

# UNIVERSIDAD, CRISIS Y TRANSFORMACIÓN

**Maigualida Calama Guerra**

*Universidad Central de Venezuela.  
Facultad de Ciencias Veterinarias.  
Departamento de Socioeconomía.  
Cátedra de Metodología de la Investigación.  
Cátedra de Sociología y Extensión.*

*maicagu2004@yahoo.com*

## **Resumen**

La formación del educador universitario es más que una tarea, es un desafío a estar presente en el debate actual sobre el tema de la transformación universitaria. Es importante formar docentes universitarios comprometidos para ejercer en el buen sentido su labor, siendo autónomos, creativos y emprendedores. Esta investigación documental hace reflexión de lo mismo, a fin de hacer sobresalir los elementos esenciales que en la formación permanente del docente universitario deben estar presentes, desde lo epistemológico, axiológico y pedagógico a teniendo a ella. Es por eso que parte del reconocer la realidad actual de la sociedad en la que estamos, la que deseamos y el papel de la universidad para lograr alcanzarla, pasando a conocer esa educación universitaria en tiempos de transformaciones, para luego proponer cuál es la formación docente del siglo XXI, tanto inicial como de servicio, así como algunos de sus componentes, entre estos el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, la pedagogía, es decir estrategia y didáctica docente, el comportamiento de las organizaciones inteligentes, el saber trabajar en equipo, investigar y hacer extensión comunitaria. Lograr docentes universitarios en formación permanente, haciendo de la docencia un campo de acción, donde la investigación tanto de la propia disciplina de su profesión como del proceso enseñanza -aprendizaje que ocurre en el aula, se conjuguen en bienestar del colectivo, no solo universitario sino además, de la sociedad en la cual se contextualizan sus conocimientos y saberes, teniendo el conocimiento como el principal bien económico, que garantice el reconocimiento de la condición humana, lo cultural, es decir lo axiológico, filosófico, ideológico y político de hacer o generar conocimiento, en correlación a la experiencia y los saberes de la humanidad, es la meta.

*Palabras clave: Universidad; transformación; formación docente.*

## **Abstract**

The formation of the University Educator is more than a job, is a challenge to be present in the current debate on the issue of the transformation of the University.

It is important to form University teachers committed to good practice work, being autonomous, creative, and entrepreneurial. This documentary research makes reflection of the same, in order to extend the essential elements which must be present, since the epistemological, axiological and educational to lieutenants in the permanent training of the Faculty she. Therefore that part of recognizing the realities of the society in which we are, what we want and the role of the University to achieve it, going to know that college education in times of transformation, to then propose which is teacher training of the 21st century, both initial and in service, as well as some of its components, among these the management of the technologies of information and communication, pedagogy, i.e. strategy and teaching didactics, the behavior of intelligent organizations, learn teamwork, investigate and do community outreach. Achieve University teachers in continuing education, making teaching a field of action, where the research process in own discipline of his profession teaching - learning that takes place in the classroom, linking on welfare of the collective, not only University but also of the society which contextualise their expertise and knowledge, taking knowledge as the main economic good, that ensures the recognition of the human condition, cultural, i.e. the axiological, philosophical, ideological and political make or generate knowledge, in correlation to the experience and knowledge of mankind, is the goal.

*Keywords: University, transformation, teacher training.*

## Introducción

El tema de la formación del educador universitario es una necesidad que esta presente en el proceso de transformación de este sector de la educación, partiendo que desde la propia reflexión, de

quienes son educadores universitarios, se debe dar el debate del mismo, ya que según el entorno de cada centro de estudios universitarios, se detallan los elementos que definen la situación a mejorar, desde el campo de la docencia.

Todas las personas que investigan sobre el tema, apuntan que es desde esa reflexión que se debe buscar lo que necesita aprender el educador universitario para llegar a ser eficiente en su desempeño. Es una lógica en realidad, porque cada contexto es diferente. Entonces, hay que impulsar la acción de reflexión sobre lo que se viene haciendo en el sector educativo universitario, a fin de definir que debe estar en el compendio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una formación para docentes universitarios, en medio del contexto de la sociedad que deseamos construir en el presente para el futuro.

En tal sentido, solo basta revisar el mundo de conocimientos e informaciones que circundan cada área de conocimiento, es decir las disciplinas, y en sí la ciencia y la tecnología, para saber que estar al día en el área donde fue formado este docente universitario, es una tarea diaria, en la cual tiene que ser capaz de utilizar la metacognición para descartar y asumir la información a la cual accede, poniendo a prueba su mundo axiológico, político y filosófico, al definir con que se queda.

Pero falta la otra tarea, que es el espacio de la enseñanza- aprendizaje, para la cual solo ha tenido escasos contactos de aprendizaje, lo cual le conlleva a buscar de manera autónomo, en muchas oportunidades, la formación que necesita. Hemos de entender que el educador, sea mujer o hombre, trasciende la frontera del aula, llega a la sociedad. Por ello, una de sus tareas es formarse permanentemente, a fin de expresar sus conocimientos con su entorno, más allá de la

universidad a la comunidad, el país, el planeta de manera consustanciada con la pertinencia de estos conocimientos en la práctica, es decir en la praxis, aplicación relacional entre teoría y práctica, por ende es parte del proceso transformador de la sociedad.

## Metodología

Esta investigación de tipo descriptiva se basa en una Investigación Documental Autónoma (Finol y Nava, 1996), la cual vino a ser un proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de datos extraídos de fuentes documentales, para obtener nuevos conocimientos a partir de la resolución de problemas, que utilizó como estrategia para el logro de los objetivos propuestos, la infinidad de alternativas que ofrece la documentación. Así, del análisis de la información obtenida de los documentos, la investigadora presenta de manera coherente sus reflexiones, puntos de vista y explicaciones al problema propuesto, surgiendo un nuevo documento, que aporta un conocimiento significativo sobre el tema del papel de la universidad en medio de su crisis estructural y la necesidad de su transformación, teniendo como uno de sus objetivos centrales la formación permanente del docente. Es un estudio crítico sobre el tema, dentro de las definiciones de las actuales políticas de Estado, sumado a los aportes de las investigadoras y los investigadores en el área en específica. Este tipo de investigación tiene su esencia en el conjunto de conocimientos acumulados, desde los primeros tiempos, presentados a través de las más diversas fuentes para su utilización. Como estrategia de trabajo aplicó reglas y procedimientos intelectuales propios del método científico. Es importante mencionar, que utilizó el pensar reflexivo, el pensamiento lógico, el análisis, la síntesis, lo que le permitió desarrollar la capacidad crea-

dora y de cuestionamiento propia del ser humano. Además, participó de las tres etapas básicas de la investigación científica: 1. La Planificación: Plan de trabajo; 2. La Ejecución: Localización, selección y registro de la información, el análisis e interpretación del contenido y la comprobación de la hipótesis razonamiento deductivo; 3. La Comunicación: Elaboración del documento, el presente informe escrito. Cabe mencionar que, los datos recogidos de las fuentes de información documentales seleccionadas fueron el antecedente necesario para llegar al conocimiento exacto del tema y para deducir las consecuencias legítimas de los hechos, dichas fuentes están reseñadas en las referencias bibliográficas y sus aportes en cada cita realizada en el informe. Dando como resultado el conocimiento obtenido, después de someter a los datos al proceso descrito, el cual a su vez puede servir de dato en otro proceso. Por lo tanto, este fue un proceso de acción creativa, de recepción e interpretación de la realidad y de materialización del mensaje en un objeto corporal o físico, como el presente artículo.

## Revisión de Literatura

### **1. La sociedad que deseamos y el papel de la educación universitaria**

*INSTRUIR no es EDUCAR  
ni la Instrucción puede ser equivalente  
de la Educación  
Samuel Robinson (1834)*

La experiencia nos indica que el interés por la formación del docente pasa por quienes son profesionales de la educación, pero es una rara inquietud para quienes provienen de otros ámbitos profesionales y ejercen como docentes universitarios, los cuales en su mayoría no poseen título de profesional docente.

Sin embargo, entendiendo que es desde la gente directamente involucrada en la

producción de conocimiento, en la generación de nuevas ideas, en la invención de soluciones, en el desarrollo de la cultura democrática como vector esencial de la formación, en el cultivo de la sensibilidad estética no proveniente de disciplinas instrumentales, la que debe marcar el cambio para la gestión de la transformación universitaria (Lanz, s.f.a), se deben generar las propuestas de formación de la y el docente universitario, no hay acción universitaria sin concepción de la universidad (Lanz, s.f.h), se hilvana el siguiente documento desde quienes conocemos esta realidad, se necesita mayor protagonismo en la lucha por otra manera de enseñar (Lanz, s.f.g).

Cabe destacar, que históricamente la universidad destaca tres dimensiones para concretar el docente en su funcionamiento, estas son la docencia (formación de profesionales de carrera, responsables de unificar culturalmente al país, promover sus libertades y democracia construir su estructura productiva, aporte de la universidad francés), la investigación (impulso del desarrollo científico, aporte de la universidad alemana) y la extensión (prestación de servicio y participación en proyectos avanzados, aporte de la universidad estadounidense), las cuales deberían actuar armónicamente, de manera interrelacionadas, en el desempeño del profesorado, siendo la base para responder a las necesidades de la sociedad en la cual esta inmersa esa universidad (Yajure, 2001).

Entonces, siendo que nuestras sociedades Latinoamericanas aspiran, a no solamente tener libertad económica, sino libertad política, libertad social; contar con equidad y justicia, para construir y prosperar en armonía, es decir construir un mundo de esperanzas para todos, la universidad debe ir en concordancia con las aspiraciones de esta sociedad (Moreno, 2005).

En el año 2005, Bonilla – Molina exponía que los educadores son sujetos protagónicos, ocupados por la educación de la Patria, los cuales están llamados a asumir de manera comprometida, más allá de cualquier posición ideológica, política, social y cultural, que limite su concreción, la construcción de una educación que nos libere desde la conciencia real y no desde la virtual, siendo necesario forjar un espacio para: 1. La práctica y producción de saberes pedagógicos de los actores del hecho educativo; 2. El encuentro de saberes acumulados de los actores del hecho educativo; 3. Que permita tener en sus filas sujetos y contextos de las más diversas corrientes del pensamiento universal, particularmente del latinoamericano y caribeño, que impulsen los ideales de identidad, justicia y equidad social, del bienestar y prosperidad colectiva; 4. Manejar un discurso que permita aglutinar y acumular socialmente el gran entramado social desde la compleja realidad y las distintas dinámicas que se suceden a diario; que permita debatir, confrontar, reafirmar, argumentar desde sus creencias y luchas; crear un nuevo intelectual orgánico, de ir construyendo desde la propia lucha social, fundamentos, principios, ideas, acciones, procesos, que llevarán a construir y unir los saberes de la humanidad.

Tal como lo señalaba Mayz (1984), un proceso revolucionario radical en la entraña misma de la universidad contemporánea, mediante el cual su tradicional cuerpo de saber se transforme y supere por un nuevo panorama de saber dinámico, polifacético e interdisciplinario, en continuo avance y cambio.

Sin embargo, desde finales del siglo XX y en pleno siglo XXI, la educación y los sistemas educativos se ven fuertemente influidos por los fenómenos de la llamada globalización, pero las diferencias nacionales en educación permanecen a pesar de la extensión de la globaliza-

ción, es un modelo de pensamiento único (Lanz, s.f.b; Ramírez, 2000), y de su impacto homogeneizador, debido al aún protagonismo de los Estados-naciones en la conducción de sus políticas educativas y en la conformación específica de la educación en su entorno geográfico concreto. Contrario al pensamiento expuesto desde la mundialización solidaria, modelo que contempla el diálogo de saberes, el encuentro de civilizaciones (Lanz, s.f.b)

Es importante mencionar que una de las características de esta globalización, es la importancia que han ganado las organizaciones e instituciones internacionales, como planos supranacionales, donde predominan las ideas neoliberales, de las cuales no escapa el análisis de lo educativo, desde una visión economista y meramente técnica, vinculada a estadísticas e indicadores, que valoran el ranking y la competitividad, medidas de eficacia de los sistemas educativos y de la calidad de lo que denominan capital humano, teniendo a la educación como otro servicio en venta en el libre mercado (Unda, 2002).

En consecuencia, esta perspectiva globalizadora, no está ya interesada en debates educativos más amplios, sino en cuestiones estrictamente vinculadas a la eficiencia económica, y en aquellas que garantizan la respuesta de los sistemas educativos a las necesidades del mercado laboral y la economía global; entendiendo que para una perspectiva holista e integral de la educación, este planteamiento resulta excesivamente reduccionista (García, 2011; Lanz, s.f.b). Sólo se puede responder a los retos globales de hoy mediante la expansión de una educación de calidad que brinde el saber y las competencias que necesita cada individuo para modelar su futuro, participar en la sociedad y llevar una vida productiva y cargada de sentido.

En este marco se le presenta a la Universidad la oportunidad de dar respuestas

a las necesidades sociales de educación, desarrollo profesional y académico, para que impulse el análisis crítico de las ideas y la generación de nuevos conocimientos teóricos y aplicados, para contribuir en la solución de los problemas urgentes y cada vez más complejos que enfrenta la civilización humana, siendo lo más difícil producir una nueva concepción de las ciencias que se corresponda con otra plataforma epistemológica, con otro modelo de gestión, con otra manera de enseñar (Lanz, s.f.b). A tal sociedad, tal ciencia, pero también a tal ciencia tal sociedad (Brito, 2009).

Entonces, se requiere de un cambio muy profundo que involucre a un todo complejo, (Morin, 2000; Morin, 2002) a un conjunto diverso de eventos, actores, acciones, discursos, decisiones, interrelaciones, determinaciones e inclusive inacciones. Las universidades no toman conciencia que están en un nuevo ambiente global que incorpora profesionales en lo que se llama actualmente sociedad del conocimiento, base del desarrollo económico y social de cualquier país.

Para crear una sociedad del conocimiento se necesitan adaptaciones curriculares, adaptaciones tecnológicas y reformas financieras (Gaitto, 2010). Por lo tanto, se debe formular una crítica radical al modo dominante de producción de conocimiento, al sistema de enseñanza de las ciencias y a los modos de gestión del conocimiento (Lanz, s.f.c).

Tal como Varsavsky (2006) lo señala una política educativa coherente solo es posible en un marco de referencia de un Proyecto Nacional de largo plazo, con características ideológicas y objetivos concretos bien definidos. Los proyectos nacionales rigen las políticas educativas y científicas en la medida en que determinan la asignación de recursos (Brito, 2009; Contreras, 2001). Entonces, el Estado debe ser el soporte orgánico de un

nuevo proyecto país, como un garante pleno de una formación universitaria de altísima calidad (Lanz, s.f.i).

En este orden de ideas, debemos entender que en la actualidad el conocimiento constituye la primera fuente de productividad económica. Además, de haber comenzado a permear los logros que obtenemos como productos, está convirtiéndose en uno de los recursos fundamentales para una multitud de organizaciones y en emblema de la empleabilidad para nuestra posición: trabajo, así como de valoración de los sistemas educativos de los países, por ende de la educación de su gente, en los mismos. En tanto, de tal forma, la investigación es indispensable para el desarrollo económico del país, y la universidad está inserta en un contexto de competencia de la que no se puede escapar junto con la responsabilidad de resolver su esquema de financiación para su buen funcionamiento (Díaz, 2010).

Se ha abierto una nueva brecha que esta vez no tiene que ver con la tradicional dualidad entre ricos y pobres sino entre quienes poseen los conocimientos y la capacidad de seguir adquiriéndolos y los que no. La separación entre ambos grupos crecerá y generará una nueva forma de pobreza, fácil de prevenir pero difícil de revertir una vez instalada.

Entonces, siendo que el progreso tecnológico, el cambio en las distintas organizaciones y la intensificación de la competencia han provocado el desplazamiento desde el trabajo manual a trabajos de tipo intelectual en los que se prima una serie de habilidades nuevas, que abarcan desde resolución de problemas y la comunicación, hasta la información, la evaluación de riesgos y la autoorganización (Seltzer y Bentley, 1999), el conjunto de planes, programas y proyectos educativos en los que nos vemos involucrados, requieren articularse con una visión de mayor alcance

donde estén presentes los valores y las utopías por los que luchamos, implicando lecturas concretas de la nueva sociedad que queremos construir, generar un terremoto organizacional en todas las instancias vinculadas con ciencias y tecnología, desarrollando una agresiva política de apropiación crítica del acervo científico-técnico disponible y de empoderamiento de los saberes populares alternativos (Lanz, s.f.c)

Se trata de una perspectiva donde están vigentes diversos planos del proceso transformador: lo que deseamos construir, lo que es necesario cambiar, lo que es posible empezar a realizar ahora. Cuando se dice transformaciones se habla precisamente de acciones contra el *statu quo* establecido (Lanz, s.f.f). En esta visión se concreta la articulación del ideario pedagógico, su factibilidad histórica y su viabilidad en la coyuntura.

Ya García (1996) caracterizaba la década de los años 90 del siglo XX, como la nueva agenda de transformación de las instituciones universitarias, lo que se ha trasladado a estos años de inicio del siglo XXI, indicando dos vertientes 1.- la poca pertinencia de las investigaciones acumuladas en los años precedentes y 2.- la necesidad de construir una nueva agenda de investigación; así como, asumir la tensión entre el pragmatismo y la reflexión (autoconocimiento).

Cabe acotar, que la problemática de la educación latinoamericana tiene relación con la idiosincrasia de los países integrantes. Esta no sólo puede ser abordada desde el punto de vista del porcentaje que cada país invierte de su PBI en la educación, ni del déficit presupuestario en la educación pública, más bien, necesita de una mirada más integral que tiene que ver con un compromiso cultural por parte de la sociedad. En nuestro país, el aporte del PIB a la ciencia y la tecnología a dado un salto impresionante (LOCTI), que no se co-

rresponde con la calidad y pertinencia de lo que se produce a escala nacional (Lanz, s.f.b).

Por lo tanto, las instituciones de educación universitaria deben constituirse como espacios de debate público, como organizaciones capaces de analizarse, cuestionarse y transformarse, así como legítimas instancias de interlocución en el análisis, comprensión y propuestas de solución de los problemas nacionales. Es poner en práctica la crítica y auto-crítica del quehacer institucional y su papel ante la sociedad venezolana del siglo XXI. Tal como lo señala Peñalver (2011) la mayor aspiración es sumarse al debate por la universidad, en la universidad, aun a riesgo de equivocarse.

De esta manera, la denominada autonomía universitaria se enriquece y adquiere un nuevo sentido, el cual puede ser apreciado en la educación de calidad que ellas ofrecen, en el conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico que producen para contribuir a la vida de calidad que merecen todas las venezolanas y todos los venezolanos, en la capacidad de pensarse y transformarse así mismas, como acciones inherentes a su dinámica cotidiana.

Es decir, la universidad debe pensarse así misma, se supone que en su propia naturaleza está el rasgo singular de ser un espacio del pensamiento, un espacio donde la gente estudia y entiende, donde lo esencial debería ser la comprensión de la realidad y decir la comprensión de la realidad es apuntar justamente a la lógica del cambio, es preguntarse cómo se transforma esa realidad, es saber cuáles son los obstáculos para esa transformación (Lanz, s.f.f). Tal como Gorostiaga (2000) señala las que son tareas que el Estado, la empresa y la sociedad organizada esperan y necesitan de la universidad del siglo XXI: una conciencia crítica, con capacidad propositiva de alta calidad, pertinencia y relevancia.

Entonces, es menester que las educadoras y los educadores universitarios se agrupen, reúnan, para que sus reflexiones sobre lo que saben y hacen, logre alcanzar los propósitos que se propongan, formar equipos pedagógicos (Perales, 2003); así como, sus ideas se difundan vigorosamente, y colectivamente se rescate, defiendan y ejerzan el derecho a orientar y a mejorar la práctica cotidiana. Se trata de conformar una corriente de ideas y de intentos prácticos, de modo que se manifieste una presencia fuerte de las iniciativas de cada uno de las educadoras y los educadores, en el mismo campo educativo; así mismo, le toca precisar y fundamentar, desde su punto de vista y de los sectores populares interesados, sus propios criterios de calidad en cuanto a educación se refiere.

## **2. La educación universitaria en tiempo de transformación**

La transformación de las universidades parte desde su conceptualización hasta su contextualización. Por lo tanto, es tiempo de abolir la idea que la educación debe impartirse exclusivamente en los centros educativos, porque en sí ella esta presente en los medios de comunicación, en las empresas, en el internet, y en las instituciones que articulan lo formativo, lo informativo, lo cultural y lo ideológico. Lo más importante es la reforma del pensamiento (Morin, 2002).

Así mismo, comprender que además de aprender a aprender es necesario enseñar a enseñar, que la educación es permanente lo largo de la vida, en virtud que ella constituye una necesidad social para la superación y un imperativo democrático para la convivencia social, una educación más allá del presente para el futuro, integradora de lo ético-cultural, de lo científico-tecnológico y de lo económico social, la cual conlleva a un *ethos* que reemplace el conformismo por la autodeterminación de cam-

biar el entorno y lograr la prosperidad (Amaro, 2001; Cárdenas, 2002).

En este sentido Hernández (2001), señala que la Educación es un proceso socio-cultural mediante el cual una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos, tanto los de niveles básicos como los superiores. Dichos contenidos deberán ser aprendidos en la forma más significativa posible, siendo el aprendizaje significativo aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación entre la nueva formación y las ideas previas de los estudiantes.

Así mismo, la educación es formar personas verdaderamente humanas y felices. Esto significa formar personas con mucha ética, principios y proyecto de vida. Ello quiere decir que los contenidos curriculares deben ser presentados y organizados de manera tal que los estudiantes encuentren en ellos un sentido y un valor funcional social e históricamente determinados, para aprenderlos. En este sentido, Lanz (2009b) expresa que el entrenamiento de la gente en destrezas técnicas para desempeñar oficios es una cosa; la formación de las personas para la vida común, para la expansión de su sensibilidad, para la sabiduría del buen vivir es otra; añadiendo que la vida es una buena referencia para mirar los horizontes de un tipo de formación que nada tiene que ver con los patrones educativos actuales.

Es pasar de un sistema transmisor de información y conducente de títulos a uno productor de conocimientos útiles para la construcción de una nueva nación, edificar la central de la inteligencia colectiva venezolana en un proceso que no tiene otra opción que ser también inteligente (Yajure, 2001).

Siendo así, el reto fundamental del sistema educativo, lo constituye el encon-

trar formas de situar el aprendizaje en una serie de contextos significativos en los que las personas puedan utilizar sus conocimientos y habilidades de una forma creativa con el fin de causar un cierto impacto en el mundo que les rodea, de allí la propuesta del aprendizaje por proyecto o portafolio.

Cabe destacar, que debido a los profundos cambios de las sociedades occidentales, las competencias cognitivas y ético – políticas que deben ahora desarrollar las personas para poder responder eficientemente a las exigencias de dichas sociedades son otras, bastante distintas a las del presente.

Por lo tanto, los seres humanos que debemos formar, abarca el desarrollo de las potencialidades de la mujer y el hombre, fundada en una formación humanística integral holística, dirigida hacia la metacognición, es decir soberanía cognitiva que permite pensar con cabeza propia, de una manera crítica y creadora, concretada también en una cualificación laboral politécnica que supere la estrecha parcelación del saber y el hacer, con actitudes y valores solidarios, que reconozca la diversidad y la complementariedad, así como una actitud crítica frente a la información que maneja y a los efectos ambientales de la aplicación de la técnica de la ciencia y una disposición de participación en los asuntos colectivos (Morin, 2002).

En resumen, una educación que desarrolle la inteligencia, las potencialidades del ser, la formación además del conocimiento, en el afecto, generar actitudes y buscar aptitudes, cimentar valores y conformar la voluntad, lograr la efectividad (Quevedo, 2006).

Entonces, desde la educación universitaria la sociedad que queremos construir, es una sociedad justa y solidaria, donde no existan relaciones de opresión y de dominio cultural (sean de clases, género,

étnica, laboral, entre otras) (Castellano, 2001; Ayers, 2012), lograr contribuir con la construcción de nuestra identidad, reivindicar nuestras raíces históricas, sin rechazar los aportes universales de otras culturas o civilizaciones, teniendo claro la concepción geopolítica de integración de los países latinoamericanos, la reafirmación de la identidad junto a la integración regional y global (Ramírez, 2000; De Armas, 2003).

Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica en que nos movemos, de allí que para entender mejor la problemática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, es necesario situarla en un contexto más general que el técnico, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se da dentro de un marco de un proyecto curricular y este adquiere significado en función de un proyecto político educativo global (Donato, 2001). Es emprender la lucha por autonomía de la conciencia, por una intersubjetividad sin ataduras, por un mundo interior desalienado, replanteando radicalmente la forma y el contenido de los sistemas de formación (Lanz, 2009a; Ayers, 2012)

Esta utopía concreta se traduce en propuestas puntuales desde una visión histórica y social:

1. Desarrollar los procesos de trabajo, bajo las necesidades reales, respetando el entorno ecológico, promoviendo formas de propiedad cooperativas y autogestionarias, el control colectivo de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios.
2. Construcción de una nueva cultura política, centrada en la democracia directa y en la autonomía del ser.
3. Fomento de la resistencia cultural y la construcción del imaginario colectivo fundado en el diálogo intercultural e interétnico, reivindicando

la unidad en la diversidad (Manrique, 2005; Ayers, 2012).

Estos ejes como propuesta transformadora, poseen implicaciones educativas y pedagógicas, siendo la dimensión axiológica que valida las innovaciones. Se trata del desarrollo de un proceso que permita alcanzar la sociedad, la educación y la escuela, la ciudadana y el ciudadano que queremos, además, el nuevo docente. Teniendo en cuenta que en las teorías educativas, los cambios van desde lo epistemológico hasta la evaluación de los aprendizajes y que todo tratamiento pedagógico debe comenzar por determinar el tipo de educación del ser humano que desea lograr.

Tal como lo expresa Martins (2000) la universidad no puede y no debe enajenarse de los grandes problemas de la humanidad, máxime cuando éstos son causados por el desarrollo científico tecnológico. Hay que entender que la ciencia no es un producto universal ni neutro, es un resultado cultural (Lanz, s.f.e; Ayers, 2012) cargado de contenidos: significados, significantes, significativos.

De tal forma, la cultura debe impregnar el ambiente universitario. Por lo tanto, es necesario un nuevo modelo que forme hombres y mujeres para el ejercicio pleno de su condición humana, comprometidos con la ética y la solidaridad. El deber de la universidad es con el ser humano, no con las ramas del conocimiento. En consecuencia, la universidad debe producir conocimiento y transmitirlo, en el sentido de ayudar a los humanos a buscar la felicidad, a vivir la plenitud de su condición humana. Entonces, el conocimiento es un medio; el objetivo es la felicidad y el bienestar de las personas (Soto, 2005).

Por ende, ahora la finalidad de la educación es formar ciudadanas y ciudadanos ajustados a la convivencia y humanidad, mujeres y hombres en su

condición humana, capaces de pensar la complejidad de la realidad y actuar en incertidumbre, lo que denomina Requena (2003-2004) una visión sistémica de la realidad. Por lo tanto, la educación y la universidad, que queremos, se trata de un proyecto educativo, vinculado a nuestra realidad concreta, con una concepción curricular global, transdisciplinaria, que parta de la situación específica del estudiantado, del aula, de la escuela, de la localidad o región.

Entendiendo a la escuela como la institución socialmente establecida para educar, para transmitir los saberes de una determinada sociedad, en nuestro caso la universidad. Donde educador no es solo ser docente si no, connota otros roles determinantes para el proceso transformador, teniendo en cuenta que cualquier sujeto puede ser educador, además de su rol profesional o personal (Nuñez, 2005), el desarrollo de una actitud de participación en los asuntos colectivos (Requena, 2003- 2004).

Así mismo, entendiendo que la educación es un derecho humano y un deber social, es democrática, gratuita y obligatoria, teniendo todos los seres humanos el derecho a que sea integral, de calidad y en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de aptitudes, vocación y aspiraciones (Venezuela, 2009; Venezuela, 2000).

Una educación en libertad debe ser comunitaria y propiciar la formación de una mentalidad que permita construir una cultura que aliente la solidaridad, la participación, el compromiso militante, la creatividad, la producción espiritual y el rescate de la identidad nacional, al hablar de cultura y educación es hablar de valores, de principios, de pueblos y de identidad. Es por esto que distintas concepciones del ser humano y de la sociedad llevan necesariamente a propuestas diferentes respecto a la cultura y la educación (Soto, 2005; Ayers, 2012).

Por todo lo anterior, el reto de la educación actual es, además de brindar acceso a la información, propiciar en los estudiantes el desarrollo de estrategias para procesarla, no limitarse a la memorización sino avanzar a procesos cognitivos de alto nivel como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico o la creatividad. Por lo tanto, las y los docentes universitarios deben ser docentes innovadores y emprendedores, entiéndase como emprendedor la adopción de una postura proactiva, una actitud autónoma y de autoconfianza ante la vida (Machado, 2000).

Para lo cual el que aprende deberá cumplir ciertas condiciones, entre tales requerimientos tenemos: 1. poseer un alto grado de motivación hacia el aprendizaje; 2. proporcionarle sentido y función a lo aprendido, 3. desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para poder conducirse efectivamente en cualquier tipo de situación de aprendizaje. Esto plantea orientar el énfasis del proceso educativo hacia el aprender a aprender o el aprendizaje estratégico, como forma de seguir aprendiendo a lo largo de la vida y así dar respuesta a las exigencias de sociedades informatizadas.

Así el aprendizaje más importante es el aprender a aprender y el conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo. Es así como Ayers (2012) dice que el docente debe convertirse en un estudiante de sus estudiantes y crear una comunidad de diálogos. En este orden de ideas, se entiende al aprendizaje estratégico como el proceso potencialmente consciente e intencional mediante el cual el sujeto organiza y modifica sus planes de acción en función de logro de determinadas metas de aprendizaje (Pozo y Monereo, 1999).

Entonces, lo que se pretende es que el estudiante se convierta en un aprendiz autónomo, con criterios personales y

juicio crítico, para lo cual es decisiva la reflexión sobre lo que hace y sobre su propio aprendizaje, de tal manera que logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal, en la que a la vez que descubre el mundo exterior, profundiza en el conocimiento de sí mismo, manteniendo dicha actitud en el tiempo, aupando el desarrollo de las capacidades para organizar la información, seleccionar lo más importante, preguntarse por su validez y en definitiva, convertirla en conocimiento que podamos utilizar en la resolución de problemas (Monereo, 2003-2004).

En tanto la enseñanza es un drama, es trabajo, es tanto ciencia como arte. La escuela es el lugar natural de la esperanza y de la lucha en contra de lo establecido como el estado natural de las cosas, por lo que debemos observar honestamente, el contenido de nuestras decisiones, la verdad de nuestras circunstancias y preguntar si estamos tomando el camino hacia la humanidad (Ayers, 2012).

### **3. La formación del docente universitario en el siglo XXI**

*La Universidad es una comunidad de intereses espirituales que busca la verdad y afianza los valores trascendentes del hombre, está al servicio de la nación y ayuda a esclarecer sus problemas*

#### **Ley de Universidades (1976)**

Teniendo en cuenta que la formación docente, desde lo individual, implica la adquisición de ciertas habilidades, competencias, conocimientos y modos de relación, considerados pertinentes para el rol que se desempeña; pero que también suele buscar la transformación actitudinal, centrando parte del proceso en el modo de pensar y de sentir, la formación del docente implica un doble proceso, uno el dominio de capacidades ligadas al contenido y al contexto que las delimitan y otra al proceso de auto-

desarrollo personal, el cual apela a la transformación del sujeto y cambio de visión en la práctica (Abal *et al*, 2001).

Así mismo atiende dos cuestiones las relativas a la formación didáctica-pedagógica vs a la formación teórico-técnica en la disciplina y las relativas a la relación docencia-investigación (Torres, 2001; Donato, 2001).

En este orden de ideas, esta propuesta educativa que se presenta, asume la necesidad de formar un nuevo docente, además de garantizarle la seguridad social y la remuneración adecuada, el desarrollo democrático y unitario del gremio docente, la construcción de una escuela autónoma, democrática y participativa, como defensa activa de una educación pública de calidad. En tal sentido, Fernández (1995 en Peñalver, 2011) indica que el perfeccionamiento permanente de los profesores en términos de desarrollo profesional, la reflexión sobre su práctica docente y la investigación en el aula son tres elementos a tener en cuenta en la formación del docente universitario.

En consecuencia, esta propuesta que fundamenta la idea del docente como un intelectual transformador de realidades, buscando una relación directa entre su tarea como docente y una sociedad más justa y solidaria, reconociendo de la importancia de docentes profesionales con capacidad crítica y de reflexionar sobre su trabajo, la influencia en su labor de sus creencias e ideologías y sobre las implicaciones sociales de su labor docente (Paz, 2001).

De tal manera, el eliminar los formulismos técnicos, el individualismo, la rutina, encontrar relaciones existentes entre los problemas estructurales que plantea el sistema educativo y la sociedad y la práctica de la escuela y el aula (Barbach *et al*, 2001) necesita de una formación inicial y de servicio que haga sentir a las

y los docentes que enseñan y aprenden a la vez (Machado, 2000).

En consecuencia, esta formación requiere que el educador este dispuesto a introducir importantes cambios en la práctica de su profesión, entre otras: 1. trabajar en equipos de docentes, en función de gestionar el tratamiento interdisciplinario de los tópicos, llegando hasta la transdisciplinariedad; 2. asumir una actitud de autocrítica y de apertura a la crítica; 3. promover el trabajo en equipo en los alumnos, organizando el ambiente de clase y otros espacios de encuentro, para que el aprendizaje sea el resultado de un aprendizaje cooperativo; 4. contextualizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos en situaciones problemáticas; 5. promover el debate crítico de los contenidos tratados; 6. dar apertura progresiva a las figuras de cogobierno en la toma de decisiones en el aula (Requena, 2003-2004).

Todo lo anterior entra en la enseñanza estratégica que debe realizar el docente (Vygotsky, 1978), tal como le corresponde ya que es quien diseña, organiza y proporciona las situaciones interesantes en el aula que propicien un aprendizaje efectivo, por ende significativo.

Así, para lograr esta condición, es necesario estar preparado para proporcionar estrategias de enseñanza referidas a los distintos contenidos curriculares, ya que mediante las estrategias de enseñanza el docente promoverá en sus estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje, incentivándolos a abordar los contenidos curriculares como información importante y de interés, permitiéndoles el cuestionamiento y modificación de sus creencias, actitudes y comportamientos.

Además, el saber deberá enseñarse y aprenderse de modo organizado, modos organizados de la información, por lo tanto, toda estrategia se define como

las vías o acciones que se ponen en práctica intencional y deliberadamente para el logro de un objetivo propuesto. Así, una didáctica estratégica se conceptualizaría como las distintas acciones que se ponen en práctica en la pedagogía para enseñar y aprender a aprender (Ríos, 2003-2004).

En este orden de ideas, la educación universitaria que queremos se sustenta tanto en el ideario bolivariano y robinsoniano como en el humanismo, el constructivismo social y los aportes de la psicología socio – histórica, la pedagogía crítica del aprendizaje y la transdisciplinariedad; con lo cual debemos: a) establecer una concepción de evaluación de los aprendizajes distinta a la tradicional que ha sido eminentemente positivista, conductista, individualista, competitiva, comparativa; b) proponer, fundamentar y definir algunas actividades evaluativas, estrategias, métodos, que permitan derivar conclusiones, las cuales satisfagan determinadas exigencias de validez y confiabilidad.

Así mismo, el proceso de enseñanza – aprendizaje debe fundamentarse en verdaderas comunidades democráticas, tal como se ha venido exponiendo, con una organización simplificada que destierre las actitudes individualistas y autoritarias, para permitir el desarrollo de todas las áreas y por parte de todos los actores el diálogo abierto, la participación y la crítica, sin temor a ser excluido, reprimido o castigado. Cabe destacar a Tobón y Agudelo (2001 en Peñalver, 2011), quienes indican como desde el pensamiento complejo, la formación adquiere una nueva dimensión, convirtiéndose en un “proceso dinámico – complejo”, cuyos componentes fundamentales de esta perspectiva, se refieren a la autonomía, la participación democrática, la transdisciplinariedad y la tolerancia.

Además, Becerra (1997 en Peñalver, 2011) señala que este proceso formador

debe orientar otras posturas críticas, dialécticas y emancipadoras. Entonces, es necesario establecer una educación emancipadora que permita la creación original de una ciudadanía libertadora y revolucionaria, esencialmente popular; así como también, la educación debe vincularse a la vida de calidad de la población, en cuanto debe ser el elemento fundamental de la prosperidad para el logro del desarrollo sostenible y sustentable que implica superar la pobreza material y espiritual, profundizar a democracia, permitiendo la participación y el protagonismo de todas las ciudadanas y ciudadanos.

Sumado a todo lo anterior, Nazdresc (1999 en Peñalver, 2011), expone que los retos en la formación de docentes pasa por crear cabezas bien puestas más que bien llenas, enseñar la condición humana, iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse en ciudadanos, tal como lo interpreta Morin (2002). Por lo tanto, presenta lo que denomina tensiones relevantes: la tensión entre teoría y práctica, la más importante a juicio del autor, la segunda es la tensión entre lo objetivo – subjetivo y la tercera, la tensión entre pensamiento y acción.

Así también, Morin (1999), expone como problemas fundamentales, necesarios para enseñar en el presente siglo los siguientes: el conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, las incertidumbres, la comprensión y la ética del género humano. Dando importancia a lo antropológico, pues se coloca la condición humana en su vinculación con el universo, la vida y el nacimiento del nuevo ser humano, el nuevo *ethos*.

Por último, Peñalver (2011) expone ocho asuntos básicos, que pudieran incorporarse al debate de construir la universidad en el siglo XXI, que también quieren pensarse con la formación.

Ellos son: a) la re-constitución del ser venezolano, b) el combate de la corrupción en la academia, c) la lucha por la libertad, d) el logro de la comunicación permanente, e) la formación del espíritu científico, f) el desbordamiento de otra manera de pensar, g) desplegar una formación en clave de transformación, y h) ejercitar otra palabra. Este autor afirma que en algunos habrá que insistir hasta la saciedad; otros, tendrán que ser refrescados permanentemente.

De tal manera, surge esta propuesta de formación docente asumiendo un modelo que tome en cuenta el perfil del individuo: quién es, qué sabe, qué quiere saber; estas son preguntas obligatorias y sobretudo conocer qué problemas existen en su comunidad. En consecuencia, es el desplazar la atención desde lo que el estudiantado ha de aprender hacia lo que debe ser capaz de hacer con lo que aprende - el emprender- una consideración fundamental para el desarrollo de las capacidades creativas en el entorno académico, donde las personas y grupos ejecuten proyectos a partir de problemas comunitarios concretos, los cuales se van desarrollando en una temporalidad, definida por el propio problema estudiado, aplicando la metodología de la investigación acción participante: orientada a desarrollar distintas habilidades de captación de la realidad, así como de distintas formas de representación; dirigido a ver la educación como proceso de adquisición de valores; que el estudiante sea capaz de someter sus prácticas educativas a un examen sistemático, personal y colectivo (Carr y Kemmis, 1986).

Por lo tanto, el conocimiento deberá construirse de una manera no enclaustrada, este conocimiento por ser aprehendido fundamentalmente a través de la metodología de proyectos, es un conocimiento colectivista, útil, que acredita la experiencia, es decir las personas que poseen experiencia previa, formal o

no formal, pueden obtener créditos que contribuyan no sólo a elevar su autoestima, si no que además, les permiten acortar el tiempo de la licenciatura.

Lo anterior totalmente relacionado con los planes de estudios, estamos hablando de pensar abiertos o semi abiertos, flexibles, que se transitan a ritmo propio y en los cuales están incorporados los valores de identidad latinoamericana, regional, local y nacional.

Interpretando este momento histórico, cuando la nación exige una propuesta para la educación universitaria que innove el procedimiento de enseñanza aprendizaje, resuelva el problema de la exclusión de la educación y que al mismo tiempo revolucione las modalidades tradicionales de estudios universitarios, es decir, lleve la revolución a la educación en general, que impulse el proyecto de desarrollo endógeno y sostenible / sustentable, humano, social, según el Plan Nacional y forme profesionales críticos con un alto compromiso social, bien preparados, pero al mismo tiempo entiendan la sociedad en la cual se mueven y cuyas funciones tengan que ver con la pertinencia social y respondan a las necesidades locales, regionales y nacionales.

Como ya lo habíamos señalado, la formación conlleva al constructo de la evaluación de los aprendizajes, el cual surge en los siguientes términos: un proceso colectivo construido de manera compartida, responsable y comprensiva por quienes aprenden, asumiendo un sentido crítico, creativo, innovador estético, ético y solidario. De tal forma, una evaluación desarrollada a través de la experiencia intersubjetiva asociada a los procesos inteligentes, de pensamiento, conscientes, afectivos y emocionales, en el marco de las interrelaciones existentes entre el conocimiento y el aprendizaje.

En sí, un proceso sociocultural sustentado en el enfoque hermenéutico (comunicativo, interpretativo y consensual), etnográfico, enmarcado necesariamente en una aproximación de investigación – acción orientada hacia la transformación del conocimiento construido previamente, del proceso educativo y del contexto sociocultural; centrado en quienes aprenden; realizado en ambientes o espacios sociopolíticos plenos de autoestima, confianza, estímulo, libertad para la creatividad y la participación democrática; e inscrito en proyectos integrados comunitarios, de desarrollo endógeno (García, 2005).

Además, que toma en cuenta la calidad de la información que reciben, sus propias formas de aprender, las capacidades de logro en términos de saberes en lo teórico y práctico, las debilidades y fortalezas adquiridas, los medios tecnológicos, así como el entorno institucional, la interacción socioeducativa, los valores y la diversidad sociocultural, elementos esenciales para construir esta evaluación. La misma, se pudiera operacionalizar mediante actividades evaluativas y metaevaluativas que más se identifiquen con las necesidades e intereses de quienes aprenden, tanto en lo social como en lo cultural, que coadyuven a aprender y desarrollar colectivamente competencias y capacidades para una vida activa, social, emprendedora, productiva, responsable, ciudadana.

De tal manera, con una evaluación así concebida se arman de una herramienta poderosa, para cambiar su razón de ser con la sociedad, transformando el contexto político, sociocultural y económico que les rodea, alcanzando una vida de calidad, sea este en el aula, la institución, el hogar, el campo, la comunidad, la ciudad. Además, se estimula el trabajo en equipo, la solidaridad, la responsabilidad, la comprensión, las interpretaciones y acuerdos compartidos, la conciencia social y los valores que

deben cultivarse en una sociedad compleja, cambiante y con incertidumbre, que caracteriza un nuevo mundo para el siglo XXI, que no es conveniente enfrentar de manera individual.

Entonces, el docente asume con este constructo, el papel de mediar entre el aprendizaje y su evaluación, anunciando el mejor momento para aplicar alguna estrategia o método, sin emitir juicio alguno, a menos que así le sea solicitado. Ha de estar consciente que como consecuencia de la creciente importancia concedida a las nuevas ideas y a la flexibilidad, las personas que han ido obteniendo un detallado cuerpo de conocimientos a lo largo del tiempo se encuentran con desventajas respecto a los demás si no son capaces de aplicar lo que saben de formas diferentes. Así, las nuevas habilidades básicas tienen que ver con cómo piensa y actúan las personas y no únicamente con lo que saben.

En consecuencia, dándose respuesta a la siguiente paradoja: mientras los requisitos para obtener un puesto de trabajo aumentan, a las calificaciones académicas se les da cada vez menos importancia, aunque las calificaciones continúan constituyendo un componente fundamental del éxito personal, a los estudiantes ya no les resulta suficiente demostrar que son capaces de superar una serie de exámenes; aunque continúan funcionando como moneda de cambio y marca de estatus, dentro y fuera de la institución, también es observada esta conducta en muchos de los responsables de los procesos de selección de personal al continuar utilizándolas como criterio de preselección a pesar de buscar otro tipo de habilidades. En tal sentido, para prosperar en una economía definida por la aplicación innovadora del conocimiento, hemos de ser capaces de algo más que absorber y devolver información (Seltzer y Bentley, 1999).

Por lo tanto, como resultado, los sistemas educativos deben abarcar un mayor espectro de cuestiones, como las habilidades emocionales, familiares y relacionales, la conciencia ciudadana y las virtudes cívicas, las capacidades para los negocios y la dirección de empresas, las habilidades para el análisis y la resolución de problemas, las capacidades para el liderazgo y la motivación, en un esfuerzo que convive sin eliminarlo con el continuar transmitiendo la preparación y los conocimientos tradicionales. La importancia de este conjunto de habilidades y conocimientos irá en aumento dentro de la lucha por la consecución del éxito y el bienestar individual y colectivo.

Pero los centros educativos, tanto escuelas como facultades de nuestras Casas de Estudios, han encontrado numerosas dificultades a la hora de incorporar la adquisición de estas habilidades a sus estrategias de enseñanza y evaluación. En concreto, las habilidades denominadas suaves, como la de mejora del propio rendimiento y aprendizaje, chocan frontalmente con el sistema de evaluación tradicional, basado en un régimen de evaluación objetivo y en una enseñanza centrada en temas aislados entre sí.

Estas lecciones parecen bastante difíciles de absorber. Estos problemas experimentados en la práctica nos pueden ayudar a comprender la necesidad de un enfoque educativo. En correspondencia, las estructuras que controlan los sistemas educativos, la presión de los exámenes y calificaciones, y las actitudes de quienes son los actores del hecho educativo comunitario, impiden que se lleven a cabo los cambios necesarios, quizás el más importante sea la necesidad de cubrir requerimientos en cuanto a currículos y exigencias académicas.

En conclusión asumimos que la evaluación es un proceso de valoración institucional obligatoria, integral, perma-

nente, continua, sistémica, democrática, formativa, producto de la investigación y para el aprendizaje; que implica la participación crítica y la capacidad reflexiva de sus actores, realizado sobre la aplicación de un cuerpo de criterios que sustentan la emisión de juicios sobre el quehacer académico y administrativo y su correspondencia entre el contexto social y la respuesta institucional (UC, 2001). Es decir, comparar y ajustar el ser y el quehacer de las instituciones universitarias con su deber ser de manera de garantizar una educación y funcionamiento de calidad y pertinente (UNESCO/ CRESALC/MES, 1996; UNESCO, 1997a; UNESCO, 1997b; Fuenmayor, 2001).

De allí la importancia de formación docente en el área de la evaluación. No solo para el hecho del proceso enseñanza - aprendizaje, la evaluación del estudiante y del proceso en sí, sino para la autoevaluación y la evaluación de la institución per se, esta última teniendo como elemento fundamental para valorar su desempeño tanto en producción de conocimiento como generadora de cambios, a nivel de la sociedad en la cual se contextualiza y con otras, tanto nacionales como internacionales. Siempre realizándose con la visión de mejorar aprovechando los recursos con los que cuenta la misma institución, siendo el más importante las personas que la conforman (Dias, 2001; Calivá, 2006).

### Componentes de la formación docente

*“o Inventamos o Erramos”  
Samuel Robinson (1828)*

Diferentes autores proponen para la formación del profesorado universitario contenidos a desarrollar en cursos sobre:

- Corrientes pedagógicas contemporáneas

- Estrategias didácticas
- Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje
- Evaluación
- Dinámicas y técnicas grupales
- Medios técnicos de apoyo a la docencia
- Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Modelos de enseñanza problematizada
- El docente universitario, la profesionalización de su rol
- Comportamiento organizacional
- Metodología de la investigación
- Práctica docente (Rista, de Lima y Leymoní, 2001; González y Bueno, 2001; Calzadilla, 2003-2004), entre otros.

El peligro de introducir nuevos requerimientos y expectativas en la enseñanza es que simplemente se adhieran a las estructuras existentes, es decir se añadan a la presión sobre la institución sin cambiarla realmente. Una estrategia para el cambio descansa en la relación entre dos factores clave: 1. el nivel de innovación en los bordes del sistema ordinario, el que depende en parte de la creación de una nueva y más amplia infraestructura educativa, algo esencial para proporcionar oportunidades de aprendizaje y de aplicación del conocimiento a una variedad de contextos, y 2. el punto hasta el que el núcleo del sistema pueda adaptarse y responder.

A menos que los innovadores sean capaces de conectar con el núcleo del sistema, se continuará sin poder alcanzar su máximo potencial, lo cual significa que debemos reconocer la necesidad de cambiar los núcleos centrales y los marcos institucionales que controlan la enseñanza.

### Conclusiones

La necesidad de una transformación universitaria se plantea como un desa-

fio la formación docente tanto inicial como de servicio. Entre sus retos más significativos es lograr docentes universitarios en formación permanente, haciendo de la docencia un campo de acción, donde la investigación tanto de la propia disciplina de su profesión como del proceso enseñanza -aprendizaje que ocurre en el aula, se conjuguen en bienestar del colectivo, no solo universitario sino además, de la sociedad en la cual se contextualizan sus conocimientos y saberes. Por lo tanto, se vienen planteando, desde finales de los años 90 del siglo XX hasta el presente, una serie de constructos que le den fundamento operacionable a esta formación docente a fin de que se corresponda con el momento histórico de la humanidad, en el cual el conocimiento pasa a ser el principal bien económico, el cual puede llevarnos a abrir una brecha insoslayable entre los más pobres y los más ricos, en este planeta Tierra. En virtud que garantice el reconocimiento de la condición humana, lo cultural, es decir lo axiológico, filosófico, ideológico y político de hacer o generar conocimiento, en correlación a la experiencia y los saberes de la humanidad. De allí, la importancia de formar docentes universitarios comprometidos y con las competencias, habilidades y destrezas para ejercer en el buen sentido su labor, siendo autónomos, creativos y emprendedores. Entre su valija de pensamientos en conocimientos el o la docente debe contar con el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, la pedagogía, es decir la estrategia y la didáctica docente, el comportamiento de las organizaciones inteligentes, el saber trabajar en equipo, el investigar y hacer extensión comunitaria, más allá de las paredes del denominado claustro universitario, entre otros.

## Referencias

- ABAL, I. ET AL. (2001) *EXPERIENCIA DE UNA DÉCADA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 223-237.
- AMARO, A. (2001) *EDUCACIÓN DIVINO TESORO*. EN: EL NACIONAL. CARACAS, 26 DE AGOSTO DE 2001. CUERPO E. P.P.5.
- AYERS, W. (2012) *ENSEÑANDO PARA LA LIBERTAD: COMPROMISO MORAL Y ACCIÓN ÉTICA EN EL SALÓN DE CLASE*. CARACAS – VENEZUELA, CIM/OPSU/MPPEU. 194p.
- BARBACH DE L., N. ET AL. (2001) *TRANSFORMACIÓN CURRICULAR Y PRÁCTICAS DOCENTES: APUNTES SOBRE UNA INVESTIGACIÓN*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 105-122.
- BONILLA-MOLINA, L (2005) *EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO BOLIVARIANO*. EDITORIAL. EN: PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y OTROS MANIFIESTOS. AÑO1. N° 1. ABRIL – 2005. P.P. 2.
- BRITTO G., L. (2009) *LA CIENCIA QUE QUEREMOS*. EN: ÚLTIMAS NOTICIAS. PAREDESUFRIR. CARACAS, DOMINGO, 20 DE SEPTIEMBRE DE 2009. P.P. 37.
- CALIVÁ E., J. (2006) *CINCO PASOS BÁSICOS PARA SER UN BUEN FORMADOR*. SERIE CURRÍCULUM Y SOCIEDAD. CARACAS- VENEZUELA, IICA. DICIEMBRE 2006. 73p.
- CALZADILLA, M.E. (2003-2004) *INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN AL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE*. EN: CANDIDUS. ENFOQUE. AÑO 4. N° 27-29. JULIO 2003- MARZO 2004. P.P. 55-60.
- CÁRDENAS C., A. L. (2002) *LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES*. EN: EL NACIONAL. OPINIÓN. CARACAS, 14 DE ENERO DE 2002. CUERPO A. P.P.6.
- CARR Y KEMMIS, (1988) *TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA. LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. BARCELONA- ESPAÑA, MARTÍNEZ ROCA.
- CASTELLANOS DE SJOSTRAND, M.E. (2001) *PROPOSICIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA (I)*. EN: PAPELES PARA LA DISCUSIÓN. SEMINARIO TIEMPO UNIVERSITARIO. UC. N° 14/ EDIC. N° 303, LUNES 25 DE JUNIO DE 2005. 4 p.
- CONTRERAS A., F. V. (2001) *NECESIDAD DE UNA REFORMA EDUCATIVA*. EN: EL SIGLO. YO TAMBIÉN OPINO. OPINIÓN. MARACAY, 16 DE SEPTIEMBRE DE 2001. CUERPO A. P.P. 4.
- DE ARMAS, I. (2003) *IDENTIDAD Y EDUCACIÓN*. EN: ÚLTIMAS NOTICIAS. OPINIÓN. CARACAS, DOMINGO, 31 DE AGOSTO DE 2003. P.P. 48.
- DÍAS S., J. (2001) *EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: BREVE HISTORIA DE CONFLICTOS Y DIFÍCIL CONSTRUCCIÓN*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 329-340.
- DÍAZ U., D. (2010) *TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN*. EN: REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO & COMUNICACIÓN. XVIII JORNADAS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN. BUENOS AIRES - ARGENTINA, FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN- UNIVERSIDAD DE PALERMO. P.P. 50-57.
- DONATO, M.E. (2001) *LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS A PARTIR DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/ UNESCO. P.P. 67-88.
- FUENMAYOR T., L. (2001) *PROPOSICIONES PARA LA NUEVA LEY DE UNIVERSIDADES*. EN: REV. DEBATE ABIERTO.

- FUNDACIÓN DEBATE ABIERTO/OPSU. AÑO V. VOL. IV. N° 16. JULIO 2001. P.P. 35-36.
- GAITTO, J. (2010) *EL MODELO DE UNIVERSIDAD DEL TERCER MILENIO* EN: REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO & COMUNICACIÓN. XVIII JORNADAS DE REFLEXIÓN ACADÉMICA EN DISEÑO Y COMUNICACIÓN. BUENOS AIRES - ARGENTINA, FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN- UNIVERSIDAD DE PALERMO. P.P. 87-88.
- GARCÍA, S. (2005) *LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA (I)*. EN: DIARIO VEA. OPINIÓN. CARACAS, JUEVES 26 DE MAYO DE 2005. P.P. 11.
- GARCÍA G., C. (1996) *LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE MIRA ASÍ MISMA*. EN: CONOCIMIENTO EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD EN AMÉRICA LATINA. CARACAS- VENEZUELA, UCV / CENDES- NUEVA SOCIEDAD. P.P. 125-150.
- GARCÍA R., M. J. (2011) *SISTEMAS EDUCATIVOS EXCELENTES*. MONOGRÁFICO. EN: REV. ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA. AÑO 2011. N° 18. P.P. 11-26.
- GONZÁLEZ B., R. Y J. BUENO B. (2001) *FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIONES*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 137-144.
- GOROSTIAGA SJ., X. (2000) *EN BUSCA DEL ES-LABÓN PERDIDO ENTRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO: DESAFÍOS Y RETOS PARA LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*. EN: LA EDUCACIÓN EN EL HORIZONTE DEL SIGLO XXI. CARLOS TUNNERMANN B. Y FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA (COORDS.). CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 147-184.
- HERNÁNDEZ, G. (2001) *PARADIGMAS EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN*. D.F.- MÉXICO, PAIDÓS EDUCADOR. P.P. 133.
- LANZ, R. (S.F.A) *UNIVERSIDAD: LA POLÉMICA AUTONOMÍA*. EN: EL NACIONAL. ATRES-
- MANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN.
- LANZ, R. (S.F.B) *DEBATE SOBRE LA TECNOLOGÍA*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (S.F.C) *EXTRAVÍOS*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (S.F.D). *¿CUÁL CIENCIA?* EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (S.F.E) *LO MÁS DIFÍCIL ES TRANSFORMAR*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (S.F.F). *MISIÓN –CASI- IMPOSIBLE*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN.
- LANZ, R. (S.F.G). *MAESTROS EN PROBLEMAS*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN.
- LANZ, R. (S.F.H). *LA UNIVERSIDAD QUE QUEREMOS*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (S.F.I). *PROFESORES EN PROBLEMAS*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CUERPO A. OPINIÓN
- LANZ, R. (2009A). *FORMACIÓN CRÍTICA, LAICA, AUTÓNOMA*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CARACAS, DOMINGO 20 DE SEPTIEMBRE DE 2009. CUERPO A. OPINIÓN. P.P.10
- LANZ, R. (2009B). *FORMAR PARA LA VIDA*. EN: EL NACIONAL. ATRESMANOS. MIRADAS MÚLTIPLES PARA EL DIÁLOGO. CARACAS, DOMINGO 27 DE SEPTIEMBRE DE 2009. CUERPO A. OPINIÓN. P.P.10
- MACHADO, A. L. (2000) *LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: VISIÓN PROSPECTIVA AL AÑO 2020*. EN: LA EDUCACIÓN EN EL HORIZONTE DEL SIGLO XXI. CARLOS TUNNERMANN B. Y FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA (COORDS.). CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 53-73.
- MANRIQUE, T. (2005) *ESCRIBIENDO SOBRE PRAXIS EDUCATIVA*. EN: PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y OTROS MANIFIESTOS. AÑO1. N° 1. ABRIL – 2005. P.P. 5.
- MARTINS R., J.R. (2000) *EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI*. EN: LA EDUCACIÓN EN EL HORIZONTE DEL SIGLO XXI. CARLOS TUNNERMANN B. Y FRANCISCO LÓPEZ SEGRERA (COORDS.). CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 231-241.
- MAYZ V., E. (2001) *OCASO DE LAS UNIVERSIDADES*. TERCERA ED. CARACAS- VENEZUELA. MONTE AVILA. DISPONIBLE EN: METODOLOGIAECS.WORDPRESS.COM/.../LIBRO-EL-OCASO-DE-LAS-UNIVERSIDADES/PDF.
- MONEREO, C. (2003- 2004) *LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA: ENSEÑAR PARA LA AUTONOMÍA*. EN: CANDIDUS. ENFOQUE. AÑO 4. N° 27-29. JULIO 2003- MARZO 2004. P.P. 9-17.
- MPPEU. 2010. *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN*. GACETA OFICIAL N° 5.929 EXTRAORDINARIA DE FECHA 15 DE AGOSTO DE 2009. CARACAS – VENEZUELA, MPPEU. 64p.
- MORENO, R (2005) *UNA ESCUELA PARA LA REVOLUCIÓN*. EN: PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y OTROS MANIFIESTOS. AÑO1. N° 1. ABRIL – 2005. P.P. 3.
- MORIN (1999). *LOS SIETE SABERES NECESARIOS PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO*. TRAD. MERCEDES VALLEJO-GÓMEZ. PARÍS- FRANCIA, UNESCO. 60p.
- MORIN, (2000) *SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD*. EN: BOLETÍN DEL CENTRE INTERNACIONAL DE RECHERCHES ET ETUDES TRANSDISCIPLINAIRES (CIRET). N° 2. 9 P. DISPONIBLE EN: WWW.PENSAMIENTOCOMPLEJO.COM.AR.

- MORIN (2002) *LA CABEZA BIEN PUESTA*. REPENSAR LA REFORMA. REFORMAR EL PENSAMIENTO. BASES PARA UNA REFORMA EDUCATIVA. QUINTA REIMPRESIÓN. BUENOS AIRES- ARGENTINA, NUEVA VISIÓN. 96P.
- NUÑEZ, M. (2005) *TRASCENDENCIA*. EN: PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y OTROS MANIFIESTOS. AÑO1. N° 1. ABRIL – 2005. P.P. 7.
- PAZ E., M. (2001) *ABORDAJES DE LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA CRISIS DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/ UNESCO. P.P. 239-253.
- PEÑALVER B., L. (2011) *LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA: RETOS Y POSIBILIDADES*. LIBRO EN PREPARACIÓN. MATURÍN- VENEZUELA. 134 P.
- PERALES O., M. (2003) ELOGIO Y CRÍTICA DEL EDUCADOR VENEZOLANO. EN: *PRIMERAS IDEAS*. AÑO1. N° 7. MAYO 2003. P.P. 1-2.
- POZO, J. Y C. MONEREO. (1999) *EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO*. MADRID- ESPAÑA, SANTILLANA. AULA XXI. CAP. 5. PARTE 3.
- QUEVEDO C., R. I. (2006) *LOS NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS*. EN: CURSO DE CAPACITACIÓN FORMACIÓN DE FORMADORES. MARACAY, DEL 10 AL 15 DE DICIEMBRE DE 2006. MARACAY- VENEZUELA, FAGRO-UCV/IICA/SIHCA. PONENCIA.
- RAMÍREZ, T. (2000) *LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y LA GLOBALIZACIÓN*. EN: EL NACIONAL. OPINIÓN. CUERPO A. CARACAS, 07 DE JULIO DE 2000. P.P. 9.
- REQUENA, M. (2003- 2004) *REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN NECESARIA PARA LOS RETOS DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS*. EN: CANDIDUS. ENFOQUE. AÑO 4. N° 27-29. JULIO 2003- MARZO 2004. P.P. 23-27.
- RÍOS C., P. (2003- 2004) *ESBOZO DEL ENFOQUE ESTRATÉGICO DEL APRENDIZAJE*. EN: CANDIDUS. ENFOQUE. AÑO 4. N° 27-29. JULIO 2003- MARZO 2004. P.P. 18-22.
- RISTA, A., DE LIMA, D. Y J. LEYMONIÉ (2001) *ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE VETERINARIA*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/ UNESCO. P.P. 239-253.
- SELTZER, K. Y T. BENTLEY. (1999) *LA ERA DE LA CREATIVIDAD*. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA UNA NUEVA SOCIEDAD. MADRID- ESPAÑA, AULA XXI/SANTILLANA. 122P.
- SOTO, H. (2005) *EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA VENEZUELA BOLIVARIANA*. PUBLICACIÓN DEL DOMINGO, 03/05/2005. 9 P. CORREO ELECTRÓNICO: CAMARONMEJIA@YAHOO.ES.
- TORRES, C. (2001) *FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LA DOCENCIA: UNA EXPERIENCIA EN PROCESO*. EN: PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. ELSA GATTI, NANCY PERÉ Y HÉCTOR PERERA (COMPS.) CÁTEDRA UNESCO-IESALC/ AUGM. CARACAS- VENEZUELA, IESALC/UNESCO. P.P. 95-103.
- UC (2001) *IDEAS PARA LA REFORMA*. CONCLUSIONES DE LA MESA: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ACREDITACIÓN. EN TIEMPO UNIVERSITARIO. COMISIÓN DE REFORMA UNIVERSITARIA/UC. 3 DE DICIEMBRE DE 2001. P.P. 9.
- UNDA R., S. (2002) *IDEAS PARA LA REFORMA*. LA REFORMA UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS. EN TIEMPO UNIVERSITARIO. COMISIÓN DE REFORMA UNIVERSITARIA/UC. 15 DE JULIO DE 2002. P.P. 9.
- UNESCO (1997A) *DECLARACION MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCION*. EN: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. VISIÓN Y ACCIÓN. 9 DE OCTUBRE DE 1998.
- UNESCO (1997A) *MARCO DE ACCION PRIORITARIA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR*. EN: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. VISIÓN Y ACCIÓN. 9 DE OCTUBRE DE 1998.
- UNESCO/ CRESALC/MES CUBA. 1996. *PROYECTO DE DECLARACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*. EDUCACIÓN SUPERIOR SIGLO XXI. EN: CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. LA HABANA, CUBA 18 AL 22 DE NOVIEMBRE DE 1996. 71P.
- VENEZUELA. (1976) *LEY DE UNIVERSIDADES*. GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. N° 1.429 EXTRAORDINARIO. MARTES 8 DE SEPTIEMBRE DE 1970. CARACAS – VENEZUELA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA. 54P. DISPONIBLE EN: [WWW.UCV.VE/FILEADMIN/USER.../LEY\\_DE\\_UNIVERSIDADES\\_- \\_1.429\\_E.PDF](http://WWW.UCV.VE/FILEADMIN/USER.../LEY_DE_UNIVERSIDADES_- _1.429_E.PDF).
- VENEZUELA. (2000) *CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999) CRBV/1999*. CON EXPOSICIÓN DE MOTIVOS. GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. AÑO CXXXVII- MES VI N° 5.453 EXTRAORDINARIO. VIERNES 24 DE MARZO DE 2000. CARACAS – VENEZUELA, LA PIEDRA .174P.
- VYGOTSKY, L. (1978) *EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES*. MADRID- ESPAÑA, GRIJALBO.
- YAJURE, E.R. (2001) *TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA: NECESIDAD Y PROPÓSITOS*. EN: EL NACIONAL. OPINIÓN. CUERPO A. CARACAS, 25 DE ABRIL DE 2001. P.P. 9.
- YAJURE, E.R. (2001) *TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA: DINÁMICA DEL PROCESO*. EN: EL NACIONAL. OPINIÓN. CUERPO A. CARACAS, 11 DE MAYO DE 2001. P.P. 9.