

## **Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria**

***Euclides Torres***

### **Resumen**

Este ensayo analiza las concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria e inicia sus reflexiones con preguntas como: ¿Qué debe caracterizar al buen profesor?, ¿Qué es lo que define la calidad de la enseñanza universitaria?, ¿Bajo qué supuestos de la actividad educativa se valora la acción docente? Desde el punto de vista metodológico, se adopta una postura frente a la realidad objeto de estudio, es decir, una perspectiva epistemológica cualitativa-etnográfica que permite concluir que una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional; un cambio sustantivo en su tradicional rol de transmisor de conocimientos por el de un profesional que genera y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, mediante estrategias y actividades apropiadas.

**Palabras clave:** Enseñanza, aprendizaje, calidad, positivismo, pensamiento complejo.

### *Epistemological Concepts Underlying University Teaching*

### **Abstract**

This essay analyzes the epistemological concepts that underlie university teaching. Its reflections begin with questions such as: What ought to characterize a good professor? What defines the quality of university teaching? What suppositions regarding educational activity are used to evaluate the teachers' actions? From the methodological viewpoint, a posture is adopted toward the real-

\* Profesor Titular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Lic. en Educación. Mención Administración Escolar. Mgr. en Administración Educativa. E-mail: euclidesto@gmail.com

ity under study, that is, a qualitative-ethnographic epistemological perspective that makes it possible to conclude that quality teaching necessarily implies a re-definition of the work, the education and professional development of the professor, a substantive exchange of the traditional role of knowledge transmitter for that of a professional who generates and orchestrates complex learning environments, involving students in the search for and elaboration of knowledge through appropriate strategies and activities.

**Key words:** Teaching, learning, quality, positivism, complex thought.

## Introducción

A partir de la década de 1990 se instaló el problema de la calidad de la educación como una preocupación central en la agenda de políticas educativas de los países iberoamericanos. La Declaración de Jomtien (Declaración Mundial sobre educación para todos. Tailandia, 1990) fue el marco en el que se inspiraron muchas de estas iniciativas de política educativa que durante la década de 1990 promovieron reformas inclusivas, cambios curriculares y un mayor énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Así, en 1998, fue el tema central de la Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Sintra, Portugal, manteniéndose en la agenda desde entonces. Diez años después de la Declaración de Jomtien y como parte de los esfuerzos por dinamizar el cumplimiento de los compromisos que implicaba la región, se aprobó, en febrero de 2000, el *Marco de Acción Regional para las Américas* (República Dominicana, 2000).

Este Documento, después de establecer un balance de los logros y los temas pendientes a nivel continental, estableció nuevos desafíos y un conjunto amplio de compromisos que se vinculan entre otros con el mejoramiento de los logros de aprendizaje y la calidad de la educación; el aumento de la inversión nacional en educación; la profesionalización docente; y la utilización de las tecnologías en educación.

Atendiendo a estas consideraciones, los países iberoamericanos abordan el problema de la calidad de la educación haciendo énfasis en ocasiones en el desarrollo de los insumos necesarios -cambios curriculares, desarrollo de infraestructura y equipamiento, mejoras en la formación de los docentes- y en otras, en la mejora de las condiciones para la enseñanza mediante la reducción del número de alumnos por docente.

Esta comprensión de la función docente llevó a una nueva definición de la calidad de la docencia universitaria, en la que se adoptan ciertas dimensiones y componentes comunes; pero a la vez se concluye que su concreción y evaluación debe darse de acuerdo con los valores y criterios de excelencia académica propios de cada institución.

En esta nueva concepción de la calidad de la docencia universitaria, las dimensiones que se trazan son: efectividad, eficiencia, eficacia,

disponibilidad de los recursos, procesos, y relevancia. Cada una de ellas se traduce en un conjunto de indicadores que permiten evaluar la calidad de la función docente (Villalobos, 1988; CINDA, 1990; Torres, 1991; Ebie-Zajaour, 2001).

Posteriormente, en los últimos años como consecuencia de las nuevas demandas del contexto, económico-social, por el rápido desarrollo y generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el concepto de docencia universitaria ha cambiado. Esta nueva conceptualización requiere que se sustituya el modelo de docencia centrado en la clase expositiva tradicional por otro en el que los alumnos acceden a un sistema diverso y complejo de información y comunicación multimedia, en el que se combinan situaciones presenciales y no presenciales, en tiempo real y en tiempo diferido.

Como se puede observar, con respecto a la condición docente universitaria tres aspectos resultan clave en las preocupaciones de los países de la región: formación y capacitación y, asociado a esto último, su actualización pedagógica. También se hace referencia para los docentes universitarios su vinculación a la investigación, la innovación, el intercambio académico y el desarrollo de la formación de postgrado (XVII Conferencia Iberoamericana de Educación Chile, 2007).

Estas ideas y reflexiones expresadas se corresponden con un cambio en la conceptualización del Modelo de Universidad. Esta innovación afecta al estilo docente del profesorado universitario que debe adaptarse a las nuevas exigencias. En efecto, estos cambios propuestos en la educación universitaria precisan que se desarrollen políticas educativas relativas a la mejora de medios y recursos que formen parte de la vida académica, así como de una mayor cualificación profesional del profesorado para la formación de sus estudiantes.

### **Calidad de la enseñanza universitaria**

Creemos que hablar de una calidad de la educación universitaria implica necesariamente poner el acento en la mejora de la docencia. Esto nos lleva a reconceptualizar la práctica docente universitaria desde una nueva perspectiva donde la interacción didáctica entre profesores y estudiantes sea el elemento más importante.

En este nuevo marco, la construcción del conocimiento, como un proceso complejo, se hace posible a partir de tres elementos: el estudiante que aprende a través de una actividad mental, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje, y el docente que ayuda al estudiante en dicho proceso aportando un mayor significado a lo que aprende. De modo que el docente, los estudiantes y los contenidos configuran un triángulo interactivo, donde el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, a través de diversos procedimientos de enseñanza-aprendizaje (Aranda, 2009).

Por tanto, la Universidad se enfrenta, pues, a un cambio que tienen todos que enfrentar no como una simple necesidad de supervivencia sino

como una oportunidad en la búsqueda de una educación de calidad, centrada en la posibilidad de integración de los estudiantes en un mercado laboral cada día más competitivo y sin barreras. De allí que en el ámbito universitario el epicentro del sistema es el estudiante, como destinatario final del proceso formativo, cuyos intereses y necesidades habrán de orientar el proceso de evaluación de la calidad.

Por ello, se hace necesario que la Universidad se involucre en un proceso de cambio en el que el profesorado desempeña un papel fundamental. Para que todas las iniciativas que suponen una mejora de la calidad docente, la implicación en tareas de innovación, y la propia gestión y evaluación de los cambios, sean el verdadero motor del proceso de transformación.

En este sentido, para mejorar la calidad de la docencia debe haber compromiso individual por parte de los profesores, si no, no se hace nada. El objetivo del profesor debe ser ayudar a los alumnos a aprender de una manera más fácil. La docencia universitaria exige roles y tareas, es algo más que la simple rutina de dar. Se deben potenciar actividades fuera del aula, grupos de trabajo, seminario que alumno aprenda también por su cuenta y se interese. Del mismo modo, el profesorado debe ser el protagonista del proceso de innovación de las estrategias de enseñanza universitaria. Se debe enseñar al alumno a conocer, ser, hacer y convivir.

Además, la función docente universitaria implica, no solamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula de clases, sino un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, el diseño curricular de las diferentes carreras universitarias, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la evaluación y supervisión de los aprendizajes. Entre otras actividades curriculares.

En un reciente informe, la Universidad de Harvard (2007) consideró relevante para las instituciones universitarias la profesionalización de la enseñanza, es decir, elevar la enseñanza a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada. Por lo tanto, se debe establecer un equilibrio entre los recursos que se invierten en fomentar la investigación y los que se invierten en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque de docencia universitaria, exige que la función del profesor pase de ser esencialmente informativa a una más formativa. Por lo tanto, hay que dotar al profesorado de herramientas que le permitan elaborar y poner en práctica los planes docentes de sus asignaturas. Estas herramientas posibilitarán, a su vez, formar personas autónomas con capacidad para adaptarse a las exigencias cambiantes que provienen del ámbito social y laboral.

De allí que, concebimos la docencia como una de las grandes finalidades de la Universidad, junto con la investigación y la función social,

desde una práctica educativa por parte del profesorado que debe ajustarse a las características y necesidades del alumnado y a los cambios sociales que se están sucediendo de manera vertiginosa. Una práctica docente comprometida con la idea de fomentar el aprendizaje de los estudiantes.

### **Concepción positivista-conductual de la enseñanza universitaria**

En nuestros días, la escuela tradicional sigue siendo el modelo del sistema educativo universitario generalizado y dominante, por lo que actualmente en la enseñanza universitaria, predomina todavía una interpretación intelectualista en las relaciones de comunicación pedagógica en el aula entre profesor y el alumno. En este modelo llamado normativo, reproductivo o pasivo (centrado en el contenido). La enseñanza consiste en transmitir un saber a los alumnos. La pedagogía es entonces el arte de comunicar.

Esta comunicación es de naturaleza principalmente narrativa y en algunas clases discursiva basadas en la percepción dogmática por parte de los alumnos de las lecciones sin meditarlas, sin comprenderlas, apoyándose exclusivamente en una retención memorística puramente mecánica. Esta concepción memorística de la vieja escuela tradicional encontró oposición en las ideas de Pestalozzi quien promovió a un primer plano el despertar de las fuerzas cognoscitivas del educando, y el desarrollo de la personalidad humana, que convierte al alumno en sujeto y no objeto de la práctica educativa.

De Zubiria (2001), señala que contra el mecanicismo, el formalismo, la competitividad y disciplina de la escuela tradicional los pedagogos del siglo XIX y comienzo del siglo XX levantaron sus voces, entre ellos (Dewey, 1850-1952; Claparède, 1873-1940; Ferriere, 1879-1960; Cousinet, 1881-1973; Freinet, 1896-1966; Decroly, 1871-1932 y Montessori, 1870-1952). Agrega este autor, que en oposición a esta escuela tradicional, también en la década del sesenta (Piaget, 1974; Bruner, 1980; Ausubel, 1983; Vigotsky, 1992), reivindican el papel activo y central del individuo en el proceso de aprendizaje.

Ante este autoritarismo, verbalismo y falta de reflexión de la escuela tradicional dice Ganelin (1964:123) "...educar correctamente a la juventud no significa meterles en la cabeza una mezcla de palabras, frases, aforismos y opiniones extraídas de los autores. Significa descubrir las facultades para comprender las cosas, para que precisamente de estas facultad brote el conocimiento".

Este estilo de trabajo del docente, su forma de llevar a cabo la instrucción, sus procedimientos de explicación de la materia y el énfasis en la memoria y en el estudio repetitivo por parte de los alumnos, ejercen una influencia directa e inmediata en el aprendizaje. Además, la enseñanza del conocimiento de los hechos sin una comprensión de las conexiones entre ellos orientado hacia la ejercitación continua, rutinaria y re-

petitiva por parte del alumno, como única posibilidad para que éste los incorpore, no presupone una asimilación auténtica, consciente.

Como bien lo señala Freire (2010: 71) "Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad".... "La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar".

De esta manera, los retos del docente universitario del siglo XXI, están en relación directa con la necesidad de cambios en las estrategias de enseñanzas necesarias para una docencia de calidad. No obstante, a pesar de toda resistencia al cambio de algunos profesores, los estudios realizados demuestran que el concepto de docencia en la educación universitaria ha variado y evolucionado con la irrupción de nuevos paradigmas claves para el éxito de la función docente.

Este desafío, supone un replanteamiento de la enseñanza universitaria, tal como se plantea en el informe McKinsey (2007) "... el único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza..." "...un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus alumnos. Un mal docente en cambio, puede generar daños irreversibles..."

Sin embargo, no hay suficiente claridad conceptual sobre el significado de este término. Sobre este concepto de un buen docente, muchos autores han intentado formular criterios, y aunque pueda existir un consenso razonable de opinión, también hay diferencias. A veces el término un "buen docente", se utiliza como si fuera sinónimo de un docente efectivo, un buen maestro, del maestro eficiente, del docente excelente o difieren solamente del enfoque de quienes juzgan las cualidades que debe tener todo docente. Esta diferencia de opinión refleja diferencias en lo que ha sido efectivo en la enseñanza.

De todas maneras, una de las áreas más intensamente investigadas del campo educativo es sobre las cualidades que debe tener un buen docente. Morrison y McIntyre (1969) señalan que algunos estudios indican que son importante en un buen maestro los rasgos personales de conocimiento, autodominio y sensibilidad, junto con las aptitudes para las relaciones interpersonales.

Estos estudios, dicen Haysom y Sutton (1981) no dan respuesta a cuestiones como ¿Qué es lo que hace a un buen maestro? Por ejemplo, hasta que punto un buen maestro debe ser firme, hasta que punto debe ser flexible y, que es lo más importante, la firmeza o la flexibilidad. Además, la noción de buen profesor o maestro es cuestionable si deja de reconocer la personalidad del estudiante, y la diversidad de cada grupo de alumnos.

Combs (1965) tras un análisis a los intentos fallidos de describir la buena enseñanza en término de una lista de cualidades, competencias o habilidades, habla de la idea de un maestro que sigue buenos métodos de enseñanzas a la de un maestro que usa su propia personalidad -no primariamente el método- como instrumento de su trabajo; continua señalando, el hecho de que un individuo sea un maestro efectivo depende

también de su particular mundo de percepciones y que la motivación de los estudiantes pueden tener mayores consecuencias que los objetivos que un buen maestro pueda esperar conseguir.

En efecto, explica Aleson (1999):

“con la expresión calidad de la enseñanza aparentemente se trata de hablar de una necesidad de mejorar en el proceso de formación, por ejemplo, a través de un cambio en los contenidos de la enseñanza o a través de una más científica relaciones alumno-profesor o, en fin, en virtud de unas mas depuradas y eficaces-rentables técnicas de transmisión de conocimientos” (pág. 153).

Estas conceptualizaciones del buen maestro, como aquel que poseía un conjunto de cualidades personales evoluciono a la concepción del docente efectivo, del maestro eficiente, del docente excelente. A esta nueva orientación se refiere Gimeno (1986) como la pedagogía por objetivos, o pedagogía de la productividad como la define Laval (2004), que responde a un modelo paradigmático de una teoría que se caracteriza por la aplicación del enfoque taylorista en la organización y desarrollo del currículum escolar.

Agrega Gimeno (1986:47), que según este enfoque “las técnicas de gestión científica desarrolladas en el campo de las organizaciones empresariales, ayudarían a hacer el modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza, incorporando aportaciones de la organización científica del trabajo”. Este marco conceptual de la eficacia docente, se inscribe en el paradigma del neoliberalismo escolar, donde la escuela es una empresa generadora de un servicio cuya eficacia es medible.

Dentro de esta concepción empresarial de la escuela, el objetivo político dice Laval (2004):

“consiste en convertir la escuela en una maquina eficaz al servicio de la competitiva económica. Lo que importa primordialmente ya no es la vigilancia moral y política sobre los profesores y los maestros. Sino incrementar la vigilancia e imponer un poder, sobre todo, para aumentar el “rendimiento” de los docentes y ponerlos al servicio de los nuevos objetivos económicos y sociales” (pág. 329).

Desde esta perspectiva, de base positivista-conductual se acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad en la calidad de la educación. De allí, que se han establecido indicadores para medir la efectividad del maestro, los investigadores persistentemente han supuesto que es posible proveer una base científica para identificar las características personales asociadas con el éxito y la efectividad de la enseñanza.

Esta propuesta de utilización de indicadores para definir de manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de la docencia en la educación universitaria tiene el atractivo de su claridad pero su limitante radica en que no es posible traducir, con precisión, las complejidades del

proceso de interacción que se da en la enseñanza en términos numéricos, pues los indicadores tienen una capacidad indicativa parcial del fenómeno a estudiar relegando a un lado las dimensiones humanas que debe caracterizar la enseñanza universitaria.

De manera que, la realidad del sistema educativo universitario es considerablemente complejo, por lo que ningún indicador en particular podría abarcarla en su totalidad. Por lo que, no es posible establecer indicadores y menos aun estándares para medir la enseñanza, pues ésta es una actividad humana que en casi todo los grupos sociales se ha convertido en una práctica social, que está regulada y pensada por el grupo social en función de ciertos fines y valores.

### **La enseñanza universitaria desde una nueva perspectiva epistemológica**

Es pertinente recordar, en opinión de Díaz (1999):

“que el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregno con sus debilidades la manera en que los docentes comprendieron como debían enseñar el conocimiento. También, la tecnocracia centro a la didáctica universitaria en el uso de los medios, lo que incidió no solamente en descuidar el proceso de humanización de la formación, sino que evito el desarrollo pleno de la teoría y práctica de la enseñanza que por esencia debía ocuparse de lo cualitativo, lo trascendente, lo significativo y relevante de un aula de clase: el hombre y sus limitadas potencialidades y compromisos” (pág. 109).

Por otra parte, la ausencia de una didáctica universitaria, contextualizada y practicada con calidad y pertinencia, explica los desaciertos que se evidencia en una restringida concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de la enseñanza a la transmisión del saber, con carácter rutinario- libresco, es decir, una práctica de la enseñanza centrada en el contenido teórico, el profesor lo comunica y el alumno lo recibe como un conocimiento aislado, sin vinculo con otras áreas o asignaturas.

Sin embargo, a partir, de los aportes de las investigaciones en el campo de la educación se insiste en cambiar la concepción de la enseñanza universitaria dentro de un nuevo enfoque pedagógico. En una nueva visión de la educación como expresa Morín (2000) en sus ideas de la educación del futuro en el contexto de su visión del pensamiento complejo:

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (pág. 51).

De este modo, la educación debe generar el conocimiento como pensamiento dialéctico que refleje la realidad en toda su diversidad, transversalidad, multidisciplinaridad, y universalidad, buscando su construcción en relación con el contexto total, con lo complejo y multidimensional del ser humano visto como un ser biológico, químico, social, afectivo y racional e inmerso en una sociedad con características históricas, sociales, económicas y religiosas que le son propias.

Desde esta perspectiva, la enseñanza, es una actividad interpersonal e intersicológica. Al igual que el aprendizaje, la enseñanza no es una actividad mecánica ni fría, es una actividad desarrollada por un ser humano desde sus conocimientos, su historia personal, sus valores, sus hábitos e incluso sus prejuicios, es decir, es una actividad eminentemente compleja y humana. Gracias a este acto de enseñanza expresa Danilov (1968), la materia se presenta ante el alumno no como algo externo y anquilosado, sino como algo dinámico con relaciones y conexiones recíprocas entre la materia que se enseña y la lógica de la enseñanza.

En coherencia con esta nueva visión de la educación -del pensamiento complejo impulsado por Morín- se hace necesario una reconceptualización de la forma enseñanza, desde una nueva perspectiva para comprender los procesos de aprendizaje que necesariamente replantean la discusión sobre el tema que es materia de preocupación de este trabajo de investigación ¿Qué es lo que define el término calidad de la docencia universitaria?

En este punto, es necesario manifiesta Zabaiza (1992: 37), “producir una reconstrucción de la figura del profesor, orientada en la dirección: el paso del profesor de la materia al profesor de la didáctica de la materia”. Agrega este autor, que es realmente medular en cualquier propuesta de mejorar la calidad de la enseñanza, poner mayor atención a las metodológicas que a los contenidos y lograr la integración de las didácticas especiales con la didáctica general, en función del logro de los objetivos de aprendizaje.

Esta convicción de que el principal problema calidad de la enseñanza, está centrado en lo didáctico, lleva a privilegiar la reflexión metodológica y a buscar en ella los posibles cambios necesarios en la docencia universitaria actual. Se trata en esencia de modificar la didáctica de manera que el profesor adopte procedimientos pedagógicos que lleven al alumno del aprendizaje receptivo al aprendizaje consciente.

Pero como el problema de la asimilación consciente es uno de los problemas centrales más importante de la didáctica, para ésta el acto de enseñanza adquiere la plenitud de su valor cuando el conocimiento ha sido no sólo comprendido por parte de los alumnos, sino también expresado de una forma verbal correcta que refleja adecuadamente su contenido. Entonces, podemos juzgar el grado de asimilación consciente por la manera en que el alumno transmite y explica la materia asimilada.

De allí, que el profesor debe enseñar el conocimiento contextualizando su objeto de estudio para que sea pertinente. "...Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se anuncia..." (Morín, 2000: 40).

Por otra parte, desde la perspectiva del pensamiento complejo merece particular atención la educación de los sentimientos intelectuales y culturales, motivados por la actividad creadora del ser humano, la cual no posee un carácter automático y formal, sino que encierra en sí elementos de innovación, de esfuerzo intelectual consciente de formación interdisciplinaria que le proporciona al estudiante el sentido del deber y formarse como miembro útil de la sociedad.

En este contenido de los sentimientos creadores va incluido, también, un principio moral, donde la estética y la ética van de la mano, pues sin importar lo que se enseña, la educación es una actividad humana regida por valores, estos valores son inherente a la enseñanza en tanto orientan las acciones diarias del docente. En su carácter moral, la acción de enseñar obliga al profesor a asumir una postura comprometida, pues la enseñanza no es una actividad neutral, ya que al enseñar siempre el profesor transmite una manera de ver y de estar en el mundo.

En efecto, señala Freire (2000: 65), "...como el proceso educativo es sobre todo ético. Exigen del docente constantes pruebas de seriedad. Una de las buenas cualidades de un profesor, de una profesora, es darles testimonio a los alumnos que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría...". En este sentido, señala Morín (2000: 21) "...la ética debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie humana. Llevamos cada uno de nosotros esta triple realidad. Esta verdad inexcusable".

Ante esta realidad, es preciso que el profesor halle la forma de influir eficazmente en los alumnos para que admitan las conclusiones ideológicas que existen en un contenido dado. Es decir, a través de la aplicación consciente de los conocimientos en la práctica, el docente debe demostrar a los alumnos que el conocimiento humano no solo refleja el mundo objetivo, sino que también lo crea.

## **Conclusiones**

En los últimos años existe un renovado interés por la temática de la calidad de la enseñanza universitaria tanto desde el punto de vista de la gestión como desde el punto de vista académico. Después del importante crecimiento experimentado por el sistema universitario iberoamericano en las últimas décadas, el reto actual de la universidad parece radicar en un esfuerzo de calidad. Esta preocupación por los aspectos relacionados con la calidad en las universidades ha abierto el espacio para su discusión.

Las teorías que se presentan en este ensayo interpretan la importancia de la calidad de la práctica docente universitaria y el proceso de construcción de aprendizaje en el alumno. Al mismo tiempo, es oportuno reseñar que la Universidad tiene que convertirse en una organización que promueva la calidad, que trate de autor regularse adaptándose para ello a la incertidumbre a cambios acelerados que son características de la sociedad global.

La Universidad deben preparar a sus estudiantes y elaborar estrategias operativas, cognitivas, afectivas y pedagógicas, abordando el nuevo marco curricular, los nuevos modos de enseñar, de evaluar, de aprender, de incorporar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y de desarrollar espacios para desarrollar mentes críticas y creativas.

### Referencias bibliográficas

- Aleson Lerena, Carlos (1999). "De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia". En **Calidad de la educación entre el eslogan y la utopía**. Álvarez Tostado, Carlos Ignacio. Buenos Aires Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Aranda, Antonio Fraile (2009). **La enseñanza superior: Un controvertido camino para el profesorado universitario desde la convergencia europea**. Facultad de Educación y Trabajo social. Universidad de Valladolid. España.
- Combs, A.W. (1965). **The professional education of teachers**. USA. Allyn and Bacon Editores.
- Danilov, M.A. (1968). **El proceso de enseñanza en la escuela**. México. Col. Pedagógica. Ed. Grimaldo.
- De Zubiria Samper, Julián (2001). **De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico**. Bogotá. Colección Aula Abierta. Magisterio.
- Declaración Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia, marzo 1990. Disponible en [www.oeies/eta2000jomtien.htm](http://www.oeies/eta2000jomtien.htm). [Www.oei. equipu/marcojomtien.pdf](http://www.oei.equipu/marcojomtien.pdf). Consultado el 10 /09/2010.
- Díaz H, Damaris (1999). "La didáctica universitaria: referencia imprescindible para una enseñanza de calidad". Disponible en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2(1). [www.uva.es/au-fop/publica/revelfop/99-v2n1.htm](http://www.uva.es/au-fop/publica/revelfop/99-v2n1.htm). Consultado el 03/0/2011.
- Cinda (1990). "Calidad de la docencia universitaria un América Latina y el Caribe. Políticas, gestión y recursos". Santiago. Disponible en [www.upch.edu.pe/faedu/portal/imagenes/storiespublicaciones/...innova](http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/imagenes/storiespublicaciones/...innova). [www.Aula.virtual.ucv.cl/.../cinda/...](http://www.Aula.virtual.ucv.cl/.../cinda/...) Consultado el 22/09/2010.
- XVII Conferencia Iberoamericana de Educación. Chile, 2007. Disponible en [www.oei.es/xviicie.htm](http://www.oei.es/xviicie.htm). Consultado el 14/03/2011.

- Eblen-Zajjur, Antonio (2001). **La Universidad Venezolana: ¿Docencia contra Producción Científica?** Valencia, Venezuela. Editorial. Acta Científica Venezolana 52: 1-2, Facultad de Ciencias de la Salud Universidad de Carabobo.
- Freire, Paulo (2000). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo (2009). **El grito manso**. Buenos Aires. Editores Siglo XXI.
- Ganelin, S.I. (1964). **La asimilación consciente en la escuela**. México. Editorial Grijalbo, S.A. Colección pedagógica.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1986). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid. Akal Editor.
- Haysom, J.T. y C.R. Suttom (1981). **Nuevas técnicas en la formación de profesores**. Barcelona. España. Editorial Oikos-tau. S.A. Ediciones.
- Informe Mckensey (2007). **Handbook of research on teaching**. USA: Editorial Ran.
- Marco de Acción Regional para las Américas. República Dominicana. Febrero 2000. Disponible en [www.oei.es./quipu/marco acción américas](http://www.oei.es./quipu/marco_accion_americas). Consultado el 15/04/2011.
- McNelly, Morrison, A. y McIntyre, D. (1969). **Teachers and teaching**. USA. Editorial Penguin.
- Laval, Christian (2004). **La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Barcelona. Paidós.
- Morin, Edgar (2000). **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Caracas. IESALC/UNESCO.
- Zabaiza, Miguel A. (1992). "La formación de profesores y sus dilemas". En: **Ponencias y comunicaciones sobre formación del profesorado**. Madrid. UNIED.
- Torres, Euclides (1991). **Preocupantes Índices de Productividad y Eficiencia en la Facultad de Ingeniería de LUZ**. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor titular. Universidad del Zulia. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- Universidad de Harvard (2007). "A compact to enhance teaching and learning at Harvard". Disponible en: [http://www.fas.harvard.edu/home/news\\_and\\_events/ releases/taskforce\\_01242007.pdf](http://www.fas.harvard.edu/home/news_and_events/releases/taskforce_01242007.pdf). Consultado el 10/05/2011
- Villalobos Rincon, Neuro J. (1988). Productividad y eficiencia de la Función Docente en Instituciones de Educación Superior. Universidad del Zulia: Un estudio de caso. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesor titular. Universidad del Zulia. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.