

**LA FORMACIÓN PERMANENTE EN
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Eduardo Díaz Ocampo

LA FORMACIÓN PERMANENTE EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Eduardo Díaz Ocampo

**LA FORMACIÓN PERMANENTE EN
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Título original:
LA FORMACIÓN PERMANENTE EN
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

Primera edición: febrero 2020

© 2020, Eduardo Díaz Ocampo
Rector Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Publicado por acuerdo con los autores.
© 2020, Editorial Grupo Compás,
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-185-4



Cita.

E. Díaz (2020) LA FORMACIÓN PERMANENTE EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Editorial Grupo
Compás, Guayaquil Ecuador, 92 pag

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1	11
LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	11
CAPÍTULO 2	28
CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	28
CAPÍTULO 3	45
ESTUDIO HISTÓRICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ECUATORIANO	45
CAPÍTULO 4	51
CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ECUATORIANO	51
CAPÍTULO 5	92
UNA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	92

Prólogo

El libro que se presenta aborda la temática referida al proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario en el contexto ecuatoriano. La necesidad de realizar dicha investigación radica en ofrecer una respuesta pertinente a cómo mejorar la formación de este docente en cuanto a conocimientos didácticos se refiere, para que pueda gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la formación de un profesional como la sociedad ecuatoriana necesita actualmente.

La revisión de la literatura pedagógica del Ecuador, reveló que aún es insuficiente el abordaje teórico-metodológico del proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario y en consecuencia la formación didáctica de este docente acusa variadas limitaciones.

La constatación del estado del arte de la temática abordada conllevó al autor al diseño y argumentación teórica de una concepción pedagógica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, donde revela nuevas relaciones en la comprensión de este proceso para el contexto ecuatoriano, precisa los subsistemas consustanciales a

esta formación, aporta un método formativo para la gestión didáctica universitaria en la UTEQ y un enfoque integrativo para la formación docente universitaria, para finalmente, revelar un principio del proceso argumentado. La concepción elaborada, constituye la contribución a la teoría que realiza el autor a la Pedagogía Ecuatoriana de la Educación Superior y contribuye a llenar el vacío teórico que existe en este sentido. Otro de los resultados importantes de la investigación es la periodización del proceso que se estudia.

Desde el punto de vista práctico, la investigación aporta una metodología para la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente de la UTEQ, que por su grado de esencialidad puede extenderse a otros contextos universitarios, para que los docentes puedan tener una herramienta para trabajar y lograr mayor eficiencia en su gestión didáctica.

La Metodología se introdujo en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, donde se validó con la presencia autoridades académicas y docentes de diversas carreras, así como de especialistas de la arena internacional con resultados valorados como óptimos.

INTRODUCCIÓN

Enseñar y educar son procesos cada vez más exigentes que no siempre encuentran en la Didáctica tradicional¹ las respuestas que en la actualidad se exigen; la experiencia que implica aprender es un reto para cada estudiante dadas las múltiples posibilidades que ofrece el entorno para recorrer un trayecto de aprendizaje o formativo. Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario tiene sus especificidades propias, condicionadas por las necesidades sociales y educativas a las que pretende responder una institución universitaria y que se sintetizan en los propósitos formativos para cada etapa educativa.

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

¹ Cuando se habla de Didáctica tradicional, en la presente tesis, se alude a la didáctica propia de la Escuela Tradicional del siglo XVII, lo cual significa método y orden, didácticamente caracterizada por el magistrocentrismo, el enciclopedismo y el verbalismo junto a la pasividad del alumnado, en este contexto el docente es la base y condición del éxito, es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer le corresponde organizar el conocimiento, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. La disciplina y el castigo son fundamentales, junto a los ejercicios escolares son suficientes para conseguir el desarrollo total de los alumnos. La clase y el intercambio en el aula son organizados, ordenados y programados, por el docente el cual se apoya en manuales que son la expresión de esta organización, orden y programación, lo que ha de aprenderse se encuentra allí graduado y elaborado y nada debe buscarse fuera de dichos manuales para evitar la distracción y la confusión. El método de enseñanza oral es único para todos, el repaso donde se repite lo dicho por el docente, tiene un papel fundamental en este. Este modelo de enseñanza tradicional ha sido cuestionado desde hace siglos, sin embargo, aunque con algunas modificaciones buena parte de los docentes universitarios lo siguen empleando. **Nota del autor.**

como determinadas actitudes y valores pertinentes con la calidad de la educación, para lo cual es necesario el pensamiento crítico y la capacidad creativa del docente. Una disciplina fundamental para que la enseñanza superior pueda lograr su propósito, es la Didáctica.

Reconocer que en el Ecuador el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior tiene su propia especificidad; implicar legitimar la demanda de una didáctica particular que viabilice el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría jóvenes, 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 pertinente 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, 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 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.

En América Latina el caso es crítico la calidad de la educación superior es una asignatura pendiente y se valoran elementos que centran su atención en la cobertura de la Educación Superior más que en la calidad de la misma, es así, como –de acuerdo con un informe del Banco Mundial– el número de estudiantes

de programas de educación superior prácticamente se duplicó en la última década, sin embargo, apenas la mitad de ellos se gradúan a tiempo, por ello hay que pensar la Educación Superior en términos de eficiencia y calidad (Brunner J. J,1990; Lozano M. Mónica,2015; Ferreyra M. M, 2017).

De acuerdo con Jorge Familiar, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, "La educación superior es clave para incentivar el crecimiento y reducir la pobreza y la desigualdad", "Para asegurar la igualdad de oportunidades, la región debe mejorar la calidad de su educación y brindarles a sus estudiantes una mejor información respecto a programas, incentivos adecuados y opciones de financiamiento, así como generar nexos con el mercado de trabajo. También se debe optimizar la normativa que regula a las instituciones de educación superior para mejorar su rendición de cuentas respecto a los servicios que prestan" (Brunner J. J. et al 1990 p.8).

Las investigaciones recientes sobre formación de los docentes universitarios han colocado en un plano destacado la necesidad de profundizar en el funcionamiento de los colectivos pedagógicos donde se trabaja cotidianamente y se dirigen grupos de

docentes, que son el alma de la actividad pedagógica y de los cambios que se proponen en todo sistema educativo. Se debe plantear, entonces, cómo optimizar a partir de la formación permanente su participación en los cambios educacionales, partiendo de las estrategias didácticas que se emplean para promover aprendizajes en el futuro profesional.

La actual concepción que asume la universidad ecuatoriana demanda un personal docente motivado y preparado para enfrentar los retos y transformaciones, que den solución a los numerosos problemas de dichas instituciones. La universidad cambia en la medida en que su colectivo docente cambia; a la vez, el escenario de las modificaciones del propio colectivo es precisamente la solución de las problemáticas que afectan el cumplimiento de los objetivos sociales de la institución educacional.

La formación permanente de docentes constituye uno de los elementos básicos que sustentan el sistema educacional ecuatoriano. La Pedagogía ecuatoriana, como ciencia en permanente construcción, tiene en la actividad creadora del docente universitario una fuente fundamental para desarrollar en las nuevas generaciones un pensamiento crítico-reflexivo,

mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, su formación debe considerarse, como un proceso estratégico del desarrollo, pues en la medida que este alcanza su propósito, mayor y más efectiva será la labor creativa que desarrollará en la sociedad mediante su actividad profesional.

En la experiencia profesional del autor como autoridad directiva e investigador (Díaz, 2017) se han podido evidenciar insuficiencias y limitaciones en el dominio de los docentes respecto a los contenidos de la Didáctica de la Educación Superior y, por consiguiente, en el proceso a partir del cual se les capacita en este sentido y se les forma permanentemente; las carencias del personal docente se evidencian con frecuencia, por otra parte, mediante la revisión crítica de la legislación existente se pudo constatar que en la misma no se establece como obligación del docente de la educación superior, la necesidad de una formación didáctica permanente y sistemática, constituyéndose actualmente en uno de los vacíos que tiene la normativa en vigencia, si bien es cierto que en el *Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior (2017)* se plantea como requisito establecido para el personal

académico que pretenda concursar por una partida universitaria “haber realizado ciento noventa y dos horas de capacitación y actualización profesional, de las cuales noventa habrán sido en metodologías de aprendizaje e investigación, y el resto en el campo de conocimiento vinculado a sus actividades de docencia o investigación” (p.72).

Esta misma revisión de los documentos legislativos efectivos en la actualidad, arroja resultados esclarecedores de la afirmación anterior, a pesar de que las disposiciones legales y reglamentarias en el Ecuador reconocen una función docente altamente comprometida con el ejercicio de una pedagogía moderna y actualizada, se evidencia en la normativa existente la falta de previsión de algún mecanismo o proceso de formación que asegure la preparación del docente en los campos que demanda el ejercicio profesional (didáctica, pedagogía, psicología educativa, filosofía de la educación, investigación educativa, antropología educativa, extensión universitaria, entre otras).

En tanto, la universidad ecuatoriana no puede seguir reduciendo su función a las necesidades del mercado; los docentes deben involucrarse en las dinámicas de

cambio de la educación superior en un contexto de búsqueda permanente de la calidad y el mejoramiento continuo. Se trata entonces de resignificar la autonomía, que deberá partir del fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de sus actores, docentes, investigadores y estudiantes. (Larrea y Granados, 2016)

Es criterio del autor del presente estudio que la formación didáctica de profesores universitarios en el Ecuador, es un aspecto que no se ha desarrollado con el interés que este debería tener, puesto que al decir de Fabara Garzón (2016) "la oferta existente es muy limitada y no alcanza a satisfacer las demandas que requiere el sector para su adecuado funcionamiento" (p.2).

Como asevera el autor citado en su artículo, *La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos*, "a pesar de los esfuerzos realizados, en el país aún hace falta fortalecer una cultura nacional a favor de la educación superior e instaurar una profesión académica para el ejercicio de la docencia universitaria, con todas las implicaciones que tiene el desarrollo de una disciplina necesaria para la construcción del nuevo país" (Fabara Garzón, 2016, p.180).

Lo anterior denota que, a pesar de la preocupación del Consejo de Educación Superior (CES) y de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), además del trabajo realizado por la Universidad Técnica Estatal de Quevedo², en relación con la preparación de los profesionales para dirigir el proceso docente en su integridad, dándoles las herramientas teórico-metodológicas y vivenciales para que conviertan el proceso de enseñanza-aprendizaje en una oportunidad para el mejoramiento personal, para promover el aprendizaje profesional de los estudiantes, en la práctica formativa, aún subsisten limitaciones que revelan la necesidad de dar continuidad a estas intenciones, las que se precisan como:

- En la UTEQ los docentes tienden a emplear una comunicación predominantemente autoritaria, donde con frecuencia se descalifica a los estudiantes.
- La enseñanza es frontal con una dinámica grupal tradicionalista y poco funcional, así también prevalece una evaluación homogeneizante y predominantemente reproductiva, pues se aplica mediante reactivos que no estimulan el pensamiento del estudiante, sino la memoria mecánica.

² En lo adelante emplearemos la sigla UTEQ.

- En el desarrollo de la clase los docentes no distinguen la introducción del desarrollo y las conclusiones, emplea como método básico la explicación o las exposiciones del estudiante sin ofrecerle retroalimentación, lo que denota un insuficiente dominio teórico y práctico-metodológico de las cuestiones esenciales de la Didáctica general y universitaria.
- En las propuestas de capacitación y formación del personal docente desarrollados en la UTEQ no se emplea un enfoque sistémico para integrar la información relativa a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Existen aún pocos espacios formales para intercambiar sobre las mejores experiencias de los docentes en cuanto a la dirección del proceso formación del profesional.
- En los syllabus de los docentes se precisan como medios de enseñanza los cuadernos de notas, la observación y el aula de clases lo que expresa dificultades en el dominio de la Didáctica general y universitaria.
- Existe insuficiencias en el diseño de la formación permanente del docente en Didáctica de la Educación

Superior, pues las variantes que se conforman para ello no poseen un adecuado sustento científico, atempere las necesidades que existen en la UTEQ y a la naturaleza y exigencia de la docencia universitaria.

- Los docentes, poseen un limitado desarrollo de su identidad profesional pedagógica considerándose solo como especialistas de la profesión estudiada y/o del área que imparten, aspecto que limita su profesionalización docente.

Estas insuficiencias revelan que no se ha logrado suficientemente que la UTEQ propicie la sostenibilidad de las transformaciones desarrolladas y logradas a nivel normativo, lo que trae como consecuencia que no se haya alcanzado la calidad educativa programada, dado el escaso nivel de concientización profesional en Didáctica de la Educación Superior alcanzado por el docente universitario. Estos aspectos revelan una *contradicción epistémica* inicial entre el nivel de preparación de los docentes universitarios y las exigencias sociales planteadas a la universidad ecuatoriana, que fomentan insuficientemente un aprendizaje profesional crítico-creativo en el graduado universitario.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los fundamentos epistemológicos generales que se han asumido, para la selección de los referentes que articulan el marco teórico de la investigación mediante el estudio de la categoría formación permanente se refieren a presupuestos filosóficos y psicológicos.

Desde el punto de vista filosófico, en la investigación se asumen los presupuestos de la concepción dialéctico materialista de la educación, de esta forma se infiere, que la formación permanente del docente universitario permite el análisis de las circunstancias en las condiciones de vida humana y la vía del progreso social y debe cumplir con la función organizacional desde la Filosofía de la Educación, desde cuya visión es posible formar a los docentes a partir de las teorías del conocimiento existente y la naturaleza de los valores e ideales en que se les pretende preparar para cumplir con los fines de la educación a lo largo de la vida. Por tanto, la formación permanente del docente universitario constituye una actividad mediante la cual se debe lograr el desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

Desde esta perspectiva filosófica la educación permanente, pone el 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, p.75), 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".

En este contexto el paradigma investigativo en el cual se ampara el presente estudio es el sociocrítico, por cuanto mediante sus aspectos metodológicos y conceptuales, se pretende interpretar y comprender la conducta de los docentes universitarios desde sus propios significados e intenciones y el concurso de la autorreflexión crítica, con la finalidad de modificar su desempeño, mediante la formación permanente, además de describirla y comprenderla, mediante la Investigación Acción, conocer la realidad, que implica al docente en el proceso provocando su autorreflexión.

El fundamento psicológico de la investigación se acredita con la teoría histórico-cultural de Vigotski L.S. (1987), cuyo enfoque se centra, principalmente, en el desarrollo pleno de la personalidad. La teoría histórico-cultural de esencia

humanista, encuentra continuidad en las ideas educativas esenciales de la psicología pedagógica, desde la cual es posible concebir al docente universitario en su espacio formativo y en la apropiación de la herencia socioeducativa en forma activa y en interrelación con los demás. De esta forma, las propias exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje universitario, aceleran la demanda social de la preparación del docente. Se asume el concepto de zona de desarrollo próximo como espacio de interacción con el otro, donde el otro es apoyo, relación y fundación, es decir, que la ayuda debe convertirse en que docente aprenda a autogestionar su propia formación mediante un proceso de metacognición profesional.

La perspectiva sociológica que cimienta la investigación, acentúa lo planteado por Álvarez C. (1999), el cual analiza el proceso formativo como el que garantiza la preparación de los ciudadanos para la vida, a través de dimensiones relacionadas dialécticamente (educativa, instructiva y capacitiva), para adquirir conocimientos y desarrollar acciones que fortalezcan rasgos de la personalidad. En torno a esta idea 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.

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, es por ello que se asumen los presupuestos de Chávez Vaca V.A. (2017) al reconocer que la Educación Superior ocupa un escaño esencial en la organización social contemporánea de un Estado es así como para el proceso de transformación dentro de las necesidades de la sociedad actual, se debe ajustar su dinámica a las exigencias, desechando los métodos tradicionales para que los estudian (p. 120). Las ideas de este autor sirven de fundamento a la investigación, por cuanto en su criterio un cambio en la sociedad, conlleva un cambio educacional y este a su vez implica una transformación en la formación de los docentes.

Sobre la base de estos presupuestos epistemológicos se estructura el marco teórico de la presente tesis. En el análisis de las categorías fundamentales de la misma se parte de la interpretación de la formación, la cual ha sido

objeto de interés desde la Antigüedad: para los griegos Paideia, para los romanos Humanitas, representaba un ideal de hombre a alcanzar a través de la educación en las "buenas artes", es decir, como fin y resultado del proceso de formación cultural. En el Renacimiento la formación era definida como aquella preparación que le permitía al hombre vivir del modo mejor y más perfecto el mundo que era suyo. Sin embargo, es a partir de la Ilustración donde comienza a percibirse con más nitidez la visión del proceso de formación como "ideal de formación humana completa".

En la práctica se han generado muy variadas posiciones para conceptualizar e investigar la formación. Se ha concebido como 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 (Baxter E., 1989; Labarrere G., 1996), en tal sentido, debe ser considerada como un proceso eminentemente interactivo, a través del cual se va produciendo un tránsito de lo externo a lo interno. Se comparte con estos autores la idea de participación activa de los sujetos, a partir de la

interacción con otros y la posición reflexiva y autorreflexiva que asumen, durante su proceso formativo. Este análisis permite apreciar la relación del proceso de formación con los procesos de desarrollo y educación. Concurren estos criterios en la idea de que la formación implica desarrollo y se logra a través de la educación.

Otras consideraciones la comprenden como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y favorece permanentemente la definición de un perfil personal y profesional específico Sandoval Moreno (2015), es vista también como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y el comportamiento (Davini M.C 1995). De acuerdo con estas ideas nos formamos a lo largo de los años, en la interacción cotidiana con nuestros semejantes y en función de la resolución de los problemas que nos plantea la cotidianidad, se considera que es una posición acertada si bien es cierto que no se precisa el carácter individual y subjetivo de este proceso.

Uno de los autores que aborda profundamente esta categoría es Ferry G (1990) para él, la formación implica un gran trabajo en el ser humano, principalmente para no quedarse en el conformismo y no estancarse académicamente, para ello es necesario tener un orden

de cosas o de ejemplos a seguir. Al formarse con el paso de los años se espera dominar las acciones o actividades realizadas, y enfrentarse a nuevas situaciones, tener un cambio social y personal que no se espera de la transformación de las estructuras, remediar al desempleo, democratizar la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, que dan como resultado el inicio a la "vida verdadera".

La categoría formación, en este contexto, se reconoce como un proceso de desarrollo individual donde se adquieren y/o perfeccionan capacidades: capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo etc; formarse es, en fin, reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, es así como reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento hay formación, muy interesante resulta la posición de Ferry, G. (1990) en este sentido "El docente que da clase trabaja para los alumnos. No se forma. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Entonces sólo hay

formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo" (p.47).

Dentro de estas posiciones, cabría destacar la sostenida por Álvarez, C. (1999), en la cual la formación garantiza la preparación de los ciudadanos para la vida, a través de tres dimensiones que se interrelacionan dialécticamente (educativa, instructiva y capacitiva), y que permiten que a la vez que se adquieren conocimientos y se desarrollen acciones, se fortalezcan rasgos de la personalidad.

Para Bernard Honore (1990), la formación constituye una función evolutiva del hombre y según Flórez Ochoa (2007), esta es un proceso que caracteriza el desarrollo individual, aquí y ahora, en tanto se va produciendo una apropiación de los saberes de la humanidad, este mismo autor dice que todo modelo pedagógico, estrategia, proyecto y acción educativa, serán válidos y potentes pedagógicamente, si contribuyen a la formación humana de los estudiantes.

La concepción de formación que se asume en la presente tesis, es la de Flórez Ochoa, por cuanto le adjudica a este proceso los rasgos que requieren tomarse en cuenta al formar a un formador cuando reconoce que esta es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado (2007, p. 170).

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.

En la presente investigación 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 cuanto a la categoría formación permanente diferentes autores (Tünnerman, Hummel), la distinguen de la formación continua, dado que esta última se ve específicamente en lo profesional. Roschke, M.A.; Darini, M.C; y Jadead, J. (1993) consideran que "... la formación

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 Addine F., 2002).

La Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI (Delors, J. 1990) destacó 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, p 11).

En Latinoamérica, la formación permanente del docente es tratada como un punto fundamental 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. (Pérez-Jiménez ,C. 2003; González Roldán, 2004; Baquero, P. 2006).

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 ineludible, para no quedar a la zaga de los avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades sociales. 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 formación 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).

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" (citado por Tünnerman, 2003).

Con los criterios de Flórez Ochoa, se refrenda la legitimidad del proceso de formación docente cuando plantea que "la reflexión diaria sobre el desempeño del docente debe responder a la pregunta ¿Cuánto de lo que hice hoy contribuye verdaderamente en forma significativamente a la formación?" (2007, p.166) Según él la formación es lo que queda es el fin perdurable, los conocimientos aprendizajes y habilidades constituyen apenas medios para formarse como ser humano. Formar a un individuo es facilitarle que, asuma en su vida, su propia dirección racional, reconociendo a los otros el mismo derecho y la misma dignidad.

La catedrática francesa Blanchard-Laville (2013) 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, desde su visión se pretende, propiciar un cambio del pensamiento en los docentes centrado en la necesidad del trabajo interdisciplinario, pues el acto formativo "... los problemas profesionales 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" (p.22).

Es criterio del autor de esta tesis 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 formación docente permanente es un campo estratégico de la universidad, 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 el cambio educativo, quizás por ello, Graciela Messina (2007) afirma que 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. El punto de partida y 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 compleja naturaleza de la formación permanente del docente universitario 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 requiere hoy 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.

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 la tesis de Rivera C. (2016) autor que propone un modelo del proceso de formación profesional pedagógica permanente de los docentes de los Institutos Superiores Tecnológicos; sostiene la idea de la necesidad de conformar una estrategia pedagógica favorecedora de la formación profesional pedagógica permanente de los docentes, para contribuir a la calidad del desempeño profesional pedagógico de estos.

Es una valiosa investigación que sirve de referente a la presente ya que alude a la necesidad de la formación pedagógica, y esclarece las relaciones esenciales y la dinámica integradora de esta formación, destacando como punto de partida y pertinencia del proceso, las necesidades de formación, la motivación por la misma y el imperativo de diversificar las acciones para formar al docente.

Otra de las investigaciones referente a la presente 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, aportó un modelo y una estrategia para la formación de la competencia investigativa del docente, aunque los resultados obtenidos se patentizan en la contribución al mejoramiento del desempeño profesional del docente, es destacable que no aborda ningún aspecto relacionado con la didáctica de la Educación superior.

Al definir el rol profesional del docente, (Blanco Pérez A, Recarey Fernández S, Addine Fernández F, L, Parra Vigo I) se reconocen como tareas básicas instruir y educar y como funciones principales: la docente – metodológica, la investigativa y la orientadora, en este sentido cabe destacar que la función docente – metodológica, aunque ha sido estudiada en el Ecuador, no ha tenido aún la necesaria sistematización³ como modo de actuación de los docentes universitarios, aspecto que trata de ser superado con la presente libro.

³ Actualmente, la sistematización se utiliza con frecuencia y fundamentalmente en dos áreas, la de la experiencia y la de la teórica. La sistematización de información teórica, está referida a la integración y organización de la información, creando jerarquías entre los elementos que integran un sistema conceptual. Implica la clasificación y el ordenamiento bajo ciertos criterios, categorías y relaciones de cualquier tipo de información, por ejemplo, la creación de una base de datos. En la sistematización de experiencias: la práctica es a priori o antecede a toda sistematización, por lo que una vez acontecida la experiencia la sistematización permite ordenar lo ocurrido, interpretarlo, recuperar la memoria histórica, aprender conocimientos nuevos y transmitirlos a otras personas. En la tesis asumimos la sistematización como un proceso constante y dinámico de elaboración de conocimientos resultante de la experimentación de una realidad determinada, conformando el primer escalón teórico de la experiencia, por lo que está asociado directamente al desarrollo del método científico y constituye una síntesis de integración teórico práctica. La emplearemos tanto en su vertiente teórica como práctica, según sea el caso y contexto. Nota del autor

En gran parte de la literatura revisada la formación permanente se aborda, sin distinguir sus especificidades para los diferentes roles que se asumen en la labor educativa, eso vislumbra la necesidad de abordar las particularidades generales de la formación didáctica del docente universitario. En general, con esta formación se pretende 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 de los formadores, del proceso sistemático de evaluación de su desempeño y el diagnóstico personalizado que se requiere, así como los propios intereses personales y expectativas de cambio educativo (Venet, 2009).

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Para que la enseñanza universitaria alcance sus fines con la calidad requerida se requiere de una didáctica específica 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 plantean actualmente a las universidades 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 una 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 ella 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 es necesario 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 (Moreno Olivos, 2016).

El libro refleja la necesidad de mantener actualizado al docente universitario para enfrentar los retos de la sociedad ecuatoriana, para ello debe centrar su atención en el proceso de formación y particularmente en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que él coordina. La calidad de este proceso implica el reconocimiento de la importancia de la didáctica universitaria estrechamente vinculado a este propósito. De ahí la necesidad de focalizar este particular asunto para garantizar la profesionalización del docente universitario.

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 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.

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 general. Pensar en la organización y estructuración coherente del proceso de formación permanente del docente universitario implica tener claramente definidas las particularidades que definen a la universidad como institución educativa.

El punto de vista del autor apunta a reconocer que la calidad universidad en Ecuador actualmente abarca gran cantidad de elementos como la calidad del personal, de los programas, de los estudiantes, de las infraestructuras y del entorno interno y externo, etc., pero

uno de ellos, quizás de los más importantes desde la óptica de generar procesos de mejora, es el "capital humano" y, en concreto, el docente que tiene que trabajar para proporcionar a los estudiantes una formación acorde con las circunstancias y que necesita (este docente) más que nunca una oportunidad para aprender nuevos modos de afrontar los retos que se le presenten.

Un aspecto crucial para un cambio de este tipo reside en una estrategia que considere la formación en docencia universitaria como una necesidad impostergable, gestionada por programas de desarrollo adecuados (UNESCO, 1997). Es criterio del autor que para que la formación del docente pueda tener visos de realidad es necesario que la universidad en su conjunto se comprometa con la innovación como estrategia para instalarse en la cultura del cambio y la mejora continua de la docencia.

Se trata, como afirma De la Torre (1996) de "formar para la innovación". Esta exigencia 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 práctica, y que se sustente en la capacidad de reflexión e indagación de los docentes acerca de su función y su experiencia.

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 posee por 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 establecidas 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, la educación 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.

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. 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 (1999) cuando insisten 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".

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”

En determinados estudios ha quedado evidenciado que el desempeño didáctico depende en gran medida de una competencia didáctica⁴ “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).

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 la esencia de la competencia didáctica, es posible precisar que la formación didáctica se orienta a preparar integralmente a este docente para dirigir el proceso de enseñanza -

⁴ 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. (Parra, 2002)

aprendizaje con un desempeño competente que propicie el acceso de los educandos al contenido, aplicando la metodología particular de su disciplina, poseedor de una base teórico – metodológica y de cualidades de la personalidad que faciliten su labor docente.

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 (Álvarez de Zayas, C., 1996; Salazar, Coll, 1997; A., 1999, Parra, 2002; García, G., 2002; Del Pino, J., 2004; Suárez Rodríguez, 2000).

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.

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 Higher Education) y tiene el mismo reconocimiento que el título de Doctor en el ámbito de la investigación, son un buen ejemplo del estado de la cuestión, que –claro está- no se reduce a los profesores noveles.

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 del syllabus 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 hasta aquí, la *formación didáctica del docente universitario* es un proceso ineludible en el momento actual y está claramente encaminado a la preparación integral de este para coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje en particular y la formación profesional en general con un desempeño competente, que favorezca y respalde la formación técnica y humanista, integrando de manera orgánica la Didáctica General, la Didáctica Especial propia de cada disciplina y las particularidades y demandas de la formación profesional.

La *formación didáctica del docente universitario*, se desarrolla fundamentalmente, 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 docentes (Medina Rivilla, A. Domínguez Garrido, Ribeiro Gonçalves, 2011). Los estudios de autores como Zabalza (2009), De la Hoz (2009), Villar y Alegre (2010), han verificado que la formación de las competencias docentes es 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.

Es criterio del autor que los aspectos hasta aquí manejados justifican la idea de incluir la *gestión didáctica* como contenido de la formación permanente del docente universitario, tómese 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. 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 la 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).

La comprensión teórica de la gestión didáctica del docente, aparece vinculada en los trabajos de varios autores a lo que se ha dado en llamar *trabajo metodológico*, proceso insuficientemente tratado en la literatura y la práctica formativa del docente ecuatoriano. Pérez-Jiménez, C. (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.

Por otro lado, Díaz, T. (1998) 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 les permite a los sujetos que en él intervienen (autoridades, profesores y estudiantes) optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos con los recursos disponibles.

La visión más completa es la de Hourrutinier P. (2008) el cual considera que lo metodológico es inherente a todos los procesos que tienen lugar en la educación superior y no privativo de la labor docente, si bien es cierto que en el presente libro se aborda esencialmente la labor

docente. Este autor identifica el trabajo metodológico como dimensión tecnológica del proceso docente, en tanto mediante él se expresa el aspecto procedimental u operacional que permite (sobre la base del conocimiento de cómo operar) perfeccionar la formación de del docente universitario y concretar el logro de los objetivos que se establecen en un plan de estudio.

De tal modo, las concepciones analizadas anteriormente, comprenden el carácter instructivo y educativo del trabajo metodológico en la transformación del docente universitario. Este aspecto revela la dimensión formativa del trabajo metodológico, la que precisa una mayor necesidad interacción y el pleno dominio de este proceso por parte del docente universitario que en él participa.

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 en el contexto 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, pues no se encuentran en la teoría didáctica argumentos sólidamente estructurados que la identifiquen como contenido de la formación permanente.

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 naturaleza didáctica 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 epistémica del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, las insuficiencias epistémicas detectadas respaldan una insuficiente argumentación pedagógica relativa a la formación didáctica como vía para promover una buena *gestión didáctica universitaria* en el docente 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 operativa.

CAPÍTULO 3

ESTUDIO HISTÓRICO DEL PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

La periodización histórica del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano está estrechamente ligada a la evolución de la Educación Superior en el 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, en consecuencia la formación de sus docentes, existe una gran dispersión de la información sobre este particular, esto constituye 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 y dentro de ella los docentes 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 histórica del proceso de formación permanente del docente universitario en el contexto ecuatoriano, propuesta en la presente investigación.

La insuficiente preocupación por la formación docente centrada en la mejora de la enseñanza hace difícil documentar este proceso en el pasado todavía cercano, ello 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 (Ramos, R.G, 2011) constituye referente conceptual metodológico para la periodización que se

presenta; 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, del proceso de formación permanente y en particular, del proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior de los docentes universitarios del Ecuador, procesos marcados por la aplicación de políticas educativas que han estado en correspondencia con los lineamientos dictados por los gobiernos de turno. De esta forma en la aplicación del método histórico-lógico, se tomaron como bases documentales los programas y políticas educativas relativas a esta problemática.

Igualmente se tomaron en consideración los momentos más relevantes en la formación permanente del docente en su desempeño profesional, bajo la influencia de la

Revolución ciudadana (2006), por su impacto en la reorganización de la educación superior universitaria.

Lo anterior permitió revelar las principales particularidades de este proceso histórico pedagógico, tomando en consideración los siguientes **hitos históricos**:

- **La Planificación del desarrollo Nacional**, por cuanto no se puede soslayar la preocupación por el desarrollo del docente universitario y de la universidad, institución donde se forman los profesionales que una sociedad necesita para impulsar su desarrollo.
- **La revolución ciudadana**, por las grandes transformaciones que implicó en las diversas esferas de la sociedad, de hecho, una revolución social implica una revolución educacional.
- **El proceso de Evaluación Institucional de las Instituciones de educación Superior**, por cuanto este proceso pone al centro de sus intencionalidades a la calidad educativa.
Como **indicadores** para el análisis se precisaron los siguientes:
 - La política educativa para la formación permanente del docente universitario.
 - La gestión universitaria para la profesionalización de su profesorado.

- La sistematización de contenidos didácticos en la formación del docente universitario.

En virtud de esclarecer cómo ha evolucionado y perfeccionando la formación permanente de los docentes de la universidad ecuatoriana en Didáctica de la Educación Superior, se ha establecido el criterio para delimitar los períodos que dan cuenta de los fundamentos históricos- lógicos del proceso.

El **criterio de periodización histórica** se precisó como: *la proyección nacional de políticas educativas para la formación de los docentes de la educación superior ecuatoriana*

A partir de este criterio se han precisado los siguientes **períodos:**

Período de profundización de las carencias y limitaciones político- educativas del gobierno para la organización sistémica de la formación del docente universitario (1980 al 1990).

En el año 1980 se promulga el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Democrático para el cuatrienio 1980-1984, donde se 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 la naturaleza y alcance de la educación no circunscritos al aula, y a sus protagonistas no únicamente el profesor y alumno, sino a toda la sociedad, por ello, el Plan propuso una política que conllevó decisiones como la ampliación significativa de la cobertura de los servicios educativos, por primera vez a nivel oficial se planteó la necesidad de capacitación y formación profesional del docente aunque no se aludió directamente a los de las universidades, por lo que no es posible derivar de esta promulgación una política de las instituciones de Educación Superior IES que promoviera la formación permanente de sus docentes.

En 1981, se creó una serie de programas experimentales de formación del docente, para reforzar su preparación técnica profesional, en detrimento de su formación pedagógica y didáctica en particular.

La Ley de universidades y escuelas politécnicas promulgada en 1982 prescribió que en el presupuesto se debía constar una partida destinada a becas de

especialización para el personal docente y de investigación. Sin embargo, la aguda crisis financiera que golpeaba -y aún golpea- a las universidades, volvió impracticable o de muy limitada aplicabilidad esta norma, de este modo la formación científica y pedagógica de los docentes queda así fundamentalmente librada al interés e iniciativa que los mismos tuvieran para consolidar y ampliar sus conocimientos, por lo que esta careció de una organización sistémica concebido por la política educativa del gobierno o por la gestión universitaria en este sentido.

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. Para esta fecha la formación permanente del docente universitario continuó siendo la gran ausente de la política educativa y en consecuencia fue omitida la formación didáctica de dicho docente.

El sistema universitario experimentó, en los años ochenta, una profundización de sus carencias y limitaciones y las universidades (públicas y privadas) no fueron capaces de estructurar programas de formación permanente para que sus docentes optimizaran la calidad de la formación universitaria.

En este periodo, bien llamado la década perdida en Ecuador, se valora 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 formación de los docentes universitarios en función de profesionalizar esta labor.

Resultó difícil, cuando menos complejo, 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, por lo que se pudo precisar que la política educativa determinó el mejoramiento de los niveles de calificación del docente, sin embargo, no existieron modelos ni políticas educativas específicas para la formación permanente de los docentes universitarios.

En este período la mayoría de docentes lo son a tiempo parcial por lo que ejercen la cátedra como una segunda actividad, en la búsqueda de sustento económico, de ahí sus carencias en la formación permanente pues sus móviles laborales, eran ajenos a esta necesidad y las universidades, no se interesaban por su formación permanente.

Por esta época el gobierno encomienda la elaboración de un informe sobre la educación para conformar el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de 1989-1992, allí se constató que la educación no fue eficaz en crear condiciones favorables para el desarrollo del país, esta situación -según el mencionado informe- se explica en buena parte, por la incapacidad de la educación superior para dar respuestas adecuadas a los problemas que obstaculizaron el desarrollo, con el desafío que plantea la aplicación del conocimiento científico en la sociedad contemporánea; sin embargo no se trazaron pautas para la mejora de esta situación, por tanto, el ejercicio de la cátedra universitaria continuó siendo errático, poco claro y artesanal, pues no existía una política educativa que favoreciera la formación permanente del docente universitario para enfrentar el desafío aludido.

Período de marcado desinterés por la formación permanente del docente por la privatización de las universidades (1990 al 2007)

A comienzos de la década de los 90 el CONUEP⁵ desarrolló una evaluación del sistema universitario en sus ámbitos institucional, organizativo y académico. Éste fue el primer intento de diagnóstico sistematizado hasta ese entonces y es así que, en el lapso aproximado de dos años, se presenta el informe final destacando principales debilidades de la formación permanente por el menoscabo 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 trazada por este documento, tiene dentro de sus objetivos la necesidad de la formación didáctica permanente, fueron muy escasas las acciones dirigidas a su implementación, lo que trajo como resultado que no se favoreciera en nada la formación del docente universitario.

⁵ Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas.

La década de los 90 y primeros años del presente siglo se caracterizaron por la ausencia de un modelo de profesionalización del docente universitario, solo existía la asesoría en conocimientos técnicos y pocos cursos pedagógicos, como 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, ciertos acontecimientos sociopolíticos⁶, indujeron a una tendencia privatizadora que 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 de su función docente. Esta tendencia privatizadora contaminó a la universidad pública y disminuyó aún más la posibilidad de la formación de postgrado para el docente universitario. Es en este período que se precisa el ingreso a la docencia universitario con la posesión de un título y tras un concurso de oposición y merecimientos, en este sentido se confirma que no figura ningún requisito relacionado con

⁶ 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 (Notas del Autor)

la formación didáctica del docente, lo que conduce a pensar en una carencia de políticas educativas orientadas a fomentar y garantizar la selección y formación de buenos profesores para mejorar la calidad de la docencia.

Se destaca que, en este período existen en el país pocos programas de postgrado para el docente universitario, por lo que, quienes exhiben 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 formación permanente del docente universitario se estancó, no desarrolló ningún programa que la beneficiara por la inestabilidad política y como consecuencia de ello, la formación didáctica del docente universitario continuó estando escasamente satisfecha.

Período de auge de la formación del docente universitario gracias al progreso de la educación superior (2007 hasta el 2017)

Este período se inicia con la Revolución de la Educación Superior ecuatoriana, aquí tiene lugar un momento

histórico importante en la educación: el advenimiento de la Revolución Ciudadana en 2007.

En octubre de 2008 entra en vigencia la nueva Carta Magna, aquí 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 Desarrollo⁷, promulgado en el año 2009. Desde esa época se aprecia un notable incremento en la inversión del Estado para la formación del docente universitario, en todas las esferas de su desarrollo, si bien es cierto que aún se carece de un enfoque integrativo y un mayor énfasis en el área pedagógica y didáctica, por cuanto desde ahí se optimiza la calidad de la enseñanza universitaria.

A partir de entonces la política en relación con la formación del docente no se mantuvo con los mismos principios y respecto a esto, 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, donde se precisa la necesidad de elevar la

⁷ El Plan Nacional de Desarrollo, desde su promulgación en febrero de 2009, será denominado oficialmente 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 (Nota del Autor)

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.

En el país, a partir del año 2008 se establece una nueva legislación 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).

René Ramírez, titular de la Secretaría Nacional Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) aseveró, “La escasa investigación y producción científica e insuficiente formación de los docentes son indicadores que no permiten que el sistema de educación superior avance” (Ramírez, 2013).

A partir del año 2012 el Consejo de Educación Superior (CES), conjuntamente con la SENESCYT y el Consejo Ecuatoriano de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)

establecieron el desarrollo de programas de capacitación a docentes del sector público.

En este período se expide el Mandato Constitucional N° 14 lo que genera una política educativa que obliga a enfatizar en la formación del docente universitario como elemento medular de la evaluación de las universidades. En el año 2010 se expide la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) la que en su artículo 28 refiere la “formación y capacitación de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras. Para garantizar el derecho de los profesores e investigadores acceder a la formación y capacitación, las instituciones de educación superior establecerán en sus presupuestos anuales al menos el uno por ciento (1%), para el cumplimiento de este fin” (2011, p.5).

En el año 2012 con el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior y en el año 2013 con el Reglamento de Régimen Académico, se amplía de manera significativa la legislación relativa a los procesos de formación docente por las exigencias académicas planteadas a las universidades. En la nueva legislación universitaria para el ejercicio de las funciones docentes se exige la posesión de un título de maestría o doctorado, aunque no se

considera ninguna formación de carácter pedagógico y/o didáctico; se significa que la mayor parte de las maestrías son profesionalizantes, y no necesariamente ofrecen una formación específica para el ejercicio de la docencia, pues no se valora el ejercicio de la cátedra universitaria como profesión.

La única norma relativa a este asunto es la Disposición Transitoria Décimo Cuarta que consta en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del sistema de Educación Superior y reza: "El Consejo de Educación Superior priorizará el tratamiento de las solicitudes de creación de programas de maestría y doctorado que presenten las universidades que permita al actual personal académico de las instituciones de educación superior cumplir con los requisitos establecidos en este Reglamento", lo cual significaría que las universidades están obligadas a promover la formación de sus docentes en ejercicio y prever la atención de personal requerido para el futuro.

Para 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% de este

profesorado en ejercicio debería recibir algún tipo de preparación para la docencia (CES, 2016).

El estudio de la oferta académica de 54 universidades ecuatorianas para el año 2015, revela que no existe un significativo interés en función de la formación permanente del docente universitario, pues se revela que solamente 15 de ellas ofrecían alguna especialización o maestría en educación y en el país ninguna universidad ofrece un doctorado en Pedagogía o en Educación (www.funiber.org.ec). Esta oferta que suma un total de 26 maestrías y tres especializaciones, sería para todo el sistema educativo y los diferentes 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, p.181).

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.

Aunque con la Revolución Ciudadana, las normativas de la Educación Superior ecuatoriana hayan cambiado a

favor de elevar la preparación pedagógica y didáctica del docente universitario, aún se precisa de un constante proceso de mejora en función de este propósito para impulsar e incrementar las oportunidades de formación que aseguren la calidad de la docencia universitaria y de la formación del profesional que la sociedad ecuatoriana requiere para su desarrollo.

En general y a partir de la sistematización histórico lógica desarrollada se han podido precisar, dos grandes **tendencias** en el desarrollo de la formación permanente del docente universitario:

- De un proceso de burocratización y profundización de las carencias y limitaciones en la formación del docente universitario por las circunstancias de la universidad ecuatoriana, a un proceso de desinterés y agudización del descontrol político educativo de esta formación por la creciente privatización de las universidades.
- De un marcado desinterés de la política educativa respecto a la formación docente universitaria y a la calidad de la educación superior, a un proceso de mejora de esta educación que ha implicado el establecimiento de un enfoque estratégico para la formación permanente mediante una oferta académica

que prevé su formación pedagógica y didáctica, aunque esta es aún fragmentada e insuficiente.

1.4 Diagnóstico del estado actual del proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario de la Universidad Técnica de Quevedo.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo es una universidad acreditada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; inició sus actividades académicas en el año 1984, actualmente cuenta con varias facultades: Ciencias Agrarias, Ciencias Pecuarias, Ciencias Empresariales, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Ingeniería y la Unidad de Estudios a Distancia.

La UTEQ cuenta con la Unidad de Posgrado que desarrolla diversos programas de Maestrías, reconocidas y aprobadas por el Consejo de Educación Superior (CES) para atender las necesidades de formación postgraduada de los profesionales de la institución la localidad, la región y la nación.

Para la conformación de los instrumentos se partió de la exploración simple, es decir las dificultades e insuficiencias detectadas en el proceso de formación

permanente en Didáctica de la Educación Superior en la UTEQ y el estudio teórico realizado en relación con la formación permanente del docente universitario, en especial en Didáctica de la Educación Superior. Se determinaron los métodos investigativos a utilizar, se elaboraron los instrumentos a partir de la muestra escogida.

Los resultados de los instrumentos aplicados, entrevistas, encuestas, documentos de registro del proceso académico y observaciones, fueron sometidos a la triangulación de la información y realizar inferencias generales del diagnóstico.

Para indagar sobre la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, se operacionaliza esta definición a partir de los criterios de Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016) y los presupuestos teóricos trazados por Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010), los que reconocen las variables como determinaciones generales y abstractas con la propiedad de variar y adaptarse a valores diferentes; las dimensiones expresan la esencia del contenido de una variable determinada, son diferentes atributos a analizar en un objeto, proceso o fenómeno expresado en un concepto, o simplemente diferentes

direcciones del análisis, es decir lo particular, que se singulariza para su medición mediante el indicador (ibíd., 2010, pp. 12-13) y una escala valorativa.

Las dimensiones e indicadores de la variable formación en Didáctica de la Educación Superior se muestran en el anexo 1, así como también la escala valorativa (Anexo 2).

La selección de la **muestra** es de 62 docentes y autoridades de la UTEQ, se realizó un muestreo intencional no probabilístico, escogiendo a sujetos que -a juicio del investigador- poseen adecuados conocimientos didácticos y de formación permanente en este tema, consiguientemente, se consideró que la información aportada era capital para la acción en ese sentido y propiciaba la apertura a una indagación más crítica. La **muestra** quedó conformada como se describe a continuación: 29 son docentes, 26 son coordinadores de carrera y 7 son autoridades (5 subdecanos, el director de la Unidad de Estudios a Distancia y la Vicerrectora Académica).

La **observación inicial** (Anexo 3), se realizó con el objetivo de constatar el dominio de la Didáctica de la Educación Superior, en dos procesos específicos, que, a la vez, constituyen espacios naturales de desempeño

profesional: reuniones de trabajo y jornada curricular y clases. El estudio de ambos procesos permitió realizar la triangulación.

Para desarrollar la observación nos apoyamos en una docente de la Unidad de Planificación Académica que registró los eventos relacionados con el proceso en estudio, de este modo se observaron 4 actividades de capacitación durante 6 jornadas curriculares, para un total de 24 y 3 actividades docentes durante 6 ciclos académicos, para un total de 18, así como 18 prácticas preprofesionales en los mismos ciclos. Se procedió de acuerdo con la lógica de la observación participante respaldada por Bracamonte R. (2015) según las siguientes etapas: 1) ubicación del escenario, 2) acceso al campo, 3) estancia en el escenario para la recolección de información y 4) retirada del escenario, tras la ausencia de nuevos datos o información.

Al valorar **los resultados** alcanzados con el método de **observación**, se tiene que, en la dimensión **compromiso docente**, un docente, representado en el 1,61%, alcanzó la categoría de alto pues, logra exhibir conocimientos para la solución y búsqueda con creatividad de problemas que se manifiestan en la vida cotidiana, utiliza eficientemente alternativas didácticas y estimula con

coherencia el pensamiento creativo y desarrollador de sus estudiantes ante dificultades cotidianas y sociales.

Por otro lado, 3 docentes (4,8%) alcanzaron la categoría de **medio**, ello se debe a la manifestación de uno u otro de los saberes de los docentes, aun cuando se emplean alternativas didácticas las opciones no suelen ser variadas en todos los casos y, por tanto, se estimula con discreta regularidad al pensamiento creador, reflexivo de los estudiantes; así como no se logra con elevado grado de profundidad y claridad la exposición de ideas y no se aceptan fácilmente los criterios divergentes para tomarlos como puntos de partida y toma de decisiones en el cambio de alternativas didácticas.

En el caso de 38 de los docentes (61,2%), estos fueron evaluados en la categoría de **bajo**, pues al valorar su preparación didáctica y metodológica para la orientación se percibe cierta limitación para sugerir y alertar a los estudiantes sobre la manifestación de determinado problema, es discreta la utilización y variabilidad de alternativas didácticas para la solución de las dificultades que se identifiquen, aun cuando se logran encontrar y argumentar las respuestas, se insta muy poco al adiestramiento de los estudiantes en esta dirección; se transmiten ideas claras, sin embargo, en ocasiones no son

eficientemente comprendidas por los estudiantes y ello no permite el intercambio de ideas divergentes; así como la ascensión de actitudes favorables y cambio de alternativas para el cumplimiento exitoso de los objetivos propuestos.

Finalmente, en esta dimensión 20 de los docentes para un 32,2% fueron ubicados en la categoría de **muy bajo**, ello se debe al poco empleo y atención a los estudiantes en la solución con creatividad de los problemas que se manifiesten en su accionar cotidiano, no se logra un empleo variado en opciones de su desempeño profesional, no se estimula el pensamiento creativo e innovador de los estudiantes en las respuestas a determinadas soluciones, se muestra poca calidad en la comunicación de sus mensajes a los estudiantes y por tanto, no se logran cumplir los objetivos propuestos, ni se muestra disposición de los docentes para el cambio de alternativas.

Tabla1. Resumen de los resultados y porcentos que expresan la dimensión compromiso docente.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA Y PORCIENTO									
	Muy alto	%	Alt o	%	Medi o	%	Bajo	%	Muy bajo	%
Compromiso docente	-	-	1	1,61	3	4,8	38	61,2	20	32,2

Para el caso de la dimensión Gestión didáctica, la situación se comportó de la siguiente manera:

Sólo un sujeto de la muestra (1,61%) se posiciona en la categoría de alto por cuanto, este es capaz de mostrar alto dominio del contenido del sílabo que imparte, así como el reconocimiento de sus potencialidades para la formación de los estudiantes; es sagaz en el empleo eficiente de vías y alternativas para la transmisión de conocimientos con enfoque desarrollador e inclusivo, lo que hace le permite exhibir gran seguridad en sí mismo, someter a debate los posicionamientos teóricos asumidos con originalidad y creatividad y en esa dirección preparar a sus estudiantes.

Por otro lado, 3 sujetos (4,8%) alcanzaron la categoría de medio, estos dominan el contenido del sílabo que imparten, emplean alternativas para la solución de problemas con creatividad, pero aún no están lo suficientemente preparados para emplear alternativas didácticas flexibles y originales que les permitan respuestas didácticas innovadoras y entrenar a los estudiantes en un pensamiento crítico, original y creativo, para que den soluciones a problemas de aprendizaje y en sentido general se hacen poco uso de la discusión de una postura teórica sobre un tema dado.

En el caso de 38 de los docentes (61,2%), evaluados en la categoría de bajo, estos conocen el contenido del sílabo, pero no utilizan con eficiencia métodos, vías, alternativas que propicien en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico, original y creativo; se percibe con cierta regularidad inseguridad en su desempeño profesional, no se exponen ni argumentan con profundidad los juicios y puntos de partida sobre determinadas temáticas y por tanto no se prepara de forma efectiva a los estudiantes para defender su posicionamiento teórico, con creatividad y originalidad.

De los encuestados 20 se ubicaron en la categoría de **muy bajo** para un 32,2%, estos conocen parcialmente los contenidos y habilidades del sílabo, pero las vías empleadas en su gestión didáctica son muy limitadas y no estimulan en el estudiante la apropiación de conocimientos y habilidades para argumentar y ser creativos en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje.

DIMENSIÓN		CATEGORÍA Y PORCIENTO									
N											
Gestión Didáctica	Muy alto	%	Alt o	%	Medi o	%	Bajo	%	Muy bajo	%	

-	-	1	1,6	3	4,8	38	61,2	20	32,2
			1						

Tabla 2.

Resumen de los resultados y porcentajes que expresan la Dimensión Gestión Didáctica.

El comportamiento de las dimensiones en cada uno de los procesos observados y su promedio en general, fue similar; los dos con categoría baja. Esto conllevó a considerar el dominio de la Didáctica Universitaria, en la categoría baja. También, en cada uno de los dos procesos observados.

Como resultado de la aplicación de la observación, se pudieron registrar los siguientes aspectos:

- Preguntas evaluativas, con un marcado carácter reproductivo, que no propician la búsqueda de respuestas argumentadas.
- Formas organizativas de docencia, que generan una actuación pasiva de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esto es reflejo de un proceso de preparación que aún no conlleva suficientemente a una adecuada

formación en Didáctica de la Educación Superior para la orientación de un aprendizaje activo, crítico y reflexivo.

- Escasos saberes del docente para sugerir y estimular los estudiantes, ante la realización creativa de sus tareas de aprendizaje.
- Bajo nivel de estructuración del proceso de formación en Didáctica de la Educación Superior y de su intencionalidad para la estimulación del empleo de alternativas didácticas, con flexibilidad docente metodológica, en el desempeño profesional por parte del docente, así como de su disposición a reconocer el error, a aceptar criterios didácticos diferentes y a cambiar las alternativas empleadas cuando no favorecen el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planificados. Esto es evidencia de insuficiencias metodológicas para proceder con originalidad, flexibilidad, seguridad e independencia, en la búsqueda de respuestas a los problemas de enseñanza aprendizaje con originalidad didáctica.
- Hay carencia en la fluidez de ideas y manifestaciones de inseguridad. Es el reflejo de la falta de preparación, sistematización y profundización del contenido de los sílabos y su didáctica.
- El propósito de cada actividad docente no se logra con

la calidad requerida, porque las limitaciones de los docentes en el dominio de la Didáctica de la Educación Superior, no propicia la búsqueda, indagación y solución a problemas de enseñanza desde diversas vías por parte del docente para tener una actuación activa en sus funciones.

- No se aprecia originalidad e innovación en el desempeño didáctico del docente, pues tienden a emplear métodos tradicionalistas como el dictado de notas, la pregunta que conduce a reproducir y no a interpretar y/o argumentar, en fin, a no buscar respuestas novedosas.

El estudio de los documentos del proceso de enseñanza aprendizaje se efectuó con el objetivo de comprobar la preparación didáctica en los docentes de la muestra a través de los syllabus, los informes docentes y los documentos de la gestión didáctica.

La aplicación del método de análisis documental, al triangular sus dos procesos (syllabus y documentos de su gestión didáctica, arroja que solo un sujeto (1,61%) muestreado se pudo evaluar con categoría alta, en cuanto dominio de la didáctica universitaria y su gestión. En la categoría baja (55) el 88,7% y muy baja 6, significa el 9,6%.

El comportamiento de las dos dimensiones en el proceso estudiado y en su promedio en general, fue similar; ambas con categoría baja, lo descrito anteriormente conllevó a la conclusión parcial de evaluar la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior, en la categoría baja y en cada uno de los dos procesos estudiados (Syllabus y documentos de la gestión didáctica).

Como resultado de la aplicación de este método de estudio de los documentos también se pudieron registrar aspectos tales como:

- En los objetivos planteados se aprecia, una tendencia a la reproducción y no aplicación del conocimiento como base para producir nuevas ideas, el desconocimiento en la formulación de objetivos y medios de enseñanza, así como en la estructuración lógica de la clase.
- Poca apertura al cambio. Es significativo la tendencia existente en los profesionales muestreados a la desorganización en la planificación de las actividades docentes, las actividades de gestión didáctica y el trabajo en los informes docentes.

La aplicación inicial de la **encuesta** (Anexo 4) permitió al investigador, valorar las manifestaciones de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior de

los profesionales muestra de esta investigación y conocer sus opiniones acerca de su dominio de esta didáctica y de su gestión, las causas que le atribuyen al estado de desarrollo de la misma y el papel que le asignan a la formación permanente en esta dirección. La indagación opinática realizada con estos sujetos permitió realizar la triangulación cuyos resultados se presentan en Anexo 5.

Los **resultados** de la encuesta se presentaron de la siguiente manera: Al indagar sobre los tipos de formación permanente que se conoce, solo uno de ellos, es decir el 1,61% logró identificar adecuadamente este aspecto, no así el 88,7% (55) que expresó conocimientos de algunas modalidades y el 9,6% (6) no alcanzó a identificar tipos de formación permanente. En esa misma lógica, el 90,3% (56) de los docentes consideran estar preparado para realizar su gestión didáctica de manera adecuada, en tanto 6 de ellos para un (9,6%) plantean no sentirse preparados en su totalidad para enfrentar la gestión didáctica ante los retos de la educación superior actual, los que se ubican en la categoría de poco adecuado.

Similares porcentos señalan valorar como adecuada su gestión didáctica ante los retos del proceso de formación integral de sus alumnos, es decir el 90,3% (56) de los docentes y 6 de ellos para un (9,6%) la valoran de poco

adecuada; de ahí que son del criterio de que el estado en que se encuentra la formación para la gestión didáctica universitaria en la UTEQ, requiere actualización y cambios, pues lo valoran entre adecuado y poco adecuado el 32,2%(20) y el 67,7% (42) respectivamente.

El análisis del contenido de las respuestas ofrecidas alude a múltiples causas que inciden en este proceso de formación permanente, que van desde cuestiones de índole institucional, en ese caso 6 de ellos para un (9,6%) siendo de esta manera valorada como poco adecuada, hasta la propia autogestión y autopreparación de los docentes que, en última instancia determinan la calidad de dicho proceso, ello fue planteado por el 90,3% (56) de los docentes, ubicados en la categoría de adecuados. Finalmente, en torno a las alternativas didácticas que proponen para encontrar nuevas soluciones a los problemas docente, 42 de los docentes representados en el 67,7% logró formular de manera adecuada alternativas para la solución de problemas de naturaleza docente-metodológica, no así el 32,2% (20) que no identificaron alternativas desde una perspectiva desarrolladora y no realizaron un empleo eficiente en sus clases, lo que hace valorarlas como poco adecuadas.

	Muy adecuado	%	Adecuado	%	Poco adecuado	%
Tipos de formación permanente que usted conoce	1	1,61	55	88,7	6	9,6
Preparación para su gestión didáctica	-	-	56	90,3	6	9,6
Valoración de su gestión didáctica ante los retos del proceso de formación	-	-	56	90,3	6	9,6
Estado en que se encuentra el proceso de formación permanente	-	-	20	32,2	42	67,7
Causas que inciden en este proceso de formación permanente	-	-	56	90,3	6	9,6
Alternativas didácticas que proponen para encontrar soluciones docentes	-	-	42	67,7	20	32,2

Tabla 3. Resumen de los resultados de la encuesta.

Todo lo descrito hasta aquí derivó en la conclusión de evaluar la formación permanente en didáctica de la educación superior, en la categoría baja registrándose aspectos tales como:

- La necesidad de ser preparados para encontrar nuevas respuestas a los problemas de enseñanza aprendizaje. De forma general los profesionales de la muestra de la investigación coinciden en que existe falta de preparación y de dominio de las principales vías, métodos y procedimientos didácticos para lograr una gestión didáctica de excelencia.
- Es significativo que el 100% de la muestra expresa estar conforme con el trabajo que realizan, a pesar de

considerar que pueden ser preparados para tener un desempeño didáctico de excelencia y que en la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior puede y debe proyectarse en esta dirección.

- Son escasas las alternativas didácticas que proponen para encontrar nuevas soluciones a los problemas docentes-metodológicos planteados en el cuestionario, no se aprecia una actuación novedosa, original para dar y encontrar diversas respuestas a los desafíos de los estudiantes. Estos criterios obtenidos, manifiestan los encuestados, es producto a que, en las actividades de capacitación, ellos consideran, no siempre existe la tendencia a diversificar sus criterios y son limitados a una propuesta de actuación.
- Hubo coincidencia en el 100% de la muestra, en que su desempeño en el proceso docente es un reflejo del proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior que se realiza con ellos, y en su mayoría consideran que este último puede generar una actuación más dinámica, desarrolladora y creativa en los docentes muestreados.

En resumen, la formación en Didáctica de la Educación Superior de los docentes encuestados, fue evaluada en categoría baja, en el 62,5 % y muy baja en el 12,5 %,

significa que estos profesionales a pesar de tener dominio del contenido que imparten, no dominan su metodología de la enseñanza y poseen insuficiencias en este sentido para lograr una óptima gestión de la docencia.

Los resultados de la **entrevista** permitieron corroborar desde la triangulación de otros métodos, que existe un limitado espacio formativo para lograr la estimulación del docente de métodos de enseñanza aprendizajes propios de la educación universitaria para una gestión didáctica con originalidad e inculcarlo en los estudiantes, a continuación, se describen los resultados de dicho instrumento:

En el 90,3% (56) de los docentes las principales limitaciones que presenta con la Didáctica de la Educación Superior están dadas, entre otras por el poco interés por la autosuperación y Autopreparación, así como la puesta en práctica de las formas de aprender que dependen, en gran medida, de su implicación con los estudiantes, en la que manifiestan tendencia al empleo constante del aprendizaje reproductivo y escaso entrenamiento de los estudiantes métodos de enseñanza aprendizajes propios de la educación universitaria que desarrollen un pensamiento crítico, original y creativo,

para realizar sus tareas de aprendizaje, bajo una gestión didáctica de calidad.

En relación con su gestión, los encuestados plantearon que planifican tareas docentes que tienen implícita, en alguna medida, la solución de contradicciones por parte de los estudiantes y que les dan participación para que expongan sus puntos de vistas. Sin embargo, estas consideraciones son contradictorias, ya que el 61,2% (38) señaló que tratan de enseñar el máximo de contenidos en clases para facilitar su estudio, a diferencia del resto que estimula el aprendizaje reflexivo y colaborativo.

Ante la interrogante respecto a si se trabaja para lograr un aprendizaje reflexivo en los estudiantes, todos respondieron que sí 56 (90,3%); sin embargo, al señalar cómo se logra, solo 39 de ellos para un 62,9% plantearon que al desarrollar una buena actividad docente, en la que se utilicen diferentes medios de enseñanza y en se realicen actividades prácticas combinadas problemas y preguntas, asimismo, no explican con claridad qué significa desarrollar una buena actividad docente y no señalan, explícitamente la posición de los estudiantes en las actividades docentes. Sólo 23 de ellos (37%) consideraron que es muy importante que los estudiantes solucionen problemas, que sean protagonistas en su

solución y se reconozcan como sujetos de su propio aprendizaje.

De manera general el resto de los aspectos indagados se comportó como sigue a continuación:

- Por lo general se aprecian inadecuaciones en la gestión didáctica, para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y un escaso dominio del sistema de métodos de enseñanza aprendizaje de la educación universitaria para una gestión didáctica con originalidad e iniciativas, e inculcar ese estilo de aprendizaje en los estudiantes
- Limitaciones para sostener sus puntos de vista, con sólidos argumentos didácticos de manera que muestren independencia y firmeza con su preparación como expresión de autonomía.
- No se involucran para encontrar nuevas soluciones a los problemas didácticos y esto implica que no exista una constante búsqueda para encontrar soluciones docentes, de forma original y no forzada, evidenciándose una tendencia al esquematismo y un bajo nivel de compromiso docente para apropiarse de las esencialidades de la Didáctica de la Educación Superior.

CAPÍTULO 4

CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO ECUATORIANO

El capítulo se inicia con la valoración de la situación actual del proceso de formación permanente del docente universitario de la UTEQ, y se revelan las insuficiencias y potencialidades existentes en torno al problema planteado. Se expone concepción pedagógica de la formación permanente en didáctica de la educación superior del docente universitario en el contexto ecuatoriano. La disposición de esta concepción pedagógica se precisa a partir de las relaciones que existen entre los subsistemas, componentes y funciones que constituyen su estructura junto a la propuesta de un enfoque integrativo de la formación docente universitaria y un principio que expresa la síntesis de las relaciones que se establecen entre estos componentes, como respuesta a las necesidades de formación didáctica de estos profesionales que inicialmente no han sido formados para ser docentes universitarios, este principio guía y fundamenta el proceso en estudio.

La concepción incluye además un método para instrumentar la formación permanente con énfasis en la gestión didáctica desde la colaboración del docente.

2.1. Argumentación de la concepción pedagógica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.

En la argumentación de la concepción teórica que se propone se tuvo en cuenta la definición de Álvarez de Zayas(1995) quien la considera: “una construcción que crea el investigador a partir de su conocimiento teórico del objeto de investigación, que le sirve de guía para abordar el análisis de los fenómenos: procesos naturales y sociales” Agrega a este criterio que en ella se explicitan todos aquellos elementos, relaciones y estructuras internas del objeto, que son necesarias para abordar el estudio del mismo y lograr la solución del problema científico, por tanto, es la representación del objeto que en el plano abstracto se concibe para caracterizarlo y argumentar la respuesta a un problema, que en la presente investigación resulta la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.

La argumentación de la concepción pedagógica de formación permanente en Didáctica de la Educación

Superior del docente universitario desde una perspectiva sistémica presupone, la determinación de su estructura (el conjunto de sus componentes) y el sistema de relaciones que se establece entre ellos para explicar el comportamiento del sistema, la misma está articulada por los siguientes aspectos:

- La definición y caracterización de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.
- Las características pedagógicas fundamentales de esta formación permanente.
- El Principio de la Concepción: Principio del vínculo sistematización innovación didáctica
- Los subsistemas y componentes que articulan la concepción, así como las relaciones internas que se establecen entre ellos.
- El método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria
- El enfoque integrativo de la formación docente universitaria

A partir de la posición asumida se puntualiza y define la **formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario**, como un proceso complejo de carácter continuo, sistémico y sistemático

cuya finalidad es la apropiación constructiva por el docente universitario del conjunto de conocimientos, habilidades y valores que devienen herramientas teóricas y práctico metodológicas para la gestión didáctica del proceso de formación profesional en general y de la clase en particular, mediante la sistematización y actualización de contenidos didácticos que favorezcan la innovación didáctica para un óptimo desempeño, en el orden técnico, pedagógico y ético axiológico.

La finalidad última de este proceso formativo es la mejora de la formación profesional del estudiante universitario, calificado para su inserción activa y creativa en la sociedad, como ciudadanos críticos, comprometidos y autónomos en la construcción de soluciones alternativas a las diversas y cambiantes problemáticas de su contexto social. Se trata de formar un *docente universitario* con responsabilidad y compromiso con las transformaciones de la universidad, con disposición para apoyar el proceso de educación en función de un contenido científico o tecnológico, altamente especializado y orientado hacia la formación de un profesional que caracteriza y comprende la necesidad de la transformación.

Esta posición permite precisar las **características pedagógicas fundamentales** del proceso:

- **Carácter Complejo:** se manifiesta como un todo, tomando en consideración no solo su caracterización general, sino también, sus singularidades como proceso, donde cada cosa está entrelazada de manera interdependiente. Igualmente, su desarrollo, tiene relación fundamentalmente con las transformaciones ocurridas en el proceso de formación profesional, a partir de la complejidad que implica los procesos sustantivos de la universidad.

- **Orientador:** Revela las pautas de acción que el docente universitario ha de tener en cuenta para lograr los objetivos formativos, guía el proceso de apropiación continua y sistemática promoviendo el aprendizaje profesional mediante su participación activa y reflexiva.

- **Optimizador:** Se relaciona de manera directa y/o indirecta con la calidad y el éxito de la clase, por tanto, promueve el entusiasmo, el optimismo pedagógico y el interés por innovar.

- **Colaborativo:** Es un espacio de cooperación para que los docentes el desarrollo del pensamiento crítico y la innovación didáctica mediante el trabajo en equipo.

- **Inclusivo:** Se desarrollan tareas formativas adaptadas al grupo de docentes, al diversificar las estrategias,

métodos y materiales de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad.

- **Creativo:** Se manejan metodologías innovadoras y funcionales para dinamizar el proceso y lograr los objetivos formativos y se promueve en los docentes universitarios, la capacidad para elegir de manera crítica, autónoma y original, diversas respuestas a los desafíos o problemas de la práctica educativa, removiendo supuestos, rompiendo esquemas, flexibilizando posiciones y produciendo nuevas conexiones originales en su desempeño docente.

- **Problematicador:** Se programa sobre la base de los problemáticas, contradicciones y falencias existentes en el diseño, en la dinámica y en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en particular y de la formación profesional en general, de acuerdo con los procesos universitarios fundamentales.

- **Dialógico e interactivo:** Se desarrolla mediante un diálogo permanente entre los docentes universitarios y sus capacitadores, entre la teoría y la práctica, entre los postulados didácticos y la tecnología para implementarlos, entre la diversidad y la unidad de experiencias y criterios docentes y entre los nuevos

enfoques tecnologías y métodos y los ya conocidos y probados.

- **Carácter interdisciplinario:** se expresa en la integración de múltiples disciplinas científicas necesarias para la comprensión totalizadora del proceso docente educativo, en su naturaleza dinámica y no solo conceptual. Esta visión interdisciplinaria constituye un fundamento científico insoslayable de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior.

- **Carácter estratégico:** Se estructura sobre la base de prácticas que refrendan la naturaleza trascendente de la formación permanente del ser humano en el afán de alcanzar elevados niveles de calidad educativa, en este sentido se destaca que mediante el proceso se ponen en común recursos que pueden emplearse en los diversos contextos en los que intervendrá el docente universitario, es decir, son recursos transferibles a diferentes situaciones, de ahí su naturaleza estratégica, se destacan entre ellos, la significación lógica de la información, la capacidad para codificar, organizar y articular información en el proceso formativo, el dominio de métodos generales de enseñanza universitaria, de enfoques, metodologías y recursos.

2.2. El Principio de la Concepción: Principio del vínculo sistematización innovación didáctica.

Los principios constituyen enunciados iniciales o punto de partida en el proceso de investigación de la realidad. Son enunciados teóricos que se demuestran en el proceso de razonamiento científico y desde este punto de vista actúan como elementos normativos y reguladores de la actividad heurística, como eslabones que conducen a totalidades superiores y más complejas, tanto en su expresión teórica como práctica. Poseen una función lógico-gnoseológica y práctica las cuales rigen la actividad que se desarrolla en un proceso de naturaleza social y sirven de instrumento lógico para explicar, organizar o fundamentar la búsqueda de conocimientos. Su función metodológica es vital para explicar un nuevo conocimiento o esclarecer la estrategia ulterior del conocimiento, al determinar el camino, la vía para alcanzar los fines de la actividad estudiada.

El principio se constituye en el elemento articulador de la concepción y en el fundamento que la rige pues sustenta y organiza todos sus componentes. Desde lo filosófico se fundamenta en la dialéctica del proceso de construcción del conocimiento acerca de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior. El conocimiento

de este principio equivale a facilitar, la construcción de los saberes necesarios y del camino viable para la formación del docente en didáctica universitaria.

Tomar en cuenta el principio implica preparar a los docentes para asumir los retos y complejidades de su formación, de hecho, el principio propuesto, está vinculado a los de la Pedagogía, así como a sus conceptos, categorías y leyes, en la vertiente que sustenta la Pedagogía de la Educación Superior, como parte de la Pedagogía General. Este respaldo constituye una pauta general de la integración de lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal en el contexto universitario, al tornarse imprescindible en el contenido de la formación permanente del docente de este ámbito.

En la dinámica del principio que se presenta se integra y sistematiza las dos vertientes más importantes que sostienen los argumentos de la concepción pedagógica que se argumenta: el vínculo dialéctico entre la sistematización y la innovación, la primera recoge, integra y sintetiza lo vivido, lo conocido, lo probado para intentar generalizarlo una vez socializado en el contexto formativo, la segunda se erige sobre aquella como ejercicio de descubrimiento de nuevas prácticas

generadas por la recreación, interpretación y necesidad de transformación creativa de lo conocido.

La sistematización viene dada en la tendencia del proceso de formativo en Didáctica universitaria a recoger y aprender de las experiencias propias de los docentes que se involucran en este contexto, la puesta en común de estas experiencias constituye una oportunidad de formación profesional para ellos, en la cual se ilustra el camino recorrido, como experiencia desde la cual avanzar.

Los investigadores finlandeses Postareff, Lindblom y Nevgi (2007), afirman que, tradicionalmente, la experiencia en la propia disciplina ha sido la característica más respetada de los docentes universitarios; con la sistematización se intenta validar esta experiencia desde un intercambio colaborativo que pretende comprender, mejorar y transformar esas experiencias.

Una mirada crítica al interior de la práctica, favorece el reconocimiento de los avances y la continuidad del aprendizaje docente profesional aprendiendo, mediante la reflexión común.

Sobre la base de la sistematización de la propia experiencia se origina una oportunidad para la innovación didáctica pues el docente en formación tiene

las facilidades y condiciones, para desarrollar experiencias innovadoras y creativas contextualizadas a su entorno profesional.

La innovación se concibe y organiza como un proceso creativo que parte de la necesidad del docente y su lazo con la sistematización que este trata de trascender para llegar a un cambio que impacte su práctica de enseñanza en la búsqueda de una clase dinámica, motivadora, creativa.

La innovación es una experiencia individual que se genera en la interactividad y la colaboración para desarrollar habilidades profesionales que le permitan al docente manejar y promover un ambiente relajado, de análisis, de desafío de la rutina y el tedio, tratando de hacer cosas diferentes para lograr el aprendizaje desarrollador en los estudiantes, la participación activa de éstos en su aprendizaje, aprender haciendo y aprender a aprender, y favorecer la autoestima de los alumnos.

A partir del reconocimiento del principio, como elemento normativo de mayor generalidad en la dinámica del proceso objeto de estudio, se presenta la lógica interna de la concepción mediante la explicación de los subsistemas que la conforman, así como el enfoque y el

método que dinamiza el proceso de formación permanente que se argumenta.

Subsistema de Actualización Didáctica universitaria

La formación permanente del docente universitario, implica su preparación para el ejercicio de su función principal, la enseñanza y se encamina al perfeccionamiento sistemático en múltiples temas, que permiten la actualización sobre cómo enseñar mejor a los estudiantes, para que estos puedan no sólo aprender los contenidos de la ciencia y la profesión elegida, sino también y sobre todo, aprender a aprender.

Se concibe entonces la actualización didáctica universitaria como un proceso de formación profesional tanto para los docentes universitarios que no poseen formación inicial en esta área, como para los que la poseen, encaminado a ajustar sus prácticas y concepciones de formación universitaria y de enseñanza aprendizaje en particular, de acuerdo con los avances de las ciencias, la tecnología y la sociedad y las demandas que se le plantean a la universidad en función de ello.

La *actualización didáctica universitaria* como subsistema formativo exige del docente universitario la renovación

de su quehacer docente en el orden conceptual, procedimental y actitudinal.

Al hilo de este comentario se debe recordar que las funciones del docente, le exigen una continua actualización de su cultura profesional, por lo que requieren la apropiación de conceptos y categorías didácticas básicos que le permiten no sólo fundamentar sus elecciones para gestionar el proceso formativo y de enseñanza – aprendizaje, sino también promover el desarrollo de destrezas, habilidades y competencias que integran los conceptos, procedimientos y actitudes para programar, planificar, coordinar y evaluar estos procesos, conjuntamente con la formación de una cultura ético axiológica que caracterizará su quehacer profesional su propia actividad docente.

En la *actualización didáctica universitaria* el docente desarrollará un conjunto de actividades que le permitirán apropiarse de conocimientos y saberes para la organización coherente del syllabus, para elaborar con claridad y pertinencia los objetivos de cada tema, centrado en el aprendizaje del estudiante, podrá además diseñar materiales o documentos didácticos para promover el aprendizaje autónomo, el desarrollo de

recursos cognitivos, de búsqueda bibliográfica, entre otros.

La finalidad esencial de esta actualización es lograr que el docente enriquezca su cultura profesional mediante la apropiación de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales que los sitúen en la posibilidad de estimular en sus estudiantes la capacidad para vincular orgánicamente su aprendizaje profesional con las ciencias que lo fundamentan. El desarrollo de las actividades para la organización y planificación de la *actualización didáctica universitaria* tiene que tener su punto de partida en el diagnóstico y precisión de necesidades formativas del docente universitario.

Se comprende la *precisión de necesidades de formación didáctica*⁸ como la categoría que designa el *componente* que integra el proceso formativo mediante el cual se organiza, ejecuta y evalúa, el diagnóstico sistemático de las principales particularidades profesionales de dicho docente, a fin de revelar sus potencialidades, carencias, limitaciones y aciertos, en cuanto a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que muestran el nivel de desarrollo alcanzado en el área de su desempeño profesional.

⁸ En lo adelante se empleará el término necesidades formativas para evitar confusiones semánticas en el desarrollo de las argumentaciones científicas.
(Nota del Autor)

La precisión de necesidades formativas del docente universitario, tiene en el diagnóstico formativo, su punto de partida más idóneo para conocer el nivel de conocimientos existente en el docente universitario y poder estructurar con clara visión su entrenamiento profesional. El *diagnóstico formativo* permanente, es la *célula estructurante* de este proceso de precisión y permite identificar aquellas necesidades cuyo contenido es imperioso identificar para actuar con eficacia y eficiencia, pues es sólo a partir del conocimiento de los rasgos esenciales de ese contenido que puede configurarse el plan o programa de formación del docente universitario.

La precisión de las necesidades formativas del docente universitario se comprende en esta investigación como un proceso que integra el autodiagnóstico y el diagnóstico que se le ha de realizar al docente para determinar sus logros, carencias, dificultades y potencialidades en función de comprobar las necesidades formativas que colectiva e individualmente se manifiestan a través de la actividad docente y evaluar las vías adecuadas para su atención mediante acciones integradoras.

Desarrollar el diagnóstico con este matiz involucra al docente en un proceso de mejora, de desarrollo de sus

potencialidades partiendo del conocimiento de su situación didáctico-formativa, por lo que también comprende un proceso de construcción del conocimiento acerca de la realidad del docente para transmutarla en función de su desarrollo profesional, lo cual implica participación activa del que diagnostica y acercamiento gradual a la realidad de lo diagnosticado. Consideramos que la *precisión de las principales necesidades formativas* del docente en materia de preparación didáctica es un *proceso de identificación* que debe ser integrador y estar encaminada en las siguientes direcciones:

- Conocimiento del diseño curricular,
- Dominio de métodos de enseñanza activos y productivos,
- Mecanismos e instrumentos para la evaluación formativa del aprendizaje,
- Desarrollo de habilidades para la orientación integral del estudiante,
- Utilización coherente de las TIC, para promover aprendizajes,
- Dominio de conocimientos psicológicos básicos para la formación del estudiante,
- Habilidades para la autoevaluación de su praxis docente

Un diagnóstico centrado en estos aspectos refleja su naturaleza procesal, y por tanto, la necesidad de

enriquecerse continuamente, toda vez que es un proceso dinámico, constante, inacabado que sigue el curso del desarrollo de las potencialidades del docente, así como de sus limitaciones emergentes de acuerdo con los avances de la ciencias y las tecnologías de la educación superior, es así como este diagnóstico se desarrolla y aproxima con la práctica sistemática del docente universitario. Considerar la idea de que este diagnóstico es fuente de autoconocimiento y mejoramiento profesional -y nunca una intención etiquetadora-se transmuta en autodiagnóstico que mediante una mirada autorreflexiva, hace que el diagnóstico resulte una *herramienta metacognitiva profesional*, de análisis crítico y toma de decisiones para identificar las necesidades formativas y contribuir a la organización de la formación.

Visto así, el diagnóstico es una oportunidad permanente, para articular el proceso de autorreflexión, en virtud de la mejora profesional, pues implica una toma de conciencia para el docente de sus potencialidades, limitaciones, dominios cognitivos, de manera que pueda trazarse un plan formativo de mejora y actualización profesional. Para que este proceso surta los efectos concebidos desde la teoría pedagógica y didáctica más avanzada es necesario que el docente universitario se apropie de la

idea de que el diagnóstico es un proceso formativo cuya finalidad es la mejora profesional, dado que permite enfrentar los problemas de la praxis profesional cotidiana, por tanto, la formación generada a partir de él, es un proceso de apoyo, y acompañamiento docente, garante de optimización didáctica.

La credibilidad del proceso de precisión de las principales necesidades formativas, por parte del docente universitario, se asienta entonces en rasgos como el reconocimiento de la diversidad profesional, la demostración de que este sirve para renovar y perfeccionar el proceso formativo profesional y no para estigmatizar al docente, su carácter justo, equitativo, el poseer solidez técnica y responder a la complejidad del proceso formativo en su profunda naturaleza humana y humanista.

Cuando se identifican las necesidades formativas del docente universitario, se pretende valorar no sólo su desempeño en el ejercicio de la enseñanza, sino también su disposición general para una formación profesional integral, de calidad para los estudiantes todos.

Se trata de precisar mediante el diagnóstico si el docente conoce a sus estudiantes, sabe cómo aprenden lo que deben aprender y cómo pueden desde su función,

facilitar este proceso. Con la precisión de sus necesidades formativas se intenta, además, determinar su grado de preparación para manejar al estudiante no sólo como un aprendiz, sino también pensarlo y percibirlo como un sujeto total, que se involucra en el acto de aprender con todo su potencial, limitaciones, peculiaridades personales, que lo hacen único e irrepetible. Reconocer y manejar la diversidad del estudiantado es hoy un imperativo de la función docente, sin la cual no es posible, ni siquiera pensar en una formación universitaria de calidad.

El carácter formativo de este proceso diagnóstico, alcanza su cristalización con el desarrollo de talleres de reflexión en los que se sistematicen las necesidades sentidas⁹, en vínculo directo con las normativas, definidas por el experto, en el proceso de diagnóstico. La realización de estos talleres daría a los docentes ciertas claridades en cuanto su desarrollo profesional y la relación entre lo que él considera que debe asumir como contenido de su preparación y lo que la teoría y los especialistas definen como necesario o imprescindible

⁹ Jonathan Bradshaw clasifica los distintos tipos de necesidades del ser humano en **necesidad normativa**, es la que define el experto, el profesional o el administrador en relación a una determinada norma deseable u óptima, la **necesidad sentida**, referida a la percepción subjetiva de los sujetos sobre sus problemas o los servicios que desean. Lo cual no necesariamente se expresa de manera oral; la **necesidad expresada**, equivalente a la demanda de servicios o prestaciones, a la necesidad experimentada que se pone en práctica mediante la búsqueda de su satisfacción; la **necesidad comparativa**, la necesidad comparativa, que es la resultante de una comparación en la que un sujeto o grupo consiguen un determinado tipo de ayuda para cubrir sus necesidades se comparan con otros que han obtenido una ayuda similar. (**Nota del autor**)

para mantenerse a la altura de las demandas de una formación profesional de calidad.

Una matriz de las principales necesidades podría ser fuente nutricia para los talleres de socialización que ya tendrían un carácter formativo, en tanto permiten el autoconocimiento en beneficio de transformación profesional del docente, los cuales al analizar su situación y las causas que la propician, estarían en condiciones de reconocer sus fortalezas y debilidades en relación con su profesionalización y la identificación de los contenidos que requiere para ello.

La búsqueda de los contenidos que respondan a la aludida integralidad en los docentes universitarios, es apremiante y necesaria. Por ello, es preciso determinar los contenidos que permitirán optimizar la docencia universitaria como un hecho de síntesis integradora que en su evolución articula los mejores enfoques, tecnologías, metodologías, dispositivos de evaluación, métodos didácticos (para enseñar y aprender) conocimientos y saberes de formación profesional de avanzada, de enriquecimiento de la cultura profesional universitaria, de inclusión socioeducativa, entre los contenidos más acuciantes.

La identificación de los contenidos didácticos formativos

La identificación de los *contenidos didácticos formativos* es concebida como la categoría que designa al complejo proceso de síntesis y caracterización de la *cultura didáctica universitaria*¹⁰ para la selección integradora de los diferentes conocimientos y saberes de los que se ha de apropiarse el docente para perfeccionar y enriquecer su actuación práctico-metodológica, teórico conceptual y ético axiológica, ante los retos que enfrenta la universidad en su devenir.

El proceso es complejo, puesto que en esta integración se hace necesario conocer y dominar contenidos y métodos de los diferentes enfoques didácticos universitarios, así como los modelos que se están aplicando actualmente en este contexto, a partir de las transformaciones que ocurren en el sistema universitario, tanto a nivel nacional como internacional, lo que permite dar respuesta a los problemas específicos presentados en la formación de profesionales y que alcanzarán un mayor nivel de esencialidad, a partir del desarrollo cultural logrado.

Se precisa, además, que los contenidos que se sistematizan en la formación de este profesional tengan

¹⁰ Es aquella parte de la cultura profesional del docente universitario que integra el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y cualidades personales que definen las competencias profesionales de este especialista. (Nota del Autor)

rasgos distintivos de la educación universitaria y que a la vez posean elementos únicos que permitan llegar al procesamiento e integración de toda la información necesaria de la Didáctica específica del syllabus que imparte el docente, para cumplir adecuadamente con sus funciones didácticas profesionales y complementar la formación recibida en la perspectiva general.

En este proceso de identificación, se refrendan tanto los contenidos teóricos, como los metodológicos, así como los prácticos, resultando estos últimos de la experiencia que se va adquiriendo y sistematizando en la dinámica universitaria del día a día; en la selección de estos contenidos es necesario tener en cuenta la posibilidad de contrastarlos, en una triangulación que permita determinar la complementariedad entre ellos, tómese en cuenta que para poder desempeñarse adecuadamente en la perspectiva de la Didáctica universitaria, no basta con ser especialista en la materia que se enseña, como ya se ha precisado anteriormente, es necesario manejar contenidos psicodidácticos, éticos, axiológicos, emocionales, sociológicos, ergonómicos, entre otros, obsérvese que cada uno de ellos es propio de una ciencia diferente a la Didáctica, sin embargo, su dominio es necesario para que esta cumpla su cometido, es

decir, se requiere que uno complemente al otro, pues no se puede pretender ser un profesional integral, al margen de la necesidad de comprender la naturaleza multi, pluri, inter y transdisciplinar del estudio de los fenómenos de la realidad.

Es sabido que un buen docente universitario no depende únicamente de su competencia investigativa y que el desempeño didáctico eficiente requiere saberes, fuentes y fundamentos que se hayan en otras ciencias, implicadas en el acto de formar a un profesional con una calidad total, requerida y exigida actualmente a la universidad. El principal criterio para la identificación de los contenidos está conformado por las necesidades formativas detectadas mediante el diagnóstico.

La construcción teórica y práctica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, ha de estar apoyada por complejos sistemas de conocimientos, que permiten la elaboración y aplicación de los mismos. Estos, se mueven desde lo único y lo singular, en su génesis y manifestación, propio de cada docente universitario, hasta lo múltiple y complejo, lo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, compartido por la comunidad docente universitaria, que se va adquiriendo por niveles superiores de esencialidad

teórica y práctica, mediante el proceder de los docentes, para la solución a situaciones específicas que se les presentan a diario, y que le van a proporcionar la integralidad que necesita, para desempeñarse didácticamente.

Invariablemente si se pretende gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje con una visión de calidad el docente tiene que involucrarse en espacios de intercambio didáctico metodológico que le permitan retroalimentarse en cuanto su gestión, lo exige pensar en una gestión didáctica generada en el intercambio y la colaboración con sus iguales, donde se produzca una especie de acompañamiento y colaboración orientacional mutua, reciproca, previa preparación para elevar el dominio de ciertos temas de interés, se trata de una asesoría metodológica recíproca, interactiva .

La asesoría metodológica

La asesoría metodológica es aquella categoría que designa al proceso formativo continuo y sistemático de orientaciones estratégicas, donde se ofrece un sistema recomendaciones y propuestas alternativas al docente que le sirve de guía para el perfeccionamiento continuo de su praxis profesional en el orden conceptual e

instrumental con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

En esta asesoría se proporciona una asistencia colaborativa, por parte de aquellos docentes con mayor experiencia y conocimiento de los aspectos didácticos que se manejan en el contexto universitario, mediante la puesta en común de herramientas y recursos conceptuales metodológicos, prácticos, ético-axiológicos, que quedan articulados por medio de sugerencias y recomendaciones. Las sugerencias o recomendaciones que se ofrecen en este contexto, parten de las necesidades formativas del docente, por tanto, estarán vinculadas a las problemáticas típicas de la educación universitaria.

A tal efecto, el principal organizador y gestor del proceso de asesoría metodológica, llevara a cabo con sus colegas distintas sesiones de intercambio didáctico metodológico en las que -invariablemente en un clima de comunicación dialógica -cada participante desplegará sus propuestas didácticas con argumentos, mostrando la concepción detallada de lo que ha previsto para optimizar su desempeño didáctico, delimitando, los objetivos estratégicos y tácticos que precisa, ciertos métodos, medios e instrumentos que

utilizará para alcanzarlos, y todo lo que al respecto le permita lograr los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, como diría Lucarelli (2008) la asesoría pedagógica universitaria se hace presente como uno de los recursos posibles a los que la institución puede acudir para emprender procesos de transformación en el campo de la enseñanza.

En este contexto tiene lugar un conjunto de recomendaciones viables que intentan proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones didácticas del docente, y que, al simultáneamente, favorece la toma de decisiones y el esclarecimiento de las propuestas y recomendaciones, ilustrando cada recurso, método o procedimiento didáctico elegido, así como el modo más viable de evaluar estas acciones, para intervenir en los procesos que se dan en el aula, a la vez esta asesoría opera como un modelo que es utilizado como guía o patrón de orientaciones sobre la práctica cotidiana en reconocimiento de su validez teórica, técnica, práctica y ético axiológica, es por ello que contiene y legitima las necesidades formativas precisadas y los contenidos didácticos identificados para su satisfacción.

El procesamiento conjunto mediante el trabajo en grupos profesionales colaborativos, da cuenta de la orientación formativa propia del asesoramiento metodológico referido, el que se sitúa fundamentalmente, en un trayecto de intercambio para el desarrollo del proceso docente con calidad, logrando una adecuada integración entre la clase, la actividad investigativa y la vinculación social.

Las funciones principales de la asesoría metodológica estarían en la *planificación*, la *organización*, la *regulación* y la *retroalimentación* del proceso de enseñanza aprendizaje, en el contexto de la formación de un profesional universitario. El adecuado desempeño de estas funciones, que tienen como sustento esencial lo didáctico, garantiza el eficiente desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La asesoría metodológica representa un contenido y rasgo de la formación permanente del docente en didáctica universitaria, ella refrenda el proceso de *orientar para formar*, mediante una sistematización que le permite a este docente interpretar el lenguaje particular de la didáctica universitaria y apropiarse de los contenidos que refrendan la estructura, la lógica y la terminología fundamental de esta didáctica particular, y

a la vez comprenda la naturaleza compleja, multi y transdisciplinar que comporta el proceso de formación de profesionales universitarios, ello permite que el docente - que por regla general no posee formación pedagógica- no continúe desarrollando una gestión didáctica fundamentalmente artesanal, sin sustentar científicamente su quehacer, lo que dificulta su accionar constructivo e innovativo.

Los razonamientos anteriores llevan a la reflexión de que con esta asesoría el docente activará su capacidad creativa pues la misma se centra en su protagonismo, toma en cuenta su experiencia y parte de sus necesidades formativas, para trascender las metodologías tradicionales, que ya no responden a las demandas de la sociedad ecuatoriana actual.

La naturaleza de esta asesoría es pluri, multi, inter y transdisciplinar, pues su dinámica busca sobre todo solucionar la dispersión del saber didáctico y la división o separación que muchas veces se da entre el conocimiento científico y la acción docente, por ello la pertinencia de este proceso sería tal en la medida en que comporte y sistematice contenidos lo suficientemente abarcadores para ser “una síntesis del saber disperso en varias disciplinas; y una síntesis entre el conocimiento y la

acción" (Neira Fernández E, 2017 p.6) Se trata entonces de dar cobertura a los retos que implica un fenómeno tan complejo como la formación integral de un profesional desde la universidad.

La cultura de la pertinencia, y de la calidad de la educación, se acredita mediante esta asesoría científicamente planificada con la cual el docente se involucra en un proceso de concientización profesional que le permite reconocer la importancia de actualizarse permanentemente, ante un mundo en incesante cambio, siendo así, la misma estará encaminada a promover apropiaciones conceptuales, metodológicas y ético-axiológicas en el docente, destacándose particularmente las siguientes:

- Toma de conciencia sobre la necesidad de la educación permanente, de la autoformación, la autoeducación y la auto-evaluación,
- El compromiso de buscar respuestas mediante la investigación, la creatividad y la innovación, a la vez que estimular y orientar a los estudiantes en ese sentido.
- El imperativo de aprender a trabajar en equipo con sus colegas y estudiantes e identificar y seleccionar los problemas que se generan en el ámbito profesional.

- El aprendizaje del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación para acceder a bases de datos nacionales e internacionales
- La comprensión de que la excelencia académica, posee una relación de interdependencia no sólo con el dominio del conocimiento, sino también con la vocación educativa, el dominio de las técnicas para enseñar, de nuevos métodos didácticos y de ciertos conocimientos psicológicos, psicodidácticos y biológicos entre otros, los cuales se inscriben en la comprensión de la complejidad del acto de formar a un ser humano como profesional universitario.

Función del Subsistema de Actualización Didáctica

universitaria: La clarificación didáctica

Se precisa la clarificación didáctica como la categoría que designa a la función de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior mediante la cual se argumentan y explican críticamente los contenidos docentes universitarios que se manejan y sistematizan en este proceso, está encaminada a esclarecer la interacción de los múltiples aspectos de la gestión didáctica en un contexto de formación de profesionales que hacen de este un proyecto complejo y

multidimensional, que de hecho comprende muchos aspectos relevantes y contradictorios a la vez.

Esta clarificación abre un espacio para el debate de las cuestiones didácticas que concurren en el acto formar a un profesional universitario. La esencia es poner los recursos de búsqueda, indagación e interpretación de los problemas profesionales, al servicio del docente universitario como una guía solamente, ya que cada profesional realiza una excursión por caminos diferentes, según sus particularidades profesionales, la situación de sus estudiantes y del contexto formativo en el que se inserta. Clarificar didácticamente mediante la formación permanente del docente universitario significa:

- Favorecer la apropiación constructiva de herramientas conceptuales y actitudinales para transformar su representación en torno a la profesión docente;
- Orientar al docente en la elaboración y organización pertinente de los contenidos para facilitar la comprensión y la solidez de los conocimientos por parte de los estudiantes que le permitan solucionar los problemas típicos y emergentes de su profesión;
- Facilitar la elección y la utilización de métodos de enseñanza que le permitan al estudiante aprender a aprender y manejar la incertidumbre;

- Promover propuestas metodológicas que favorezcan el diálogo argumentativo, por parte del estudiante y no sólo la apropiación mecánica y repetitiva del contenido.

En resumen, esta función de *clarificación didáctica*, estimula la libre expresión de los contenidos emocionales, sensoriales, imaginativos e intelectuales para la búsqueda de nuevas e ingeniosas respuestas a los desafíos de la práctica didáctica.

El subsistema de sistematización didáctica universitaria.

La sistematización didáctica universitaria, es la categoría que representa al proceso de interpretación crítica de las experiencias y saberes didácticos de resultantes del ordenamiento y reconstrucción de los mismos, con la finalidad de descubrir y explicar la lógica esencial de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario por parte del docente universitario.

En un proceso formativo permanente del docente universitario resulta válido y necesario sistematizar aquellas experiencias que han resultado provechosas para promover aprendizajes y lograr los objetivos curriculares y de la formación del estudiante.

La sistematización didáctica universitaria, favorece y parte del rescate de los factores vinculados al proceso de enseñanza aprendizaje que han intervenido en la

formación profesional del estudiante, revelando cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, desde esta comprensión entonces se produce un análisis reflexivo sobre la articulación entre la teoría y la práctica ligada al acto de enseñar y aprender en este contexto formativo. Es en este posicionamiento donde se abre un espacio para la reflexión crítica, se supone un intercambio entre los docentes, suscitado por el capacitador, dónde han de plantearse una serie de interrogantes sobre la experiencia de enseñar: ¿Qué hicimos? ¿Qué métodos empleamos? ¿Por qué lo hicimos? ¿Por qué lo hicimos de ese modo y no de otro? ¿Qué resultados se han obtenido? ¿Qué factores influyeron en el logro de esos resultados? ¿A quiénes beneficiaron? ¿Qué nivel de satisfacción presentaron los estudiantes?,

Vista de este modo, la sistematización, devendrá un proceso de producción de conocimientos, a partir de la recuperación y análisis crítico de la experiencia de mediación en una realidad formativa, se puede afirmar entonces que ella permite un grado de teorización sobre la experiencia práctica del docente.

En el marco del proceso de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente

universitario la sistematización representa un vínculo orgánico entre la teoría y la práctica, que opera mediante la conceptualización de dicha práctica para la búsqueda de la coherencia de los elementos que se someten a análisis, a través de su organización, ordenamiento en un todo articulado sistémicamente que propicie la conexión en una lógica coherente entre lo que se pretende y lo que el docente universitario hace en su praxis didáctica cotidiana.

La aportación de la sistematización didáctica -como proceso formativo- al desarrollo de la formación permanente del docente en Didáctica universitaria, es fundamental en tanto como se apuntó anteriormente, permite recuperar y revalorar las experiencias docentes, al tiempo que contribuye a comprender los factores que determinan el éxito o fracaso de las estrategias didácticas empleadas en clases, de los métodos de enseñanza, los enfoques, metodologías y de los mecanismos o dispositivos de evaluación utilizados.

Todo ello hace que la sistematización sea un proceso de creación participativa de conocimientos didácticos pertinentes con la formación universitaria, que se implica en una acción transformadora, por parte del docente universitario, el cual va desarrollando su capacidad

didáctica en un ejercicio protagónico liderado por la reflexión crítica, bajo preguntas cómo las siguientes: ¿qué entendemos por esto? ¿Se corresponden nuestras prácticas con los propósitos de la formación profesional? ¿Respondemos a las demandas de la sociedad?; la respuesta a estas interrogantes permite la interpretación de las experiencias de enseñanza aprendizaje de las intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, así como las interpretaciones que los docentes tienen sobre estos aspectos.

En el proceso de formación permanente y bajo el prisma de la sistematización didáctica se crea un espacio para que las interpretaciones del docente, sean debatidas, compartidas y confrontadas para su reordenamiento y reconstrucción, lo que permite poner en claro, explícitamente la lógica didáctica esencial de lo vivido en el proceso de enseñanza aprendizaje, los elementos que han mediado en dicho proceso, cómo ha sido la relación entre ellos y por qué han acontecido de esa manera y no de otra.

Lo valorado hasta aquí permite al docente la concientización del accionar pedagógico y la posibilidad de iniciar o dar continuidad a una gestión didáctica que

favorece un aprendizaje de calidad, se constata entonces, que la sistematización didáctica contribuye a la mejora la práctica docente, gracias a lo que se va revelando mediante el análisis de su desarrollo, al mismo, tiempo favorece el enriquecimiento y/o modificación del conocimiento teórico, y contribuye a la comprensión de la epistemología didáctica, haciendo de ella una herramienta realmente útil para comprender, razonar y transformar la realidad educativa ligada a la formación del profesional universitario.

Se evidencia en las argumentaciones anteriores que el trabajo formativo requiere un carácter instructivo, lo que deriva en la necesidad de explicar cómo acontece la *instrucción docente metodológica* y su sentido para el proceso de formación permanente en Didáctica universitaria.

Componentes del subsistema de sistematización didáctica universitaria

El proceso de instrucción docente metodológica se concibe como la categoría que acredita el componente formativo y permanente del docente universitario cuyo propósito fundamental es proporcionarle los recursos y herramientas cognitivas de naturaleza conceptual-metodológica, para comprender las esencialidades del

proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario y el modo instrumental de gestionar su dinámica de la manera más óptima posible.

Ortiz Torres E, y Mariño Sánchez M. A. (2004) abordan la instrucción docente metodológica de los profesores universitarios, al valorar lo que ellos consideran como "sistema de trabajo metodológico en los diferentes niveles organizativos de las universidades" lo que se asume en esta investigación al resignificar la denominada clase metodológica *instructiva* ¹¹

La instrucción metodológica del docente universitario debe desarrollarse mediante la puesta en común de conocimientos didácticos conceptuales cuya naturaleza científica se exprese en una argumentación encaminada a esclarecer -mediante el análisis y la explicación- el problema didáctico que previamente se ha identificado en el diagnóstico de necesidades formativas; estas necesidades formativas constituyen la fuente generadora de problemas didácticos conceptuales que serán objeto de análisis en el proceso de formación permanente del docente universitario en Didáctica universitaria.

¹¹ Estos autores manejan el tratamiento conceptual metodológico de un problema didáctico en el marco de una asignatura o aspecto científico que se aborde, por lo que se identifica el problema didáctico objeto de análisis con el término general de "problema conceptual metodológico", la comprensión de trabajo metodológico la precisa Horruitinier Silva P.(2008) al definirlo como la actividad sistemática y permanente de los docentes encaminada a elevar la calidad del proceso docente educativo a través del incremento de la maestría pedagógica de los cuadros científicos pedagógicos de los Centros de Educación Superior. El mismo implica la confección y mejor uso de los medios, de los métodos y de la evaluación del aprendizaje como elementos esenciales del proceso docente educativo.

Los problemas didácticos conceptuales, se comprenden como el núcleo estructurante de la *instrucción docente metodológica* y comprenden una contradicción didáctica entre el contenido de enseñanza aprendizaje, que no se reduce al syllabus, y la manera óptima de impartirlo en el contexto de la formación profesional en general y de enseñanza-aprendizaje, en particular, es decir, entre el contenido y su orientación didáctica, entre el “qué” enseñar y “cómo” hacerlo para promover y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

La instrucción en didáctica universitaria comprende la necesidad de promover en los docentes la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales de la profesión, en tanto didácticos, mediante la sistematización y puesta en común de un conjunto organizado de información, así como de contenidos conceptuales y procedimentales.

La función instructiva de la formación permanente en didáctica universitaria garantiza la apropiación de la cultura didáctica profesional, del docente universitario, a través del dominio de la cultura profesional y general, así como el desarrollo de capacidades cognoscitivas, destrezas, habilidades y actitudes, necesarios para un quehacer profesional cuya esencia es la gestión del

proceso de enseñanza aprendizaje universitario, de forma tal que dichos profesionales sean pertinentes a las demandas y retos de la sociedad ecuatoriana.

Esta instrucción metodológica del docente universitario se ha de concebir con un enfoque de sistema que abarque los distintos procesos implicados desde su planificación hasta su ejecución, de acuerdo con las falencias detectadas en el diagnóstico de las necesidades formativas, a partir de las cuales se determinarán los ejes de la instrucción docente metodológica¹² cuyo papel está dirigido a la organización de las propuestas de determinadas soluciones didácticas a dichas falencias y a los rasgos típicos de la formación de un profesional universitario.

De tal manera la instrucción docente metodológica busca sobre todo hacer cada vez más expansivo el desarrollo intelectual del docente universitario, focalizando su pensamiento complejo, hacia la comprensión y representación conceptual-metodológica del proceso de enseñanza aprendizaje.

La instrucción docente metodológica podrá desarrollarse mediante talleres, comprendidos estos como contextos

¹² Estos ejes se conciben como las direcciones o directrices didácticas básicas propias de la formación profesional universitaria que se constituyen en núcleos estructurantes que dan sentido y coherencia a la planificación, organización y desarrollo de los objetivos de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior, sobre cuyas bases se planearán los contenidos, los procedimientos, las estrategias formativas y la evaluación del proceso formativo. (Nota del autor).

de formación didáctico-metodológica que, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, orientan a los docentes universitarios sobre determinadas condiciones de naturaleza metodológica que favorecen y aportan a su preparación para la realización del proceso de enseñanza aprendizaje en particular y formativo en general. Estos talleres han de responder básica y necesariamente a los objetivos didáctico-metodológicos enunciados en el proceso de formación permanente del docente universitario.

En los talleres de instrucción docente metodológica la orientación formativa se efectuará a través de la argumentación y el análisis de los aspectos propios del contenido objeto de la actividad y aunque predominen el análisis conceptual metodológico en estos talleres es pertinente desarrollar ejemplificaciones donde se ofrecen modelos de actuación docente en los que los estudiantes pudieran o no estar presentes, por tanto, pueden o no ser en la dinámica del aula.

Resulta evidente que, en estos talleres de instrucción docente metodológica como contextos de formación didáctico-metodológica, se integran la argumentación y la demostración didácticas, en función de dar respuestas a los problemas didácticos conceptuales, los que

requieren una mirada compleja e interdisciplinar soportada por la *cooperación didáctica*

La cooperación didáctica se comprende como un proceso, ineludible para optimizar la gestión didáctica universitaria, en el que los docentes universitarios han de participar colaborativamente para lograr la apropiación de aquellos contenidos cuya consolidación deriva en procesos de aprendizaje didáctico profesional de calidad.

En general en la *cooperación didáctica* como proceso de formación permanente en didáctica universitaria, se articula un sistema de procesos mediados, interactivos y colaborativos que integran el conjunto de estrategias, técnicas y recursos metodológicos estructurados, en los que los docentes en situación formativa trabajan en equipo, con la intencionalidad de apoyarse a fin de construir el conocimiento didáctico superior de manera conjunta. Ella se comporta como un rasgo o cualidad esencial de la instrucción docente metodológica, tal como ésta se concibe en el presente estudio.

En este contexto, el conocimiento didáctico se produce socialmente por consenso entre los docentes involucrados en el proceso de formación permanente, lo cuales logran construir esquemas conceptuales

metodológicos, comunes mediante el acuerdo, la elaboración conjunta, el apoyo mutuo y la participación colaborativa en el desarrollo de una tarea que tiene lugar mediante la interacción comunicativa que se despliega en el marco de dicho proceso formativo.

El adiestramiento praxiológico didáctico

El adiestramiento praxiológico didáctico es el componente formativo permanente, mediante el cual los docentes universitarios se apropian de conocimientos que favorecen el desarrollo de las habilidades prácticas orientadas a la ejecución de las tareas y operaciones propias de una gestión didáctica de excelencia, en la formación de profesionales universitarios. Este adiestramiento sistematiza los contenidos procedimentales que garantizan el ejercicio práctico profesional que adopta el docente para el desempeño de su función pedagógica dentro de la formación.

Lo praxiológico viene dado por el carácter práctico instrumental o procedimental de los conocimientos que requiere el docente para gestionar didácticamente la formación del profesional, estos se van adquiriendo progresivamente a través de la práctica formativa y se relacionan de manera directa con el aprendizaje de las destrezas docentes.

En otro sentido la praxiología didáctica obedece al espacio que ofrece la la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario para conformar un entrenamiento centrado en la experiencia, en la vivencia empírica de cómo gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje de naturaleza profesionalizante, desde el compromiso de desarrollar en ellos los conocimientos imprescindibles para que desempeñen con éxito su labor docente.

Es de este modo que el *adiestramiento praxiológico didáctico*, orienta al docente universitario respecto de las características y particularidades propias de la labor a ejecutar, en tanto ofrece a este la oportunidad de actualizar y renovar sus conocimientos didáctico superiores, para que sintonicen con los avances científicos, técnicos y tecnológicos, esto da cuenta del carácter práctico instrumental de este proceso como complemento de la *instrucción docente metodológica*, donde se sistematizan conceptos, saberes teóricos, principios y categorías didácticas que se concretan en la práctica mediante este adiestramiento. Visto de esta forma el adiestramiento se inscribe en las siguientes pautas de acción:

- La preparación del docente para vincular lo teórico y lo práctico y compartir vivencias significativas.
- La demostración con ejemplos y modelos práctico-experienciales para promover la eficiencia del docente.
- El desarrollo de actividades formativas en las que se ponga a prueba el saber docente con acciones prácticas, centradas en el hacer de manera que se desempeñe con más responsabilidad.
- El análisis de las experiencias, bajo el prisma de las teorías didácticas de la educación superior universitaria más avanzadas.
- La promoción de un ambiente interactivo de confianza, libertad y seguridad para exponer opiniones divergentes.
- La orientación para el desarrollo de condiciones de trabajo más satisfactorias, mediante los intercambios personales emanados en el adiestramiento.
- El fomento de la mejora de los procedimientos para el desempeño docente.

Es evidente que el adiestramiento praxiológico didáctico se origina en un análisis crítico y de confrontación con la realidad práctica donde se desenvuelve el docente universitario, para apropiarse de manera crítica, activa, constructiva y reconstructiva de los conocimientos que

favorecen el desarrollo de sus habilidades prácticas. Parte de la experiencia práctica y requiere su análisis e interpretación científica- en este caso didáctica- para enriquecerla.

Un *mecanismo* fundamental para este adiestramiento es la simulación didáctica, la cual consiste en situar al docente universitario en una situación formativa que le permita imitar algunos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje y en establecer en ese contexto, escenarios, de naturaleza problémica o reproductiva, similares a las que él deberá enfrentar con sus estudiantes, de forma autónoma, durante el proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior

La práctica de la simulación en los procesos educativos en Didáctica de la Educación Superior constituye un recurso didáctico efectivo para lograr el desarrollo de un conjunto de habilidades que posibiliten alcanzar una gestión didáctica de excelencia. Tiene como finalidad ofrecer al docente la oportunidad de realizar una práctica análoga a la que realizará en su interacción comunicativa en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje. Resulta esencial que se garantice sistemáticamente el cumplimiento de los principios

didácticos durante el desarrollo de la simulación didáctica.

El adiestramiento praxiológico, mediante la *simulación didáctica* permite la aceleración del proceso de formación didáctica superior y contribuye a elevar su calidad, por tanto, este debe estar claramente organizado en el sistema formativo y su praxiología debe tener una conexión lógica dentro de dicho sistema de manera que se corresponda con las necesidades formativas de los docentes y los requerimientos didácticos universitarios en general y de las diversas disciplinas docentes en particular .

Con el empleo de la simulación didáctica, se intenta modelar y/o reproducir situaciones del proceso formativo y desarrollar demostraciones, encaminadas a entrenar al docente en la modificación y el cambio didáctico en función de la excelencia académica. Mediante ella se garantiza:

- Entrenar al docente universitario en destrezas o habilidades didácticas que lo hacen cada vez más competente para una gestión didáctica de excelencia en la educación superior universitaria.
- El empleo óptimo del tiempo y de los recursos formativos en el contexto de la educación superior.

- La reproducción de situaciones didácticas de naturaleza compleja.
- La corrección metodológica del error mediante la reflexión, el diálogo y el análisis colaborativo.

En general adiestramiento praxiológico didáctico implica colocar al docente en una situación en la que pueda desarrollar un saber sobre cómo gestionar una didáctica de la educación superior con calidad, lo que comporta el desarrollo de las destrezas o habilidades prácticas para saber actuar en una determinada situación formativa del profesional universitario.

La habilitación en competencia didáctica

En la presente investigación se parte de considerar que la *habilitación en competencia didáctica* del docente universitario, es un reto inaplazable de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior para alcanzar la calidad educativa que la sociedad ecuatoriana exige en la actualidad.

Se considera esta *habilitación* como el componente formativo que le posibilita al docente universitario apropiarse activo y constante de conocimientos sistematizados a través de acciones que posibilitan el desarrollo de las habilidades consustanciales a la lógica didáctica de la educación superior universitaria,

acompañados de una ética axiológica humanista que le permita finalmente alcanzar la *competencia didáctica universitaria*.

La habilitación en competencia didáctica es un proceso centrado en el aprendizaje profesional de los docentes universitarios para la organización, ejecución y autocontrol del proceso de enseñanza. Para ello, se desarrollan metodologías y espacios de interacción en donde se promueve la integración significativa de acciones de naturaleza operacional, práctica, claro que con un sustento en aspectos conceptuales, pero al hacer referencia a la habilitación, se piensa en la movilización de contenidos procedimentales que sintetizan la relación teoría práctica y permiten, por ello, el desarrollo de aquellas habilidades que definitivamente constituirán parte integrante de las competencias en los ámbitos de innovación, creatividad y pensamiento crítico de cara a la gestión didáctica universitaria.

En el citado proceso, el docente profundiza en los conocimientos teóricos fundamentales, la formación y desarrollo de las habilidades estructurantes de una didáctica universitaria y los hábitos y actitudes indispensables para dominar la profesión docente a cabalidad y participar activamente en los procesos

universitarios formativos, considerando su desarrollo intelectual, su nivel real de posibilidades y potencialidades y sus motivaciones e intereses, entre otros elementos importantes, que se identifican a partir del diagnóstico integral que sirve de premisa al proceso.

La *habilitación en competencia* consiste entonces en promover el desarrollo de las habilidades que hacen del docente un profesional con idoneidad para realizar determinadas actividades pedagógicas propias de la enseñanza universitaria, es decir, implica la capacidad para la docencia universitaria, cuyos atributos, dependen de las habilidades docentes, las que le permiten un desempeño profesional de calidad, ayudando y orientando a sus estudiantes a formarse como profesionales preparados para el cambio social; estas **habilidades**¹³ a reforzarse o formarse- según sea el caso- en este contexto son:

I. Habilidades cognitivas:

Estas se enriquecen, refuerzan o desarrollan mediante la formación didáctica general y específica, en ellas se incluye el conjunto de habilidades que garantiza la *actualización didáctica universitaria* del docente

¹³ En la investigación se parte de la clasificación de las autoras Lourdes Bazarra y Olga Casanova(2011) y del reconocimiento de las múltiples y variadas clasificaciones existentes en torno a las habilidades, capacidades y competencias docentes en general y universitarias, en particular, para desde ahí precisar las que- a nuestro juicio- son las habilidades genéricas fundamentales que condicionan y viabilizan el desempeño del docente universitario, por ello consideramos cuatro(4) grandes grupos de habilidades que incluyen: las habilidades relacionados con la intección lógico racional del docente, las habilidades para la gestión emocional, las habilidades para las relaciones interpersonales y las habilidades para el manejo de las TIC. (**Nota del Autor**).

considerando los aspectos lógico-rationales que permiten a este especialista aplicar las operaciones lógicas del pensamiento para el diseño y la planificación curricular, la gestión de la dinámica del proceso formativo en general y de enseñanza aprendizaje en particular, así como una evaluación formativa. Se pudieran citar algunas de estas habilidades, a saber: clasificar, formular hipótesis, seleccionar y/o elaborar estrategias didácticas, establecer una adecuada comunicación oral y escrita y saber solucionar problemas. En general estas habilidades parten del reconocimiento de las inteligencias múltiples y le permiten al docente concebir y organizar adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario, promoviendo en sus estudiantes el desarrollo de habilidades metacognitivas y de un pensamiento crítico, para implicarse en la resolución de problemas mediante el razonamiento lógico.

II. Habilidades emocionales

Estas se refieren al desarrollo de acciones autorreferenciales articuladas a la capacidad para intelección en torno a sí mismo, es decir, intrapersonal como la autoaceptación, el autoconocimiento, la autoestima personal y profesional y capacidad para la

gestión de sus propias emociones, denominada inteligencia emocional. Estas habilidades son muy importantes en tanto cuanto, el docente universitario como cualquier otro docente no forma a sus estudiantes ni gestiona la enseñanza al margen de sus propias emociones y sentimientos, sino que, de manera explícita o implícita, comunica estos en cada acto de enseñanza aprendizaje que despliega.

Lo anterior permite considerar que "Si él docente logran hacer compatibles sus estilos de enseñanza y el estilo de aprendizaje de los estudiantes tomando en cuenta las emociones de ambos, probablemente el rendimiento académico de estos será mayor, aspecto que redundará en la generación de más emociones positivas, que a su vez potencian un mayor aprendizaje" García Retana J. A (2012).

Puesto que se abordan estas habilidades, desde la perspectiva del rol profesional del docente universitario en formación didáctica permanente, cabe resaltar que las mismas incluyen además, la capacidad para observar y gestionar el desarrollo de los estudiantes, de las capacidades para reconocer sus limitaciones, para tomar decisiones, ser autónomos, proactivos, tolerar las diferencias, trabajar en equipos y compartir

responsabilidades y enfrentar riesgos, involucrarse en situaciones dialógicas desde la comprensión, la valoración y el respeto de los demás.

III. Habilidades en tecnología:

Las habilidades en tecnología aluden la puesta en práctica de conocimientos por parte del docente universitario, relativos al búsqueda del apoyo de las TIC, como parte consustancial al desempeño de su rol tanto para ser empleadas en el contexto de las investigaciones que desarrolla como para gestionar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Favorecen el empleo de las TIC para acceder a la información y lograr la integración de contenidos por y para la calidad educativa. Ellas incluirían habilidades tales como: a) emplear estrategias metodológicas para usar las TIC en su gestión didáctica; b) elaborar materiales y recursos didácticos integrativos de las TIC; c) utilizar las para la inclusión educativa universitaria, d) Valerse de las TIC como mecanismo de evaluación y autoevaluación de los aprendizajes.

IV. Habilidades sociales:

Las habilidades sociales en este contexto, refieren las características personales que diferencian a un docente universitario de otro, en cuanto a sus destrezas para

establecer adecuadas relaciones interpersonales, a partir de sus sentimientos, actitudes, deseos o derechos, los cuales le permiten conocer, valorar y seguir normas para el funcionamiento personal e institucional, e interiorizar estas normas con la certeza de su pertinencia sociointeractiva. Estas habilidades incluyen *objetivos afectivos e instrumentales*, es decir el dominio de acciones para saber relacionarse con afecto y cariño, o sea, para establecer relaciones satisfactorias y el dominio de acciones para desarrollar con actividades conjuntas con respeto de la diversidad, trabajo en equipo y una comunicación con sentido del otro.

Función del Subsistema de sistematización didáctica universitaria

La optimización didáctica universitaria es una de las funciones principales de la formación permanente del docente en Didáctica de la Educación Superior, ella sintetiza el contenido y las intencionalidades de los procesos de habilitación en competencia didáctica, instrucción docente metodológica y adiestramiento praxiológico didáctico, los cuales integran y dinamizan la sistematización didáctica al interior de dicho proceso formativo.

Se define la optimización didáctica universitaria como aquella función que se inserta en la formación permanente orientada hacia la búsqueda del perfeccionamiento y mejora continua del desempeño docente y su desenvolvimiento más efectivo con el propósito de compulsar al docente a la obtención de los excelentes resultados en su gestión académica.

Concebir un proceso de formación permanente del docente universitario propende a optimizar el desempeño de este en la organización, desarrollo y control del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que resulta importante, crear situaciones formativas donde los docentes desarrollen las habilidades necesarias para seleccionar, en cada caso, la variante óptima de estructuración de la enseñanza y el aprender que los conduzca, a la solución efectiva y correcta de las tareas planteadas en torno a la educación e instrucción de los futuros profesionales que necesita la universidad ecuatoriana.

La *optimización didáctica universitaria*, ha de comprenderse en la perspectiva de su contextualización, es decir, la comprensión de lo óptimo, enfatiza, necesariamente, los mejores resultados posibles, en el contexto de la universidad ecuatoriana, de acuerdo con

las condiciones específicas de la institución académica, e incluso de determinado grupo institucional; o sea, se tiene en cuenta el conjunto de posibilidades con las que cuentan los discentes y sus docentes. Lo óptimo en unas condiciones no lo es en otras. Las búsquedas de las variantes óptimas deben combinarse simultáneamente, con los esfuerzos encaminados a mejorar las condiciones para el funcionamiento del proceso docente, por lo que esta función comporta el perfeccionamiento de la gestión didáctica del docente universitario mediante su formación permanente.

Comprender la formación permanente del profesor universitario como un proceso optimización didáctica, implica, el manejo del diálogo y del trabajo conjunto activo, y comunicativo para la construcción del conocimiento docente profesional, es decir, el desarrollo de una cultura interactiva.

El importante papel que desempeñan la modelación y la simulación didácticas en este proceso de preparación conceptual metodológica del docente hace que la comunicación cobre un significativo valor para la construcción de una cultura didáctica universitaria; en este sentido se significan:

- La promoción de un ambiente interactivo de asertividad, que incite el respeto, la cordialidad, la motivación y la aprobación recíproca y el deseo de participar y a intercambiar.
- La construcción del conocimiento didáctico profesional a través del diálogo, lo que implica una labor de búsqueda colaborativa y reflexión conjunta.
- La promoción de un trabajo en grupos colaborativos con alcance individual que favorezca el intercambio y crecimiento profesional de sus miembros.

De las relaciones fundamentales de la concepción dimana un **enfoque** que precisa el modo en que se ha de gestionar el proceso de formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior, el cual se presenta a continuación.

El enfoque de la concepción: integración de la formación docente universitaria

El enfoque¹⁴ integrativo de la formación docente universitaria da cuenta de cómo estructurar dicho proceso sobre la base de la relación entre la unidad y la diversidad, el disenso y el consenso y la diferencia y la analogía, como aspectos que tipifican la dinámica de la

¹⁴Según, A. Florencia (2009) el término enfoque refiere a la manera peculiar con que se trate un determinado asunto o problema, o sea, el plan que se desplegará y cómo se llevará a cabo para lograr que el asunto que requiere solución, llegue a cumplir su objetivo. **(Nota del autor)**

divergencia en el acto de prepararse para la mejora de la práctica formativa universitaria.

En este sentido, los requerimientos teóricos planteados con anterioridad en la concepción, se reflejan en el enfoque integrativo que se propone en este libro, lo que supone la teoría desde la cual se concibe la formación docente universitaria como un proceso de integración que articula la formación centrada en el profesor, con la formación centrada en el alumno, en la institución, mediante la colaboración entre docentes y desde la contextualización de la experiencia¹⁵.

Este enfoque se reconoce como la *célula didáctica* estructurante de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, por cuanto los contenidos y rasgos de la misma responden a las orientaciones que lo articulan y que se presentan a continuación:

- **Orientación formativa centrada en el docente universitario**

En esta orientación los dispositivos de formación intentan la mejora de las prácticas de cada docente partiendo de una perspectiva directamente individual. El propósito

¹⁵ Las autoras Pilar Aramburuzabala, Reyes Hernández-Castilla e Isabel Cristina Ángel-Urbe, reconocen como principales enfoques y modelos de formación del docente universitario los siguientes: la formación centrada en el profesor; Formación centrada en el alumno; la formación centrada en la institución; la formación centrada en la colaboración entre profesores; la formación centrada en la práctica reflexiva y la formación centrada en el sector. En nuestra propuesta estos aspectos están integrados en un todo único, por considerarlos inseparables y en una relación de interdependencia que implica un enriquecimiento mutuo y complejo. **(Nota del Autor)**

final de la formación reseña la mejora de la competencia didáctica del docente en diferentes contextos para responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica.

- **Orientación formativa enfocada en el alumno**

Esta orientación se fundamenta en el argumento genérico de cómo aprenden los estudiantes, en esta perspectiva la formación se orienta a esclarecer desde el análisis de las relaciones e interacciones entre profesores, el contexto, el estudiante y el currículo. La preparación del docente en este sentido insiste en la necesidad de desarrollar una cultura profesional que le permita al profesor universitario concebir su praxis didáctica centrada en el aprendizaje del alumno.

- **Orientación formativa enfocada en la institución**

Aquí se organiza el proceso de formación permanente focalizando el contexto universitario como escenario principal, se trata de articular la lógica de las necesidades del docente con la lógica de las necesidades institución, la finalidad de esta orientación formativa es ajustarse principalmente a la calidad del liderazgo organizacional, así, en este contenido se sistematiza como promover la gestión didáctica tomando como referente la dinámica de las estructuras

organizacionales, repercusión de la formación recibida en la calidad docente e investigadora se trata de revelar en qué medida los procesos e iniciativas de cambio organizacional determinan la calidad de la formación, implica una concepción amplia y abierta del desarrollo docente, la colaboración entre profesores y formación centrada en la práctica reflexiva.

- **Orientación formativa enfocada en la colaboración entre profesores**

Esta orientación confiere una importancia capital al trabajo en grupos profesionales colaborativos como dispositivo de formación permanente. Desde esta representación adquieren notabilidad las técnicas de colaboración, el clima emocional en los colectivos de docente y el papel del liderazgo en la creación de un ambiente de trabajo colectivo que promueva el adiestramiento del docente desde el trabajo conjunto. Se resignifica y refuerza intencionalmente el papel del grupo como espacio de génesis y transformación del docente universitario y se supera la visión individualista de la formación permanente.

- **Orientación formativa enfocada en la práctica reflexiva**

Esta orientación se origina en el análisis crítico-reflexivo de las situaciones de enseñanza aprendizaje, reales, experimentadas por los docentes, en su propio contexto de actuación. La reflexión en la acción y para la acción docente constituye un mecanismo para promover el desarrollo de la competencia didáctica del docente y compulsarlo a un desarrollo de su creatividad a partir de la problematización de su realidad.

Se estimula la metacognición profesional autoformativa mediante la observación, el diálogo y la reflexión compartida sobre la práctica, esta dinámica constituye condición esencial para la construcción de conocimientos profesionales que estimulen la motivación y la innovación.

- **Orientación formativa enfocada en el sector universitario**

Esta orientación sitúa el nivel de análisis en las iniciativas de formación que privilegian acciones que abarcan el sistema universitario en su conjunto, refrenda los programas y proyectos interuniversitarios delineados y gestionados por acciones ministeriales, lo que implican focalizar la formación permanente mediante la

conformación y/o incorporación a redes de docencia e investigación de carácter nacional e internacional que promueven el intercambio, prácticas, movilidad, estudios conjuntos, entre otros. Se sistematizan acciones relativas a proyectos transnacionales y equipos interuniversitarios para fortalecer la competencia didáctica del docente.

Un método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria

El método formativo que se propone posibilita organizar, sistematizar y dinamizar el contenido, para alcanzar el objetivo de la formación del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior, su principal característica está en la colaboración como acción dinámica y variable que impregna a las relaciones sustantivas del proceso formativo, en él se sintetiza la relación colaborativa entre la acción intelectual, afectiva y motivacional de los docentes universitarios en formación permanente.

Desde los referentes abordados, este método se concibe como la vía mediante la cual se organiza, planifica y sistematiza la formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior, desde el conjunto articulado de procedimientos que vertebra en una lógica sistémica, la relación

enriquecedora entre lo conceptual, lo procedimental, lo ético y lo axiológico¹⁶ de la colaboración didáctica metodológica, inmanente a la mediación interdisciplinaria de la formación didáctica, en función de la actualización y la optimización de la docencia.

La esencia del referido método, es organizar la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior. Como componente de la concepción teórica que se presenta, tiene el propósito de sistematizar los mecanismos comunicativos, argumentativos y metodológicos de los que participan en el proceso formativo, enfatizando en la necesidad de colaborar.

También, este método explica cómo proceder para integrar de manera armónica los aspectos conceptuales, valorativos y procedimentales de la Didáctica de la Educación Superior, desde una concepción crítico-constructiva, que comprende autonomía, flexibilidad y confrontación de ideas didácticas, encaminadas a la mejora de la actividad pedagógica del docente universitario desde la acción recíproca implícita en la cooperación. De esta forma, ayuda al docente universitario a crear su propio espacio reflexivo,

¹⁶ Esto constituye una elaboración teórica de la autora Ana Celeiro Carbonell(2012) la que afirma que la **cultura ético-axiológica humanista del educador** comprende conceptos, juicios y razonamientos morales que, en unidad con los sentimientos, autorreferentes, valores e ideales morales, dinamizados por el aprendizaje ético a partir del diálogo educativo, le permiten al sujeto un accionar, reflexivo, crítico y autónomo que propenda al bien, la aceptación, la solidaridad, la equidad y la justicia, como presupuestos ético-axiológicos que sustentan la condición humana, desde la educación para sí y para el desempeño de la profesión, condicionado dicho proceso por la orientación ética del formador. En esta comprensión lo axiológico coexiste en interdependencia con lo ético, como la manifestación más esencial de la condición humana. **(Nota del autor).**

imaginativo, valorativo; un espacio de transición, donde encuentre elaboraciones grupales y personales como producto de un incipiente proceso didáctico creativo.

El método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria, se caracteriza por:

- El carácter innovativo del proceso formativo permanente en didáctica universitaria.
- El carácter diferenciado del proceso formativo permanente.
- El vínculo de los recursos metodológicos con la teoría y la práctica de la didáctica universitaria.
- El vínculo de lo individual y lo grupal, de la colaboración recíproca y la autonomía personal.
- El vínculo de lo práctico vivencial y lo teórico-metodológico en el tratamiento del contenido y de los restantes componentes didácticos de la Educación Superior.
- El carácter interactivo y comunicativo del proceso formativo en Didáctica Universitaria.

Este método permite al docente contextualizarse en su medio, comprenderlo y transformarlo. En este sentido, la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, se caracteriza por la especialización y heterogeneidad, asume un enfoque

desarrollador, se sustenta en la actividad grupal que fomenta el estilo de trabajo, basado en una colaboración que permita la satisfacción personal y el mejoramiento profesional.

De esta forma el grupo de docentes en formación permanente puede así empezar a recorrer el camino de la tolerancia a la ambigüedad, como un elemento necesario para producir respuestas didácticas creativas. Se trata de respetar el tiempo y el ritmo de cada docente, para prepararse, para analizar, para valorar o emitir un criterio o sugerencia, por ello el referido método, tiene entre sus perspectivas a la diversificación. Se dirige a los contenidos específicos que requiere el docente universitario; en este sentido, lo diverso, está en el conocimiento de los contenidos que identifican a cada conocimiento, en lo diferente, en el nivel de partida cultural profesional, en la diferencia de estilos de enseñanza y en el de aprendizaje de cada uno.

Permite dar respuesta a situaciones específicas desde el punto de vista conceptual metodológico y promueve el desarrollo integral (conceptual procedimental y actitudinal) la cooperación y la satisfacción personal del docente universitario, además, favorece la comprensión y sistematización del vínculo entre los componentes

teóricos, metodológicos y prácticos, que se dan en el interior de la la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.

Las finalidades del método

La función general del método que se propone posee un vínculo orgánico y coherente con las finalidades del proceso de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario la cual se formaliza a través de las funciones específicas que lo caracterizan:

- El logro de metas comunes mediante la interdependencia positiva para la gestión didáctica universitaria, a lo que denominamos función de interdependencia didáctica formativa.
- La creación de saberes mediante el diálogo constructivo del conocimiento didáctico superior, concebida como función de dialogicidad didáctico constructiva.

La función de interdependencia didáctica, se constituye en una acción de naturaleza colaborativa en el cual el desempeño y los resultados de un docente afectan al resto de los docentes del grupo, generando una interdependencia positiva para la comprensión crítica de lo que se aborda en la formación permanente. De

manera que todos aprenden de cada uno y cada uno aprende de todos.

La función de dialogicidad didáctica constructiva implica el desarrollo de acciones comprometidas con el diálogo argumentativo para provocar un mayor compromiso en el análisis y toma de decisiones; el diálogo favorece la comunicación y el trabajo en equipo para manejar problemas didácticos que muchas veces se comparten, a la par, la cooperación viabiliza la construcción de nuevas alternativas didácticas contextualizadas a la situación que enfrentan y conllevan los docentes en su práctica.

Los procedimientos del método

El método se configura didácticamente, a través de los procedimientos que lo definen, desde la lógica esencial de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.

El primer procedimiento del método es la problematización didáctica, se despliega a través de la reflexión sistemática del docente sobre su propia práctica, la cual será abordada en su perspectiva conceptual y metodológica para la comprensión de las particularidades potenciadoras o limitantes de la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. Mediante este

proceder el docente se adapta a la comprensión crítica del proceso de enseñanza aprendizaje, pues su interés se centraría en detectar las problemáticas que se presentan en este contexto, delimitando el problema o conjunto de este en torno a la concepción, dinámica y evaluación de dicho proceso.

La problematización didáctica comprende entonces a aquel procedimiento cuya finalidad esencial es la determinación, descubrimiento, formulación y solución de problemas didácticos de carácter general y universitario. Los problemas didácticos se definen como una situación contradictoria, entre las estrategias de enseñanza del docente y el aprendizaje del estudiante ante los imperativos de formar a un profesional universitario crítico y transformador de la sociedad en una perspectiva creativa.

En un problema didáctico los docentes universitarios implicados no conocen suficientemente medios o caminos evidentes para obtenerla la solución inmediata, por ello se requiere involucrase en procesos permanentes de formación profesional, para abordar los problemas detectados en la búsqueda de soluciones en el orden teórico conceptual y práctico metodológico.

Esta posición problematizadora se estructura básicamente a partir de un análisis crítico de las problemáticas del proceso de enseñanza aprendizaje, que le imprimen un carácter investigativo a la gestión didáctica, la cual se convierte en fuente y fundamento de investigación acción. Por análisis crítico – en este contexto- se comprende el proceso de exploración y razonamiento que permite apreciar el grado de armonía e integración sistémica entre las estrategias de enseñanza del docente, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento académico de los últimos.

En el contexto de la formación permanente que se argumenta la aludida problematización se orienta a dotar a los docentes universitarios de las herramientas e instrumentos de análisis que le permitan poner en cuestionamiento su gestión didáctica. Este análisis crítico realizado al interior de la formación permanente estará encaminado a clarificar:

- La comprensión de la complejidad y el carácter global que se implican en el proceso de formación de un profesional universitario.
- La responsabilidad profesional que asume el docente como profesional comprometido con la mejora de su práctica.

- La necesidad de replantear críticamente los proyectos didácticos de la formación del profesional universitario.
- La necesidad de buscar vías y alternativas para formar un profesional universitario a la altura de las demandas de una sociedad en franco desarrollo.

Un *análisis crítico* promovido en las perspectivas antes abordadas pone al docente ante la necesidad de proyectar, anticipar o planificar su acción didáctica centrada en la noción de formar a un profesional universitario con capacidad para construir el estado de bienestar y el desarrollo de la sociedad ecuatoriana, desde el ejercicio de su profesión.

Esta formación adquiere sentido desarrollador cuando su instrumentación posibilita trascender la gestión didáctica de naturaleza artesanal que enlaza la práctica a su problematización esta práctica, en virtud de hallar soluciones científicas a los problemas detectados, las mismas que deben incorporarse al proceso propio proceso formativo y a la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

La argumentación didáctica es el siguiente procedimiento y su elemento distintivo es lograr que el docente reconozca que el objetivo fundamental de la docencia universitaria es fomentar, en los estudiantes la

apropiación constructiva de herramientas no sólo para ejercer la profesión sino también para incrementar los conocimientos científicos, ello exige entonces la necesidad de ejercer constantemente una actitud argumentativa, lo que deviene proceder insoslayable en la Educación Superior y, por tanto, en la formación permanente del docente universitario en este sentido.

Con este proceder se logra relacionar coherente y científicamente los datos concretos de la gestión didáctica del docente con las abstracciones y generalizaciones de la Didáctica universitaria como ciencia, a fin de persuadir a los participantes del proceso formativo con la nueva información.

El docente universitario necesita comunicarse mutuamente sus experiencias, discutir sus interpretaciones, coordinar sus planes, recibir críticas, sugerir nuevas estrategias didácticas e investigaciones y es el discurso argumentativo el mecanismo apropiado para abordar científicamente estas experiencias. La *argumentación didáctica*, entonces constituye el conjunto de razonamientos acerca de uno o varios problemas de enseñanza aprendizaje con el propósito de aceptar o evaluar ciertas ideas o creencias en torno a estos problemas como verdaderas o falsas y ciertas

opiniones como positivas o negativas, de acuerdo con los preceptos científicos de la Didáctica universitaria.

En este proceder argumentativo los problemas conceptuales metodológicos de la Didáctica de la Educación Superior que se presenten no pueden constituir en su formulación una verdad evidente, ni fácilmente integrable en el cuerpo de conocimientos y convicciones del docente universitario

Esta *argumentación* se orienta a vencer las posibles resistencias de los docentes que se involucran en el proceso formativo para propiciar la apropiación cognitiva o pragmática de los contenidos que se sistematizan. Ella revela y potencia el desarrollo del pensamiento didáctico y su capacidad para explicar u objetar una opinión, determinadas ideas, puntos de vistas y criterios, a través de argumentos científicos derivados de la interpretación, la enunciación, el esclarecimiento, el procesamiento y la valoración de información relacionada con la didáctica universitaria.

La argumentación didáctica es, en fin, un proceso a través del cual el docente universitario distingue, introduce e innova la información didáctica obtenida de disímiles fuentes, mediante el vínculo entre esta información y sus experiencias previas. En ella el docente

expresa su capacidad para integrar orgánicamente contenidos didácticos teniendo en cuenta sus prácticas, vivencias, opiniones y razonamientos, en torno a su rol profesional, fundamentarlos y evaluar la acción que despliega sobre ellos, de acuerdo con los retos actuales de la Didáctica de la Educación Superior.

De lo que se trata con este procedimiento es que los docentes puedan argumentar metodológicamente las estrategias didácticas que emplean desde una visión compleja dado el carácter multi y transdisciplinar que comporta la formación de un profesional universitario.

La demostración didáctica es un procedimiento cuya finalidad esencial es la ilustración de la práctica con ejemplos, mediante ella se pone en práctica las propuestas metodológicas previamente valoradas e ilustradas teóricamente en el proceso formativo permanente, por lo que lo discutido anteriormente puede comprobarse a fin de revelar su pertinencia didáctica.

En este procedimiento se trata de constatar la pertinencia de los métodos formativos y de enseñanza, de los procedimientos y medios didácticos valorados colectivamente a fin de comprobar su efectividad y eficacia. Su propósito es, por tanto, ejemplificar como se consuman y formalizan en la práctica las ideas expuestas

durante la problematización y argumentación didácticas. Cuando se selecciona una actividad docente para su demostración práctica, se infiere que ella ha sido exhaustivamente analizada y la complejidad e importancia de los contenidos que en ella se valoran, justifican la demostración didáctica de su organización en cuanto concepción, dinámica y evaluación.

Un momento importante en esta demostración es la evaluación que se propone como *retroalimentación* y su elemento distintivo es el reconocimiento positivo de las aportaciones didácticas mostradas. Esta evaluación, sin dejar de ser crítica, se ha de apoyar en el aprecio y estimación del docente que ha desarrollado la demostración, se evalúan los procedimientos, las actitudes y las estrategias y alternativas didácticas mostradas de manera que se potencie la naturaleza formativa del método.

Aquí no solo se han de reconocer los errores, sino que se discuten como fuentes de aprendizaje, esclareciendo sus causas, se ofrece apoyo al docente, se valora la efectividad de la *función de dialogicidad didáctico constructiva* del método dependiendo esto, en gran medida, de la capacidad de los docentes de reflexionar

periódicamente, de forma sistemática, sobre su propio funcionamiento, valorando su colaboración, a través de:

- La descripción de cuál de las alternativas desarrolladas resulta más pertinente argumentando su intervención.
- La toma de decisiones sobre qué comportamientos deben mantenerse, porque benefician el funcionamiento del proceso y facilitan el logro de los objetivos de la formación permanente, y cuáles han de cambiar, porque son perjudiciales al bien común.

La retroalimentación de los docentes sobre su participación les ofrece la oportunidad de afirmarse en algunos comportamientos y de modificar otros, posibilita que piensen metacognitivamente (sean capaces de reflexionar sobre lo que piensan, dicen o hacen) y, finalmente, procura los medios para celebrar el éxito del proceso formativo a la vez que refuerza las conductas positivas.

Los procedimientos formativos desarrollados hasta aquí condicionan la instrumentación de la lógica del proceso de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, en tanto se sustentan en los rasgos sustanciales de los componentes y las relaciones esenciales que dimanan de ellos a partir de la propia dinámica del proceso.

En general el método que se propone es el camino que se sigue en la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, por tanto, el método propuesto es un hilo conductor que orienta dicha formación

- La concepción es teórico-conceptual (se refiere al qué) y el método es práctico metodológico (se refiere al cómo)
- La concepción es abstracta y argumentativa, el método es concreto e interactivo,
- La concepción es una representación de la realidad, el método es una herramienta para dinamizar y transformar esa realidad,
- La concepción se articula en un discurso pedagógico de naturaleza formativa, el método se vertebra e instrumenta en procedimientos para la formación didáctica,
- La concepción es temática y el método es dinámico,

El método propuesto, permite entonces instrumentar en la práctica los preceptos argumentados en los subsistemas y componentes de la concepción pedagógica, por ello lo

consideramos medio y fin del proceso que se representa a través de estos subsistemas y componentes.

La concepción pedagógica que se desarrolla en este capítulo se sustenta en un conjunto de fundamentos que permiten revelar y argumentar el sistema de categorías y sus relaciones las que se dan al interior del proceso de formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior y el vínculo orgánico intrínseco entre el subsistema de *actualización didáctica universitaria* y el subsistema de *sistematización didáctica universitaria*, revelando como funciones esenciales del proceso la clarificación didáctica y la optimización didáctica universitaria, así como sus límites, nexos y distinciones fundamentales.

También se patentiza el método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria de excelencia, con sus respectivos procedimientos.

A partir de la concepción que se presenta, se puede comprender que, la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, debe considerarse, como un proceso estratégico del desarrollo, pues en la medida que esta alcanza su propósito, mayor y más efectivo será su labor creativa del mismo en la sociedad ecuatoriana mediante su actividad docente.

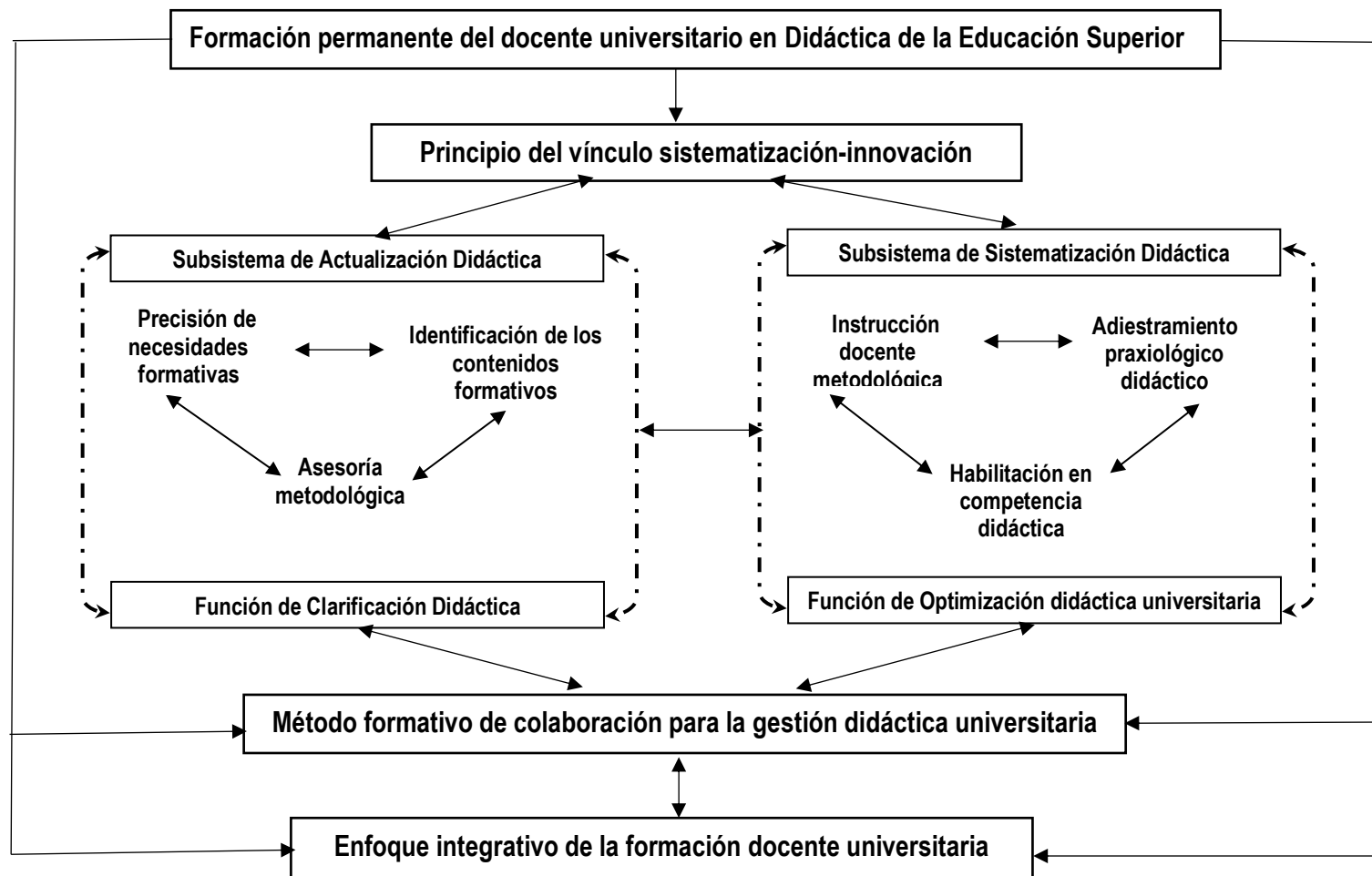


Fig. 4 Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior.

CAPÍTULO 5

UNA METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Por las características de la metodología, se considera preciso definir el término metodología de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario como el sistema de acciones encaminado a satisfacer las necesidades de formación de esta comunidad profesional a partir del diagnóstico integral y a través de contenidos teórico-metodológicos, de carácter específico en tanto responden a la lógica esencial de la Didáctica de la Educación Superior y la naturaleza del rol profesional que les corresponde desarrollar a fin de optimizar la formación integral de los futuros profesionales que requiere el Ecuador.

La metodología se caracteriza por la estrecha relación que se establece entre sus fases, desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica; al ser expresión práctico instrumental de la concepción pedagógica en la que se sustenta, tiene carácter integrador y unidiverso e integrativo innovador.

La metodología persigue propiciar la apropiación constructiva de la didáctica universitaria parte del docente profesional y de las herramientas teórico-

metodológicas que favorecen la mejora de su desempeño universitario. Es flexible y abierta, dada las posibilidades de adaptarse al cambio, en correspondencia con las necesidades e intereses de los implicados en la determinación de las necesidades de formación, permite reorganizar y enfrentar la cotidianidad, considerando las necesidades manifestadas en su desempeño y en su interacción con el contexto profesional.

Esta misma interacción con el contexto permite que sea abierta y tolere cambios que enriquezcan los conocimientos profesionales desde lo teórico, lo metodológico y lo práctico. En la dinámica de la metodología se inserta el *método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria* mediante sus tres procedimientos esenciales: la problematización, la argumentación y la demostración didáctica desde las perspectivas conceptual y metodológica y a través del trabajo colaborativo.

La metodología tiene como objetivo general: La organización lógico metodológica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario sobre la base de la concepción

pedagógica q se ofrece en este sentido, de manera que permita la apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, para dirigir el proceso y mejorar su desempeño.

Categorías Fundamentales de la Metodología

Las categorías fundamentales expresan los núcleos básicos (Anexo 6) que reflejan el sistema de contenidos de las acciones que integralmente responden al proceso de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario.

Premisas para la instrumentación de la metodología.

1. Privilegiar los Talleres Profesionales Colaborativos DES como espacio esencial de formación permanente del docente universitario

La formación permanente en Didáctica de la Educación Superior: del docente universitario desde la presente propuesta posee como forma fundamental de organización del proceso a los talleres por cuanto estos, permiten la integración sistemática de saberes y experiencias de estos docentes, los pone en contacto directo con el sistema de conocimientos fundamentales de la didáctica universitaria, o sea, es vinculado con la síntesis abreviadas de las diferentes áreas del ejercicio docente en el contexto universitario.

2. Personalizar el proceso de formación didáctica permanente

Exige una detallada atención a las individualidades de los docentes universitarios, traducida en la asimilación del sistema de saberes de manera individual en correspondencia con su personalidad, experiencias y necesidades formativas; todo derivado del diagnóstico de necesidades de actualización.

3. Incentivar la participación y el protagonismo del docente universitario

Dado esencialmente en cada personalidad única e irrepetible, necesita ser potenciada desde sus diferencias en el marco de la interacción grupal, expresa, además, la necesidad de formar de manera distinta a personas diferentes, con el propósito de estimularlas para alcanzar los fines del proceso formativo.

4. Integrar las orientaciones formativas del enfoque propuesto

Se integra al hacer coincidir los intereses del docente universitario, con los del alumno y los de la institución desde la colaboración entre profesores, la práctica reflexiva enfocada en el sector universitario, a fin de enlazar actividades de contenido docente-formativo que permiten completar, profundizar y desarrollar otras

acciones sintetizadas en tareas para el acercamiento a la realidad profesional.

A partir de estos presupuestos la metodología, se articula en cuatro fases:

- I. Fase propedéutica de la Formación Didáctica permanente en Docencia Universitaria.
- II. Fase de programación de la Asesoría Metodológica en Didáctica de la Educación Superior.
- III. Fase de instrumentación formativa en Didáctica de la Educación Superior.
- IV. Fase de evaluación del proceso y la Metodología de formación permanente en Didáctica de la Educación Superior.

Fase propedéutica de la formación didáctica permanente en Docencia Universitaria

En esta fase se persigue como objetivo, obtener criterios acerca de los conocimientos, habilidades, potencialidades y necesidades que posee la comunidad docente profesional de la Educación Superior, vinculadas con los contenidos teóricos-metodológicos que se van a tratar y, además, preparar las condiciones materiales para acceder al proceso de formación permanente.

La fase se orienta hacia la preparación de todas las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de

formación permanente en Didáctica de la Educación Superior, desde la recopilación de información que revele el nivel de preparación que tiene la comunidad profesional, sus potencialidades y carencias, en esta fase se realizan como principales acciones:

- ✓ Diagnóstico de necesidades básicas de formación en Didáctica de la Educación Superior.
- ✓ Precisión de las condiciones para la asesoría metodológica (recursos técnicos o tecnológicos).

Diagnóstico de necesidades básicas de formación en Didáctica de la Educación Superior.

Esta acción metodológica se realiza para determinar las particularidades esenciales de la formación profesional de la comunidad docente profesional de la Educación Superior y poder atender la diversidad, teniendo en cuenta elementos teóricos y metodológicos.

Dentro de los elementos teóricos, se determinan, los conocimientos específicos, esenciales que distinguen a cada tipo de necesidad educativa y en el orden metodológico se tienen en cuenta, el dominio de los programas y planes de estudio de cada grado y especialidad, las variantes de atención, según el contexto en que se presenta cada una.

A criterio del autor, para determinar las necesidades básicas de formación es necesario tener en cuenta tres pasos fundamentales:

-  Revisión de documentos normativos y metodológicos para conocer la proyección y el tratamiento que se le brinda a la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior.
-  Determinación de la preparación que han recibido los docentes para su profesionalización en educación superior universitaria.
-  Determinación de las necesidades de formación de la comunidad docente universitaria en Didáctica de la Educación Superior.

Para la determinación de las necesidades básicas de formación se propone la aplicación de diversos métodos y técnicas de investigación como: Guía de observación a la gestión didáctica de los docentes entrevista a los docentes (Anexo 7), y encuesta a autoridades y docentes (Anexo 8).

A partir de los instrumentos aplicados, es posible tener un conocimiento aproximado del estado actual de la preparación teórico-metodológica de la comunidad

docente en Didáctica de la Educación Superior y precisar los contenidos necesarios para la formación permanente.

Precisión de las condiciones para la asesoría metodológica (recursos técnicos o tecnológicos).

En esta acción se debe tener en cuenta las exigencias didácticas para la formación del profesional, mediante la asesoría metodológica esta se llevará a cabo a través de sesiones de trabajo de la Unidad de Planificación Académica, con la finalidad de optimizar las clases como espacio fundamental del componente académico de la formación profesional, en esta precisión se debe considerar la necesidad de utilizar los avances científicos pedagógicos, técnicos, profesionales que inciden en la misma y que tienen una connotación para la *instrucción docente metodológica* del profesional (Anexo 9).

Tendrá lugar la revisión de los syllabus de a fin de precisar los puntos de coincidencia para el planteamiento de los problemas profesionales, determinar los objetivos formativos que constituyen expresión de ese encargo social, en tanto estos establecen el estado deseado en el syllabus para la formación del profesional y han de reflejar las habilidades, conocimientos, intención

educativa y valores necesarios para satisfacer las exigencias de esta formación.

Fase de programación de la asesoría metodológica en

Didáctica de la Educación

El objetivo de esta fase es conformar la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario para optimizar su desempeño didáctico universitario. En ella se integran y sistematizan los conceptos y categorías de la concepción pedagógica propuesta y se valoran los resultados del diagnóstico, para aplicar las diferentes variantes de formación. Sobre esta base se planean las acciones dirigidas a:

- ✓ La determinación de los objetivos,
- ✓ La determinación de las formas de organizativas de la formación permanente,
- ✓ La elaboración de los programas y de guías metodológicas si fuera necesario.
- ✓ Determinación de pautas para la autoformación y,
- ✓ La evaluación de cada forma organizativa de la formación teniendo en cuenta las condiciones materiales necesarias para su ejecución, las vías para el control y sus criterios de medidas.

Determinación de los objetivos.

Los objetivos en relación con las necesidades de formación determinadas y en función de orientar y guiar el proceso de formación permanente propuesto, son los siguientes:

-  Orientar mediante talleres profesionales reflexivos la formación teórico-metodológica del docente universitario en Didáctica de la universitaria para favorecer una gestión didáctica de excelencia.
-  Estimular el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de autoformación, e investigación en relación con la Didáctica universitaria.
-  Promover la búsqueda de soluciones a problemas de la Didáctica universitaria, mediante el análisis crítico del quehacer docente, la detección consciente de problemas metodológicos, de problemas de aprendizaje de los estudiantes y la valoración de las causas en cada caso.
-  Incentivar el establecimiento de relaciones adecuadas entre los docentes universitarios, a través de la institucionalización de espacios para promover una cultura del debate profesional, elaborando previamente

normas que sirvan de guía para ellos y programas para su desarrollo.

Determinación de las formas organizativas de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario

Atendiendo a los requerimientos de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente, se han previsto diferentes formas organizativas y se han ordenado de la manera siguiente:

✚ Curso de capacitación postgraduada.

✚ Autopreparación con informe.

✚ Talleres profesionales Colaborativos D.E.S, en **dos direcciones:**

a) Instrucción docente metodológica

b) Adiestramiento praxiológico para la habilitación didáctica

✚ Debates científicos metodológicos.

Elaboración de los programas

Una vez determinadas las formas organizativas de la formación permanente para la preparación teórico-metodológica de la comunidad docente profesional de la Educación Superior para el desempeño didáctico

universitario, se procede a la elaboración de los programas.

Como condición esencial se trabaja inicialmente en la determinación y ordenamiento del contenido desde una perspectiva, integral y diversa, con base en el enfoque integrativo de la formación docente universitaria. En relación con lo anteriormente abordado se procede a la elaboración y procesamiento de los contenidos fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en la preparación teórico-metodológica del docente universitario. Estos *contenidos formativos universitarios* son:

- Concepciones actuales de la Didáctica de la Educación Superior.
- Diseño de un currículum flexible y diversificado para atender los distintos intereses formativos de los estudiantes.
- Las metodologías activas e innovadoras de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación formativa y continua del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario.
- Recursos, apoyos y ayudas tecnológicas para promover aprendizajes significativos en el contexto universitario.

- Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de profesionales universitarios.
- El aula invertida en el contexto formativo universitario y otras estrategias con uso de TIC. Experiencia de aprendizajes
- La atención integral a la diversidad del estudiantado universitario.

Programa del curso de capacitación posgraduada: “La Didáctica universitaria frente a los Desafíos de la calidad Educativa”.

La evaluación del curso se realizará de forma sistemática. Se brindará especial atención a la participación en los debates, reflexiones e intercambios de conocimientos a partir del enfoque integrativo que se propone. Como evaluación final se propone el desarrollo de un proyecto didáctico mediante el trabajo en equipo, aplicando el *método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria*; y a partir de este, buscar las alternativas de solución más adecuadas para cada caso, dando muestra de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en el curso. De igual modo se

pueden elaborar artículos, ponencias donde se tengan en cuenta los contenidos tratados (Anexo 10).

Programa de autopreparación. “Necesidad de integración colaborativa para la profesionalización de la Docencia Universitaria”.

Concibe la realización de un grupo de acciones encaminadas al desarrollo profesional y personal mediante la reflexión crítica individual de su práctica didáctica en una perspectiva teórico-conceptual, y práctico instrumental en el ámbito institucional para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje que promuevan la motivación profesional del estudiante y favorezcan su formación integral atendiendo las exigencias de la educación en el siglo XXI. Incita la realización de propuestas y soluciones que dejen ver el progreso de la autonomía, el razonamiento, el pensamiento crítico, y la creatividad, orientada a dar respuestas a los problemas que se presentan en la práctica educativa.

Los contenidos para la autopreparación se centran en la colaboración y su importancia en el desarrollo de formación y dirección del proceso de enseñanza aprendizaje (Anexo 11).

Programa de Talleres profesionales Colaborativos D.E.S

Se inspiran en el sistema de trabajo metodológico¹⁷ de la Didáctica de la Superior desarrollado en la universidad cubana y que son ajustables al contexto ecuatoriano, en la presente investigación estos talleres se desarrollan en una dimensión conceptual (instrucción docente metodológica) y en una dimensión práctico instrumental o metodológica (adiestramiento praxiológico para la habilidades didácticas didácticas). (Anexo 12).

En este contexto se despliegan los procedimientos del método propuesto en la siguiente investigación (la problematización, la argumentación y la demostración didáctica), pues se parte de un problema didáctico previa determinación mediante la observación, la experiencia y el diagnóstico de los docentes, para luego buscar en la literatura sobre Didáctica General y/o de la Educación Superior, los argumentos teórico conceptuales que permiten comprender desde la ciencia el o los problemas a tratar y posteriormente se desarrolla un proceso demostrativo de cómo resolver ese problema en el proceso de enseñanza aprendizaje o en la formación profesional. Los temas para el desarrollo de estos talleres

¹⁷ El trabajo metodológico es el trabajo de dirección del proceso docente educativo que se desarrolla en la Educación Superior con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación de profesionales del nivel superior, concretado en los objetivos que se establecen en los planes y programas de estudio; su propósito fundamental es elevar la calidad del proceso docente educativo y su resultado: el egresado. (RM 269/91 del MES).

profesionales se elegirán a partir del diagnóstico de los docentes y de los adelantos y tendencias innovativas que se plantean en la Didáctica y otras ciencias de la educación, pedagógicas.

La orientación del *taller de instrucción docente metodológica*, se perfila mediante la argumentación y el análisis de los contenidos didácticos seleccionados para el taller, previo análisis del Syllabus y de las necesidades formativas del docente, y en correspondencia con el objetivo y el problema didáctico detectado o escogido. La función cardinal de un *taller de instrucción docente metodológica* es exponer cómo se puede enseñar a los estudiantes de manera óptima, con su argumentación pertinente, para ello es necesario el dominio de los aspectos teóricos-conceptuales del syllabus y del contenido didáctico que se pretenda clarificar teórica, metodológica y prácticamente (Anexo 13).

En la gestión didáctica de este taller se parte de la *problematización* precisando la *contradicción didáctica* entre el contenido del syllabus y la manera óptima de impartirlo dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, o sea, entre el contenido y su orientación didáctico-metodológica, entre el qué enseñar y cómo hacerlo para fomentar el aprendizaje significativo de los estudiantes,

esta problematización se manifiesta puntualmente en la determinación del problema didáctico conceptual metodológico. Luego se pasa a *argumentar* el problema didáctico conceptual metodológico este, en el orden teórico y metodológico y posteriormente se transita hacia la propuesta de orientaciones o sugerencias mediante la *ejemplificación o demostración práctica parcial* de algunos de los aspectos abordados, a través de exposiciones del capacitador. Los mismos deben realizarse de forma sistemática, a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que evidencie cada participante en el diagnóstico y la evaluación del desempeño didáctico.

El *taller de adiestramiento praxiológico didáctico*, se encauza hacia la exposición práctica de un modelo de actividad docente que dedicado a ilustrar experiencialmente lo que se manejó en el *taller de instrucción docente metodológica* los docentes representarán el rol de estudiantes, en cualquiera de las formas organizativas del proceso docente educativo.

En este tipo de taller, la actividad desarrollada obra como ejemplo de pertinencia didáctica, puede desarrollarse con el grupo de estudiantes del que la

imparte, con el objetivo de demostrar a los docentes cómo aplicar en la práctica las sugerencias didácticas ofrecidas en el *taller de instrucción docente metodológica*, por lo que se sugiere su coordinación por aquellos con mayor desarrollo de sus competencias, conocimientos y alto nivel en el dominio de estrategias didácticas desarrolladoras¹⁸.

Programa de debates científicos. “El buen docente universitario. Un problema a debate”

Este programa permite la actualización científica del conocimiento didáctico mediante razonamientos, juicios, cuestionamientos y experiencias que evidencien el crecimiento profesional y personal mediante el empleo de los conocimientos, habilidades y manifestaciones de actitudes desarrolladas en el proceso formativo. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la investigación en torno a la *docencia universitaria en la UTEQ*.

Los temas previstos para el desarrollo de los *debates científico-metodológicos* encierran los asuntos de mayor

¹⁸ Las estrategias didácticas desarrolladoras constituyen un tipo particular de estrategia didáctica con carácter instrumental, ejecutivo e intencional que incluyen las estrategias de enseñanza del docente y las estrategias de aprendizaje del estudiante, constituyéndose de este modo en herramientas para enseñar a aprender, mediante las cuales se promueve la apropiación activa y creativa de la cultura por parte de los estudiantes bajo la guía del docente universitario y, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación y en íntima conexión con los necesarios procesos de cooperación, compromiso y responsabilidad frente al acto de enseñar y aprender, respectivamente

preocupación y polémica en relación a la Didáctica universitaria en la UTEQ.

Los debates se desarrollarán de forma sistemática, a partir de la participación activa de los docentes y en un clima de franca comunicación entre profesionales, cada cual presentará y sustentará con argumentos la concepción didáctica que presente detalladamente. (Anexo 14).

Programa de pautas para la autoformación didáctica.

El programa favorece el reajuste y la actualización permanente del docente mediante la puesta en común de modelos para gestionar la autoformación permanente en didáctica universitaria (Anexo 15). Las pautas o modelos que se consideran invariantes en este sentido son:

- **El autodiagnóstico de las potencialidades y necesidades del docente:** esta pauta orienta al docente sobre cómo desarrollar un análisis introspectivo respecto a su gestión didáctica.
- **El vínculo entre el autodiagnóstico, la autorreflexión y la autocompresión didáctica:** la pauta se orienta a promover en el docente una actitud autorreflexiva respecto a su práctica, mediante un diagnóstico que le permita comprender sus aciertos y limitaciones

- **Autopreparación didáctica en línea:** Se trata de institucionalizar espacios virtuales que favorezcan el intercambio, el debate y la colaboración docente para acceder al dominio de la didáctica universitaria.
- La autoevaluación didáctica sistemática: esta pauta implica promover en el docente la capacidad para evaluar su propia actuación en el desarrollo de su gestión didáctica.

Fase de instrumentación formativa en Didáctica de la Educación Superior permanente

El objetivo de esta fase es instrumentar las acciones de formación con la utilización de las diferentes variantes y realizar un corte o ajuste de la pertinencia de la metodología, mediante la revisión del cumplimiento de las acciones anteriores y sus resultados, para modificar alguna, si es necesario.

Esta fase da cuenta del carácter flexible de la metodología y en ella cristaliza de manera vivencial y experiencial el enfoque, en tanto, los propios docentes reflexionan y proponen cambios en el aula y mediante indagación introspectiva propia del autodiagnóstico de las potencialidades y necesidades emprendida

colectivamente, con el objeto de mejorar la gestión didáctica universitaria, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar, para generar el cambio a partir del conocimiento de las causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas.

Las acciones de esta fase estarán destinadas a los elementos anteriores y se comprueban mediante un registro de experiencias y uno de sistematización.

Para el desarrollo de esta fase, como en las anteriores, se parte del diagnóstico de necesidades de los docentes, en ella se promueve la participación, la reflexión crítica y el compromiso con la gestión didáctica universitaria de excelencia, constituyen, por tanto, elementos esenciales a sistematizar en la fase para apropiarse de los contenidos de la formación permanente.

La instrumentación formativa para la gestión didáctica universitaria, pretende erradicar las insuficiencias y se despliega mediante la sistematización de contenidos relacionados con en el dominio de metodologías participativas de enseñanza, en la concepción e instrumentación de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva procesal, en el dominio de la acción

tutorial, en el conocimiento de la personalidad del estudiante y de los procesos de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación didáctica, en la utilización de las TIC como apoyo en el proceso de aprendizaje y en la tutoría, así como en el conocimiento de técnicas para la innovación didáctica y en particular de instrumentos e indicadores para la autoevaluación de su gestión didáctica.

Estos contenidos formativos que se integran acusan un marcado carácter *interdisciplinar*, en tanto son aspectos abordados por la Pedagogía, la Psicodidáctica y la Filosofía Educativa, se requiere también su integración con el enfoque integrativo de la formación docente universitaria.

La importancia de entender la formación del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre su gestión y desempeño resultan herramientas esenciales en su desarrollo profesional, es destacado por Sánchez (2001) al referirse al desarrollo profesional como “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes,

que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los mismos desarrollan metodologías cognitivas y metacognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional".

Esta fase se organiza con base en el enfoque integrativo de la formación docente universitaria y el método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria y se toman en cuenta las siguientes premisas metodológicas.

- Vincular la teoría y la práctica profesional.
- Ser flexibles y contextualizadas.
- Propiciar la reflexión del profesorado y el compromiso con la calidad de su desempeño en ambientes de diálogo.
- Aseguramiento de todas las condiciones humanas, técnicas y tecnológicas.
- Participación de todos los implicados.

Etapas de evaluación de la metodología

Con la metodología se somete a evaluación el proceso de formación permanente, así como la gestión didáctica y el desempeño de los docentes mediante mecanismos como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Los criterios para evaluar son los siguientes:

- ✚ Estructura lógica y organización de las acciones de la formación permanente.
 - ✚ Posibilidad para configurar de manera pertinente el proceso de formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior.
 - ✚ Articulación de las acciones de formación, resultantes de la dinámica entre los subsistemas, sus componentes, el principio, el método formativo de colaboración para la gestión didáctica universitaria y la organicidad del enfoque integrativo de la formación docente universitaria
- Someter a evaluación crítica el proceso de formación permanente implica concebir la evaluación como aspecto consustancial a la calidad de la gestión didáctica como contenido de dicha formación, a fin de que el docente universitario tome conciencia de su punto de partida, del resultado de sus esfuerzos y de su

evolución a lo largo del tiempo es por ello necesario que todos participen en este proceso evaluativo desde diferentes miradas y roles la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación son formas de participación en la evaluación(Torres, María y Torres, Carmen,2005) que se constituyen en mecanismos primordiales para lograr que los docentes en permanente formación tomen conciencia de este proceso como enriquecimiento profesional y se responsabilicen con él, tenemos que promover que se autoevalúen.

La **autoevaluación**: es el proceso de evaluación personal que cada docente implicado formaliza sobre su formación permanente, es decir, cada implicado en el proceso evalúa de manera individual las aportaciones o no al proceso formativo a partir del perfeccionamiento de su gestión didáctica.

La **heteroevaluación**: es la evaluación exterior, expresada en la estimación que realizan otros sujetos que no estén implicados en la metodología (profesores de que no participan en el proceso por diversas razones, autoridades y otros especialistas), valorando en qué medida la misma favorece el proceso de formación

permanente en Didáctica de la Educación Superior y su nivel de efectividad en la transformación del objeto.

La **coevaluación**: es una evaluación colaborativa, donde intervienen las partes que participan en el proceso formativo. En este sentido se puede plantear que la responsabilidad compartida asume el proceso de la coevaluación, como un procesador de estímulos e influencias, para la solución de contradicciones y el replanteamiento de formas dinámicas, de nuevas acciones constructivas para la formación permanente.

El estudio teórico realizado sobre la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior, del docente universitario, así como los resultados obtenidos de la aplicación de una metodología para la instrumentación práctica de este proceso, sustentada en la concepción pedagógica, de la misma naturaleza, sometidos a valoración mediante métodos cualitativos como parte del cumplimiento de las tareas científicas de la investigación, hacen que se arribe a las siguientes conclusiones:

- Tradicionalmente el proceso de formación permanente del docente universitario en Didáctica de la Educación Superior en la UTEQ, se ha realizado con un carácter

general, y no se ha logrado integrar suficientemente la perspectiva teórica y práctica de la Didáctica, para profesionalizar la función docente, mediante una gestión didáctica que optimice el desempeño de este especialista, la existencia de insuficiencias teóricas en el sentido anterior refrendan la necesidad de la reelaboración conceptual de esta formación permanente que, desde nuestro punto de vista, ha de ser concebida como un proceso, totalizador, dinámico y distintivo.

- El análisis de las tendencias históricas, permitió revelar, que aunque el proceso de formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior ha sido abordado, el mismo no ha estado dirigido a la integración de estos profesionales, guiados por una intencionalidad formativa que integre lo teórico conceptual y lo práctico metodológico de la Didáctica, a fin de profesionalizar la función docente y contribuir a una gestión didáctica de excelencia, el tratamiento que se le ha brindado a este proceso es insuficiente, careciendo de elementos teóricos, que permiten la optimización formativa de estos profesionales.

- En la caracterización del estado actual de la comunidad docente profesional de la UTEQ para el desempeño didáctico universitario de los docentes, se evidenciaron insuficiencias en la formación especializada y en la unidad educativa de estos profesionales que afectan la calidad de dicho proceso formativo, lo que es expresión, de la objetividad del problema, de esta investigación.
- La concepción pedagógica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, permite explicar este proceso, a partir de las relaciones que se establecen al interior de este proceso, que explican la dinámica de esta formación especializada y permiten, conciliar la perspectiva teórico conceptual y práctico metodológica de la Didáctica, se revelan en este sentido, dos subsistemas- que desde nuestro punto de vista- constituyen aspectos sustanciales para el tipo de formación que se ha investigado.
- La unidad de la actualización y la optimización didácticas como subsistemas del proceso investigado, propicia que estos procesos contribuyan a la toma de conciencia de los docentes universitarios sobre la necesidad de profesionalizar la función docente, en la

investigación desarrollada se ha considerado que el enfoque integrativo propuesto favorece este proceso y propicia que la formación docente universitaria, derive en un proceso totalizador que toma en consideración no solo los intereses de los docentes y la institución por elevar la calidad de sus servicios, sino también y sobre todo el rol del alumno en el perfeccionamiento de su formación y la pertinencia de la colaboración para alcanzar este fin.

- La metodología para la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario, es la concreción de la concepción en la práctica, y en consecuencia fue concebida, como una proyección de acciones, en las que se integran las categorías de este proceso y el enfoque integrativo de la formación docente universitaria.
- La valoración de la concepción pedagógica de la formación permanente en Didáctica de la Educación Superior del docente universitario y la pertinencia de la metodología, permitió expresar la relación entre los subsistemas, el principio, el método y el enfoque formativo, contenidos en la concepción pedagógica, ofreciendo solución a la contradicción interna que se origina entre la perspectiva teórico conceptual y práctico

metodológica de la Didáctica, desde la unidad de la actualización y la optimización para profesionalizar la función docente y conseguir, una gestión didáctica de excelencia en el desempeño de este profesional.

Bibliografía

- Acevedo, T.; González, Luz Marina. et al. (2007) Formación profesional docente habilidades sociales en la formación profesional del docente. H Investigación Educativa vol. 11 N.º 20, 115 – 128 julio-diciembre 2007, ISSN 17285852.
- Achilli, Elena Libia. (2000). Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.
- Addine, F. (2004). Didáctica: Teoría y práctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- . (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. Batista (Ed.), Compendio de pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, J. (2001). Entender la didáctica, entender el currículo. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez de Zayas, Carlos (1999). Didáctica: La escuela en la vida. Editorial Pueblo y educación, La Habana.
- Álvarez de Zayas, Rita Marina (1995). La formación del profesor contemporáneo, currículum y sociedad. Curso pre-evento 2, Pedagogía'95. La Habana.
- Allende Anta, C. (1993). Proyecto Curricular Educativo, Dirección provincial del M.E.C., Madrid, p. 25, citado por Reyzábal y Sanz, op. cit., p. 20.
- Aramburuzabala P., Hernández-Castilla R. y Ángel-Urbe I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Revista de Currículum y formación del profesorado. VOL. 17, Nº 3 (sept.-

diciembre 2013) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica).

-----, (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 (pp. 75-95). Barcelona: Graó.

Araujo S. (2006). Docencia y enseñanza. Buenos Aires: Universidad de Quilmes Editorial.

Arias Arias C.G. Modelo para Evaluar el Desarrollo de Competencias en la Práctica Profesional de los Estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba, 2017.

Asamblea Nacional del Ecuador (2008), Constitución de la República del Ecuador, Quito, Ecuador.

Ayala Mora, Enrique (2011) La Revolución Liberal Ecuatoriana, Quito, Ecuador.

Baquero, Pedro. (2006). "Práctica pedagógica, Investigación y formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente". En: Revista Actualidades Pedagógicas. No 49: 922/ julio- diciembre.

Baxter Esther (1989). La formación de los valores, una tarea psicopedagógica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- Bazarra, I. y Casanova O. (2011). Metodología y habilidades docentes. Arcix, (3ªed.).
- Beillerot Jacky (1996) La Formación de Formadores. La Formación de Formadores. Serie Los Documentos nro 1. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas. Argentina.
- Benavides, Verónica y Patricio Vaquero (2004). Sistema de acompañamiento y mejoramiento continuo. Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. Dirección de Educación. Quito, Ecuador,
- Bernard Honore (1990) Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad; tr. Ma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea.
- Blanchard-Laville, C(2013). Saber y Relación Pedagógica. Editorial: Novedades Educativas, ISBN 10: 9879191013 ISBN 13: 9789879191019
- Bueno, J. A. y C. Castanedo (1998). Psicología de la Educación Aplicada. Madrid, Editorial CCS.
- Bunge, M. (1969). La investigación científica. La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- Boéssio, A. y Portella, M. (2009). Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. Revista de la Educación Superior, 38(151), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n151/v38n151a9.pdf>.
- Bracamonte Rafael (2015) La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación. ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 9 N° 17. Julio– diciembre 2015/ pp.132-139. ISSN 2443-4442.

- Brunner J. J (1990) Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos. Editorial Fondo de Cultura Económica. Chile.
- Brunner J. J (1991). Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato, (mimeo). Documento presentado al Seminario Regional sobre acreditación Universitaria de América Latina y el Caribe del Centro Interuniversitario de Desarrollo, Santiago de Chile, del 9 al 11 de diciembre de 1991.
- Burón, J. (1993). Aprender a aprender. Introducción metacognitiva. Bilbao, Editorial Mensajero.
- Camilloni. A., E.; Basabe, I., Feeney, S. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Céspedes Quiala, A. (2010). doctorales/2010/acq/ Estrategia de gestión didáctica para la sistematización de las habilidades profesionales. <http://www.eumed.net/tesis->
- Celorio, Juan José. La educación para el desarrollo. En Cuaderno Bakeaz. N. 9. junio 1995. Bilbao, 1995.
- Chávez Vaca, Vinicio Alexander, Enfoque sociológico de los modelos de formación del profesorado universitario. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación [en línea] 2017, (Julio-diciembre): [Fecha de consulta: 20 de marzo de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441852191005>> ISSN 1390-3861.
- Cisneros Quintanilla P. F. (2017) Concepción pedagógica de la formación de grado del profesional en la universidad católica de Cuenca –

Ecuador. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.

Conferencia Mundial de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. (1988) "Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior". Punto 1. 6, letra h. Publicaciones UNESCO, 9 de Octubre. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm UNESCO (en línea).

Colectivo de autores. Proyecto de investigación "Universitas". La universalización en la formación docente del profesor universitario. CEES Manuel F. Gran y Vicerrectoría para la Universalización de la Educación Superior. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, 2003

Coll, César (1997). ¿Qué es el constructivismo? Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, T. y Luna, E. (2014). La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional. Barcelona: ICE.

Cruz de la (1999) Modelo de profesor y modelo de formación en T. HORNILLA (coord.) Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza (Leioa, Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco).

Cruz García, R. (2009). La didáctica en Educación Superior" en: El Siglo de Torreón, México: Asociación Estatal de Editores (AEE).

- Cruz Tomé, M.A. (2000). La formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 19-35.
- Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. Revista de Educación, 331, 35-66.
- Davini M.C (1995) La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Argentina. Paidós.
- Delors Jacques (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO, 1996. Santillana, S.A., 1996, para esta edición, Elfo, 32 - 28027 Madrid.
- Devalle de Rendo, Alicia y Vivian Vega. La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación? Editorial Magisterio del Río de La Plata, Buenos Aires, 1995.
- Denzin N. Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. Qualitative Inquiry 2010; 16(6):419– 427
- Díaz Domínguez, Teresa (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente-educativo en los niveles de carrera, disciplina y año. (Tesis de Doctorado). Pinar del Río.
- Díaz Ocampo E (2015). La comunicación intercultural educativa, una mirada desde la sistematización formativa en la educación superior. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643.
- Díaz Ocampo E., Venet Muñoz R., Álvarez Cortés. La formación del profesional jurista en la educación superior ecuatoriana. una mirada desde la relación Pedagogía-Didáctica. Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria ISSN 2528-7842.

Díaz Ocampo E., Venet Muñoz R., Álvarez Cortés (2017). La formación permanente de los docentes de la universidad ecuatoriana en didáctica de la educación superior. una mirada histórica para su comprensión. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 8(3), 279-

Díaz Ocampo E., Venet Muñoz R., Álvarez Cortés (2018). Concepción pedagógica de la formación permanente del docente universitario en didáctica de la educación superior en Ecuador. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 18, Número 2 Mayo-Agosto pp. 1-28.

Díaz, Frida. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. Pp. 232

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editores Interamericanos Mc Graw-Hill, SA de CV. México, 1999.

Díaz Herrera D (1999). La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, ISSN-e 1575-0965, Vol. 2, Nº. 1.

Diez, Mary E. (2002). "La innovación en la formación de docentes: un ejemplo y un contraejemplo de reforma basada en estándares en los Estados Unidos de América", en Perspectivas, v. XXXII, n. 3, septiembre (en línea)

- Ducoing (2003). "¿Dar forma o formarse"? En P. Ducoing (coord.). El otro, el teatro y los otros. México, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. pp. 231-244. (Textos de Difusión Cultural. Serie El Estudio).
- Echeverría, Javier (2001): «Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning», Revista de Educación, núm. extraord. «Globalización y educación», pp. 201- 210, Madrid, MEC, INCE.
- Eco, Umberto.(1991). Cómo se hace una tesis. Editorial Gedesa. España.
- Escudero Muñoz, J. M. (1998): «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado», en Revista de Educación. núm. 317, pp. 11-29.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?, ICE. España, Universidad de Murcia.
- Fabara Garzón E. (2013). Estado del Arte de la formación docente en el Ecuador. Cuadernos del Contrato Social por la Educación en el Ecuador. Cuaderno 8.
- Fabara Garzón E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. Revista de Educación, vol. 11, núm. 2. julio-diciembre 2016, pp. 171-18. Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467749196003>.
- Fernández March A. y Maiques March J. M.(2001) Revista Docencia Universitaria, Vol. 2 Núm 4.

Fernández, E. N. (2017). webdelprofesor. Recuperado en noviembre 13, 2017, en webdelprofesor: <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf> Salvador.

Fernández Sandra (2018) Criterio de expertos. Su procesamiento a través del método Delphi. Hurtado de Mendoza.

Ferreres, Vicente e Imbernón, Francisco (eds.) (1999): Formación y actualización para la función pedagógica, Madrid, Síntesis Educación.

Ferreira M. M. et al (2017) Momento decisivo La educación superior en América Latina y el Caribe. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial 1818 H Street NW, Washington DC 20433; Sitio web: www.worldbank.com. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.

Ferry G (1990) "El Trayecto de la Formación". México. Paidós Educador.

Florencia, A. (2009). Definición de enfoque en educación. Disponible en: HYPERLINK "http://www.definicionabc.com/general/enfoque.php" <http://www.definicionabc.com/general/enfoque.php>.

Flórez Ochoa R. (2009) La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista de Educación y Pedagogía. Volumen XIX. Núm. 47, enero-abril de 2007 Recuperado el 21 de marzo de 2018 en

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypr/article/view/6680/6122>.

Flórez Ochoa R. (1999) Evaluación pedagógica y cognición. Colombia. Ed. McGraw Hill Interamericana, 1999. 226 p.

----- (2009) Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 44-45.

----- (1998) El fin de la historia o el fin de Pedagogía". En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 23-24.

Freire Pablo., (2002) Pedagogía de la autonomía, México, Siglo XXI.

Frola, Patricia (2008). Competencias Docentes para la Evaluación. México: Editorial Trillas.

Gallegos, René (2013). Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología.

Gallo Noreña D. L. (2007) El Concepto de Pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa Informe final de investigación. Recuperado el 27 de marzo de 2018 en <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/624/1/A0384.pdf>.

Galvis Rojas A. C. (2018) Preparación para el desempeño profesional pedagógico del docente en atención a la convivencia escolar en el colegio Cundinamarca. Bogotá. Colombia. Tesis en opción al grado

científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana. Cuba, 2018.

García Batista, Gilberto et al (2002). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

García Gómez Mª S. (1999) La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 1, págs. 149-166.

García, N.; Asensio, Inmaculada; Carballo, R.; García, Mercedes y Guardia, Soledad. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. Convergencia europea y universidad", en Revista de Educación. Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, n. 337, mayo-agosto, Madrid.

García Ramis, Lizardo y otros. Autoperfeccionamiento docente y creatividad. Editorial Pueblo y educación, La Habana, 1996.

García Retana, JA. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012.

García, N.; Asensio, Isabel; Carballo, R; García, Mercedes; Guardia, Soledad. (2005). Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (E. E. E. S.)

García, J. (1995). La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Madrid: Editorial Escuela Española.

Gardner Howard. "La mente no escolarizada". Barcelona. Paidós. 1996.

- Garzón Castro, D.; Pabón Ramírez, O.; Myriam Vega, Restrepo (2015).
Recursos pedagógicos y gestión didáctica del profesor de
matemáticas Universidad del Valle Colombia.
- Gibbs, Graham. (2001). "La formación de profesores universitarios un
panorama de las prácticas internacionales, resultados y
tendencias", en Boletín de la RED-U, v. 1, n. 1, pp. 2.
- González Maura, V. (1999). "El profesor universitario, ¿un facilitador o un
orientador en la educación de valores?", en Revista Cubana de
Educación Superior, v. IXI (3), pp. 39-48, en <http://www.campus-oei.org/valores/boletin18.Htm>.
- González Maura, V. (2004) El profesorado universitario: su concepción y
formación como modelo de actuación ética y profesional, en
Revista Iberoamericana de Educación, n. 33/7.
- González Melo, Santiago (2012). Las necesidades de formación de los
docentes universitarios. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José
de Caldas.
- González Rey, Fernando. Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial
Pueblo y educación, La Habana, 1995.
- , Epistemología cualitativa y subjetividad.
Editorial Pueblo y educación, La Habana, 1997.
- , Investigación cualitativa en Psicología.
Rumbos y desafíos. Internacional Thomson Editores. México, 2000.
- , Sujeto y subjetividad. Una aproximación
histórico - cultural. Internacional Thomson Editores. México, 2002.

González Roldán, Gregorio. Orientación y atención a la diversidad. En Educación. Periódico mensual del proyecto "El comercio va a las aulas". Número 55. Quito, Ecuador. Diciembre, 2004.

González Tirados, Rosa María (2017). La formación didáctica del profesorado universitario ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años? .Universidad Politécnica de Madrid, recuperado el 3 de noviembre de 2017 en http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=6&Itemid=8.

González Tirados, R.M. (1999). "Formación del Profesorado Universitario" Conferencia pronunciada en la Jornada "Los ICES para la Universidad del Siglo XXI". Pendiente de publicar en la Colección Materiales para la Enseñanza Universitaria. Ed.: ICE de la Universidad e Extremadura.

González Tirados, R. M. y González M. V. (2007). "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades", en Revista Iberoamericana de Educación n. 43/6.

Gorodokin Ida C. (2017). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). <file:///C:/Users/Xtratech/Downloads/1164Gorodokin.pdf>. Recuperado el 13 de diciembre de 2017.

Hernández Ciriano, Ida María. Educación y Sociedad: Temas para una polémica. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional. Texto en soporte digital. Ciudad de La Habana, 1996.

Horruitinier Silva, Pedro (1997). La formación de profesionales en la educación superior cubana. Situación actual y perspectivas. Documento presentado al Consejo técnico Asesor de la Educación Superior cubana. Habana.

Horrutiner Silva, Pedro (1979). El trabajo metodológico del departamento docente como un sistema. Revista Cubana de Educación Superior. (Vol.3; No.1).

Hoz de la, G. (2009). Los médicos y la educación médica: una mirada desde la teoría sobre la formación de competencias socio-profesionales en el profesorado universitario. Barranquilla, Universidad Libre, p 58.

Ibarra Russi, Oscar y otros (2000). Formación de profesores de la educación superior. Bogotá: ICFES.

Imbernón, F. (1998). La formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, España: Editorial Graó de Serveis Pedagógicas. Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó.

------. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En: Marcelo, C. (editor) "La función docente". Madrid. Editorial Síntesis.

------. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Consultado el día 5 de mes enero de año 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>.

------. (2017). Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó.

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

Ketele de, J. M (2003) La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. Revista de Educación, núm. 331 pp. 143-169. Recuperado en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre331/re3310711294.pdf?documentId=0901e72b81257950>.

Labarrere, G. y G. Valdivia (1998). Pedagogía. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere Sarduy, Alberto (1996). Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Larrea, E. (2014). El currículo de la Educación Superior desde la complejidad sistémica. Algunas consideraciones para orientar el proceso de construcción del nuevo modelo de formación universitaria. Guayaquil, Ecuador: CES. Obtenido de <http://www.ces.gob.ec>.

Larrea, E. (2015). El abordaje de la formación profesional a partir de la configuración de constructos teórico-metodológicos, sistémicos y pertinentes. Guayaquil, Ecuador: CES.

Larrea, E. y Granados, V. (2016). El Sistema de Educación Superior para la Sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. Guayaquil, Ecuador: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

- Lederman, D., J. Messina, S. Pienknagura y J. Rigolini (2014) Latin American Entrepreneurs. Washington, DC: World Bank.
- Lema M. (2017) Las competencias investigativas del docente. Tesis de Doctorado Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.
- León, Z. (2011). La formación permanente del docente desde la didáctica de los institutos tecnológicos de educación superior. Memorias Científicas "Aportes del Cees a la Pedagogía Moderna". Segunda edición, ISBN: 978-959-207-385-2. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Lipman, M. (1997). "Pensamiento complejo y educación". Ed. De la Torre, Madrid. 145 páginas.<http://www.monografias.com/trabajos45/ejes-transversales/ejes-transversales2.shtml#ixzz4ySgkeZDV>.
- Llinares S. (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. Publicado en J. Ponte & Serrazina, L. (Eds.) (2000) Educação Matemática em Portugal, Espanha e Italia.
- López, J. et al. (2002) Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Ciudad de La Habana. En: Compendio de Pedagogía. Grupo de Pedagogía del ICCP. Editorial Pueblo y Educación.
- López Pastor, et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición Web: 1988-2041 (www.retos.org).

López Pastor, V.M.; González Pascual, M.; Barba Martín, JJ. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

Lozano Medina Mónica (2015) Tendencias de la educación superior en América Latina para el siglo XXI. Tomado de <http://revistafal.com/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-para-el-siglo-xxi/>.

Lucarelli, E. (1998). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires. OPFYL. 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, FFyL. Lucarelli, E. (2007). *La teoría y la práctica en la universidad: los que innovan en las aulas*. Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Maloney, W. y F. Caicedo (2014). "Part II: Engineers, Innovative Capacity and Development in the Americas." Policy Research Working Paper 6814. World Bank, Washington, DC.

Marín Sánchez, Manuel, Teruel Melero, María Pilar, La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 2004, 18 [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2018] Disponible

en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418209>> ISSN
0213-8646.

Marqués, R. (2008). Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. Madrid: Narcea.

Martínez Miguel. El comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. Méjico. 1989.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M^a Concepción.; Ribeiro Gonçalves, F.(2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 13 No. 17, julio – diciembre - ISSN: 0122-7238 - pp. 119-138.

Messina Raimond G. (2007) Formación “docente”: del control al saber pedagógico. Revista Docencia N° 34 MAYO 2008. ISSN 0718-4212. Santiago de Chile.

Neira Fernández, Enrique. (2011) Perfil del buen docente universitario, <http://webdelprofesor.ula.ve/cjuridicas/neirae/pdf/ensayos/8docenteuniversitario.pdf>.

Ministerio de Educación Superior. (2007). Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior. Resolución No. 210/07, La Habana, Cuba.

Ministerio de Educación, Ecuador (2010) Estándares de Calidad Educativa con el auspicio de OEI, Quito, Ecuador.

Molina B., Zaida. (1996). Elementos del Planeamiento Didáctico. Apuntes 1996:<http://www.monografias.com/trabajos82/proceso->

capacitacion-adiestramiento/proceso-capacitacion-adiestramiento2.shtml#ixzz4ySgOWhJh.

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

Montes, D. A. y Suárez, C. I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(3), 51-64. Recuperado de **<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>**.

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

Moreno O Tiburcio (2016) Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad-Cuajimalpa. Perspectiva Educacional, Vol. 50, N° 2.) Vol.50.nº2 Pp.26-54, ISSN: 0718-9729. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>>ISSN 0716-0488.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

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 sep.-dic. 2015.

- Nassif, R. (1959). "Pedagogía Universitaria y formación pedagógica del universitario", en: *Temas de Pedagogía Universitaria*, BUONOCORE, D. Rosario de Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Nieto, Ligia y otros (2003). Manual de evaluación de desempeño. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional Colombiano.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesor universitario. *Bordón*, 53(2), 269-277.
- Orozco Magdalena Fresán. (1997). La gestión docente en las universidades. Una perspectiva integral. *Gestión Docente Universitaria: Modelos Comparados*. Vol. N° 3. programa de intercambio universitario entre la Unión Europea y América Latina – ALFA, Santiago, Chile, diciembre de 1997.
- Ojalvo M, Victoria. Vigotsky presente en la educación del futuro. En Revista Cubana de Educación Superior. Volumen 18, Número 1, 1998.
- Ortiz Torres E.; Mariño Sánchez, M .A. (2004) La Clase Metodológica Instructiva en la Educación Superior Cubana. *Revista Pedagogía Universitaria* Vol. 9 No. 1.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) IESALC (2006): Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas.
- Pacheco, L. (2011). Evolución histórica de la universidad en Ecuador: 1603-2010', en *Historia de la Universidad en el Ecuador*, Quito, Simposio

Permanente sobre la Universidad, N° 3, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

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. año 6, núm. 23, abril-junio 2015. <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128>.

Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(2), 21-41.

Parra I B. (2002). Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Tesis en opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Páez-Suárez, V. (2012) Concepción teórica para la formación de competencias en el profesional de la educación VARONA, núm. 54, enero-junio, 2012, pp. 28-34 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba.

Pérez – Jiménez, César (2005). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. Revista Iberoamericana de Educación. Número 33, p 37 – 54. Madrid, 2003. Recuperado en <http://www.campus-oei.org/revista/rie33ao2.PDF>.

- Pérez-Jiménez (2005) C. El trabajo metodológico. Generalidades Evolución y perspectivas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Perrenoud Philippe y otros. Formando profesores profissionais. ¿Quais estrategias? ¿Quais competencias? Editorial Arned. Porto Alegre. Brasil, 2001.
- Perrenoud de Philippe (2004) Las Competencias Docentes para la Educación Básica, Ginebra, Suiza.
- Pino del Calderón, Jorge Luis (2004). Taller de Orientación Educativa. MINED. Ciudad de la Habana, 2004.
- Pinto Contreras, R. (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente / Rolando Pinto Contreras. – 1ª. ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), 2012. 155 p. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, n. 60) ISBN 978-9968-633-60-4.
- Pla López R. (2005) Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador. CURSO 51. Educación Cubana, 2005. ISBN 959-18-0061-4.
- Polo Barrera R. (2014). Enfoque divergente del trabajo metodológico para la estimulación de la creatividad pedagógica en el profesional de la educación. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Las Tunas, 2014.

- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. and Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Ramírez R. (2013) Nuevas políticas para el desarrollo de la Universidad en el Ecuador. Problemáticas y propuestas para la elaboración de trabajos de titulación. *Boletín de Prensa No. 205*, Quito, 14 de noviembre de 2013. Recuperado en <https://www.educacionsuperior.gob.ec/nuevas-politicas-para-el-desarrollo-de-la-universidad-en-el-ecuador/>.
- Ramos R.G. (2011) Estudio del proceso histórico-pedagógico y sus categorías para la determinación de regularidades y tendencias históricas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 3, N° 24* (febrero 2011) Recuperado en <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>.
- Recio Álvaro (2010) el perfil del educador para el siglo XXI. Recuperado en http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/2463.
- Registro Oficial (2010) Ley Orgánica de Educación Superior Quito, Ecuador.
- Rivera F. C. y Martínez I. R (2016) La formación permanente de docentes de la educación superior tecnológica. Un reto para la optimización del rol profesional. Recuperado en https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_1/La_formacion_permanente_de_los_docentes.
- Robles Iznaga Yanet (2017) Una metodología para la formación de la competencia profesional: acompañamiento comunicológico a procesos de desarrollo local. Tesis presentada en opción al grado

científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana, Cuba, 2017.

Roca, R. (2001). El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la educación técnica y profesional. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".

Rodríguez Belinda (2017). modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643. Vol. 8, núm. 3 (2017).

Rué, J. (2007). Enseñar en la universidad. El eees como reto para la educación superior, Madrid, Narcea.

Salvador Jiménez, Roxy (2006). El trabajo metodológico en el Departamento docente del preuniversitario, Tesis de doctorado, ISPFV, Villa Clara, 2006.

Sanjurjo Liliana Olga. (2010). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista de Educación - Año de inicio: 2010 - Periodicidad: 3 por año
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ - ISSN 1853-1310 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea).

Salazar, A. (1999). La Formación profesionalizada de la docencia y su vinculación con el proceso de enseñanza aprendizaje. En línea:

<http://www.monografias.com/trabajos11/forpro/forpro.shtml>.

Consultado 22/02/2004.

Sánchez, (2009). Propuestas alternativas para mejorar la organización y la calidad del personal administrativo a nivel de facultades de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Tesis para la obtención del título de Tercer Nivel Ingeniero Comercial. Manta-Ecuador.

Sánchez Gómez, M.C. & García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Bordón*, 53(4), 581-595.

Sánchez, M.E. (1996). Análisis de la formación permanente del profesor universitario. Madrid: CCS.

Sandoval Moreno F. D. (2015) La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* ISSN 2007 – 7467. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151552.pdf>.

Santos Soubal Caballero (2012). La gestión del aprendizaje. *Polis* [En línea], 21 | 2008, Publicado el 10 abril 2012, consultado el 17 mayo 2018. URL : <http://polis.revues.org/2955>.

Saras, J., Contreras, E. (1980). La Formación continua del profesorado. (En: La investigación pedagógica y la formación del profesorado. VIII Congreso Nacional de Profesores. Madrid. p. 305-333.

Schmelkes, S. (1995), La calidad educativa y la formación docente. *Sinéctica*, 7, 1-11. Recuperado de [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/07 la calidad educativa y la formación dedocentes.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/07_la_calidad_educativa_y_la_formacion_dedocentes.pdf).

- Schön, D. (1992). La formación del profesor reflexivo. Madrid: Paidós/MEC.
- Suárez Rodríguez, Clara et al (2004). La formación docente del profesor adjunto en las condiciones de la universalización de la Educación Superior en Cuba. Ponencia al Congreso Internacional Universidad 2004. En soporte digital. Santiago de Cuba.
- Tamayo, Rafael (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Volumen 3, Nro. 28. Recuperado de <http://www.eumed.net>.
- Torre de la, S. (1998): Cómo innovar en los centros educativos. Madrid: Editorial Escuela Española., pp. 83-95.
- Torres, María y Torres, Carmen (2005). Formas de Participación en la Evaluación. Revista Venezolana de Educación. Volumen 9, Nro. 31. Recuperado de [http:// www.scielo.org.ve](http://www.scielo.org.ve).
- 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.
- Tünnermann B., C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. México: AC Colección Adual. Ciudad Universitaria.
- 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. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>.

Valera Alfonso, Orlando. Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología Pedagógica. Editorial Búsqueda. México, 1999.

Valle del, Á. (2009). Formación del educador: Enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433- 442.

Venet M R. (2009). La formación permanente en atención a la diversidad desde un Proyecto Educativo de Centro. *Revista Integra Educativa*, 2009. Volumen 2, Número 2, Páginas 205-219. Editor Instituto Internacional de Integración.

Villagra María Alicia. La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar. *Revista de Educación* - Año de inicio: 2010 - Periodicidad: 3 por año http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ - ISSN 1853-1310 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea).

Villagra, A. (2005). "La irrupción de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación en las prácticas de enseñanza universitarias: un doble desafío de formación tecnológica y didáctica" en: *Avances tecnológicos y la educación V*. San Miguel de Tucumán: Ediciones del Rectorado.

Villalobos Clavería, A; Melo Hermosilla, Yenía (2008) La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión *Universidades*, núm. 39, octubre-diciembre, 2008, pp. 3-20 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.

- Villani, A. y Pacca, J.L.A. (2000). Construtivismo, Conocimiento Científico y Habilidades Didácticas en la enseñanza de las Ciencias. Revista de la Facultad de Educación de la USP, 23(1-2), pp. 196-214, Brasil, 2000.
- Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa. Revista de Educación Laurus, vol. 12, núm. Ext, pp. 206-235. ISSN: 1315-883X. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Villani, A., Pacca, J.L.A. (1997). La competencia dialógica del profesor de ciencia en Brasil, Enseñanza de las Ciencias, numero extra, V congreso.
- Villar, Luis y Alegre, Olga. (2010): "El plan de desarrollo profesional docente universitario (D.P.D.U.) en las islas canarias mediante plataforma en línea". Las Palmas de Gran Canaria. URL: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-108365_archivo.pdf
- Villavicencio, Arturo (2013). ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana? Quito: 13 Ediciones.
- Vizcaíno Cárdenas T, et al (2016). Epistemología de la formación humanista universitaria ecuatoriana con enfoque de género. Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643. Vol. 7, núm. 1.
- Vygotski, L.S. (1987). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

Yarzabal, L y Medina, M. (1996). "Hacia la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe". En Educación Superior con miras al siglo XXI. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la Universidad boliviana (CEUB). Cochabamba.

Zabalza, Miguel Ángel. (2006): "La Universidad y la docencia en el mundo de hoy". Bogotá, Multimedias.

Zabalza, Miguel Ángel. (2006): "Competencias docentes del profesorado universitario". Calidad y desarrollo profesional. Madrid, Narcea, Ed. Multimedias, p. 39.

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

Zubiria de, J, tratado de Pedagogía Conceptual: Modelos Pedagógicos, Vega Impresores, Colombia, 2004.

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad,
regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse>
y recibirás recomendaciones y capacitación



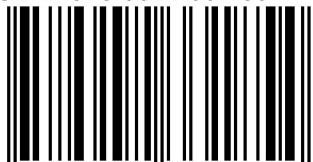
@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



ISBN: 978-9942-33-185-4



9 789942 331854



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

compas
Grupo de capacitación e investigación pedagógica