histórico pedagógico, tomando en consideración los siguientes indicadores:

- Concepciones y políticas educativas para la formación permanente del docente universitario.
- Preocupación del gobierno por la formación permanente del docente universitario.

Para realizar el estudio histórico lógico de la formación docente, se tomaron en consideración los momentos más relevantes en la formación permanente del docente en su desempeño profesional, y el establecimiento de la Revolución ciudadana (2006), por su impacto en la reorganización de la educación superior y la universitaria en particular, lo que ha favorecido la formación permanente de los docentes universitarios ecuatorianos.

Período de burocratización de la universidad ecuatoriana y profundización de las carencias y limitaciones de su dinámica interna (1980 al 1990)

En este período suele darse con fuerza el fenómeno histórico y político educativo de burocratización y sindicalización de la Universidad ecuatoriana, lo que trajo consigo una profundización de las carencias y limitaciones de la dinámica interna y de los procesos de internacionalización de la universidad, para acometer convenios de formación permanente del personal docente con otras universidades en capacidad para esta formación. El sistema universitario

ecuatoriano experimentó, en los años ochenta, un período de profundización de sus carencias y limitaciones. Por un lado, un aumento exorbitante de la matrícula universitaria y la creación desmedida de nuevas universidades (públicas y privadas) que no respondían a las demandas de una sociedad que requería más cuadros técnicos que profesionales, pues según un informe elaborado para el CONUEP y publicado en 1992, *“de 530.977 bachilleres egresados entre 1981 y 1989, los 430.881 (81%) correspondieron a los cuatro tipos de bachilleratos (físico-matemático; químico-biológico; ciencias sociales; y comercio y administración) y solo el 19% restante fue egresado de las otras 23 opciones de bachillerato”*.

En realidad, lo que ocurrió en los ochenta fue un agravamiento de las notables deficiencias del sistema universitario que ya venían expresándose desde la década anterior, en el marco de una crisis económica generalizada que se acentuó a partir de la sucretización, medida implementada en el gobierno del demócrata-cristiano Osvaldo Hurtado Larrea.

El Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Democrático 1980-1984, manifestó que una de las limitaciones que frena el desarrollo social es la falta de educación y de capacitación para el trabajo, que padecen amplios sectores de la población. Las políticas de promoción popular, participación y organización social del Gobierno trataron de resolver, en parte, ese grave problema, fortaleciendo la capacidad de gestión del sistema educativo. En función de esta declaración, el Gobierno determinó que la naturaleza y alcance de la educación no están circunscritos al interior del aula, que sus protagonistas no son únicamente el profesor y el alumno, sino toda la sociedad; por ello, el Plan propuso una política que conlleva decisiones como la ampliación significativa de la cobertura de los servicios educativos, principalmente en los sectores marginales, la formación de ciudadanos con mentalidad científica, creadora e innovadora la promoción de una Pedagogía centrada en la creatividad del proceso enseñanza-aprendizaje y en la investigación permanente, el fomento del pensamiento crítico y la articulación, coherencia, continuidad y dirección orgánica al sistema educativo en función de las demandas sociales y los requerimientos del país.

Por otro lado, el Plan señaló el deterioro de los valores culturales y cívicos de la ciudadanía y en especial de la juventud, lo cual atenta contra el robustecimiento de la identidad nacional. De conformidad con estos planteamientos, el Plan estableció las siguientes políticas:

- Reforma educacional orientada a elevar la eficacia cualitativa y cuantitativa de los diversos sistemas educativos; a ampliar su cobertura; a mejorar su administración; a racionalizar sus costos; y a colaborar con los objetivos y programas de formación y capacitación de recursos humanos, fortaleciendo la interacción entre educación, empleo y producción.

- Promoción orientada a ofrecer infraestructura y servicios para la difusión e investigación de la cultura nacional; y, para la formación cultural de la población.

Como conclusión al análisis realizado al periodo, llamado la década perdida en Ecuador, se valora en el ensayo que, los contenidos de los planes nacionales de desarrollo de los gobiernos democráticos permiten considerar que la formación permanente del docente en cualquiera de los niveles educativos era una necesidad perentoria; sin embargo se aprecia la escasez de programas, proyectos y acciones dirigidas a la capacitación, superación y formación pedagógica de aquellos profesionales que ejercían la docencia en las universidades en función de profesionalizar esta labor.

Puede afirmarse que, en el Ecuador, en contados momentos históricos ha existido una política educativa concreta y debidamente entendida en sentido técnico/operacional. En determinados periodos de la vida nacional se formularon políticas que no lograron continuidad, ni constituirse en políticas del Estado para ejercer influjo renovador perseverante hasta alcanzar los propósitos implícitos en sus declaraciones. Otra consecuencia de la falta de continuidad de la política educativa, ha sido el crecimiento y desarrollo desordenado e irregular de la educación superior en el Ecuador, evidenciado en la falta de realizaciones duraderas, coherentes, organizadas e intensas que hayan garantizado la expansión progresiva y equitativa del nivel superior y el mejoramiento de los servicios educativos universitarios y como premisa y expresión de ello de la formación permanente del docente universitario

En un informe elaborado para el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 1989-1992, se advierte que, en el transcurso de las últimas décadas, se ha observado que la educación ecuatoriana no ha tenido un desempeño eficaz en la creación de condiciones favorables para el desarrollo del país. Esta situación, expresa el Plan, se explica en buena parte, por la incapacidad de la educación superior para dar respuestas adecuadas a los problemas que obstaculizan el desarrollo, especialmente los que tienen que ver con la satisfacción de las necesidades básicas de la población; con el desafío que plantea la aplicación del conocimiento científico en la sociedad contemporánea.

Consecuentemente, se propuso, lograr que la educación superior, respondiera a las necesidades del desarrollo nacional y a la realidad económica, social y cultural del país y elevar su calidad, tanto por su integridad y continuidad, como por los contenidos socialmente útiles. En el marco de este pronunciamiento, se pudo precisar que la política educativa determinó el mejoramiento de los niveles de calificación del docente, sin embargo, no existían modelos y políticas educativas específicas para la formación permanente de los docentes de Educación Superior.

Por otro lado, predominan muy pocos programas de formación y aunque se instituyen fundamentalmente los de carácter experimental para la formación docente estos ponen énfasis en los maestros primarios, con métodos,

contenidos y procedimientos que fomentaban el pensamiento crítico, no se consideran las necesidades formativas de los docentes universitarios. La Ley de universidades y escuelas politécnicas de 1982, prescribe que en el presupuesto de los establecimientos de educación superior debe constar una partida destinada a becas de especialización para el personal docente y de investigación. Sin embargo, la aguda crisis financiera que desde hace varios años golpea a las universidades ecuatorianas, vuelve en general impracticable o de muy limitada aplicabilidad esta norma. La formación científica y pedagógica de los docentes queda así fundamentalmente librada al interés e iniciativa que los mismos tengan para consolidar y ampliar sus conocimientos.

En este período objeto de análisis, la mayoría de docentes laboraron a tiempo parcial. Se trata generalmente de profesores que ejercen la cátedra como una segunda actividad. Para facilitar la docencia universitaria a los funcionarios públicos que quieran ejercerla, el Estado ecuatoriano autorizó a sus empleados ser nombrados profesores de universidades y politécnicas estatales a tiempo parcial y les concedió licencia de horas para ejercer la cátedra. Esto evidencia carencias en la formación permanente del docente universitario en tanto la mayoría ejerce la cátedra como una segunda opción de empleo.

Período de 1990 al 2008. Crecimiento de la privatización de las universidades ecuatorianas y desinterés por la formación permanente del profesorado

A comienzos de la década de los 90', del pasado siglo, el CONESUP contrató a un grupo de profesionales para que realicen una evaluación del sistema universitario en sus ámbitos institucional, organizativo y académico. Éste fue el primer intento de diagnóstico sistematizado realizado hasta ese entonces y es así que, en el lapso de aproximadamente dos años, se presenta el informe final; mismo que permaneció archivado en las oficinas de la institución pues solo se dio a conocer, de forma muy escueta, una sinopsis del mismo que no fue suficiente para realizar un efectivo intento de cambio en las frágiles estructuras del sistema. Las principales debilidades detectadas se referían al menoscabo permanente de la excelencia académica, la inexistencia de un verdadero sistema articulado entre las IES y la falta de políticas de desarrollo del Sistema de Educación Superior (SES).

En cuanto a la Agenda para el Desarrollo (1992-1996). Se puede significar que a pesar de que la política educativa señalaba dentro de sus objetivos la necesidad de la formación didáctica permanente, se aprecia que fueron muy escasas las acciones dirigidas a su implementación, lo que trajo como resultado que no se favoreciera en nada su formación del docente de la Educación Superior.

La formación de los docentes en la década de los 90', del siglo pasado, y los primeros años del presente siglo se caracterizó por la ausencia de un modelo con miras a su formación permanente para su profesionalización docente, solo existía la asesoría en conocimientos técnicos y pocos cursos pedagógicos, como lo señala el árbol de problemas del deterioro de la educación superior en el

Ecuador referenciado en el documento Sistema Educativo Nacional-Ecuador de OEI (1996).

En 1998, luego de un gran levantamiento popular, especialmente del sector indígena, se redactó una nueva Constitución Política que finalmente fue aprovechada por los políticos de tendencia neoliberal para la “constitucionalización” de la práctica privatizadora de los recursos del Estado, la precarización de los derechos laborales y el fin de la gratuidad de la educación superior que permitió a las universidades el cobro de aranceles por servicios educativos a los estudiantes. La tendencia privatizadora sobreentendió la actividad universitaria como una oportunidad de negocios y se generaron barreras económicas que impidieron el acceso a los docentes universitarios a programas de formación permanente para garantizar un desempeño eficaz en su función docente.

Esta tendencia privatizadora, contaminó a la educación superior pública y disminuyó aún más la posibilidad de la formación de postgrado para el docente universitario. En este período, no existe un régimen exactamente homogéneo para todos los establecimientos de educación superior -la Ley solamente prescribe normas generales-, quedando las definiciones más detalladas para los estatutos de los diversos centros de estudio y los respectivos reglamentos de profesores hay suficientes similitudes para permitir una descripción general.

Por lo que, el ejercicio de docentes universitarios se desarrolla en tres etapas sucesivas: profesor auxiliar, agregado y principal. Los requisitos para cada categoría no son, sin embargo, exactamente los mismos en todos los establecimientos, siendo aquellos mayores en las escuelas politécnicas. Así, por ejemplo, un profesor principal en la Escuela Politécnica Nacional debe haber previamente ejercido la cátedra durante un período mínimo de siete años, mientras que en las universidades estatales ese lapso se reduce a cuatro años. El profesor principal es el responsable titular de una cátedra. Se ingresa al ejercicio docente universitario con la posesión de un título y tras un concurso de oposición y merecimientos, en este sentido se confirma la inexistencia de requerimientos encaminados a establecer políticas orientadas a fomentar y garantizar la selección y formación de buenos profesores que mejoren la calidad de la docencia.

Se destaca que, salvo contadas excepciones, en este período no existen aún en el país verdaderos programas de postgrado para el docente universitario, por lo que quienes entre el profesorado superior ecuatoriano ostentan tales títulos generalmente los han obtenido en el exterior. No se imparten, por otra parte, programas de formación didáctica para el desempeño de la docencia y esta se apoya exclusivamente en la experiencia adquirida con el ejercicio de la cátedra. En general, en este período la inestabilidad política y como consecuencia de ello, la dirección a nivel nacional de los procesos educativos, se estancó, no desarrollándose ningún programa que beneficiara la formación didáctica del docente universitario.

Período de perfeccionamiento de la educación superior ecuatoriana (2008 hasta el 2017)

Este es un período que se inicia la Revolución de la Educación Superior Ecuatoriana, aquí tiene lugar un momento histórico importante en la educación ecuatoriana, lo constituye el advenimiento de la Revolución Ciudadana en 2006. En octubre de 2008, entra en vigencia la nueva Carta Magna aprobada en votación popular en 2008, en este documento se define a la universidad como un sistema que responde al interés público sin fines de lucro dando al Estado la exclusividad en la acción, control y regulación de la educación superior sustentada en el Plan Nacional de Desarrollo ahora llamado, desde su promulgación en febrero de 2009, Plan Nacional para el Buen Vivir el cual es visto como una herramienta para llevar a cabo la gestión e inversión pública a través de estrategias y objetivos nacionales que permitan los cambios estructurales anhelados por los ecuatorianos. Desde esa época se aprecia un notable incremento en la inversión del Estado para la educación Superior

A partir de entonces la política en relación con la formación del docente no se mantuvo con los mismos principios y como resultado de ello, la Constitución de Montecristi (2008), señala que la educación superior ecuatoriana, necesita de un constante proceso de perfeccionamiento en función de elevar la calidad en la formación de los profesionales, exigencia que se ha venido concretando con la aplicación de la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010, donde se precisa la necesidad de elevar la preparación pedagógica y didáctica de aquellos profesionales que ejercen la docencia como requisito indispensable para cumplir con lo establecido en la Constitución de la República de 2008.

En el Ecuador, a partir de los últimos ocho años se evidencia un proceso interesante en la política educativa pública tendiente a la revalorización del sector educativo y la recuperación de la rectoría del Estado sobre la educación y el sistema educativo, a partir de lineamientos constitucionales y legales y desde la comprensión de la educación como un derecho en el marco del Buen Vivir. Asimismo, el Plan Decenal de Educación, otorga importancia a la formación docente, y entre sus objetivos estratégicos referentes al talento humano señala: *“Renovar la formación inicial del personal docente, capacitar al personal administrativo y contribuir a mejorar su calidad de vida”* (Ministerio de Educación, 2006). Este mismo documento plantea como Política: *“La revalorización de la profesión docente, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y calidad de vida.”* Esta política se justifica con la siguiente afirmación: *“Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida”* (Ministerio de Educación, 2006, p. 57).

En el país, a partir del año 2008, se aprecia cómo se establece una nueva legislación en el Derecho sustantivo, la que promueve muchos cambios en la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, especialmente porque se la considera como un bien público de alta prioridad:

La recuperación de lo público está relacionada con la consciencia del impacto que produce la educación superior, la cual afectará a la sociedad en su conjunto, sin importar si es gestionado por actores estatales o particulares (Ramírez, 2013).

A partir del año 2012, el Consejo de Educación Superior (CES), conjuntamente con la Secretaría Nacional Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Consejo Ecuatoriano de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) han establecido el desarrollo de programas de capacitación a los docentes de la educación superior pública, sin embargo, las instituciones educativas privadas han tenido que estructurar sus propios programas de capacitación.

En este período se expide el Mandato Constitucional N° 14, el que obliga a realizar la evaluación de todas las instituciones de educación superior de la nación ecuatoriana. En el año 2010, se expide en el ordenamiento jurídico, la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010). En el año 2012, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (CES, 2012) y en el año 2013, el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2013), con el cual se amplía de manera significativa la legislación relativa a los procesos académicos y docentes de las instituciones de educación superior y la formación de docentes para las instituciones de educación superior en Ecuador.

En la nueva legislación universitaria ecuatoriana, para el ejercicio de la mayor parte de funciones docentes se exige la posesión de un título de maestría o doctorado, pero no se considera ninguna formación de carácter pedagógico y/o didáctico; se significa que la mayor parte de las maestrías son profesionalizantes en las diferentes ramas del saber, y no necesariamente ofrecen una formación específica para el ejercicio de la docencia. La única norma relativa a este asunto es la Disposición Transitoria Décimo Cuarta constante en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor que dice: ...“*El Consejo de Educación Superior, priorizará el tratamiento de las solicitudes de creación de programas de maestría, o su equivalente, y doctorado que presenten las universidades y escuelas politécnicas, observando la normativa vigente y la calidad científica y profesional de los programas, que permita al actual personal académico de las instituciones de educación superior cumplir con los requisitos establecidos en este Reglamento* (CES, 2012, p. 53). Lo cual significaría que las universidades están obligadas a promover la formación de sus docentes en ejercicio y además prever la atención de personal que se requeriría para el futuro.

Se calcula que, en el año 2015, había un aproximado de 35 000 docentes que laboraban en las instituciones de educación superior, de los cuales apenas el estimado de un 10% tenía alguna formación en Pedagogía y/o Didáctica, con lo que se concluye que un 90% del profesorado en ejercicio debería recibir algún tipo de preparación para la docencia (CES, 2016). Al revisar la oferta académica

de las universidades ecuatorianas, se encuentra que de las 54 instituciones que funcionaban en el año 2015, solamente 15, (algo más de la cuarta parte), ofrecían alguna especialización o maestría en educación y en el país ninguna universidad ofrece un doctorado en Pedagogía (www.funiber.org.ec)

Sin embargo, esta oferta que suma un total de 26 maestrías y tres especializaciones, sería para todo el sistema educativo, incluyendo la atención a las necesidades de los demás niveles de la enseñanza, (educación inicial, básica y bachillerato, a más de la educación técnica, la educación popular y otras), ya que existen maestrías para la formación en las diferentes áreas educativas, también para: gerencia educativa, planificación, administración, investigación e innovaciones educativas (Fabara, 2013). Es necesario tomar en consideración que estas opciones no son permanentes, porque las entidades gubernamentales conceden la autorización de funcionamiento para una o dos cohortes, pero, aunque sea de manera rotativa siempre debería haber un número suficiente de oportunidades de formación que aseguren la calidad de la docencia y por tanto la calidad de la educación en general.

Caracterización epistemológica del proceso de formación permanente del docente universitario ecuatoriano

La formación, como categoría científica, ha sido estudiada por ciencias como la Pedagogía y la Psicología. En la Psicología, destacan los estudios de L. Bozhovich, Elkonin, y F. González, entre otros. Bozhovich examina las etapas de la formación en la ontogénesis, y como rasgo distintivo subraya la capacidad para comportarse de forma independiente. En tal sentido, es evidente que esta autora valora la formación de la personalidad como un proceso, destacando una categoría de gran importancia en la Psicología del desarrollo: las *nuevas formaciones* que surgen de manera secuencial y caracterizan las etapas de la línea central del desarrollo ontogenético.

En el campo de la Pedagogía se han considerado los aportes de diferentes autores acerca de la categoría formación (G. Ferry, 1997; Bernard Honore, Lothelier, citados por Moreno, 2003; Vaillant, 2001 y otros). Estos autores en general, definen y valoran la formación como un proceso, una función o una capacidad evolutiva y también como una actividad que tiene como máxima exigencia y propósito el desarrollo de las potencialidades del individuo.

Se enfatiza, en la comprensión teórica de la formación aportada por estos autores en, la participación activa de los sujetos, a partir de la interacción con otros y la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen, durante su proceso formativo. Los análisis de los diversos autores consultados, también permiten apreciar la relación del proceso de formación con los procesos de desarrollo y educación. Concurren todos en que la formación, lo que implica desarrollo y se logra a través de la educación. La formación es un proceso y resultado que posee como función principal de la preparar al hombre para la vida en un sentido integral o totalizador, para lo que resulta ineludible que el sujeto se apropie de parte de la cultura legada por la humanidad, que sea instruido y al

mismo tiempo educado de acuerdo con Álvarez, C. (2009). A partir de estas ideas se ha considerado por múltiples autores que formación es la categoría central y más generalizadora de la Pedagogía como ciencia.

Investigaciones actuales, abordan la formación desde esta perspectiva, Baxter, E. (2002); Álvarez, J. (1983); Prieto, M. (1994); Vaillant, D. (2009); Fuentes, H. (2003); Forneiro, R. (2013), la formación permanente de los docentes de la educación superior tecnológica (C.L. Rivera F, 2017); la formación investigativa del docente de los institutos superiores tecnológicos (B.M. Lema C, 2017). Para Baxter E (1989), Labarrere G (1998), Cánovas L. (2002), la formación es el resultado de un conjunto de actividades, organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten al individuo poder actuar de manera consciente y creadora; esto es lo que garantiza la preparación para desempeñarse como un sujeto activo de su aprendizaje y desarrollo. Esta visión de formación, no precisa concretamente las actividades o procesos que connotan a la misma como proceso sistémico e integrador pues sólo es vista como resultado.

Se destaca, lo planteado por Álvarez C. (1999), el cual analiza este proceso como aquel que garantiza la preparación de los ciudadanos para la vida, a través de tres dimensiones que se interrelacionan dialécticamente (educativa, instructiva y capacitiva), permitiendo al mismo tiempo adquirir conocimientos y desarrollar acciones que fortalezcan rasgos de la personalidad.

En torno a lo anterior se plantea que la formación es un proceso continuo de influencias permanentes que ejerce la sociedad a través de diferentes instituciones, en especial la escuela, con el propósito fundamental de preparar hombres capaces para la actividad laboral y para la vida. Por ello, Otros autores la han sistematizado y definido como un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad de los implicados en el proceso formativo (M. Vinent, 2000), y (R. Dusú, 2004) En todas ellas se potencia la formación en el plano de la individualidad (aunque se valora el papel de las relaciones con otros). No se ha teorizado suficientemente sobre la formación poniendo la mirada en el grupo, como nivel de intermediación entre la estructura social e individual para el análisis sobre la formación de la personalidad. Se requiere, además, profundizar en el proceso de formación del docente, teniendo en cuenta que éste, a su vez, se prepara para dirigir el proceso formativo en grupos de sujetos que comprometen sus particularidades individuales en el proceso de aprendizaje.

Horrutiner, P. (2006), al referirse al proceso de formación de los profesionales subraya lo que él conceptualiza como formación en la Educación Superior, enfatizando en que éste no sólo tiene que ver con el desempeño profesional, sino que su alcance es mucho mayor, y tiene como propósito el desarrollo integral del sujeto y como resultado la apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y cualidades que indican un desarrollo determinado del sujeto.

En el ensayo, el proceso de formación se interpreta desde las dimensiones instructiva, desarrolladora y educativa (Horrutinier. P, 2006), y se expresa en

los conocimientos, habilidades, hábitos, valores y actitudes, individual y de grupo, por ello es considerada como un proceso complejo, contradictorio, de naturaleza personal y personalizada donde se ponen en relación aspectos tales como lo social y lo individual, del medio más cercano y de las experiencias e historia personal. En el profesional se requiere la continuidad del proceso de formación profesional articulada por acciones que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, favoreciendo el acceso al empleo y participación activa en la vida social, cultural y económica.

La preparación del docente no se garantiza sólo a través de su formación inicial, sino que debe continuar dentro de su propia actividad profesional, como una exigencia del desarrollo social, para no quedar a la zaga con los avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve. Esto avala la idea acerca de la relación entre la formación inicial, continua y permanente, idea que encuentra sus fundamentos en las concepciones actuales sobre la *educación permanente*. Se estima que, *“la revalorización del concepto de educación permanente es quizás el suceso más importante ocurrido en la historia de la educación de la segunda mitad del siglo XX. Es más que educación para la vida porque es educación durante toda la vida”* (Tünnerman 2003).

Diferentes autores (Tünnerman, Hummel), distinguen la educación permanente de la educación de adultos y la educación continuada, estos dos últimos conceptos los valoran restringidos y como parte del primero: la educación permanente, ya que incluso al abordar la educación continua esta se ve específicamente en lo profesional. Roschke, M.A.; Darini, M.C; y Jadead, J. (1993) consideran que *“... la educación permanente se constituye en una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y continua que se remite al trabajo como eje del proceso educativo, fuente de conocimiento y objeto de transformación, que privilegia la participación colectiva y multidisciplinar y que favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias”*... (Citado por F. Addine, 2002).

En los estudios sobre la educación permanente, se hace énfasis en lo relacionado con el aprendizaje, su carácter consciente y deliberado, que trasciende los años escolares y debe responder a las exigencias actuales y perspectivas. A esto Tünnerman (2003), lo valora como las raíces ontológicas de la educación permanente y tiene en cuenta además su proyección como filosofía, en tanto *“inspiradora, iluminadora y orientadora de la acción”*. El papel del aprendizaje en la formación permanente lo destaca Orozco al señalar que: *“...la capacidad de aprendizaje individual y colectiva constituyen uno de los factores esenciales para la adaptación activa y crítica de cualquier país a las condiciones nuevas de la evolución mundial”*... (Tünnerman, 2003).

Los docentes deben ser formados en la perspectiva de la educación permanente. Al formarse con este prisma, están en mejores condiciones para su autoperfeccionamiento constante y para formar a sus estudiantes bajo los

preceptos de un aprendizaje y educación permanentes. En este sentido el profesor colombiano Álvaro Recio planteó: ...*“El educador para el siglo XXI será un pedagogo – investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante. La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar y crear. Debe participar en el proceso educativo. Debe prepararse para la autoformación, autoeducación y autoevaluación, lo que significa que el estudiante debe adquirir la responsabilidad de orientarse a sí mismo y de manejar su propia formación”* ... (Tünnerman, 2003).

La Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI (J. Delors 1990) destaca el rol de los docentes, señalando que: ... *“Los docentes para el próximo milenio necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los docentes son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto a los estudiantes, que en realidad devienen en coaprendices. El educador, a la vez que forma, se está formando, y a la vez que enseña aprende”* ... (Tünnerman, 2003).

En América Latina, la formación permanente del docente es tratada como un punto neurálgico en el desarrollo de reformas educativas que protagonizan el escenario latinoamericano desde hace más o menos una década, o sea, como piedra angular para el fortalecimiento de la práctica educativa, con un impacto multiplicador poderoso en los alumnos. (C. Pérez-Jiménez, 2003; González Roldán, 2004; V. Benavides y P. Baquero, 2004).

Investigadores cubanos de la educación, han profundizado en el estudio sobre la formación del docente y han aportado experiencias para elevar la calidad de estos profesionales y, consecuentemente, contribuir al desarrollo de la calidad educacional del país (Blanco Pérez A, Rescarey Fernández S, Chirino Ramos M. V, Addine Fernández F, García Batista G, García Ramis L, Parra Vigo I). Estos autores fundamentan acerca del rol profesional del docente, sus tareas básicas: instruir y educar, así como sus funciones esenciales: docente–metodológica; investigativa y orientadora. En este sentido cabe destacar que la función docente – metodológica, aunque ha sido estudiada por diversos autores en el Ecuador, no ha tenido aún la necesaria sistematización como modo de actuación de los docentes universitarios.

Se asumen los criterios de F. Addine y G. García, (2005), acerca de la formación actual del docente como un proceso de profesionalización, por su rápida inserción en la práctica. Es significativo además que destacan la necesidad de formar un profesional de la educación reflexivo, competente, crítico, mediante la reflexión en la acción y sobre la acción reflexiva. La importancia de la acción reflexiva en los procesos formativos, también ha sido declarada por otros investigadores (Ferry G, 1997, Rojas R. M, 2005; Suárez C, 2004),

En los últimos tiempos en el Ecuador se han desarrollado un conjunto de investigaciones encaminadas a esclarecer la dinámica del proceso de formación permanente del docente de la educación superior, se destacan en este sentido las tesis de Rivera C(2016) este autor propone un modelo pedagógico del proceso de formación profesional pedagógica permanente de los docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos, en el sostiene la idea de la necesidad de conformar una estrategia pedagógica favorecedora de la construcción de proyectos de formación profesional pedagógica permanente de los docentes que debe realimentarse permanentemente, de un modelo que organice el contenido de este proceso formativo desde la orientación y la diversificación formativa, para favorecer la calidad del desempeño profesional pedagógico de los docentes en los Institutos Superiores Tecnológicos.

Es una valiosa investigación que sirve de referente al ensayo, por cuanto alude a la necesidad de la formación pedagógica de los docentes, y este sentido esclarece las relaciones esenciales y la dinámica integradora de esta formación permanente del docente en los Institutos Superiores Tecnológicos, destacando como punto de partida y pertinencia del proceso, las necesidades de formación, la motivación formativa y la diversificación de acciones para la capacitación del docente. Este mismo autor, señala la conveniencia de elaborar proyectos de formación profesional pedagógica permanente por y para el docente, idea que resulta muy interesante al interior de lo que se aborda en el cuerpo del ensayo.

Otra de las investigaciones referentes a lo abordado en el ensayo, es la desarrollada por la autora Lema C, (2017), cuyo problema científico estuvo enfocado en el insuficiente desempeño de los docentes en el desarrollo de la actividad investigativa, y aportó un modelo pedagógico de formación de la competencia investigativa del docente y una estrategia pedagógica para estos fines y aunque los resultados obtenidos se patentizan en la contribución al mejoramiento del desempeño profesional del docente, en cuanto a competencia investigativa se refiere, es destacable que no aborda ningún aspecto relacionado con la perspectiva didáctica de este asunto, lo que redundaría en el nivel de profesionalización del docente.

Se legitima entonces, que el interés epistemológico del ensayo en torno al proceso de formación permanente de los docentes de la universidad ecuatoriana en Didáctica de la Educación Superior, por ser este un campo escasamente abordado desde el punto de vista teórico conceptual y práctico metodológico, en el Ecuador. En cuanto a investigación y docencia, la catedrática francesa Blanchard-Laville (2009) ha percibido que el vínculo didáctico está repleto de malentendidos (de una y otra parte), que existen sin que el docente lo note de manera consciente, en especial en lo que respecta a la transmisión del saber y a las modalidades de la relación con los estudiantes, e invita a explorarlos con detención, respeto y profundidad (García-Valdez, 2010).

Se pretende, propiciar un cambio del pensamiento en los docentes centrado en la necesidad del trabajo interdisciplinario, teniendo en cuenta que “... los

problemas por su naturaleza pueden ser de diversa índole, eminentemente pedagógicos, didácticos, psicológicos, sociológicos y otros, por lo tanto, su abordaje necesita de una fuerte preparación en las diferentes ciencias de la educación, en la ciencia de su especialidad, así como en el dominio del método científico” ... (Chirino, M. V., 2002).

Es criterio del autor del ensayo que, para lograr estos propósitos, los docentes universitarios deben desarrollar colectivos de trabajo didáctico metodológico con un enfoque participativo, lo que permitirá su constante preparación para el desarrollo eficiente del proceso formativo. La compleja naturaleza de la formación permanente del docente universitario ecuatoriano exige su comprensión como concepto interdisciplinar, en la medida en que refleja procesos que se pueden analizar desde diferentes niveles de la realidad. Cuando se trata de la formación de un personal tan complejo por su composición, formación profesional y por los roles a desempeñar en la formación del profesional que en la actualidad requiere la sociedad ecuatoriana, de manera que concurren la armonización, la reflexión y la orientación científica de la praxis que sintetice y de coherencia al conjunto de elementos y factores científicos que intervienen en la formación del futuro profesional que recibe sus influencias didácticas.

La formación docente permanente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que juega el docente en las transformaciones educativas. Aún más, existen autores como Graciela Messina (2007) que afirman que la formación docente permanente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, o a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada «formación docente».

La formación docente permanente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente permanente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría, de la práctica pedagógica, de la teoría educativa, de una manera de hacer y de vivir la docencia. Al mismo tiempo, una parte significativa de la investigación latinoamericana acerca de la formación docente permanente está contribuyendo a la creación de una nueva manera de hacer investigación y de hacer educación y docencia. Desde este lugar, así como desde una pedagogía dispuesta a dialogar y transitar por otras ciencias, es posible arribar a una teoría de la formación docente permanente que dé cuenta de la especificidad de la misma.

El punto de partida y el punto de llegada de la situación antes mencionada están constituido por una idea que se desenvuelve en tres dimensiones: a) el reconocimiento de la importancia de la investigación acerca de la formación docente; b) sus significativos aportes a la construcción de teorías y prácticas pedagógicas y c) la «restricción» en la cual se mueve, en cuanto a «lagunas» diseminadas en América Latina. La formación permanente se dirige a reorganizar y reorientar los conocimientos de los docentes, a tenor de los cambios generales de la humanidad, de la sociedad en cuestión y de las disciplinas educativas, a partir de las necesidades concretas de actualización profesional de los formadores, y del proceso sistemático de evaluación profesoral y el diagnóstico personalizado que se requiere, así como los propios intereses personales y expectativas de cambio educativo. (Venet, 2009).

La formación permanente es un proceso que depende más de las motivaciones intrínsecas de los docentes, que de lo pautado externamente. La necesidad de autoperfeccionamiento implica un esfuerzo intelectual del docente para acceder a nuevos niveles de preparación personal y de eficacia profesional en su ejercicio como formador. Lo permanente se instaura como un proceso más generalizador y esencial. El proceso de formación permanente del docente ha sido abordado, de manera general sin distinguir sus especificidades para los diferentes roles que se asumen en la labor educativa.

Según M. A. Roschke (1993) la formación permanente es fuente de conocimiento y objeto de transformación, privilegia la participación colectiva y multidisciplinaria y favorece la construcción dinámica de nuevos conocimientos a través de la investigación, el manejo analítico de la información y el intercambio de saberes y experiencias. Este autor reconoce las influencias externas sobre el sujeto de la formación y las vías a través de las cuales se puede lograr.

Los autores M. A. Mariño (1999) y J. Delors (1996) coinciden en la aceptación de que el sujeto se forma a lo largo de la vida, al romper con el condicionamiento del tiempo, para formarse se deben buscar conocimientos nuevos que ayuden a responder a los retos que se le presentan. Para estos autores se trata de que los docentes ayuden a transformar las actividades que se realizan en la vida social y profesional en actividades de aprendizaje que contribuyan a la formación, como M. A. Roschke (1993) reconocen que se forman habilidades y valores junto a los conocimientos. Estos también ofrecen una vía para lograrla: la búsqueda de nuevos conocimientos

Conviene precisar que Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna (2014), puntualizan que ... *“la formación permanente del profesorado universitario requiere actuaciones, modalidades y estrategias muy diversas y altamente flexibles y adaptadas a las prioridades de la institución”* ...

Históricamente, para ser docente universitario ha sido suficiente la formación en el área de la disciplina específica que se imparte, soslayando la formación en el área pedagógica y didáctica, como lo puntualizan algunos autores

(Cordero, Cano, Benedito, Lleixa, y Luna, 2014); no obstante, a nivel internacional en los últimos tiempos se ha estado concibiendo la necesidad de garantizar la formación docente de los profesores universitarios, por tanto, debemos pensar cómo se está desarrollando la formación. En esa dirección, Imbernón (2011) plantea:

La formación en docencia universitaria debería también contribuir al desarrollo y a la difusión de conocimientos cuestionando la legitimación histórico-oficial del conocimiento pedagógico mecanicista, que tanto daño ha ocasionado a la formación en docencia universitaria. Debemos analizar el contenido y la forma de la formación que se está realizando. Analizar qué modelo relacional y de transmisión se utiliza en la formación... deberíamos ser más conscientes del compromiso social y de la necesidad de revisar los procesos formativos y de romper el modelo de aula cerrada, ya que éste no sólo genera una labor individual sino que ocasiona ciertos problemas de comunicación entre el profesorado, e incluso impedir que tenga lugar un fenómeno imprescindible en toda labor profesional como es el intercambio colaborativo de la propia teoría práctica docente.

Pensar en la organización y estructuración coherente del proceso de formación permanente del docente universitario ecuatoriano implica tener claramente definidas las particularidades que definen a la universidad como institución educativa; la calidad de las instituciones universitarias abarca gran cantidad de elementos como son la calidad del personal, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del entorno interno y externo, etc., pero uno de ellos y, quizás de los más importantes desde la óptica de generar procesos de mejora, es el del “capital humano” y, en concreto, del profesorado que tiene que trabajar con el objetivo de proporcionar a los estudiantes una formación acorde con las circunstancias actuales y que necesita (el profesorado) más que nunca una oportunidad para aprender nuevos modos para afrontar los retos que se le presenten.

Sin dudas, la cualificación y potenciación del profesorado es una vía obligada en cualquier política de mejora de la calidad de la educación, pero no es menos cierto que, es un terreno de responsabilidades compartidas, que obliga a diseñar políticas que contemplen simultáneamente la multiplicidad de dimensiones y facetas de la misma. Un aspecto crucial para un cambio de este tipo, reside en una estrategia de personal creativa y bien definida, que considere la formación en docencia universitaria como una necesidad impostergable, gestionada por programas de desarrollo adecuados (UNESCO, 1997). Como se deriva de la frase anterior para que la formación del docente pueda tener visos de realidad es necesario que la organización en su conjunto se comprometa con la innovación como estrategia para instalarse en la cultura del cambio y la mejora continua de la docencia. No interesan los planteamientos aislados sino los planes estratégicos en los que el desarrollo de los docentes universitarios sea un elemento más. La formación así entendida, será un modo de expresar y contribuir al desarrollo de la propia universidad,

pero para que esta política universitaria sea una posibilidad real, se deben tener en cuenta un conjunto de factores que faciliten este proceso de cambio en la cultura y práctica de la universidad, puesto que si no hace de este modo, se corre el riesgo de caer en el error de adoptar un punto de partida, en términos conceptuales, y, con escasas posibilidades de instalarse en el sistema de creencias, valores y comportamientos de la institución universitaria.

Este posicionamiento exige tomar en cuenta dos condiciones de referencia; uno de ellos relacionado con el modelo de universidad que se asume y conciba, junto al tipo de docente que se desea y promoverá y el otro se refiere a las condiciones organizativas que posibiliten el desarrollo de los involucrados en el desarrollo de la universidad. De lo que se trata es, según los investigadores Amparo Fernández March y José María Maiques (1999) de fomentar modelos de desarrollo profesional apropiados al objetivo final de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Lo que de acuerdo con sus ideas implica, en primer lugar, cuestionar la función docente centrada, exclusivamente, en la transmisión de conocimientos, para entenderla como una actividad "provocadora" de aprendizaje, desde la perspectiva de compartir el conocimiento conjuntamente con los alumnos, consiguiendo, de este modo, que surjan resultados formativos más acordes con las exigencias de una sociedad moderna.

En definitiva, se trata como afirma De la Torre (1996) "formar para la innovación". Pero esta exigencia trasciende a los alumnos y repercute directamente, en el modo de plantear los modelos formativos de los profesores, puesto que será preciso capacitarlos, también, para ese nuevo modelo de enseñanza más innovadora, por lo que lejos de transmitir, exclusivamente legalidades pedagógicas para que las apliquen, será pertinente ir hacia un modelo formativo que se asiente sobre la propia práctica, y que se sustente en la capacidad de reflexión e indagación de los propios docentes acerca de su función y su propia experiencia. Esta reflexión se debe desarrollar en el diálogo permanente con colegas y se debe afianzar en el contraste y la mejora continua de la acción educativa, innovando el propio curriculum.

La formación didáctica del docente universitario. Sus particularidades generales

La Didáctica es una disciplina científica de cardinal importancia en la profesión de docente, ya que proporciona los fundamentos teóricos y metodológicos esenciales para el trabajo del educador con su objeto y es la ciencia pedagógica que se ocupa de estudiar el proceso de enseñanza - aprendizaje, sus fundamentos más generales, leyes, principios, categorías, procesos que lo constituyen, y sus relaciones. Así se ha podido constatar a partir de las ideas de Carlos Álvarez (1996), Homero Fuentes (2001, 2006), R. M. Álvarez (1997), Fátima Addine (2004) entre otros.

Damaris Díaz (1999), considera que la didáctica estudia la enseñanza, con procedimientos, estrategias y recursos de aplicación en el aula y fuera de ella, y explica que por las imprecisiones epistemológicas muchos autores se refieren a

ella a partir de su objeto de estudio y la denominan teoría de la enseñanza, teoría de los medios de enseñanza, teoría de los métodos de enseñanza, teoría instruccional, y muy pocos se ubican dentro de un cuerpo teórico que argumente lo que ocurre y afecta al proceso en su conjunto. Por ello algunos autores no han logrado su delimitación como campo de conocimiento, y otros autores han hecho cabalgar sus objetivos con los de la pedagogía. Ello ha propiciado a juicio de este investigador, determinada ambigüedad en ocasiones al tratar la formación didáctica en la investigación educativa.

La Didáctica es un proceso esencial en el propósito de lograr que la enseñanza superior alcance sus fines con la calidad requerida. Es necesario considerar que la educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional. Aunque existen distintos enfoques y propuestas didácticas, hay ciertos planteamientos que parecen más acordes con las exigencias que se plantea actualmente a las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Según Herrán (2001), la Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria), es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: la necesidad de su existencia. El citado autor conceptualiza la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimiento y comunicación que se ocupa del arte de enseñar en la universidad.

Aunque habrá que reconocer que actualmente el concepto de Didáctica sobrepasa los significados etimológicos relativos al arte de enseñar. Una conceptualización más amplia rebasa lo artístico e integra otras visiones y perspectivas muy importantes como la teórica, la tecnológica y la práctica. Todas ellas configuran el nuevo marco de la Didáctica. Además, hay quien considera que la enseñanza como objetivo de la Didáctica resulta insuficiente, por lo que el ámbito de aprendizaje también ha pasado a ser objeto formal de su reflexión. El alumno que antes era sujeto receptor y destinatario de la acción docente ahora es el protagonista, los docentes representan el papel de mediadores, las estrategias se han convertido en puntos de reflexión y diseño para desempeñar un papel clave en todo el proceso vinculadas con los medios, recursos y contextos (Sevillano, 2004).

La Didáctica Universitaria tendrá por cometido fundamental contribuir a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Cabe destacar en el sentido anterior que las universidades tienen como una de sus principales funciones y propósitos la generación de nuevos conocimientos, de ahí que mientras mayor sea su capacidad en este terreno,

mayores serán sus fortalezas. Pero esto significa un gran lance que obliga a las instituciones de educación superior a replantear sus modelos de formación. Este reto es tan significativo para el logro de las metas educativas de la universidad que se ha planteado la necesidad de reinventar la universidad implicando esto, una resignificación de los roles que desempeña en el mundo actual, en términos de docencia e investigación, de manera que se promueva el humanismo y la sensibilidad por los problemas que le plantea la sociedad de su entorno.

Es por ello que los países desarrollados, en los últimos años, han puesto en marcha amplios proyectos de reforma educativa que buscan nuevas formas de atender las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento, conscientes de que no pueden seguir respondiendo con las fórmulas que lo hacían antes. En el discurso de estas reformas, se plantea la necesidad de un cambio de paradigma, lo que significa que el proceso educativo no puede continuar centrado en la enseñanza o, lo que es lo mismo, en el profesor. Se trata de reemplazar un paradigma de enseñanza por un paradigma centrado en el aprendizaje. Esto quiere decir volver la mirada al alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas por la escuela.

Aunque esta idea deberá tomarse con reservas, porque de ningún modo significa descuidar la figura del profesor, quien requerirá aprender, desaprender y reaprender nuevas competencias (Stoll, Fink y Earl, 2003; Moreno Olivos, 2009). Las instituciones universitarias están encargadas de preservar, desarrollar y difundir la cultura en correspondencia con las exigencias de estos tiempos, lo cual demanda cambios en el diseño, dirección, desarrollo y evaluación de sus procesos, tanto los de pertinencia e impacto social como los que permiten la existencia misma de dichas instituciones. En consecuencia, el proceso de formación de los profesionales debe desarrollarse como un proceso armónico científicamente estudiado para que posibilite la formación que prepare para la sociedad a los ciudadanos que ésta necesita. Se hace referencia a la formación de un profesional competente con un amplio espectro de acción práctico profesional, cuyo desempeño se corresponda con las características y desarrollo de la sociedad en que desarrollará sus funciones como ciudadano responsable de los cambios sociales.

De acuerdo con Fuentes H (2014) En el proceso docente propio de la universidad, se manifiestan de manera interrelacionada los más diversos elementos que hacen de la educación uno de los procesos más complejos que existen, ya que al tratarse de un proceso entre sujetos (estudiantes y profesores) que se interrelacionan en un mismo contexto, que es el proceso educativo, lo hacen jugando diferentes roles, que tienen su esencia en la comunicación entre los sujetos donde intervienen factores muy diversos, propios de su condición biopsicosocial, razón por la que es considerado, al igual que otros procesos, como un proceso de carácter consciente.

En la Educación Superior, teniendo en cuenta tanto la universidad como las restantes instituciones de educación superior, el proceso de formación del

profesional se desarrolla como un sistema de procesos integrados en el pregrado y postgrado, la investigación científica, la extensión universitaria. El proceso educativo en la Educación Universitaria, también se puede comprender como una integración de procesos curriculares y extracurriculares, siendo el proceso curricular el más sistémico y al cual identificamos como el proceso de formación de los profesionales que, según Fuentes H, (2013), constituye el objeto de la Didáctica de la Educación Superior.

Los procesos de formación de los profesionales en el pregrado y postgrado resuelven el problema relativo a la necesidad social de formar personas, que posean un alto nivel cultural, para que se desempeñen en los diversos sectores de la economía, la política y la sociedad en general. Su objetivo es la formación y superación del profesional. Su contenido, la cultura acumulada, así como la creación de nueva cultura, y su método fundamental el instructivo educativo desarrollador, como lógica didáctica que tiene en su núcleo los métodos de la ciencia, los métodos profesionales y los métodos didácticos.

Por otra parte, la educación para los egresados universitarios es una necesidad dados los ritmos actuales de desarrollo de la ciencia, la técnica y el arte; mantenerse actualizado es imprescindible en un mundo globalizado y competitivo en que el desempeño profesional de calidad es condición de importancia vital. Según expresa F. Vecino (1996), ... *“Actualizar y completar la formación profesional de todos aquellos que estudiaron en nuestras universidades constituyen una demanda que no es posible ignorar y se convierte en responsabilidad, tal vez una de las mayores que tiene que afrontar todo el sistema educativo en la actualidad...”*.

El proceso de postgrado, en particular, ha ido ampliando su espacio dentro de los resultados universitarios, dado el hecho de que las propias exigencias actuales de la ciencia requieren de un profesional de perfil amplio, que una vez insertado en su labor profesional transite por una formación para el puesto de trabajo y posea una determinada especialización, que al menos en los primeros años debe tener una fuerte tendencia escolarizada. Por esto, el proceso de formación permanente pretende capacitar a los graduados universitarios, para el enfrentamiento de las demandas de la sociedad.

Otros de los procesos universitarios de gran importancia por su influencia en la formación de los profesionales y en los resultados universitarios, son los procesos de investigación científica y extensión universitaria. Las instituciones de educación superior precisan de la investigación científica para: a) mejorar la formación de los profesionales mediante la elevación de la preparación científica de los profesores y la participación directa de todos los estudiantes; b) formar los profesores e investigadores, como soporte docente e investigativo del postgrado académico; c) preservar y desarrollar la cultura a la vez que promoverla y difundirla; d) crear nuevos conocimientos, con elevada calidad y relevancia.

Según I. J. Lima (1996), “... estamos viviendo una época en que, sin una formación de investigación satisfactoria de nivel superior, ningún país puede asegurar un grado de progreso compatible con las necesidades y expectativas de la ciudad...”

Según reflexiones de la UNESCO, la pertinencia de la universidad en la sociedad tiene relación directa con las expectativas y relaciones de la sociedad con la universidad, afirmando: ...“si estas instituciones deben servir a la sociedad, no es posible estudiarlas sólo en términos de la calidad de las diversas funciones que deben cumplir”..., y agrega...“la universidad es una institución que pertenece a la sociedad, a cuyas demandas y necesidades debe responder. La universidad no sólo actúa en forma pertinente cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible, e incluso revierte sobre sí mismo y se toma como motivo de estudio y reflexión”... (CRESALC / UNESCO 1996).

Lo analizado hasta aquí refleja la necesidad de mantener al docente universitario para enfrentar los retos de la sociedad actual, para ello debe centrar su atención en el proceso de formación de los profesionales y particularmente en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que él coordina. La calidad del proceso de enseñanza aprendizaje implica el reconocimiento de la importancia de la Didáctica de la Educación Superior estrechamente vinculado a este propósito.

La Didáctica de la Educación Superior es la ciencia que tiene como objeto el proceso de formación de los profesionales, el cual se comprende como el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones de educación superior, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad, dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad(Fuentes, H, 2000)

Según el referido autor, el proceso educativo tiene un carácter esencialmente social y se desarrolla como un sistema, para formar a los miembros de la sociedad en su sentido más amplio, implicando la formación de rasgos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad. Tal proceso no puede quedar a la espontaneidad y a la inspiración de quienes intervienen en él y mucho menos de quienes lo dirigen.

Uno de los desafíos actuales de mayor significación para la Didáctica de la Educación Superior, es la investigación y el establecimiento de modelos e instrumentos que permitan desarrollar el diseño curricular, la dinámica y la evaluación de una formación de profesionales lo que hace posible egresar ciudadanos que, además de contar con una sólida instrucción y educación, desarrollen capacidades que los conviertan en verdaderos creadores y transformadores de la sociedad.

La formación de profesionales creadores y trascendentes es posible solo a través de una dirección científica de este proceso que se lleve a cabo sobre la base de concepciones transformadoras de la dinámica de los procesos formativos con nuevos métodos y enfoques. Por esta razón, tanto el diseño de los programas académicos, como la dinámica de su aplicación se ha de sustentar en bases científicas que aseguren que el graduado disponga de una sólida formación profesional (competencias profesionales), conjuntamente con un desarrollo de competencias básicas y de formación general, además de competencias sociales y personales que los cualifique como profesionales instruidos, educados y con un determinado nivel de capacidades creativas.

En consecuencia, la Educación Superior, en sus programas de pregrado, no puede pretender la formación de un especialista en el plazo en que debe durar una carrera, sino preparar a los futuros egresados de manera que sean capaces de formarse como tales toda su vida, en tanto ser especialista significa estudiar y desarrollarse sistemática y permanentemente, y esto reclama entre otras cosas: la remodelación de las concepciones didácticas, de manera que no sólo instruyan sino que también eduquen y desarrollen las capacidades de creación la transformación y la transformación en un estrecho vínculo con la sociedad, y de la práctica didáctica, una actuación consecuente que garantice al estudiante una formación sólida, profunda y de amplio perfil.

Los modelos didácticos que se configuren en el sentido anterior han de conciliar, junto a sus propias consideraciones didácticas, las de carácter filosófico, epistemológico, sociológico y psicológico, referentes todas del proceso de formación de los profesionales que redundarían en un perfeccionamiento del diseño de programas académicos, de la dinámica, de la evaluación y de la dirección de este proceso formativo, para que en consecuencia éste pueda dar una respuesta pertinente a la realidad y a las exigencias del escenario social, científico, cultural y político, tanto regional como universal, lo que constituye el problema que se enfrenta y al que se le propone solución.

Cabe suponer a partir del análisis desarrollado que el desarrollo contemporáneo de la Educación Superior ecuatoriana está determinado, de forma trascendente, por la profesionalización de la enseñanza; por su acercamiento a la realidad social y productiva por medio de la modelación de la enseñanza, del contenido de la actividad íntegra de los profesionales, de los especialistas: conjugación dialéctica que favorece el tránsito natural de lo cognitivo a lo creador; a la actuación simultánea en el plano científico – teórico de apropiación de conocimientos; y en el práctico, de adquisición de hábitos y habilidades profesionales.

De conformidad con lo anterior se concibe que el Proceso de Formación del Profesional, su diseño, su dinámica, su control, su evaluación, esto es, su dirección, así como su acreditación y su continuo perfeccionamiento, estén orientados, cual sistema, a la formación integral, actualizada, de los nuevos profesionales; dando respuesta, en cada momento, a las exigencias que la

sociedad cubana le plantea: desarrollar en toda la plenitud humana las capacidades creadoras, físicas y espirituales de nuestras nuevas generaciones y fomentar en ellas elevados sentimientos y gustos estéticos; convirtiendo los principios éticos e ideológicos de nuestra sociedad en convicciones personales y hábitos de conducta ciudadana(Fuentes H, 2000).

Cruz Tomé (2003), al referirse a la exigencia de una profesionalización de la tarea docente, por su alta complejidad y a la necesidad de proporcionar una enseñanza de calidad y los retos de la profesión docente. En este sentido, siguiendo a Palomero (2003), a la Universidad todavía le quedan muchos retos por resolver y “uno de los más urgentes es la formación psicopedagógica de su profesorado”. Esto evidencia que, dentro de este nuevo escenario complejo y multidimensional, los profesores son un elemento clave. Por tanto, la formación del profesorado, además de ser necesaria para responder a las nuevas exigencias de formación de los alumnos, es urgente.

Esta necesidad ha sido puesta de manifiesto por Ferreres e Imbernón (2009) cuando inciden en que... *“sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción o un espejismo en el que se pueden reflejar procesos imaginarios o simplemente un mero cambio técnico o terminológico, desde arriba”*...

Cabría citar el informe Bricall (2000) donde se hace hincapié en que el docente ha de estar preparado para evitar la «fossilización de nuestras propias pautas culturales y sociales». En esta línea se pronuncia Zabalza (2001) cuando se refiere a que “los profesores nos veremos obligados a salir de la modorra institucional en que se había enquistado la docencia”. Del mismo modo, Sánchez y García-Varcárcel (2001) advierten de que la falta de formación específica como profesor universitario se suple repitiendo el esquema recibido de sus propios profesores.

Con estas premisas, entendemos que la iniciativa corresponde a cada uno de los profesores, y se ha de apostar por incrementar la reflexión y la toma de conciencia de que la innovación y la mejora de la docencia no puede ser dictada institucionalmente. En este contexto renovador, vamos a tratar de profundizar en la búsqueda de ideas y aportaciones que puedan ayudarnos a comprender mejor, y tal vez a superar, algunas de esas dificultades.

Siguiendo a De Ketele (2003), se reconoce que hoy en día la formación didáctica es un problema esencial, para el desarrollo de las universidades, sustancialmente, porque no se valoran las disciplinas pedagógicas y porque, como argumenta Noguera (2001), “[...] *muchos profesores universitarios prefieren ser reconocidos como médicos, abogados, antropólogos, historiadores, etc. que como profesores de estas disciplinas, y rechazan, o dan poco valor, a cualquier reflexión sobre la formación de los estudiantes que no esté vinculada a la experiencia en su campo de conocimiento específico. Definen su profesionalidad por el contenido de la enseñanza dejando olvidada la dimensión*

de la formación, de la Didáctica, que consideran implícita en el dominio de la Ciencia transmitida”...

Desde los imperativos de la universidad actual, si el proceso de enseñar en la Universidad se de desplazar al del aprender, entonces, es incuestionable la idea de que para asumir el rol que corresponde al docente universitario, no sólo este habrá de adquirir nuevos conocimientos sino también suprimir saberes y prácticas envejecidas y sin razones para permanecer en el quehacer universitario. Marín Sánchez, Troyano & Rivero, (2002) han confirmado en sus propuestas y reflexiones teóricas la ausencia de criterios que especifiquen cuáles deben ser las funciones y roles específicos del profesor universitario ellos consideran estar conscientes de que todavía está por hacerse la conexión entre el objetivo declarado de mejora de la calidad de la educación y la mejora de la calidad docente, condición necesaria de dicha mejora, porque está demostrado que el primer factor de calidad de un sistema educativo es su profesorado.

Obviamente, para ello se requiere reflexión sobre los nuevos papeles que configuran el nuevo rol de profesor y una mayor atención a la función docente y su formación didáctica. Esta es evidentemente una necesidad de investigación que se abre en este terreno, la puesta en cuestionamiento de los esquemas tradicionales de la función docente para comprender las principales motivaciones y la naturaleza del saber y de los aprendizajes docentes. La formación de los docentes de la universidad ecuatoriana debe tener en el centro de su atención a la didáctica, como parte fundamental de su profesionalización. El dominio de este campo contribuye decisivamente a la preparación del docente universitario para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional del estudiante universitario, puesto que “brinda al docente en formación, los recursos teóricos y metodológicos que lo distinguen como profesional. El docente debe distinguirse por su coherencia para enseñar, educar, hacerse entender, ser accesible, saber transmitir cultura y ofrecer facilidades para la decodificación de la información” (Parra, 2002).

En estudios precedentes ha quedado evidenciado que el desempeño didáctico depende en gran medida de una competencia didáctica *“que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propiciar el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable”* (Parra, 2002).

Entre los indicadores de la competencia didáctica han sido reconocidos la identificación adecuada del contenido que se requiere para el desempeño didáctico, la toma de decisiones con criterios propios en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, el trabajo personalizado y sistémico con los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, el desempeño alternativo en la planificación, ejecución y control del proceso de enseñanza

aprendizaje y la transferencia de recursos didácticos a diferentes actividades del contexto de actuación profesional.

En consecuencia, a partir de los elementos que caracterizan la actuación del docente, de los referentes abordados, del papel central de la didáctica en la formación del docente universitario, y de los indicadores de la competencia didáctica, es posible precisar que la formación didáctica se orienta a preparar integralmente al estudiante para dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje con un desempeño competente que propicie el acceso de los educandos al contenido, aplicando la metodología particular de su disciplina con una alta motivación por la actividad pedagógica, poseedor de una base teórico - metodológica y de cualidades de la personalidad que faciliten su labor educativa.

Dado que el modo de actuación del docente universitario es eminentemente pedagógico, para la definición de su formación didáctica se parte de tomar en consideración los referentes sobre formación del profesional de la educación, desde los que se precisa que la formación del docente es el proceso de formación integral, dirigido al desarrollo de sus competencias profesionales (Irela Paz, 2005), las cuales a su vez el Centro de Estudios Educativos del ISPEJV (citado por Parra, 2002) clasifica en: didáctica, para la orientación educativa, para la comunicación educativa, investigativa, y para la dirección educacional, a las que Plá López (2005) añade una competencia cognoscitiva.

De manera que es un proceso único que lo prepara para el ejercicio de sus funciones profesionales en lo investigativo, docente - metodológico y orientador como señala Recarey (1999), por lo que en él se concreta lo que Chirino (2002) y Recarey (2004) llaman la “apropiación métodos de trabajo pedagógico para el ejercicio de las funciones profesionales”.

En correspondencia con lo anterior el mismo ha sido estudiado con énfasis en la formación científica, orientadora, didáctica, etc. De ahí que la formación didáctica sea una parte específica de la formación del docente que se propone específicamente el desarrollo de la competencia didáctica abordada por Isel Parra (2002). Sin embargo, las características propias de la docencia universitaria hacen que la formación didáctica del docente universitario, deba tomar en consideración determinadas especificidades. Él se forma en el marco de un proceso único para ejercer con especificidad, con su propio contenido, características, especificidades, que lo hacen distinto a los demás, expresión de una diversidad dentro de la unidad que representan todos.

Por tanto, su formación debe comprender una preparación didáctica general y especial. Esta última es considerada (Díaz, 1999: 110), como “campo específico para explicar lo relativo a la enseñanza de cada ciencia en particular o de un nivel educativo, sin que se pierdan las intencionalidades formativas con la totalidad del alumno y el compromiso político e ideológico del proceso de enseñar”. Por tales razones, la didáctica universitaria como didáctica especial, ofrece recursos teórico - metodológicos generales para la dirección del proceso

de enseñanza aprendizaje y la formación profesional en cualquier carrera universitaria. Pero a su vez cada especialidad y disciplina, exige al docente universitario recursos teórico – metodológicos específicos para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional contenidos en sus metodologías particulares. En la formación didáctica del docente universitario el dominio teórico-metodológico del objeto de la profesión, que permita la transformación del contexto de actuación y la autotransformación, se convierte en un requisito esencial reconocido por varios autores (Parra, 2002; Coll, 1987; L. García, 1996; J. del Pino, 1998; V. González, 1994; C. Álvarez de Zayas, 1996; D. Salazar, 2001).

Para el desempeño didáctico en la docencia universitaria este aspecto comprende el dominio que debe poseer este profesional sobre ciencias aplicadas a su especialidad y docente, sobre Teoría y Metodología del Enseñanza aprendizaje y la formación profesional como Didáctica Especial del proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional en general, y sobre Teoría y Metodología de su Disciplina particular como metodología específica de su modalidad. La formación didáctica del docente universitario está centrada en su preparación integral transgrediendo la barrera de la separación entre docencia e investigación, y tal cómo ha sido afirmado en la conferencia sobre Educación Superior (octubre 1998) es necesario superar este desequilibrio para lograr una política clara de “aseguramiento de la calidad docente”, puesto que se considera como uno de los problemas preocupantes que tendrá que abordar la educación superior.

Frente a esta tendencia que apunta hacia un mayor apoyo y reconocimiento de la investigación sobre la docencia se llegan a plantear alternativas novedosas en el sentido de cuestionar el principio humboldiano del nexo necesario entre investigación y docencia para los profesores universitarios. Existen alternativas como la propuesta en las universidades Holandesas (Keesen y Vermeulen, 1995) en las que se considera oportuno establecer programas de formación para profesores noveles que se acreditan mediante una certificación (Teacher in Higer Education) y que tiene el mismo reconocimiento que el título de Doctor en el ámbito de la investigación, son un buen ejemplo del estado de la cuestión.

La pertinencia de la formación del docente en didáctica de la Educación Superior se justifica de igual modo mediante la precisión que realizan un grupo de investigadores al señalar cómo debe ser un buen profesor universitario, veamos cómo se manifiestan algunos autores a este respecto, así, De la Cruz (1999) señala que el buen profesor universitario es aquel que reúne las siguientes características: a) especialista en su área de conocimiento, con investigaciones realizadas y publicadas y con una sólida trayectoria docente, b) formado continuamente en todas sus facetas: docente, investigadora y de gestión c) motivado para la investigación y docencia de las asignaturas que imparte; d) Poseer ciertos rasgos de personalidad, junto a una actitud crítica y a la capacidad de innovar; e) Poseer habilidades personales básicas, que le garanticen el éxito en su relación con los compañeros y con los alumnos.

Como se puede apreciar en los criterios anteriores la *formación didáctica del docente universitario* es un proceso ineludible en el momento actual y estar claramente encaminado a la preparación integral de este para coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje en particular y la formación profesional del estudiante en general con un desempeño competente, que favorezca y respalde la formación de técnico profesional y humanista de los mismos integrando de manera orgánica la Didáctica General, la Didáctica Especial propia de cada disciplina y las particularidades y demandas de la formación profesional, con una excelente motivación, educación ético axiológica, dominio teórico – metodológico, investigativo y cualidades de la personalidad que faciliten la labor del futuro profesional.

En consecuencia, la formación del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior, debe estar encaminada a formar un profesional que logre aplicar acertadamente lo general, lo particular y lo singular del proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional en la dirección de su actividad específica, que es diferente en cada caso y contexto en que actúa. Incuestionablemente la comprensión de formación didáctica del docente universitario guarda mucha relación con el desempeño didáctico, al ser este último resultado de este proceso formativo, ya que a través de este desempeño el docente universitario ejerce la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y la formación profesional para lo que ha sido preparado durante su formación. Ello es coincidente con el criterio de que la formación permanente permite la preparación del docente universitario para el desempeño de este rol.

En términos generales el desempeño didáctico, es expresión del desempeño profesional definido por Añorga (1995) como la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales. Mientras que más específicamente en el plano educativo concreta un aspecto particular del desempeño profesional pedagógico definido por Moreno García (2013) como “la actuación real de los profesores en la práctica docente” durante el ejercicio de sus funciones investigativa, docente metodológica y orientadora. Por tanto, el desempeño didáctico del docente universitario se convierte en una categoría relevante a tener en cuenta durante el desarrollo de la *formación del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior*.

La preparación didáctica del docente universitario, se desarrolla fundamentalmente a través de su formación permanente, como una “formación basada en el conocimiento, dominio y transformación continua de las competencias docentes, consideradas necesarias para avanzar en el desarrollo de las competencias discentes (Medina Rivilla A. et al, 2011). Los estudios y publicaciones de autores como Zabalza, De la Hoz, Villar y Alegre, han verificado que la formación de las competencias docentes constituye el núcleo esencial de la capacitación de los docentes universitarios por lo que resulta pertinente focalizar las competencias que evidencian estos estudios, como

evidencia de formación didáctica puesto que la docencia es expresión del desempeño didáctico del docente.

Los autores aludidos, subrayan entre las competencias docentes más relevantes las siguientes: a) Innovación de la docencia, en sí misma creadora de nuevo saber; b) Implicación en la sociedad del conocimiento; c) Comunicativa (Interacción didáctica); d) Planificación del conocimiento científico y de la docencia.; e) Desarrollo del sistema metodológico y estrategias metodológicas; f) Trabajo tutorial; g) Identidad profesional; h) Diseño de medios; i) Organización de los aprendizajes y j) Evaluadora.

Los aspectos hasta aquí manejados dilucidan la idea de incluir la gestión didáctica como contenido de la formación permanente del docente universitario, tómesese en consideración el criterio de Llinares (2000), según el cual la gestión didáctica está vinculada con la actividad del profesor, tanto desde el punto de vista conceptual como práctico, y comprende elementos de la acción educativa y didáctica. Este autor destaca que “un importante foco para el análisis de la acción educativa lo constituyen las características del uso de determinados instrumentos por parte del profesor en las prácticas (...) en el aula” y aunque refiere la gestión didáctica en el contexto de la enseñanza de la Matemática, sus precisiones resultan válidas para la presente investigación, dado que entiende la práctica del docente universitario como el conjunto de actividades para realizar las tareas de la enseñanza de su disciplina.

Así, la gestión didáctica se entiende en el presente estudio como un proceso que articula los procesos de organización, de la enseñanza en acto, las decisiones didácticas del profesor en su práctica de enseñanza y las prácticas discursivas del profesor en el contexto de clase. El profesor es el responsable de la gestión didáctica en la clase, en lo que concierne a las decisiones sobre las situaciones de enseñanza, Llinares (2000).

Otro de los autores consultados vincula la gestión didáctica con la construcción de estrategias didácticas desde el marco de la Didáctica, así Céspedes Quiala A. (2010) asevera en su concepción teórica de la gestión didáctica del proceso de sistematización de las habilidades profesionales. La comprensión teórica de la gestión didáctica del docente, aparece vinculada en los trabajos de varios autores cubanos a lo que se ha dado en llamar trabajo metodológico, proceso insuficientemente tratado en la literatura y la práctica docente ecuatoriana.

C. Pérez (2005), reconoce al trabajo metodológico como una labor de dirección didáctica que se desarrolla en la escuela, con el fin de hacerla más eficiente y elevar la calidad en el logro de los objetivos. Según este autor, el trabajo metodológico es quien direcciona al proceso de enseñanza aprendizaje porque se planifica, organiza, ejecuta y controla desde sus niveles organizativos. Sin embargo, en esta definición se reducen las posibilidades del trabajo metodológico al proceso de enseñanza aprendizaje, sin reconocer su pertinencia en el marco del proceso formativo en general. Según los criterios de

este autor, la dimensión didáctica con que se valora el trabajo metodológico permite diagnosticar el estado real del proceso de enseñanza aprendizaje; diseñar un plan de trabajo metodológico; ejecutar las actividades de dicho plan; determinar cuestiones tales como los objetivos, contenidos, métodos, medios y preparar al docente para el estudio independiente y el cumplimiento de determinadas funciones didácticas en su práctica profesional.

S.H. Alonso (2011) reconoce el trabajo metodológico como una dimensión administrativa donde se deben cumplir las funciones de dirección para dar cumplimiento a las orientaciones principales del proceso formativo. Desde este punto de vista, reconoce que las actividades educativas específicas y educacionales en general, tienen necesariamente que ser concebidas como un proceso de dirección social, es decir, como la unidad de un sistema de relaciones de dirección y un conjunto de objetivos sociales, de cuya interrelación dialéctica depende la satisfacción de los intereses y las necesidades de toda la sociedad, de modo que, la actividad que realiza el docente frente a sus estudiantes y los directivos sobre el personal con el que labora, es un proceso de dirección.

De igual modo, C.M. Álvarez (1992) considera también el trabajo metodológico como una dimensión administrativa del proceso docente educativo y/o gestión de este último, por lo que le reconoce características de una actividad de dirección. En el sentido anterior se coincide con estos autores, en cuanto a las funciones de dirección presentes en el trabajo metodológico; así en la dinámica de este proceso se da la determinación de los objetivos, los contenidos y la precisión de los posibles métodos, medios y formas a emplear. De esta forma, la dimensión administrativa del trabajo metodológico reconoce e implica planificar las necesidades didácticas y del contenido de la disciplina que maneja el docente; dirige el proceso de diagnóstico; toma decisiones sobre la atención diferenciada a este profesional, así como de las vías y métodos a utilizar para orientarlo metodológicamente; establece coordinaciones de superación y profesionalización; determina objetivos, contenidos, métodos; localiza la bibliografía y medios necesarios para la autopreparación; coordina acciones áreas e identifica deficiencias metodológicas.

Por otro lado, T. Díaz (1996) considera que el trabajo metodológico es un proceso de gestión didáctica que en su desarrollo resuelve la contradicción administrativa y tecnológica de dicho proceso y que le permite a los sujetos que en él intervienen (directivos, profesores y estudiantes) optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos con el mínimo de recursos disponibles. De tal modo, las concepciones analizadas anteriormente, comprenden el carácter instructivo y educativo del trabajo metodológico en la transformación de la personalidad del profesional de la educación. Este aspecto revela la dimensión formativa del trabajo metodológico, la que precisa una mayor necesidad de establecer relaciones sociales entre los sujetos que en él participan y, de igual modo el pleno dominio de este proceso por parte del docente universitario. La revisión de estos presupuestos persuade hacia la incorporación de las

experiencias, concepciones y metodologías implícitas en ellos, si como se plantea e infiere impactan el proceso de formación permanente del docente universitario y contribuyen a optimizar la formación del futuro profesional.

Asumir la gestión didáctica en la formación permanente del docente universitario ecuatoriano para analizar los problemas desde distintos puntos de vista, permitiría a este profesional, encontrar diferentes, nuevas e ingeniosas respuestas para problemas ya conocidos, en una gestión didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje en particular y de la formación profesional en general. Se asume esta posición como fundamento epistémico de orden pedagógico que permite modelar didácticamente esta categoría, en tanto no se encuentran en la teoría didáctica argumentos que la identifiquen como contenido de la formación permanente del docente ecuatoriano.

Se valoran carencias en la argumentación pedagógica de la *gestión didáctica universitaria* como vía para remover supuestos, desarticular esquemas, flexibilizar posiciones y producir nuevas conexiones, en la búsqueda de un pensamiento sin límites, que explore y abra caminos frecuentemente hacia lo original, hacia la innovación didáctica; no han sido considerados los elementos que la hacen distintiva en este sentido y promotora de integración de los saberes profesionales para potenciar la *excelencia* en un espacio formativo de trabajo metodológico que integre armónicamente la asesoría metodológica para la actualización del docente con la finalidad de habilitarlo para el desarrollo de su competencia didáctica a fin de lograr su óptimo desempeño en este terreno.

Como síntesis de la caracterización epistemológica del proceso de formación permanente del docente universitario ecuatoriano; en sentido general, las insuficiencias epistemológicas detectadas reconocen una insuficiente argumentación científico-didáctica relativa a la formación permanente como espacio y vía para promover la *gestión didáctica universitaria* de excelencia en el docente ecuatoriano que labora en la educación superior, en tanto esta no ha sido abordada como una categoría a no ser desde una visión práctica, aislada y operacional.

CONCLUSIONES

El análisis histórico-lógico del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, permitió revelar el insuficiente tratamiento que se le ha dado a la Didáctica de la Educación Superior como contenido formativo permanente de la preparación de este profesional, desde lo conceptual, lo metodológico y lo procedimental, con escaso interés político educativo y científico para su estimulación y desarrollo.

Los referentes utilizados en la investigación, permiten explicar que la *formación permanente en Didáctica de la Educación Superior*, es valorada, desde diferentes dimensiones, con enfoques teóricos que han aportado elementos importantes, pero no brindan una respuesta suficiente a su relación con una gestión didáctica de excelencia y al trabajo colaborativo en la didáctica profesional para responder a las necesidades del docente universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2001). Entender la didáctica, entender el currículo. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Aramburuzabala P., Hernández-Castilla R. et al. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol. 17, N° 3,
- Aramburuzabala P., Hernández-Castilla R. et al. (2010). La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. En I. González (Coord.) El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, Editorial Grao, Barcelona, pp.75-95.
- Araujo S. (2006) Docencia y enseñanza. Universidad de Quilmes Editorial, Argentina.
- Acevedo T. Luz Marina. et al, (2007) Formación profesional docente habilidades sociales en la formación profesional del docente. Investigación Educativa, Vol. 11, N.º 20, pp.115-128.
- Allende Anta, C. et. al (1993) Proyecto Curricular Educativo, Dirección provincial del M.E.C., Madrid, pp. 20-25.
- A. Villani, J.L.A. Pacca, (1997) La competencia dialógica del profesor de ciencia en Brasil, Enseñanza de las Ciencias, numero extra, V congreso.
- Bazarra, I. y Casanova O. (2011) Metodología y habilidades docentes. 3ª edición, Editorial Arcix.
- Camilloni. A.; Cols, E.; Basabe, I., Feeney, S. (2008) El saber didáctico, Editorial Paidós, Argentina.
- Constitución de la República del Ecuador, (2008). Plan Nacional del Buen Vivir. p. 213.
- Díaz, F. y Hernández G. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Editorial Mc Graw Hill, México, p. 232
- De la Hoz, G. (2009) Los médicos y la educación médica: una mirada desde la teoría sobre la formación de competencias socio-profesionales en el profesorado universitario. Universidad Libre, Colombia, p. 58.
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial, Revista Tendencias Pedagógicas, No.14, pp.433- 442.
- De La Herrán, A. y Paredes, J. (2010). Desarrollo profesional de los docentes, innovación y mejora de la enseñanza universitaria. La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia, Fundación UAX, Madrid, pp.203-235.
- Cruz García, R. (2009) La didáctica en Educación Superior, Editorial El Siglo de Torreón, México.
- Fabara Garzón E. (2016) La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. Revista de Educación, Vol. 11, No. 2, Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196003>
- Fichas de Cátedra. Lucarelli, E. (2004) El eje teoría práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular. Tesis Doctoral. Buenos Aires. UBA.

Herrán Gascón, A. (2003) *Didáctica Universitaria, la Cara Dura de la Universidad. El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social*, Editorial Hergué, Huelva.

Emilio Hidalgo A. (2016) *La educación superior en los años 80*. Disponible en: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/guayaquil/10/la-educacion-superior-en-los-anos-80>

García Retana J. (2012) *La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje*. Revista Educación, No. 36, pp.97-109.

Garzón Castro D.; Pabón Ramírez O.; Vega Restrepo, M. et al, *Recursos pedagógicos y gestión didáctica del profesor de matemáticas*. Universidad del Valle Colombia.

González Tirados, R.M. (1999) *Formación del Profesorado Universitario*, Conferencia pronunciada en la Jornada “Los ICES para la Universidad del Siglo XXI”. Colección Materiales para la Enseñanza Universitaria, Editorial ICE de la Universidad de Extremadura.

González Tirados R. (2017) *La formación didáctica del profesorado universitario ¿qué hemos aprendido en los últimos diez años?* Universidad Politécnica de Madrid, Disponible en: http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=6&Itemid=8

Moreno Olivos, T. *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. Perspectiva Educativa Vol.50, N° 2, pp.26-54.

Monereo, Carles, Castelló, Montserrat, Clariana, Mercè, Palma, Lluís, Pérez, María (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Editorial Graó, Barcelona. pp. 191.

Moscoso M. F. Hernández D. A. (2015) *La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo* Rev. Cubana Edu. Superior, Vol.34, No.3, La Habana.

Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M., Ribeiro Gonçalves, F. *Formación del profesorado universitario en las competencias docentes*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana - Vol. 13, No. 17, pp.119-138.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Editorial Paidós, Argentina.

Molina, Z. (1996) *Elementos del Planeamiento Didáctico*. Apuntes Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos82/proceso-capacitacion-adiestramiento/proceso-capacitacion-adiestramiento2.shtml#ixzz4ySgOWhJh>

Morán, Oviedo Porfirio (1996) *La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica*. Fundamentación de la didáctica, Editorial Gernika, Tomo I, 6ª edición, México, pp.180-196.

Nassif, R. (1959). *Pedagogía Universitaria y formación pedagógica del universitario*, Temas de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Neira Fernández, E. *Perfil del buen docente universitario*, Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>

Pacheco Olea L. A. y Pacheco Mendoza R (2015) *Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana*. Pacarina del Sur.

No. 23, Disponible en: <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128>

Páez-Suárez, V. (2012) Concepción teórica para la formación de competencias en el profesional de la educación, Revista VARONA, No. 54, La Habana, pp. 28-34.

Pacheco, L. (2011) Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603-2010, Historia de la Universidad en el Ecuador, N° 3, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito.

Iriarte, G. (2009) Educación: falencias, desafíos y propuestas. Editorial Kipus, Bolivia.

Lucarelli, E. (2009) Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Editorial Miño y Dávila, Argentina.

Lucarelli, E. (1998) La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires. OPFYL.

Lucarelli, E. (2007) La teoría y la práctica en la universidad: los que innovan en las aulas. Buenos Aires (en prensa).

Lipman, M. (1997) Pensamiento complejo y educación, Editorial De la Torre, Madrid, p.145. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos45/ejes-transversales/ejes-transversales2.shtml#ixzz4ySgkeZDV>

López Bustamante, R. Relevancia del proceso de vinculación con la sociedad en la formación de profesionales en instituciones de educación superior del Ecuador. El proceso de vinculación con la sociedad en la formación de profesionales,

Ley Orgánica de Educación Superior, (2010). Del principio de pertinencia. LOES p. 33. Artículo 105. Quito, Ecuador.

Ortiz Torres E. Mariño Sánchez M.A. (2004) La Clase Metodológica Instructiva en la Educación Superior Cubana. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. 9, No. 1, La Habana.

Tristá Pérez B. Álvarez Vázquez Y. (2010) El trabajo metodológico en la educación superior. un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. XV, No. 4,

UNESCO. (2009) La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Villani, A. y Pacca, J.L.A. (2000) Construtivismo, Conocimiento Científico y Habilidades Didáticas en la enseñanza de las Ciencias, Revista de la Facultad de Educación de la USP, N° 23, Brasil, pp. 196-214.

Villagra María A. (2010) La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar. Revista de Educación. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión universitaria, N° 5, pp.69-81. Disponible en: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf

Zabalza, M. (2006) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Multimedias, Madrid, p. 39.

