REPENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA VISIÓN CRÍTICA DE LA CALIDAD ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

RETHINKING TEACHER EDUCATION: A CRITICAL LOOK AT ACADEMIC QUALITY IN HIGHER EDUCATION

AUTORAS:
DELGADO OCHOA, YENDIRA JANNETTE
ZÁRRAGA MÁRQUEZ OMAIRA ANTONIA

RESUMEN

Este ensayo plantea una reflexión crítica sobre la formación docente como eje fundamental para una educación de calidad y la transformación universitaria, ya que una función principal de la universidad es la docencia que comprende actividades académicas enfocadas en cultivar el pensamiento crítico y la difusión del conocimiento. El análisis emerge del supuesto observado desde la práctica donde tradicionalmente el modelo de formación docente se centraba en los conocimientos disciplinares y en áreas específicas, que resultan insuficientes para responder a las complejidades de la educación universitaria, por lo cual surge el interés por repensar la formación docente en las universidades. Enmarcado en un enfoque cualitativo y una postura sociocrítica, se reflexiona sobre la calidad académica universitaria asumiendo la docencia como columna vertebral para tal fin; los hallazgos evidencian una tensión persistente entre el discurso de la calidad académica (asociado a indicadores de eficiencia y productividad) y las necesidades reales de una formación docente que promueva el pensamiento crítico, la innovación pedagógica y la pertinencia social. Se considera que repensar la formación docente exige superar la visión instrumentalista de la calidad para adoptar un enfoque integral que establezca: la institucionalización de la formación como política estratégica universitaria y el desarrollo de competencias pedagógico-didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje; valorando el rol docente como agente de transformación educativa. Se propone el modelo crítico de "resignificación de la formación docente" que sitúa la reflexión ética y la práctica de la docencia como ejes transversales para garantizar una calidad académica universitaria genuina y contextualizada.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Calidad Académica y Educación Universitaria

ABSTRACT

This essay proposes a critical reflection on teacher training as a fundamental axis for quality education and university transformation, since a primary function of the university is teaching, which comprises academic activities focused on cultivating critical thinking and the dissemination of knowledge. The analysis emerges from the assumption observed from practice where traditionally the teacher training model was centered on disciplinary knowledge and specific areas, which are insufficient to respond to the complexities of university education, which is why the interest arises in rethinking teacher training in universities. Framed in a qualitative approach and a socio-critical stance, it reflects on university academic quality, assuming teaching as the backbone for this purpose; the findings show a persistent tension between the discourse of academic quality (associated with efficiency and productivity indicators) and the real needs of a teacher training that promotes critical thinking, pedagogical innovation and social relevance. It is considered that rethinking teacher training requires overcoming the instrumentalist vision of quality to adopt a comprehensive approach that establishes: the institutionalization of training as a strategic university policy and the development of pedagogical-didactic competencies for the teaching-learning process; valuing the teaching role as an agent of educational transformation. The critical model of "resignification of teacher training" is proposed, which places ethical reflection and the practice of teaching as transversal axes to guarantee genuine and contextualized university academic quality.

KEYWORDS: Teacher Training, Critical Vision, Academic Quality and University Education

Introducción

En el año 2015, los Estados Miembros de las Naciones Unidas aprobaron los 17 Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, estableciendo un plan de acción con un horizonte de 15 años. Entre ellos, destaca el Objetivo N.º 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Este objetivo posee un valor fundamental para la sociedad, ya que su cumplimiento constituye una base indispensable para el logro de los demás objetivos y metas establecidos.

En este mismo orden de ideas, hay que destacar la última meta del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) que, de acuerdo a las Naciones Unidas - CEPAL (2016:16) propone "aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo". Y es que no hay manera en que podamos lograr una educación de calidad sin antes pensar en quien se encuentra al frente del proceso de enseñanza aprendizaje, por eso los docentes son una pieza fundamental para la transformación social.

Ante los desafíos globales que enfrenta la educación, en una sociedad cambiante y altamente mediatizada por la tecnología, podemos introducir la tesis que sostiene nuestro ensayo, en la que consideramos que la formación pedagógica continua del docente, constituye el factor determinante para elevar la calidad de la educación universitaria venezolana, permitiendo una praxis que responda a las necesidades históricas del entorno.

Siendo así, entendemos que la formación del docente universitario se articula a través de un proceso de autorreflexión que busca transformar las estructuras de las relaciones sociales. A través de este enfoque, es posible analizar y responder a los problemas que emanan de dichas estructuras, vinculando así la actividad docente con el cambio social.

De acuerdo a lo anterior, la formación pedagógica del docente puede ser entendida como aquella que posibilita el desarrollo de competencias profesionales habilitando la práctica didáctico-pedagógica. En ese sentido, Chehaybar y Kuri (2003:65) la definen como: “Un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”. De igual forma, Pozo (2006:61), coincide en la idea de que se trata de un “proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera”.

Dado que nuestras reflexiones se enmarcan en la realidad universitaria, es importante acotar que la docencia universitaria, según Leal (2003:43): “se refiere al conjunto de actividades académicas que engloban la implementación de la gestión curricular”. Por su parte, Vargas (2020:27) afirma que la docencia universitaria es “una praxis social consciente propia de un sujeto social identificado con ésta, cuya intencionalidad es la transformación educativa del propio sujeto, sus estudiantes, colegas y el entorno en el cual desarrolla su labor pedagógica”. A este respecto se concuerda con Vargas al referir que la docencia como función universitaria debe ser antes que todo una praxis transformadora que considere las complejidades del quehacer universitario.

Lo antes expuesto permite afirmar que la formación pedagógica y la docencia universitaria van más allá de la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica pedagógica de los docentes, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. Asimismo, este proceso crítico reflexivo permite asumir que el profesor debe reconstruir su actividad y superar su práctica educativa, para ello, debe construir conocimientos y a la vez reflexionar y cuestionar su quehacer profesional, y este proceso de reflexión se vincula con su desarrollo profesional.

A este respecto, compartimos las ideas de Builds, Arroyo, Sánchez y Esteve (2025:90) quienes consideran que el desarrollo profesional del profesor universitario abarca ese conjunto de oportunidades de aprendizaje formales, no formales e informales que se presentan a lo largo de su praxis profesional. Los autores también señalan que el desarrollo profesional debe enfocarse desde una perspectiva reflexiva hacia su propia práctica, demandando del docente la disposición a renovar y mejorar continuamente su propio desempeño. Así podemos ver que el docente universitario puede lograr su desarrollo profesional en la medida que combina las experiencias de aprendizaje con la autorreflexión acerca de la importancia de mejorar continuamente su práctica profesional.

Adicionalmente, la práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje son actividades que se insertan en un determinado contexto social, económico, político y cultural, de aquí que sean procesos complejos e irreductibles. Por ello; el análisis del entorno en que se desarrollan ambas prácticas no puede pasar inadvertido para los profesores, pues la educación no es un hecho aislado, sino una práctica con fines sociales. Esto significa que la educación no ocurre en una burbuja, sino que es un engranaje vivo de la sociedad, por ejemplo, si se forman docentes solo en componentes técnicos y áreas especializadas, pero no se forma en valores, se estaría dejando a un lado aspectos esenciales como el amor, la sensibilidad, la empatía, entre otros.

Por este motivo, resulta interesante mencionar el contexto de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson (UNEM), creada en el año 2018, con la finalidad de garantizar la formación gratuita y permanente de las y los trabajadores de la Educación (personal docente, administrativo y obrero), sin embargo, para efectos de la presente investigación se consideran solo los docentes formadores.

Desde esta perspectiva, la UNEM, es el principal soporte para promover la formación permanente de los docentes activos en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) con un enfoque robinsoniano y emancipador, de acuerdo con el

pensamiento de Simón Rodríguez que señala que la educación busca formar ciudadanos libres capaces de pensar por sí mismos. A este respecto, un docente universitario bajo este enfoque no es un simple transmisor de datos, sino un agitador de conciencias y potenciador de la enseñanza aprendizaje de los formadores de formadores, es decir, de los docentes que forman a los docentes activos en servicio, elevando la conciencia social y la creación de un liderazgo colectivo que contribuya a la transformación de la ciudadanía.

En atención a lo anterior, se evidencia que este encargo social no se ha logrado, ya que los docentes manifiestan una actitud de oposición a formarse y mejorar su praxis docente, muestran desinterés y desmotivación en participar en talleres y cursos de actualización propuestos por el MPPE a través de la UNEM; de igual forma rechazan las opciones de inscribirse en los programas de especialización, maestría y doctorado que ofrece la universidad, en ocasiones por temor a los cambios, por comodidad o por falta de interés en las actualizaciones profesionales. En este orden de ideas, esa posición de negación ante las formaciones representa una barrera bien marcada hacia la formación continua que requiere el docente del siglo XXI.

Desde la praxis en el ámbito de la UNEM, específicamente en su sede del estado Falcón, se ha intentado avanzar a través de los Programas Nacionales de Formación Avanzada (PNFA) que permiten realizar especializaciones, maestrías y doctorados, teniendo como finalidad reinventar al nuevo profesional de la educación a través de la formación continua desde la práctica. Pese a estos avances, aún se evidencian barreras actitudinales y formativas, ya que algunos docentes adscritos a la UNEM manifiestan resistencia a los procesos formativos negándose a incorporarse en los PNFA; en otros casos se oponen a las actividades de formación expresando que ya aprendieron en su momento y que se les hace más fácil continuar con las estrategias conocidas por ellos. Es por ello que surge la necesidad de este análisis reflexivo sobre la problemática mencionada a fin de plantear alternativas que transformen esa realidad y que se pueda cumplir con

los fines para los que fue creada la UNEM.

Partiendo de la realidad descrita, este ensayo se asume desde una perspectiva cualitativa basada en una postura crítico-dialéctica en la que se necesita reflexionar críticamente con respecto a la resistencia a las formaciones que se evidencian en la realidad de la UNEM en el estado Falcón. Dentro de este orden, si el docente se niega a formarse y mejorar su labor pedagógica, se está quedando con conocimientos obsoletos que poco funcionan en la realidad actual, de ahí que consideramos importante mantener una actitud crítica ante el fenómeno de la formación pedagógica continua en la búsqueda de una mejor calidad de la educación universitaria con la finalidad de que el docente deje de repetir contenidos y comience a investigar y enseñar soluciones reales para su contexto. Asimismo, se busca que el docente pueda reinventar metodologías propias que se ajusten a la praxis diaria de la universidad, y que la universidad pase de ser una fábrica de profesionales a un centro de transformación social y educativa.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, el presente estudio se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual busca promover transformaciones sociales y educativas a través de la autorreflexión, la praxis y la superación de la dominación, dando solución a problemáticas con la participación de sus miembros. Teniendo en cuenta que “El paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica, ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y la investigación participante” (Arnal, 1992: 67).

De igual modo, la metodología empleada se basó en el análisis de contenido aplicado a artículos científicos y publicaciones de organismos internacionales, especialmente de la UNESCO de reciente data, que guardaran relación con las categorías abordadas: calidad académica, educación universitaria de calidad y formación pedagógica continua del docente universitario. En total, las autoras analizaron más de 25 fuentes disponibles en formato digital, con el propósito de crear un marco de referencia para plantear las reflexiones

alrededor del tema central abordado y respaldar teóricamente las ideas que se desarrollan en los apartados siguientes.

Asimismo, el ensayo se ha organizado bajo una estructura deductiva que va de lo general a lo particular: inicia con la categoría calidad académica, continúa con la educación universitaria de calidad y culmina en su vinculación con la formación pedagógica continua enmarcado en la docencia universitaria. Consideramos que esta estructuración favorece una comprensión progresiva y coherente del tema abordado, ya que permite al lector transitar de los fundamentos conceptuales más amplios hacia su aplicación específica, facilitando la articulación lógica de los argumentos y una mejor interpretación de las relaciones entre las categorías analizadas.

La Calidad Académica

La calidad en la educación universitaria es un concepto multidimensional enfocado en la excelencia académica, pertinencia, mejora continua e innovación para asegurar una formación sólida que tribute a la docencia universitaria. Para la UNEM esto implica lograr una formación sólida en los docentes que tienen a su cargo ambientes de aprendizaje de los diferentes programas de formación, de tal manera que se pueda responder al encargo social del país y a la finalidad esencial para la cual fue creada esta Universidad. De acuerdo a esto, comprender lo que significa calidad académica representa un gran reto para lograr un análisis reflexivo sobre la docencia universitaria como práctica social y reflexiva del entorno educativo de esta institución.

En el contexto universitario son varios los aspectos a señalar en materia calidad académica, sin embargo, nos apegamos a los criterios de la UNESCO (2022:36) que considera que para asegurar la calidad es crucial: adoptar sistemas que reconozcan y abarquen la diversidad de la oferta académica, promover un nuevo paradigma que valore todos los tipos de aprendizaje y normalice itinerarios flexibles y enfocar el currículo en las ganancias de aprendizaje y habilidades transferibles, centrando al profesorado en el aprendizaje del estudiante.

Además, es fundamental una gestión institucional que defienda el

interés público y marcos normativos que faciliten la integración de la educación superior con su responsabilidad social. Otro aspecto de gran importancia, y que como autoras añadimos a los criterios de la UNESCO, es fomentar un clima de aprendizaje continuo tanto de parte de los estudiantes como del profesorado, donde el desarrollo profesional del docente y la mejora continua sean el eje transversal de cada una de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión.

En líneas generales, cuando abordamos el tema de la calidad universitaria, nos resistimos a la tentación de medirla solo por cifras de matrícula, egresados o infraestructura. Nuestra perspectiva es que una institución de excelencia no se define por su posición en un ranking, sino por su capacidad para generar un cambio auténtico. Este cambio se gesta en una reflexión constante sobre el porqué de sus funciones: la docencia, la investigación y la extensión.

Atendiendo a esto, pensamos que la calidad académica también se trata de formar personas capaces de pensar críticamente, de equilibrar su preparación técnica con una sólida base ética y, sobre todo, de aportar soluciones a los desafíos de su entorno. En el corazón de esta visión, reconocemos que la formación permanente del cuerpo docente no es un complemento, sino la condición indispensable para que este propósito se cumpla.

Así pues, “la calidad de la educación venezolana está vinculada a la generación de conocimiento que nos permita comprender nuestra realidad, nuestra historia y nuestro contexto histórico y social” (Pérez, 2026:2), por ello un docente universitario que asume la formación pedagógica como parte de su praxis, es capaz de garantizar esa generación de saberes al servicio de la ciencia y tecnología para la vida, es por ello esencial la reflexión crítica sobre dicha formación como práctica orientada a la emancipación.

Paralelamente, la UNESCO (1998:28) considera que la calidad de la educación universitaria depende en primer lugar de la calidad de los elementos conforman el sistema, poniendo en primer lugar a la calidad del personal, en particular, de sus docentes ya que

> ...por el elevado nivel de complejidad y de exigencias que tienen sus funciones (enseñanza, investigación y servicios). Éstas requieren por parte de los docentes y de los investigadores no solamente unos niveles de aptitud ciertamente elevados, sino también una voluntad de compromiso y unos valores éticos de acuerdo con las exigencias de una calidad orientada por la pertinencia social.

Una Educación Universitaria de Calidad

La Educación Universitaria tiene como finalidad formar profesionales de alta calidad, promoviendo la transformación social, la investigación, la soberanía y la producción de conocimiento, es el subsistema que integra las instituciones de educación universitaria, incluyendo universidades públicas y privadas, bajo el principio de estado docente. Según la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2009, la educación universitaria es un subsistema integrante del sistema educativo nacional que regula el pregrado y posgrado, promoviendo la formación crítica, el desarrollo nacional y el conocimiento científico, bajo la dirección del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU).

Las universidades desde sus inicios han tenido la responsabilidad de generar conocimiento, difundirlo y evaluar su impacto en la sociedad; desde esta visión, resulta importante tener presente que la universidad requiere responder a los nuevos tiempos, es decir, definir la visión integral de sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión sobre un nuevo paradigma como eje transformador que le permita, a través de la creación y difusión del conocimiento, lograr la correspondencia entre lo que la sociedad demanda y lo que la universidad genera.

Dicho lo anterior, las tres funciones sustantivas de la universidad son *la docencia*, entendida como la formación integral enfocada en la formación académica, ética y profesional fomentando el aprendizaje autónomo y crítico; *la investigación,* definida como la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos y la creación de soluciones científicas y *la extensión,* referida a la conexión de la universidad con el entorno para compartir conocimiento y resolver problemas del contexto social y comunitario. De modo que “La docencia, la investigación y la

extensión son términos que no son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente en el logro de objetivos, para así alcanzar su visión y misión como parte del todo" (Ugas, 2006:189).

Desde nuestra perspectiva, creemos que el verdadero sentido de la universidad se encuentra cuando sus tres funciones, docencia, investigación y extensión, trabajan unidas por un propósito común: formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. No son tareas separadas, sino partes de un mismo motor. Mientras se investiga, se enseña; mientras se enseña, se extiende el conocimiento a la comunidad. Esta constante interacción es lo que genera una práctica universitaria dinámica y, en definitiva, verdaderamente transformadora.

Siguiendo con la idea anterior, cuando hablamos de una institución universitaria que ofrece educación de calidad es inevitable pensar en grandes edificios, bien cuidados, con pasillos relucientes, salones con aire acondicionado, comedores pulcros que ofrecen buenos productos alimenticios e imaginamos a los profesores bien vestidos con un porte muy académico. Solemos creer que la calidad de la infraestructura es sinónimo de calidad educativa. Aunque estos elementos materiales también están asociados a una educación de calidad, no es en ello donde recae el mayor peso. Entonces ¿Cómo podríamos describir a una institución universitaria con educación de calidad?

En primer lugar, podríamos decir que una universidad que ofrece educación de calidad se concibe como un espacio formativo que garantiza una preparación integral, pertinente y contextualizada, orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades, actitudes y valores en los estudiantes. En este sentido, se caracteriza por contar con un cuerpo docente calificado y en permanente actualización, así como por el diseño de programas académicos coherentes con las exigencias sociales y profesionales del entorno.

En segundo lugar, una educación de calidad en el contexto universitario incorporaría metodologías de enseñanza centradas en el aprendizaje activo, crítico y reflexivo, favoreciendo la construcción significativa del

conocimiento. A su vez, promovería la investigación, la extensión y la vinculación con la comunidad como funciones sustantivas que permiten trascender el aula y generar impacto social. Un ejemplo de ello sería promover actividades con los estudiantes donde investiguen problemas de sus comunidades y construyan soluciones junto a los miembros de la comunidad, para luego realizar una jornada de socialización de los resultados con la participación de los diferentes actores comunitarios e instituciones vinculadas.

Por último, una universidad que garantiza una educación de calidad dispone de recursos tecnológicos y ambientes de aprendizaje adecuados, en correspondencia con las dinámicas educativas contemporáneas, tanto en contextos presenciales como virtuales. Además, se sustenta en procesos sistemáticos de evaluación y mejora continua, orientados al aseguramiento de la calidad académica, con el propósito de formar profesionales éticos, críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de la sociedad.

Como se puede observar, tales estándares de calidad sólo pueden lograrse con un personal altamente calificado y comprometido con su formación permanente, porque la calidad académica no culmina cuando se alcanza un nivel elevado, sino que, para mantenerlo, requiere de la actualización constante para ir a la par de las exigencias del entorno, como se ha dejado ver en líneas anteriores. De manera que la continua formación pedagógica del docente universitario influye directamente en el logro de esa calidad.

Según lo descrito anteriormente, en la UNEM se evidencia una problemática crítica que compromete seriamente la calidad académica: la marcada resistencia de su personal docente para participar en los programas de formación pedagógica institucionales. Esta actitud no solo obstaculiza el cumplimiento de los estándares de calidad previamente mencionados, sino que genera un círculo vicioso donde la falta de actualización pedagógica perpetúa prácticas educativas ancladas en enfoques tradicionales y alejadas de las exigencias del mundo contemporáneo. Cabe destacar que la UNEM en su filosofía establece la formación

pedagógica en servicio, es decir se encarga de formar los docentes activos en el MPPE, esta formación está centrada en cómo enseñar, de igual forma la formación que ofrece la UNEM busca que el docente reflexione sobre su propia realidad, participe y actúa para transformarla.

Lo antes planteado, permite describir que los docentes de la UNEM tienen la oportunidad de recibir formación ajustada a las necesidades de su práctica docente, es un tipo de formación flexible y se ofrece en cada institución educativa lo que les permite articular la teoría y la práctica; es un tipo de formación que se orienta a que el docente escriba y documente lo que vive en el aula para convertirlo en teoría pedagógica propia. Es importante mencionar que la UNEM no se enfoca solo en obtener un título de postgrado, sino en producir conciencia liberadora que resuelva las problemáticas que emergen en la realidad educativa.

La problemática antes mencionada resulta particularmente preocupante si consideramos que la resistencia docente se convierte en el principal obstáculo para la transformación educativa que la universidad pretende impulsar. En consecuencia, este escenario confirma de manera contundente la tesis central sostenida a lo largo de este ensayo: la formación pedagógica del docente universitario no es un elemento secundario o accesorio, sino un factor determinante y estratégico para elevar la calidad de la enseñanza superior y, por ende, para formar profesionales capaces de responder a los desafíos del siglo XXI.

La Formación Continua del Docente Universitario

En las instituciones educativas en general, la formación continua del docente para el logro de la calidad académica y, concretamente, para alcanzar una enseñanza universitaria de calidad es primordial, por ello se hace necesario entender de qué hablamos cuando nos referimos a este término. Para ello vale la pena hablar primero de un concepto más abarcador, como lo es el Aprendizaje a lo Largo de Toda La Vida (ALTV). Al respecto la UNESCO (2022:17) señala:

> El aprendizaje a lo largo de toda la vida está enraizado en la integración del aprendizaje y la vida, cubriendo actividades de aprendizaje para personas de

> todas las edades, en todos los contextos de la vida y mediante una variedad de modalidades que, juntas, satisfacen una variedad de necesidades y demandas de aprendizaje.

De esta manera, el aprendizaje se extiende a lo largo de las diferentes fases de la vida y puede darse tanto en contextos formales como no formales, contemplando todas las edades, todos los niveles de educación, todas las modalidades y todos los ámbitos y espacios de aprendizaje. Se trata pues de un tipo de aprendizaje que nunca termina y que llega incluso a convertirse en una filosofía de vida. De allí que Escotet (2019:64), señale que en la actualidad se requiere de:

> ...un profesional formado dentro de un currículum flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, con amplia capacidad para adaptarse a nuevos procesos y tecnologías, una gran dosis de creatividad y con una firme actitud hacia una educación a lo largo de la vida o permanente (lifelong education).

Desde una perspectiva sociocrítica, la formación continua trasciende la noción instrumental de actualización profesional para configurarse como un proceso histórico, reflexivo y situado, mediante el cual los docentes reconfiguran sus saberes, prácticas y posicionamientos ético-políticos una vez culminada su formación inicial. En este sentido, la distinción entre formación inicial y formación continua o permanente no responde únicamente a una secuencia temporal, sino a una dinámica dialéctica que articula la experiencia, la reflexión crítica y la transformación de la práctica pedagógica en contextos sociales concretos.

De ahí que pensamos que la formación continua del docente debe concebirse como un proceso permanente, reflexivo y emancipador, orientado no solo a la actualización de conocimientos, sino a la transformación consciente de la práctica educativa y de las realidades sociales en las que esta se inscribe, asumiendo el entorno educativo como un espacio de problematización crítica, donde el docente se reconoce como sujeto histórico, capaz de cuestionar, reinterpretar y reconstruir su praxis.

En el ámbito universitario la formación pedagógica es el motor que impulsa la mejora continua de la práctica docente. De acuerdo a las

ideas de Heras (2017:71) la formación pedagógica del docente universitario es entendida como

> …un proceso formal e informal, dinámico y permanente en el cual se desarrollan un conjunto de orientaciones y acciones dirigidas a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores, que necesariamente debe tomar en cuenta las características propias del contexto en donde se desarrolla su desempeño profesional, y cuyo propósito fundamental es el mejoramiento de la práctica pedagógica a través de la reflexión de su propia práctica, que le permita estimular su desarrollo personal.

Desde una mirada sociocrítica, esta formación debería promover el desarrollo de una conciencia que permita al docente analizar las desigualdades, tensiones y condicionantes presentes en el contexto educativo, así como generar respuestas pedagógicas pertinentes, inclusivas y contextualizadas. Asimismo, debe fomentar la investigación-acción como estrategia clave para la mejora de la práctica, favoreciendo procesos de reflexión sistemática sobre la propia experiencia y la toma de decisiones fundamentadas.

A este respecto, la UNESCO (1998:30) reconoce la importancia de la formación pedagógica del docente universitario al considerar necesaria la:

> ...actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza.

A juicio de las autoras, la formación permanente también debe apuntar hacia la construcción de una educación más justa, democrática y transformadora, en la que el docente universitario asuma un rol activo como el agente de cambio social que necesitamos. Esto implica fortalecer competencias éticas, críticas, colaborativas y socioemocionales, así como el compromiso con la equidad, la inclusión y la participación. En consecuencia, la formación pedagógica continua del docente universitario no solo debe buscar la mejora de la calidad de la enseñanza, sino contribuir a la

transformación de la educación como práctica liberadora y humanizadora.

Reflexiones Finales

A manera de reflexión, es importante mencionar que el principal rol de la educación universitaria de calidad es garantizar el desarrollo de un conocimiento pertinente que responda a la realidad y que permita enfrentar las incertidumbres propias de la vida, para ello el docente debe estar en un proceso sistemático y continuo de actualización pedagógica, científica y técnica, que le permita mejorar la práctica educativa y el crecimiento profesional, de esta manera puede transformar al estudiante en un sujeto activo que actúa con ética, dentro de este marco es importante:

1. Repensar la formación docente entendiendo que la calidad académica en la universidad del siglo XXI, requiere más allá del dominio de disciplinas y áreas específicas, una formación pedagógica continua que le permita transitar de ser un transmisor de información a un facilitador y guía de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

2. Entender la necesidad de una coherencia sistémica entre calidad académica en la educación universitaria y formación docente, puesto que es imposible alcanzar estándares elevados de calidad académica si la formación docente no está institucionalizada como una política universitaria estructural.

3. Reconocer que en pleno siglo XXI el sistema educativo y la sociedad se transforman cada día y demandan un docente universitario idóneo, culto y debidamente preparado de manera transdisciplinaria, que asuma el reto de ser agente de cambio, es decir un profesional, educado que facilite y guíe a sus estudiantes por el camino del saber, construyendo una universidad que responda con innovación académica a las demandas sociales y profesionales de un entorno cambiante.

4. Entender que los docentes deben tomar parte en las decisiones que se tomen con respecto a su actualización, para que este proceso se ajuste a sus necesidades genuinas y, en consecuencia, sean motivadores de sus estudiantes y de otros docentes universitarios.

Referencias

Arnal, J. (1992). **La investigación educativa. Fundamentos y**

metodología. Barcelona, españa: Labor.

Builds, S., Arroyo-Ainsa, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Esteve-Mon, F. M. (2025). **El desarrollo profesional del profesorado universitario en los marcos de competencias docentes.** Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 100(NE), 89–109. https://doi.org/10.47553/rifop.v100iNE.102737

Chehaybar y Kuri, Edith y Maribel Ríos Everardo (coords.). **La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas,** México, CISE-UNAM, 1996, 214 pp.

Escotet, M. A. (1999). **Crisis de la calidad de la enseñanza superior: Problemas y desafíos ante la incertidumbre**. En *Educación superior y sociedad* (Vol. 10, núm. 1, pp. 57–66). IESALC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119107 [Consultado: 2026, marzo 27].

Heras Castillo, V. E. (2017). **La formación pedagógica del docente universitario.** Palermo Business Review, (16), 65-73. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr16/PBR_16_04.pdf [Consultado: 2026, marzo 27].

Imbernón, F. (2007). **10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio**. Barcelona: Graó.

Leal Gutiérrez, Jesús (2009). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación** (2da. Edic.). Editorial Azul Intenso.

Ley Orgánica de Educación. (2009). **Gaceta Oficial Nº 5.929.** Caracas. Venezuela.

Naciones Unidas – CEPAL (2016). **Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.** https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf [Consultado: 2026, marzo 19].

Pérez, R. (2026). **La Calidad en Educación Desde los Intereses del Sur Global**. Red de Angostura https://redangostura.org.ve/archivos/17359 [Consultado: 2026, marzo 20].

Pozo, J. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos**. Barcelona: Graó.

UNESCO. (1998). **La educación superior en el siglo XXI, visión y acción: Documento de trabajo (ED.98/CONF.202/5; ED.98/CONF.202/CLD.23).** Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción, París, 1998. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113602_spa [Consultado: 2026, marzo 19].

UNESCO (2022a). **Hacer del aprendizaje a lo largo de toda la vida una realidad: Un manual.** UNESCO Institute for Lifelong Learning

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384098?posInSet=3&queryId=16343238-fd52-49fa-9007-7a1c6b684af3 [Consultado: 2026, marzo 19].

UNESCO. (2022). **Más allá de los límites: nuevas formas de reinventar la educación superior.** https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000389912_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_47b191b3-6bb6-4a16-8500-1a2ba7d57afb%3F_%3D389912spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000389912_spa/PDF/389912spa.pdf#Esp_RoadMap.indd%3A.14457%3A116 [Consultado: 2026, abril 01].

Ugas, G. (2006). **La Complejidad: Un modo de pensar.** Ediciones del Taller insurgente. Permanente de Estudios Epistemológicos. Venezuela.

Vargas, L. (2020). **La docencia universitaria como praxis reflexiva, transformadora e insurgente.** Caracas: Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela.

LA ARQUITECTURA DE LA AUTONOMÍA: ENTROPÍA EPISTÉMICA Y EL IMPERATIVO AXIOLÓGICO DEL LIBRE DESENVOLVIMIENTO EN LA PRAXIS DEL FEEDBACK UNIVERSITARIO

THE ARCHITECTURE OF AUTONOMY: EPISTEMIC ENTROPY AND THE AXIOLOGICAL IMPERATIVE OF FREE DEVELOPMENT IN THE PRAXIS OF UNIVERSITY FEEDBACK

AUTORES:

PIÑERO PÉREZ, LUIS ANTONIO
LÓPEZ GÓMEZ, EGDY JOSÉ

RESUMEN

El presente trabajo aborda un estudio sobre la problematización de la crisis contemporánea del feedback en la evaluación universitaria, conceptualizándola como un fenómeno de “entropía epistémica” que erosiona los cimientos de la autonomía del aprendiz. Frente a esta degradación, se postula el “imperativo axiológico del libre desenvolvimiento” como principio rector para una praxis evaluativa verdaderamente formativa. A través de una revisión sistemática de literatura técnica y científica de cincuenta y tres (53) artículos alojados en bases de datos de alto impacto y repositorios