

La formación continua de los docentes de la educación superior: un reto de la sociedad ecuatoriana

The formation continues of teachers in higher education: a challenge of Ecuadorian society

MSc. Somaris Fonseca-Montoya

somarisf@hotmail.com

Universidad Metropolitana del Ecuador, Ecuador

Dra. Noelia Fonseca Montoya

noelia.fonseca@medired.scu.sld.cu

Instituto Superior de Ciencias Médicas, Santiago de Cuba, Cuba

Dra. Sucimil Fonseca-Montoya

somyfm@medired.scu.sld.cu

Instituto Superior de Ciencias Médicas, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

El presente artículo plantea una reflexión teórica acerca del proceso de formación continua de los docentes universitarios por la necesidad constante del perfeccionamiento del proceso formativo, en la búsqueda de mayores niveles de excelencia. Este proceso debe materializarse por medio de propuestas que respondan a los parámetros de calidad y eficiencia en el ejercicio profesional de los docentes, en correspondencia con las exigencias y particularidades del nivel universitario, las perspectivas institucionales y las características del contexto de actuación y la comunidad educativa, donde intervienen los actores y se desarrolla el proceso formativo. Se parte de la resignificación del proceso de formación continua de los docentes universitarios en ejercicio, interpretado como un proceso de formación del sistema de competencias pedagógicas requeridas para cada docente.

Palabras clave: formación continua, competencia, competencia pedagógica.

Abstract

This article presents a theoretical reflection on the process of continuous training of university teachers by the constant need to improve the training process, in the search for higher levels of excellence. This process must materialize through proposals that respond to the parameters of quality and efficiency in the professional practice of

teachers, in accordance with the demands and particularities of the university level, the institutional perspectives and the characteristics of the context of action and the educational community, Where the actors intervene and develops the formative process. It starts from the resignification of the process of continuous training of the university teachers in exercise, interpreted as a process of formation of the system of pedagogical competences required for each teacher.

Keywords: continuous training, competence, pedagogical competence.

Introducción

Los momentos actuales exigen de un profesorado altamente cualificado para que la escuela cumpla con su fin; el profesor debe someterse a las exigencias de la formación continua, solo así podrá actualizar sus competencias y cumplir con su rol: formar y educar al hombre de mañana.

Para Hernández (2009) la formación continua es una necesidad de todo profesional del mundo moderno, lo es en mayor motivo del profesorado, que ha de preparar a sus alumnos no solo para el hoy sino también para el mañana. En un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno del hombre, los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación rompiendo la falsa dicotomía existente en la Pedagogía Tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular. Los métodos de enseñanza son eminentemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, flexibilidad y creatividad en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo de la responsabilidad e independencia en su actuación.

En este sentido, el reconocido profesor británico Garrett (1999) de la Universidad de Bristol refiere que el desarrollo profesional de los docentes, la necesidad de una constante actualización, aparecen inevitablemente unidos a cualquier propuesta de mejora de la enseñanza. Por eso se hace necesario ser cada vez más rigurosos con la superación del profesorado, evitando propuestas empíricas o descontextualizadas que no respondan a las necesidades reales de superación del docente.

La mayoría de los gobiernos latinoamericanos, en los momentos actuales, muestra insatisfacción con la calidad de la educación, con la escuela como institución social educativa; constantemente se dice que la educación está en crisis porque no responde a las necesidades de la sociedad, por lo que en alguna medida se han incrementado propuestas educacionales, fortalecimiento curricular, políticas educativas por organismos y organizaciones internacionales, con la finalidad de que haya un cambio.

En la Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, se plantea que en los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de Educación Superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Sin lugar a duda, los criterios expuestos muestran la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado. Se necesita una reconceptualización en el marco del desarrollo profesional de los docentes, pero esta tiene que ser fruto de un análisis riguroso, de una planificación en profundidad, del trabajo colaborativo entre los agentes implicados con vistas a crear un modelo pedagógico experiencial-contextualizado dinamizado por la contradicción entre la diversidad de experiencias de los docentes en la práctica pedagógica y la sistematización de sus competencias pedagógicas.

Desarrollo

Ante los retos del nuevo siglo es indiscutible modificar los paradigmas en la formación del profesional de la educación; para que se convierta en agente transformador de la preparación de las actuales y futuras generaciones, respondiendo a los nuevos códigos y patrones que caracterizan el desarrollo de la ciencia, la tecnología y los procesos sociales en la contemporaneidad. De lo contrario, la sociedad y los individuos que la conforman estarán condenados a quedar por debajo de su tiempo y su realidad. Se requiere redefinir conceptos y concepciones que modifiquen el alcance de los niveles de formación y actualización constante de los docentes, congruentes con la dinámica de los nuevos tiempos.

Para referirse a estos procesos formativos que tienen lugar, una vez culminada la formación inicial se utilizan indistintamente conceptos como: **formación continua** (Bello, 2004; Pineda y Sarramona, 2006; Félix, 2009; Cruz, 2010; García, 2011), **formación permanente** (Imbernón, 2001; Tedesco, 1999; Paz, 2005; Montero, 2010; Fuenmayor, 2011) y **educación permanente** (Tünnermann, 2003), los que tienen diferentes connotación, pero en su esencia todos tienen algo en común: que el aprendizaje se convierta en una función permanente que permita a los sujetos adecuarse a las transformaciones del mundo para su adaptabilidad a los cambios, la movilidad laboral y la dinámica de generación de información y gestión del conocimiento.

Los nuevos preceptos están permeados de la necesidad de continuar la educación aún después de la edad escolar, de modificar la idea de educación **para la vida**, por una educación que tenga lugar **durante toda la vida**; a la concepción de la educación como fenómeno escolar le sucedió la de ser apreciada como fenómeno que implica las actividades humanas. Se trata de que todas las acciones, espacios y contextos sean aprovechados para el aprendizaje y desarrollo de la capacidad transformadora del sujeto.

Este aprendizaje continuo está dirigido al

(...) desarrollo del potencial humano a través de un proceso de apoyo continuo que estimula y pone en manos de los individuos la capacidad para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y actitudes que requerirán a lo largo de sus vidas y que aplicarán con seguridad, creatividad y placer en todos los papeles, circunstancias y contextos (Longworth y Keith, 1996, citado por Feliz, 2005).

Por tanto se constituye en vía para el logro de una constante actualización del profesional de la educación, para cumplir con calidad y eficiencia el ejercicio de sus funciones.

La formación permanente es base de las estrategias para alcanzar objetivos que vayan desde las necesidades de un bienestar económico y la competitividad hasta la realización personal, la cohesión social y el desarrollo humano. Se trata de un elemento clave para todos y por ende debe estar a su alcance, apartándose de su concepción estrecha y requiriendo la actuación de los factores implicados; por ello, es esencial que se conciba como un todo, que involucre los cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996).

Las investigaciones actuales acerca de la formación permanente de profesores, se centran en la búsqueda de alternativas, a partir de acciones formativas que impliquen un estrecho vínculo teoría-práctica, mediante un amplio proceso reflexivo (Paz, 2005). La preparación del docente universitario debe continuar dentro de su propia actividad profesional, para no quedar a la zaga con los avances de la humanidad y estar en correspondencia con las necesidades de la sociedad en que se desenvuelve. El docente debe asumir su superación profesional como una actividad continua, como parte misma de su quehacer laboral, y reconocer que los cambios en esta era de la comunicación y los saberes son de una rapidez tal y de una evolución constante que precisan de atenderlos.

Según se plantea por la UNESCO es “(...) un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos como consecuencia de necesidades, cambios o avances de la tecnología y de las ciencias” (Imbernón, 1993, p. 7).

La **formación continua** por su parte implica una oferta permanente de oportunidades de aprendizaje, en correspondencia con la demanda de aquellos que las requieran, y en el caso particular de la preparación pedagógica de los docentes, debe propiciar un crecimiento tanto en el orden profesional como humano. En este juega un papel fundamental la acción reflexiva, como procedimiento esencial que permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa,

derivando de este las necesarias acciones, alternativas y estrategias que posibiliten las condiciones para el cambio.

En los albores del siglo XXI, caracterizado por el vertiginoso y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento, estos encuentran su socialización a través de la superación constante y el posgrado. Es por ello que en la actualidad numerosos estudiosos del tema dedican esfuerzos a revelar las tendencias y retos de la formación postgraduada del docente a nivel nacional e internacional, lo cual adquiere una particularidad en el caso de los universitarios, que no tienen ese perfil profesional desde el pregrado y es precisamente en el cuarto nivel de enseñanza donde se profesionaliza para el ejercicio de la docencia, la investigación y la vinculación con la comunidad.

Roger M. Garrett, profesor británico de la Universidad de Bristol señala: “El desarrollo profesional de los docentes, la necesidad de una constante actualización aparecen inevitablemente unidos a cualquier propuesta de mejora de la enseñanza” (1999, p. 93). El desarrollo profesional no puede estar descontextualizado debe responder a las necesidades reales que presenta el docente universitario en el ejercicio profesional pedagógico. Esto requiere un cambio en las esencias, que implique la preparación pedagógica y didáctica del profesor universitario que le permita desarrollar el proceso de formación a tono con las exigencias contemporáneas.

La educación es la fuerza del futuro, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio, entonces los docentes, como uno de sus actores fundamentales, tienen que aprender, aprehender y saber cómo llevar a cabo el cambio y por ende precisarán de la capacitación que les provea de estas competencias” (Morín, 2000, p. 7). Es la formación continua de los profesores universitarios una de las vías para lograrla, que es vista por Cruz, 2005 citada por Vargas 2002) como cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario.

Es entendida también como el conjunto de acciones formativas para la consecución de mejoras en las cualificaciones de los profesionales, de manera que le provea de los conocimientos para impulsar la competitividad de su organización.

La formación continua de los docentes según Montero (2010) se logra a través de estrategias que promueven la comprensión, la revisión y la reflexión de las prácticas docentes, dentro de las cuales ocupa un lugar central la investigación. Pero debe estar también direccionado al mejoramiento humano, no se puede reducir a un bagaje de conocimientos o habilidades, ya que el mundo actual necesita de la riqueza espiritual; el ser humano debe tener sensibilidad ética, sensibilidad estética, sentimientos de responsabilidad y compromiso para enfrentar los retos. La formación continua constituye una de las principales categorías que se debe tener como característica esencial para lograr una proyección social, una orientación humanista y un carácter transformador (López, 1996).

Según Tunnerman (2003) la formación continua es un proceso del trabajo en equipo donde la cooperación y colaboración son procesos mediante los cuales los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. Estos crean mejores condiciones de trabajo y avance de indiscutible beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos.

El desarrollo profesional del docente universitario es un proceso de evolución progresiva, relacionado con el desempeño de la función docente –que incluye las funciones de investigación y/o de gestión– hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que debe estar caracterizada por la profundidad de juicio crítico y su aplicación al análisis global de la enseñanza universitaria para actuar de manera inteligente (Cruz, 2010). La formación continua de maestros según Hernández (2009), González (2006) y Montero (2010) se logra a través de estrategias que promueven la comprensión, la revisión y la reflexión de las prácticas docentes, dentro de las cuales ocupa un lugar central la investigación.

La formación continua debe preparar al docente universitario, para solucionar los problemas profesionales, lo que será expresión de su lógica interna, con una visión integrada de la misma, en correspondencia con el contexto, reconocido este último como “todo el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación” (Tobón, 2006, p. 3); así como las relaciones de colaboración y cooperación que deben establecer los sujetos en la organización del trabajo.

En este sentido Schön (1992) puntualiza que los profesores solo podrán cumplir con el peso asignado por la sociedad y los organismos internacionales si cumplen con el proceso completo de reflexión que inicia en su experiencia docente (praxis), la identificación de sus percepciones de la misma a través de un proceso de reflexión, abstrayendo los conceptos generales y los principios que le permitan mejorar su praxis aplicando esos nuevos conocimientos en su accionar en el aula.

Autores como Segura (1991), Levy (2000), Tunnerman (2003) y Zabalza (2003) proponen que la formación continua de profesores universitarios tiene que sustentarse en un nuevo perfil del docente que responda a las funciones sustantivas que identifican a las instituciones de educación superior, que indudablemente apunta al de competencias. Además se coincide con el criterio de Schiefelbein y Tedesco, (1995) que la “(...) formación continua de los formadores es la clave del proceso educativo” (p.6) para lo que se debe contar con un profesor abierto al cambio, que en su auto-formación logre alcanzar los saberes que precisa para atender a estudiantes que corresponden a una sociedad de cambios e innovaciones.

Se necesita del análisis de la práctica que permite reinterpretarla y encontrar mejores vías, donde en colaboración con otros profesionales, se analiza el sentido y las implicaciones de las prácticas educativas, de forma que la teoría y la práctica se integren y se complementen. Autores como Schön (1992) y Perrenoud (2007) ven la formación continua como un proceso sistemático que se renueva periódicamente, de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos y al cambio de las necesidades sociales del contexto.

Ello implica que como proceso, responde a la relación entre la complejidad que adquiere la profesión docente y en particular, la universitaria y los niveles de preparación para su desempeño; hacen referencias a las competencias pedagógicas, aunque no suficientemente tratadas, ni consideradas como medio y fin de la formación continua de los docentes.

Se pueden entonces destacar en las definiciones referidas rasgos comunes como: proceso con un enfoque sistemático y continuo, cuyo objetivo está dirigido a la actualización y profundización permanente de los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y de otros atributos adquiridos en función de un mejor desempeño y profesionalidad. Se debe planificar a partir de las necesidades y exigencias correspondientes al desempeño del profesional y se desarrolla a través de diferentes formas, modalidades y vías.

La formación continua requiere de una implicación docente personal y a la vez colectiva, recurriendo en cada caso a la autoformación y a la formación de expertos. Se trata de convertir la propia actividad docente en acción formativa, generando o demandando formación, de manera que la actividad formativa no se vea como algo ajeno a la tarea docente. Debe dejar de ser una formación fragmentada, caracterizada por cursos y capacitaciones aisladas para partir de una concepción integrada que tenga en consideración tanto las necesidades individuales de los docentes, como de los colectivos de trabajo y la institución, en una estrecha relación entre las necesidades internas y externas.

Luego de este análisis se asume en la investigación la definición de formación continua dada por Feliz (2009), que la precisa como:

El proceso que incluye el sistema de acciones dirigidas a los docentes en servicio para lograr actitudes positivas hacia la docencia; proporcionar los espacios necesarios para desarrollar habilidades, generar conocimientos y proveerlos de las estrategias para dirigir el proceso docente educativo de forma creativa, siendo la formación y la autoformación procesos de potenciación y desarrollo del docente, en relación con su dimensión humana y profesional (p. 32).

Desde la perspectiva de esta investigación, la formación continua pedagógica en docentes en ejercicio debe ser entendida como un proceso sistematizado e integrado que tenga en cuenta la relación entre las necesidades individuales, grupales e institucionales, que potencie la reconstrucción de las experiencias pedagógicas y basado en la colaboración, se desarrollen de forma sistemática, gradual y ascendente sus

competencias pedagógicas, a partir de una constante innovación y transformación de su desempeño y actuación profesional.

La formación continua debe preparar al docente universitario para solucionar los problemas pedagógicos profesionales, lo que será expresión de su lógica interna, con una visión integrada de la misma, en correspondencia con el contexto en particular. Entiéndase el contexto no solo como el entorno, sino como la significación cognitiva para un individuo o grupo social que incorpora todo lo simbólico o lo “que representa algo para alguien bajo cualquier circunstancia, y ese alguien es capaz de interpretarlo y exteriorizar sus significados a través de su cultura” (Austin, 2000, p. 3). Es decir, aquel que adquiere sentido y significado para el sujeto.

Vista así, la formación continua del docente, condicionada desde el contexto de actuación va constituyendo un proceso de motivaciones autónomas, con un elevado nivel de autoconciencia de sus resultados y limitaciones, que van emergiendo en la dinámica entre los procesos de formación-autoformación. Transita por profundas y sistemáticas valoraciones individuales y grupales, sustentadas en procesos reflexivos y autorreflexivos que le permiten determinar lo trascendente para su formación, de acuerdo con la relación entre las exigencias institucionales e individuales.

Se trata de que, desde este proceso se fomente una actitud positiva del docente universitario hacia su formación continua, con el autoreconocimiento de sus necesidades profesionales de naturaleza pedagógica, teniendo en consideración la singularidad de su realidad contextual, con una postura epistémica inquisidora. La disposición y actuación protagónica en función de transformarse a sí mismo y su práctica, en intercepción con la teoría, que le permita la construcción de estrategias flexibles en la solución de los problemas profesionales para la dirección del proceso formativo.

Es percibida entonces la formación continua de forma sistemática y participativa, que busca desarrollar de forma armónica y coherente las competencias pedagógicas que necesita el docente universitario, a fin de lograr su realización profesional. Es decir, se concibe como proceso integrador y a la vez pluridimensional, diverso por el carácter multilateral de la naturaleza de las competencias pedagógicas a formar en el docente, pero plenamente integrado y articulado en una unidad que constituye su profesionalización.

Del estudio anterior sobre la formación continua de docentes y en el caso particular de los universitarios, se hacen evidentes los rasgos característicos generales de este proceso, aunque no se connotan las particularidades en relación con cada una de las direcciones y/o dimensiones en que esta puede tener lugar; así como las singularidades

de las condiciones y contextos de actuación para el desarrollo de su formación continua a partir de sus propias competencias.

Los actuales perfiles profesionales del docente en general y el universitario en particular, exigen de competencias que le garanticen desempeñarse de manera eficiente en su gestión pedagógica. Con relación al profesorado universitario también se puede encontrar diversidad de sugerencias de competencias en el perfil, las que no pueden separarse de sus dos principales funciones profesionales: la docencia (Sarramona, 2002; Perrenoud, 2004; Pérez, 2005; Ayala, 2008 citados por Mas, 2009) y la investigación (Carreras y Perrenoud, 2005 citados por Mas, 2009). Esto, a criterio de la autora de esta investigación no favorece una comprensión y concepción integral e integrada del rol de este profesional, desconociendo además otras funciones relacionadas con el vínculo con la comunidad.

Las competencias que le permiten a los docentes desempeñarse de manera eficiente en su gestión pedagógica han sido abordadas por diversos autores como competencias básicas, pedagógicas y didáctico-metodológicas (Valcárcel, 2003 y Cano, 2005) y competencias docentes como las clasifica Scriven (1998), Ramos (1998), Comellas (2000), Zabalza (2003), Cano (2005), Caurcel y Morales (2008), entre otros, citados por De Juanas (2011, p. 243-246).

Perrenoud (2007) y Valcárcel (2003), incluyen dentro de su propuesta de competencias para los docentes una dirigida a la gestión y administración por parte del propio docente de su formación continua. Estas están intencionadas al perfeccionamiento y desarrollo de la labor profesional y por tanto a la formación y desarrollo de las otras competencias, que debieran conformar un sistema, por tanto podrían constituirse en el elemento articulador de las mismas, a partir de la propia gestión del docente, lo que no ha sido suficientemente trabajado en los estudios sobre la temática.

Para esta investigación, el proceso de formación continua de los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador tiene sentido, por la necesidad constante del perfeccionamiento del proceso formativo, en la búsqueda de mayores niveles de excelencia. Este debe materializarse por medio de propuestas que respondan a los parámetros de calidad y eficiencia en el ejercicio profesional de los docentes, en correspondencia con las exigencias y particularidades del nivel universitario, las perspectivas institucionales y las características del contexto de actuación y la comunidad educativa, donde intervienen los actores y se desarrolla el proceso formativo.

Se parte de la resignificación del proceso de formación continua de estos docentes universitarios en ejercicio, interpretado como un proceso de formación del sistema de competencias pedagógicas requeridas para cada docente, con síntesis en una competencia que se constituya en el eje articulador, y propicie una progresiva integración de las mismas, en correspondencia con las características del contexto,

como rasgo distintivo de esta modelación. Este proceso debe estar sustentado en la autogestión del docente, quien desarrolla un proceso autónomo que le permita ser protagonista de su propio progreso como profesional y determinar las vías y estrategias para su formación.

La formación continua demanda así, no solo de su orientación hacia la mejora del entorno laboral de los docentes y a la mejora del servicio educativo, establecidas en ocasiones sobre la base del diagnóstico de fortalezas y debilidades de la institución universitaria, sino también de un reconocimiento de la profesionalización alcanzada por cada uno de ellos para ejercer la profesión, desde la determinación de necesidades formativas en su contexto de actuación, lo que indudablemente favorecerá el tránsito de la reproducción de los conocimientos, hábitos y habilidades hacia el desarrollo de competencias pedagógicas que favorezcan la integración, organización, progreso y armonía del proceso formativo en las Instituciones de Educación Superior ecuatoriana.

Conclusiones

De la reflexión teórica acerca del proceso de formación continua de los docentes universitarios realizada se advierte que este no se embiste de proceso, lo que no favorece que la gestión del docente conduzca a una adecuada actividad pedagógica y se constituya a la vez en una competencia en sí misma.

Se revelan limitaciones en dicho proceso al no considerar las particularidades en relación con las direcciones y modalidades en que se desarrolla, así como las singularidades y condiciones del contexto, no se considera al docente como gestor de su propio proceso formativo y no se basa en el nuevo perfil del docente universitario que responde a las competencias.

El proceso de formación continua de los docentes de la educación superior ecuatoriana por lo general no responde a las necesidades reales de los docentes, no está concebido en función del desarrollo creciente de sus competencias pedagógicas, carece de enfoque sistémico, didáctico e integrador, lo que no permite el seguimiento del personal docente, dificultando la evaluación de este en función de sus competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

1. Austin, M. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. Chile: Editorial Universidad Arturo Prat.
2. Bello, M. (2004). El rol de la universidad en la formación continua de los profesores. Ponencia presentada al Encuentro por la Lectura y la Escritura. Lima.

3. Cano, M. E (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1>
4. Cruz, D. (2010). Estrategia de gestión de la formación continua académica de docentes universitarios en ejercicio. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, Camagüey, Cuba.
5. Davini, M. C. (1995). Educación permanente en salud. Recuperado de <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/173954/1/Educacion%20permanente%200>
6. De Juanas, A. (2011). Aproximaciones teóricas sobre las competencias del profesorado de educación superior. Tendencias Pedagógicas, 18. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_18_12.
7. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación del Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana.
8. Feliz, D. (2005). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
9. Féliz, G. (2009). Estrategia de gestión del proceso de formación continua de los docentes de Matemática Básica. Tesis para Optar por el Grado Doctoral. Santo Domingo.
10. Fuenmayor; M. (2011). La interdisciplinariedad en el proceso de formación permanente de los docentes del PFG en estudios jurídicos de la universidad bolivariana de Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
11. Garret, R. M. (1999). Reflexiones sobre la formación continua de los profesores de ciencias. Revista Alambique, 19. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_101
12. González, J. C. (2006). La superación profesional continua del docente de la rama industrial en la educación técnica y profesional de Santiago de Cuba. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
13. Hernández, A. (2009). **La formación docente del profesor: situación actual y perspectiva de América Latina. Cuba una propuesta alternativa. Memorias del VI Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario.** La Habana: Editorial Universitaria.

14. Imbernón, F. (1993). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Ediciones Graó.
15. Lévy-Leboyer, C. (2000). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona GESTION 2000.
16. López, J. (1996). El carácter científico de la pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Mas, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral inédita Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB.
18. Montero, E. (2010). La formación permanente del profesor a tiempo parcial de la educación superior pedagógica. Tesis presentada con opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Holguín, Holguín, Cuba.
19. Morín, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Mesa Redonda - Magisterio.
20. Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
21. Perrenoud, Ph. (2007). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. México: Editorial Grao.
22. Pineda, P. & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de unos años de cambio. Revista de Educación, 341, 705-736.
23. Schiefelbein, E. y Tedesco, J.C. (1995). Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Santillana. Buenos Aires.
24. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
25. Tobón, S. (2006, agosto-septiembre). El enfoque complejo de las competencias. Revista Internacional MAGISTERIO educación y pedagogía, 22. Recuperado de:
https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_internacional_magisterio_n_af00e70359bce8
26. Tunnerman. (2003). Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México: Edición UDUAL.

-
27. UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la Educación universitaria en el siglo XXI. Visión y acción. Informe final, Paris, 5-9 de octubre, p. 19.
 28. Valcárcel, M. (2003). La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación. Recuperado de http://www.etsit.upv.es/paeees/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES
 29. Vargas, F. (2002). Competencias en la formación y competencias en la gestión de talento humano. Convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy>.
 30. Zabalza, M. A. (2003). Las competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.