

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

LA FORMACIÓN DOCENTE

Lezy Magyoly Vargas Floresⁱ

ⁱ Universidad Bolivariana de Venezuela. lezyvargas@gmail.com

La formación docente se constituye en un proceso, necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales en las universidades. Esta demanda en los momentos actuales está condicionada por un auge creciente de la matrícula, el cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad. Los cambios en el contexto social y universitario han connotado la necesidad de utilizar alternativas para cubrir la docencia con profesionales no capacitados para tal propósito, y además se exigen nuevos roles y tareas al profesor ante la complejidad del proceso formativo (De la Cruz, 2000; Imbernon, 2006; Addine, 2004).

Los profesores universitarios, en su mayoría formados con un marcado carácter académico, demandan una sólida formación y de cualidades que le permitan desenvolverse ante una práctica educativa que se sustenta, a consecuencia de la política inclusiva, en la relación masividad calidad. Es por estas razones que se requiere de investigaciones y de acciones permanentes que den respuesta dentro del quehacer pedagógico actual, a la problemática de la formación docente.

A partir del análisis de documentos, la cultura epistemológica y experiencia de esta investigadora, se pudo determinar que existen

Insuficiencias en el proceso de preparación docente vinculadas con sus recursos profesionales para orientar la formación de los estudiantes, lo que limita el cambio educativo en la universidad.

Lo que identifica una contradicción epistémica inicial entre



FIG. 1 Contradicción epistémica inicial

En aras de indagar en las causas de dicho problema, se efectuó una valoración causal, la cual reveló

- Los profesores universitarios en su mayoría no cuentan con una formación docente y la preparación metodológica que reciben tiene un carácter funcionalista y no satisface sus necesidades formativas.
- La gestión de la formación docente se desarrolla desde una perspectiva administrativa, que no promueve suficientemente el sistema de relaciones entre los objetivos, acciones y la estructura, para dinamizar el proceso de formación docente en la universidad.
- El posgrado no siempre potencia la innovación educativa, ni la formación docente de los profesores.
- La escasa reflexión de la experiencia cotidiana en la práctica educativa que desarrollan los docentes no se constituye en punto de partida para favorecer la solución de los problemas de la práctica, ni contribuye a su formación.

Estas valoraciones están en correspondencia con la situación que presenta la formación docente y la manera en que esta se gestiona en las universidades.

1. TENDENCIAS HISTÓRICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS Y SU GESTIÓN

Para determinar y caracterizar las tendencias históricas del proceso de formación de profesores universitarios y su gestión consultamos documentos: UNESCO (1998), CRES (2008), Ley de Universidades (1970), Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Consejo Nacional de Universidades (1996 y 2001), y a los autores: Rodríguez, 1995; 2004; Estaba, 2006; García y Andrés, 2003; Manterola, 2006; Peñalver, 2005; Torres y Torres 1998, Cayetano, 1999; Vaillant y Rossel, 2004; Avalos, 2006, Morles, 2004 y Casassus, 2000; 2005. Este proceso permitió definir 3 etapas, identificadas a partir de los hitos históricos siguientes:

- La Ley de Universidades de 1953, primera Ley de Educación Universitaria.
- La Ley de Universidades de 1970, que reveló en su contenido el conjunto de pautas para el cumplimiento de las funciones de los profesores en la universidad, así como los criterios que se tomarían en cuenta para su reconocimiento profesional y ascenso.
- El triunfo de la Revolución Bolivariana en 1998, que propició el cambio de la política educativa en la educación universitaria y la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el año 2003.

Se consideró como criterio para la caracterización de las diferentes etapas, la preparación del profesor universitario para responder a las exigencias de la profesión ante los cambios generados en el contexto. En tal sentido, se seleccionaron los indicadores que a continuación se mencionan:

- Política educativa y su impacto en la formación docente.
- Intencionalidad y finalidad de las actividades para la preparación de los profesores en la universidad.
- Incidencia del proceso de gestión del talento humano en la formación docente universitaria.
- Cualidades demandadas al profesor universitario para realizar su práctica educativa.

Así, las etapas definidas son:

- **Primera etapa: (1953-1970)** Institucionalización de la educación universitaria en Venezuela y definición de las funciones del docente universitario.
- **Segunda etapa: (1971-1998)** Promoción del postgrado y surgimiento del interés por la preparación permanente de los docentes en las universidades.
- **Tercera etapa: (1999-actualidad)** Revolución educativa en la educación universitaria venezolana y redefinición del proceso de preparación del docente universitario.

El análisis histórico lógico realizado, permitió revelar las siguientes tendencias:

- Ausencia notoria desde la primera etapa, hasta la actualidad de precisiones que orienten la formación docente de los profesores en las universidades. Este tema aunque es neurálgico, se diluye en los discursos y no se ha concretado en las políticas de educación universitaria cuya orientación y énfasis se ha centrado en la formación de profesionales no docentes.

- La intencionalidad y la finalidad de las actividades para la preparación de los profesores se centraron en la autoformación, pasando luego a la formación especializada orientada a la investigación, hasta finalmente pretender una formación más integral centrada en lo humano.
- El proceso de gestión del talento humano en la formación docente universitaria, ha respondido y aun responde a intereses individuales de los profesores o a intereses de las instituciones de educación universitaria, generalmente centrados en aspectos relacionados con la formación de especialistas e investigadores, la incorporación a las universidades y ascenso, por lo que este proceso no ha impactado suficientemente la formación docente de los profesores en la educación universitaria.
- Las exigencias sociales y los cambios del contexto han exigido nuevos roles y tareas al profesor universitario por lo que durante cada etapa se han incorporado cualidades profesionales y pedagógicas para responder a estos.

En síntesis, la situación actual que presenta la formación de los profesores en las universidades, es resultado de la inadecuada atención prestada a su cualificación como docente. Los profesores se siguen formando pero en sus especialidades, lo que no contribuye a su formación integral como docente y a su actuación como formador de los profesionales en la educación universitaria.

2. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS DESDE EL PUNTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO Y DE GESTIÓN

Para caracterizar epistemológicamente el proceso de formación docente del profesor universitario y su gestión, consultamos diversos autores, que se constituyeron en referentes teóricos. Desde la Formación: Ferry, 1991; 1997, Imbernon, 2001, Cole, 1999; Martínez, 2001; Tünnerman, 2003; Lastre, 2003; Cruz, 2005; Rojas, 2004; Parra, 2008; Paz, 2005, En cuanto a la Gestión: Fuentes, 2002; 2003; 2006; 2008; Estrabao, 2002; Guevara, 2006; Borges, 2006; Espinoza, 2009). Además, asumimos que este proceso, como todo proceso universitario de formación, tiene dos dimensiones: el desarrollo del proceso y la gestión del proceso; razón por la cual abordamos su estudio desde éstas dimensiones, considerando a su vez que ambas se dan en unidad como un todo y no de manera separada.

2.1. LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación se concibe como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura (Fuentes, 2008).

La formación docente del profesor universitario es un proceso de desarrollo personal y profesional (Ferry, 1991; 1997), integral, personalizado, que se da en interacción con otros (Rojas, 2004; Parra, 2008; Paz, 2005), desde una dinámica

social que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor (Addine, 2004; Paz, 2005; Rojas, 2004). Por **formación continua** se entiende cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. En general, y para los efectos del tema que nos ocupa, se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia (Cruz, 2005).

La formación continua del profesor universitario es un proceso institucionalizado, que se desarrolla sucesivamente por medio de diferentes modalidades. La formación académica de posgrado, constituye el conjunto de amplios y profundos procesos teóricos y prácticos investigativos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista científico y profesional, lo que permite lograr una alta competencia profesional y capacidad científico-investigativa, técnica y humanista, reconociéndose con un título o grado. Se incluyen en esta modalidad como formas las especialidades, maestrías y doctorados (Lastre, 2003).

La formación permanente es concebida por Paz (2005) como un proceso inherente a la práctica (y teoría) cotidiana de los sujetos que se desempeñan como profesionales de la educación que promueve la autoformación, proceso esencial por la potencialidad de generar los cambios y transformaciones en el plano interno del sujeto y en el contexto donde ejerce su profesión. La formación permanente no tiene como exigencia un programa prefijado, es un proceso que depende más de las motivaciones intrínsecas de los docentes, que de lo pautado externamente (Paz, 2005). La formación permanente se contextualiza en la **práctica educativa** con un grupo de estudiantes y en los espacios de reflexión entre colegas. La práctica educativa del profesor universitario se constituye en un espacio de desarrollo y progreso personal, donde este profesional inicia cada situación profesional con datos, información y conocimientos adquiridos con anterioridad, utilizando su conocimiento, así como su experiencia como dispositivos como referentes para aprender, desarrollarse y desempeñarse profesionalmente.

Los procesos de formación continua y permanente se connotan, por su simultaneidad e interdependencia. La relación entre estos procesos también se explica en tanto que en la práctica educativa se aprende en la misma medida que se aporta, desde los recursos con que se cuenta, nuevos o actualizados.

La relación entre la formación continua y permanente se explica en un plano epistemológico, a partir de la relación entre la educación de postgrado y la autoeducación. Las formas de superación postgraduada: talleres, cursos, diplomados, maestrías, doctorados, así como, las formas y tipos de trabajo metodológico, garantizan constante perfeccionamiento profesional de los docentes. La educación de postgrado tipifica la formación continua y la autoeducación a la formación permanente.

En el postgrado prevalece la transformación de la cultura. Este es un proceso que implica la profundización, actualización y complementación de los contenidos, lo que permite asumir una posición más innovadora y creadora de la teoría y práctica educacional. Las investigaciones desarrolladas desde las diversas formas de superación postgraduada, en la medida que se incorporan a la práctica educativa, van dando cuenta de esa transformación de la cultura pedagógica. La socialización de los sujetos participantes y la difusión de la cultura pedagógica, es síntesis de la relación que se establece entre la preservación y transformación y se constituye en esencia de la gestión de la formación permanente, proceso deliberado para la realización de acciones en pos de alcanzar niveles cualitativamente superiores de desempeño en los docentes en su práctica educativa.

2.1. LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La gestión de la educación universitaria es definida como campo teórico praxiológico en función de la peculiar naturaleza de la educación universitaria, como práctica política y cultural comprometida con la formación y promoción de los valores profesionales y sociales que orientan el pleno ejercicio de los hombres en el seno de la sociedad (Fuentes, 2003). Este proceso se desarrolla de modo conciente a través del sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establece entre los sujetos implicados en el mismo dentro y fuera de la institución dirigido a difundir, preservar y desarrollar la cultura, es de carácter dialéctico, holístico y configuracional (Estrabao, 2002). Este proceso también se refiere a las metas y valores a lograr, ante los objetivos de la institución que se sintetizan en el desarrollo individual, grupal, institucional y social (Guevara, 2006), por lo que requiere de acciones orientadas al mejoramiento de las prácticas educativas (Mora, 2000), así como de **la innovación** como proceso sistemático que toma en cuenta las prácticas cotidianas, las experiencias, el reconocimiento del contexto y las problemáticas que existen.

El proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario es un proceso conciente que implica un nivel de concreción en el contexto universitario, capaz de caracterizarse por la interrelación de la planificación, la organización, la ejecución y el control, para lograr los objetivos formativos que corresponden con las condiciones objetivas en las cuales se lleva a cabo la educación universitaria, a la vez que se particulariza con una interpretación que alcance resultados sustentados en un posición teórica y metodológica. Desde lo sociológico se reconoce para la concepción del proceso de gestión de la formación docente, la importancia de la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos y los colectivos que son sujetos de los complejos procesos de gestión, y que constituyen la institución, para lograr el propósito formativo colectivos e individuales en función de llevar a cabo las transformaciones necesarias.

La gestión del proceso de formación docente del profesor universitario, por su carácter formativo, está dirigida a perfeccionar las cualidades profesionales de los profesores en la universidad, por lo que exige la atención diferenciada, según las posibilidades y necesidades de los sujetos, en la búsqueda de soluciones teórico metodológicas que perfeccionen el proceso de formación del profesor universitario.

La concepción y diseño de la gestión de la formación docente del profesor universitario no es distinta a la concepción estratégica de los procesos universitarios, y se sustenta también en premisas y requisitos que permitirán definir los objetivos formativos. Su visión proactiva implica desarrollar capacidades para el cambio y la transformación cualitativa del proceso de formación de los profesores, desde el diagnóstico estratégico, sin desprenderse de la misión universitaria. La necesidad de un proceso de actualización, complementación y ampliación de conocimientos y perfeccionamiento de las competencias profesionales del profesor universitario emerge de la dinámica participativa en el proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario, al reconocer las necesidades y potencialidades contextuales, sociales e individuales.

La gestión del proceso de formación docente del profesor universitario a partir de convertirse en estrategia de todos los sujetos implicados, y por facilitar la instrumentación concreta de los objetivos y procedimientos concebidos para la formación docente del profesor universitario, se convierte en la gestión con mayores condiciones para reconocer la relación dialéctica entre los procesos de gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente.

Los procesos de gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente son contrarios dialécticos que se dan en unidad, esto significa que si en

el proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario, no se tienen en cuenta las necesidades que plantea la realidad profesional en que se desenvuelve, su formación no responderá a éstas y corre el riesgo de no ser pertinente. Por otra parte, si solamente se tiene en cuenta el carácter permanente de la formación docente en el proceso de gestión, y esta gestión de la formación no se concreta en programas y proyectos para su formación avanzada, se contará con una autopreparación y un autodidactismo carente de los conocimientos avanzados que proporciona la formación continua.

El carácter continuo de la gestión de formación docente propicia la realización de acciones en estrecha relación, que deben ser dinamizadas en el proceso de gestión de la formación docente en la universidad permanentemente. Este proceso debe responder a los cambios que se producen en todos los órdenes de la vida, particularmente en el mundo del conocimiento, así como la velocidad creciente con que éstos ocurren y que obligan al docente a una permanente actualización, en tal sentido la gestión de la formación continua debe ser garante del proceso de actualización del profesor universitario de modo permanente.

La gestión de la formación continua y la gestión de la formación permanente, expresan las necesidades emergentes de la formación del profesor universitario. La gestión de la formación continua aparece en diferentes momentos del proceso de gestión de la formación permanente, en la misma medida que los profesores trabajan, asumen su autopreparación, concientizando sus necesidades de formación profesional, las que satisfacen por diferentes vías en la formación continua.

En resumen, el proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario, por su carácter formativo, dinámico y flexible, genera las proyecciones y el desarrollo de la formación docente del profesor a partir de las propias necesidades y potencialidades individuales, grupales y contextuales. La gestión del proceso de formación docente del profesor universitario, al ser expresión de un proceso conciente, complejo, integrado como totalidad y dialéctico, que se desarrolla a través del sistema de relaciones sociales que se establecen entre los sujetos implicados en la gestión, está dirigido a perfeccionar los procedimientos orientados a la actualización de contenidos, los métodos y procesos pedagógico-metodológicos en la formación docente del profesor universitario, para que se desempeñe con calidad, en aras de alcanzar los fines de la educación universitaria.

3. MÉRITOS Y LIMITACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

El énfasis de las investigaciones relacionadas con la formación y la gestión en la educación universitaria está en la **cultura y la práctica educativa** (esencia de estos procesos). Igualmente, destacamos que existen carencias en el orden teórico reveladas en esta búsqueda, entre ellas:

- Fragmentación del contenido de la formación, aislamiento, gestión no holística, carencia de cultura participativa. ausencia de diagnóstico de necesidades formativas sustentadas en la práctica, insuficiente reconocimiento de la relevancia de la teoría para la práctica educativa que desarrollan los profesores, abismo entre las intenciones formativas y la práctica, dificultad en la integración de aspectos técnicos, pedagógicos y socioorganizacionales, insuficiente reconocimiento de la necesidad de concientizar qué aspectos concretos de la práctica se corresponden con una u otra concepción

pedagógica, insuficiente reconocimiento de la relación entre el desarrollo personal y el desarrollo social con el desarrollo cultural,

Entre los meritos y limitaciones de los modelos teóricos de formación y de gestión se encuentran:

- En todos estos modelos se advierte interés por las particularidades de la gestión de los procesos universitarios y su relación con la cultura lo que constituye un aporte muy significativo a la gestión en la educación universitaria. Sin embargo, en estos modelos no se advierte interés por las particularidades de la gestión de la formación de los profesores universitarios y su relación con la cultura, así como en relación con la práctica educativa que desarrollan los profesores en las universidades.
- También se ha podido notar que los modelos que abordan la gestión en las universidades, centran su atención en la gestión de sus procesos desde una perspectiva que no aborda el proceso de formación docente, y si lo aborda se centra en los sujetos y sus relaciones con énfasis en la calidad de los procesos estructurales (Guevara, 2006). Por su parte, los modelos que abordan la formación (Rojas, 2005; Paz, 2005; Parra, 2008) no apuntan a la gestión de este proceso, limitando su estudio en la formación de profesionales que se desempeñan en niveles distintos al universitario. En general las investigaciones desarrolladas en relación con la gestión de los procesos universitarios ha tenido un carácter organizacional y evaluativo sin tener en cuenta el carácter formativo que conlleva cada uno de los procesos que en la universidad se desarrollan.

Las inconsistencias teóricas y prácticas descritas permean entonces, el proceso formativo de los profesores universitarios así como la gestión de este proceso. En consecuencia, se revela de todo este proceso investigativo que las limitaciones epistemológicas de los modelos actuales de gestión evidencian la necesidad de una reconstrucción teórica que contribuya al perfeccionamiento del proceso de formación docente del profesor universitario desde su gestión, con un enfoque holístico, totalizador que considere la naturaleza sociopedagógica de dicho proceso. Lo que implica incorporar a la gestión de la formación docente de los profesores universitarios cualidades que apunten a lo formativo, cobra sentido reconocer las necesidades formativas de los docentes, el desarrollo de proyectos transformadores directamente vinculados con la docencia universitaria y los espacios de encuentro, enriquecimiento, reflexión y reconstrucción cultural donde se comparten los avances, dificultades y preguntas que surgen de la experiencia.

De la consulta de Autores como: Sabogal (2007), Otero, Barrios y Artiles (2004), Soler (2004), Urquina (2006), Salgado (2005), Rojas, C (2005), Villarroel y Herrera (2004), pudimos valorar la potencialidad del proyecto para la formación y para el cambio educativo en las universidades, siempre que, consideren para su desarrollo las necesidades formativas de los profesores, así como la prospectiva de los requerimientos de formación de los profesionales que se forman en las universidades. La lógica integradora de los proyectos concreta su intencionalidad, en tal sentido, el proceso reflexivo sobre la práctica y como transformarla le otorga un nivel cualitativamente superior al proyecto como articulador de acciones intencionadas para la formación docente de los profesores.

4. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU GESTIÓN

Los procesos de gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente no se conciben como procesos independientes. Se asume que ambos se dan en unidad. La gestión de la formación continua y la gestión de la formación permanente como contrarios dialécticos, se sintetizan en una gestión formativa que considera el desarrollo de proyectos, como proceso que integra y dinamiza los anteriores.

4.1 . LA GESTIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE PROYECTOS

Esta gestión parte de un diagnóstico de las necesidades y potencialidades que hacen los sujetos involucrados en el proceso de gestión de la formación docente. Lo que permite conocer las demandas formativas. Este diagnóstico se relaciona con la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa y la gestión del cambio en esa misma práctica, que se concreta tanto en los procesos de anticipación al cambio, como en las políticas de actuación. La discrepancia existente entre la situación actual y la deseada como resultado de la interpretación crítica de las regularidades que se dan en la práctica educativa y considerando los escenarios futuros en que se moverá el proceso, implica el desarrollo de proyectos que concreten programas para la formación de los profesores sustentados en sus necesidades formativas y que se han de desarrollar en la formación continua.

El diagnóstico de necesidades formativas, esencialmente pedagógico profesionales, constituye punto de partida de las estrategias para la formación docente que se diseñen en la universidad y que han de concretarse en objetivos estratégicos, que impliquen el diseño de programas y otras modalidades de formación que se desarrollen en la formación continua, también se encamina a revelar cuáles son los agentes del entorno que se encuentran más próximos a la formación y cuya influencia es inmediata, condicionando el desarrollo de las acciones formativas, su factibilidad así como la construcción de indicadores en respuesta a estas las demandas. Serán entonces elementos que sirven de apoyo para determinar el logro de los objetivos formativos.

La anticipación al cambio da respuesta estratégica al análisis situacional (estudio del presente) mientras que las demandas formativas se conectan con los escenarios futuros, en que estas están resueltas. Ello conduce a la innovación educativa deseada, que en nuestro caso está conectada al perfeccionamiento del proceso de formación docente del profesor universitario y su gestión.

La relación entre lo proyectivo-formativo, lo estratégico-proactivo y el diagnóstico flexible y trascendente se expresa a través del tramado de relaciones existente entre las demandas formativas, la anticipación al cambio, el análisis situacional y la construcción de escenarios futuros, que como expresan las relaciones dialécticas da un mayor nivel de esencialidad, lo cual imprime mayor dinamismo al proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario.

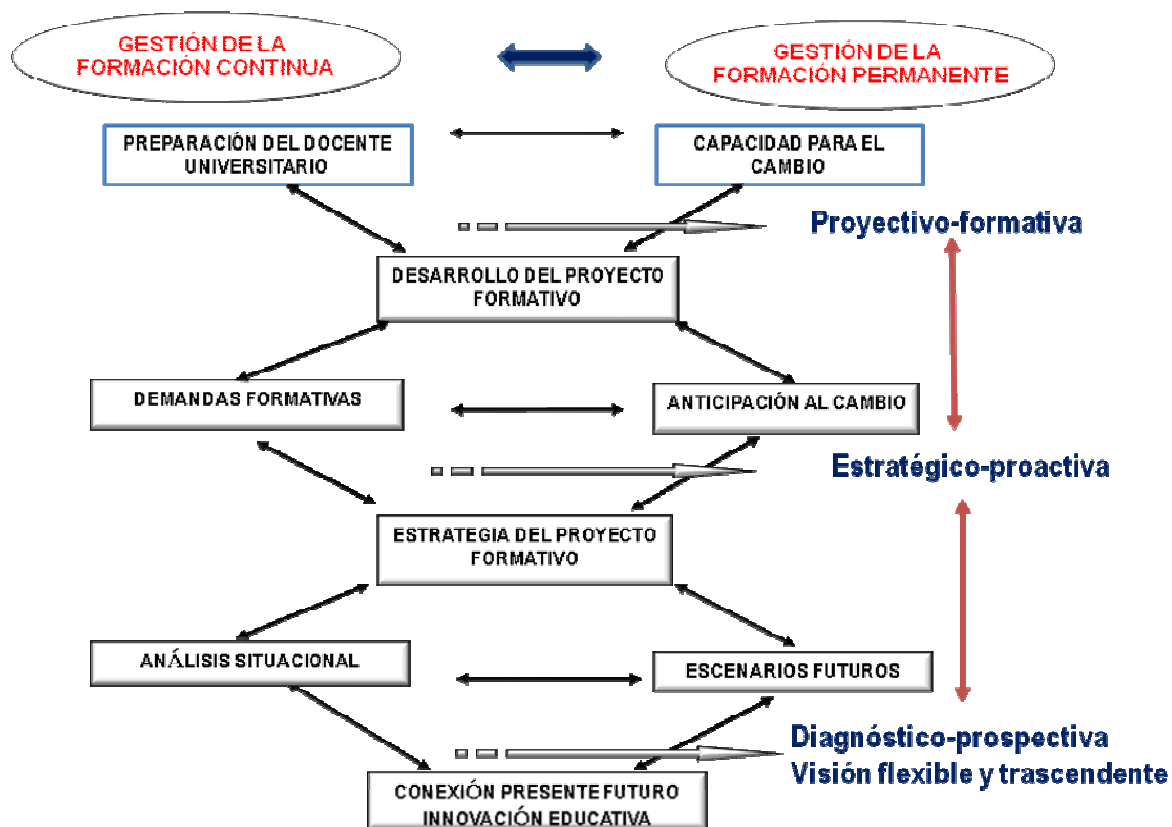


FIG. 2 Gestión formativa a través de proyectos

4.2 . LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La gestión de la formación continua, es un proceso conciente, holístico, dinámico que manifiesta el carácter de lo continuo como vía de interrelación dialéctica capaz de dar solución a los problemas de la práctica educativa desde la formación continua de los profesores, lo que implica el diseño de propuestas formativas a ejecutar en el corto, mediano y largo plazo, propiciando acciones en estrecha relación, que favorecen y dinamizan el proceso de gestión de la formación docente.

La solución a los problemas científicos metodológicos de la práctica, se encuentra aparejado al desarrollo de la cultura, lo cual exige de los profesores un alto nivel de preparación y actualización tanto en la cultura pedagógica como en la cultura científico profesional, en este sentido la formación docente del profesor universitario demanda la apropiación de la cultura pedagógica, así como la apropiación de la cultura profesional, lo que denota que estos procesos por su trascendencia deben ser gestionados intencionalmente.

Atendiendo al papel esencial de la cultura en la formación del profesor universitario, emergen las configuraciones gestión de la cultura pedagógica y gestión de la cultura profesional. Reconociendo la relación de la cultura pedagógica y la cultura profesional en su unidad dialéctica como la cultura de la cual debe apropiarse el profesor universitario atendiendo a su responsabilidad como formador de los profesionales en la universidad.

La gestión de la cultura pedagógica es un proceso cuya intención se orienta hacia la nueva construcción teórica y práctica que se requiere desde la apropiación de la cultura pedagógica. La cultura pedagógica, requiere de la adquisición y manifestación, por el sujeto, de un sistema de contenidos científico técnicos, principios, normas,

habilidades, capacidades, valores y de otros atributos esenciales de carácter ideopolítico, científico, cultural, pedagógico y general que denotan su competencia para el desempeño de la labor pedagógica.

Por otra parte, **la gestión de la cultura profesional** como categoría intrínseca a la gestión de la formación continua del profesor universitario, permite descubrir y redescubrir la intención hacia la nueva construcción teórica y práctica que se requiere desde la apropiación de la cultura profesional en su relación con lo pedagógico. La cultura profesional, requiere de la adquisición y manifestación, por el sujeto, de un sistema de contenidos científico técnicos, principios, normas, habilidades, capacidades, valores y de otros atributos esenciales de carácter científico, técnico, cultural, y general que denotan su competencia para el desempeño de su la labor como profesor del área científico técnica.

Los procesos de gestión de la cultura pedagógica y gestión de la cultura profesional, al tener sentidos diferentes y direcciones que son complementarias, pero a la vez que son contradictorias, determinan un par que se va dinamizando porque en la medida que se desarrolle la cultura pedagógica, se promueve y desarrolla la cultura profesional del profesor universitario, y la gestión de la cultura profesional del profesor universitario, a su vez está condicionada para su desarrollo por la cultura pedagógica en virtud de la labor que este profesional desarrolla. Estos procesos están orientados a promover la apropiación de la cultura, y a la vez la profundización en los contenidos tanto profesionales como pedagógicos.

La gestión de las necesidades formativas

La gestión de las necesidades de formación del docente universitario es un proceso conciente y sintetiza dinamiza la relación dialéctica entre los procesos de gestión de la cultura pedagógica y gestión de la cultura profesional.

La intencionalidad de satisfacer las necesidades formativas, que son esencialmente culturales tanto en lo pedagógico como en lo profesional, fija el carácter de esencialidad de la gestión de las necesidades formativas. Esto se concreta en el diseño, y desarrollo de programas sustentados en las necesidades de formación pedagógico profesional de los docentes universitarios, en los cuales la gestión de la cultura pedagógica permita desarrollar la cultura profesional del profesor universitario, la cual se expresa en sus capacidades para el cambio, la innovación y la transformación. Esta configuración considera partir del diagnóstico de necesidades formativas en su relación con el diseño de propuestas formativas contextualizadas, que se dinamicen desde la intencionalidad formativa buscando revelar una lógica de lo proyectivo que permita integrar en las propuestas de formación, los nuevos planteamientos que se orientan a relacionar lo teórico y lo práctico, la profundización en la ciencia, en la didáctica, para contribuir a la formación académica en fin darle solución a las necesidades culturales de formación que tienen los docentes en la Universidad.

La gestión de la formación continua, como resultado de los cambios y transformaciones que se generan en la Educación universitaria y en el contexto, y como consecuencia de los procesos de gestión de las necesidades formativas de los docentes, gestión de la cultura pedagógica y gestión de la cultura profesional, permite una integridad, en tanto es expresión de las síntesis y las relaciones dialécticas entre estas configuraciones como un nivel cualitativamente superior de interpretación del objeto.

En esta gestión se dan las relaciones siguientes: Necesidades de formación – gestión formativa cultural y Cultura pedagógica profesional- desarrollo de la cultura

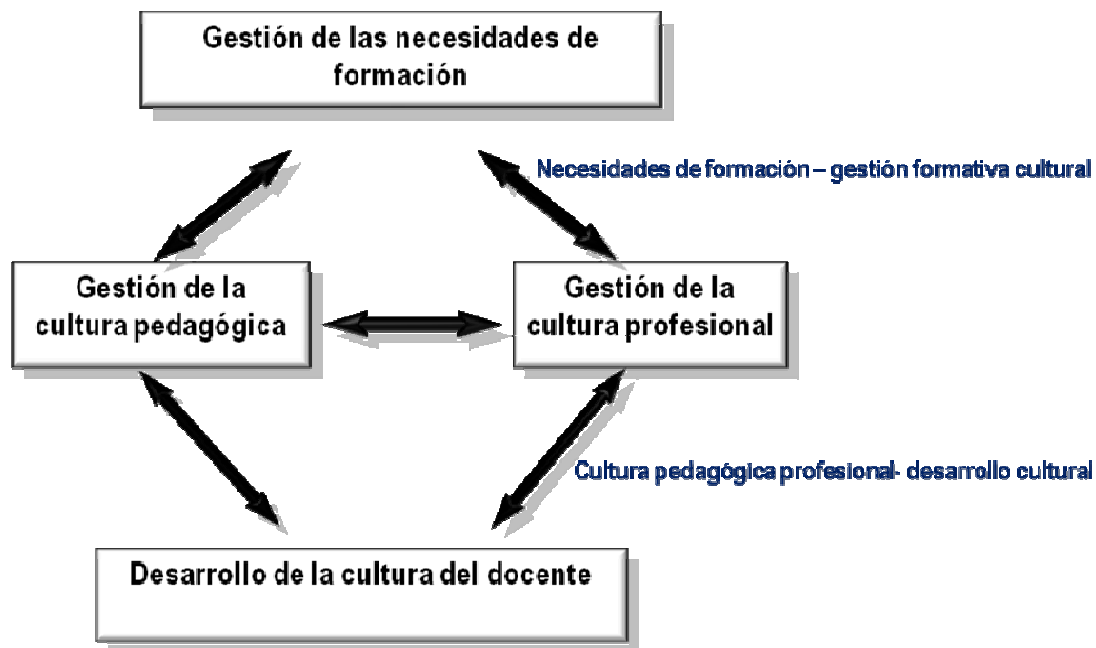


FIG. 3 Gestión de la formación continua

4.3 LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Esta gestión de la formación permanente, en su relación con las otras configuraciones, es expresión de los movimientos y transformaciones de la gestión de la formación docente del profesor universitario, que a su vez tiene estrecha relación con la gestión de la formación continua explicada anteriormente.

En tal sentido se define a la gestión de la formación permanente como proceso que manifiesta el carácter de lo permanente, lo interactivo, lo participativo de los sujetos en la gestión de su formación, que permite una orientación, articulación e intercambio constante entre los individuos y colectivos en un contexto que es expresión de la realidad social de la Universidad, la cual tiene como esencia la práctica educativa cotidiana. Esta gestión es el resultado de la interacción permanente, de la cooperación, la colaboración, el compromiso, del intercambio de experiencias, conocimientos pedagógicos y profesionales entre los sujetos que comparten, participando en la gestión y que son sujetos de formación. Por tanto, este proceso valora la comunicación y las relaciones interpersonales que se establecen permanentemente en la actividad humana y permite la construcción de niveles superiores de significados y sentidos, sobre la base de un actuar pedagógico que dé respuestas a los problemas de la práctica educativa cotidiana.

Se asume que en la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa quienes producen conocimientos sobre la práctica son, a la vez, actores de la misma. En segundo lugar, la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa se basa en la unidad entre quien sabe y quien actúa, lo cual le confiere un carácter muy particular a los conocimientos que se producen en la sistematización de la experiencia cotidiana. Mediante este proceso no se pretende únicamente saber más sobre un aspecto específico de la práctica educativa cotidiana, entenderlo mejor; con una clara intencionalidad de transformación, se busca, de manera fundamental, hacer mejor las cosas, y el saber está al servicio de ello. La sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa es un proceso que

requiere de una gestión con una lógica integradora que se orienta a la creación de las condiciones que permitan la conformación de colectivos para la reflexión sobre la práctica educativa cotidiana que desarrollan.

La gestión del cambio en la práctica educativa, constituye, otra categoría esencial en el proceso de gestión de la formación permanente docente del profesor universitario. Esta gestión siempre tiene una direccionalidad causal que se sustenta en los resultados de la sistematización de experiencias cotidianas en la práctica educativa, lo que permite la argumentación de los cambios que ésta requiere. La gestión del cambio en la práctica educativa es un proceso que promueve el desarrollo de procedimientos continuos de innovación que respondan a los criterios e intencionalidad de los sujetos comprometidos con el proceso de cambio.

La gestión del cambio en la práctica educativa, expresa la potencialidad de los sujetos y los grupos para reconocerse como poseedores de necesidades específicas en cuanto a su formación, lo que los hace capaces de asumir compromisos, aplicar métodos o estrategias, bajo la consideración de ser sujetos del proceso de formación y de su gestión. Este proceso reconoce de la sistematización de experiencias en la práctica educativa, el conocimiento que este proceso aporta de la misma. Las necesidades formativas no emergen conscientemente, requieren de procesos que permitan revelarlas, es esta concientización lo que moviliza a los sujetos para el cambio. El proceso de gestión del cambio de la práctica educativa implica entonces el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras, así como de la movilización y materialización acciones para la satisfacción de estas necesidades.

La relación de la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa y la gestión del cambio en la práctica educativa se sintetiza en la autogestión profesionalizante en la práctica educativa como proceso más esencial, que revela las acciones, interacciones, el control que se promueve y se desarrolla desde los sujetos, los colectivos y la Universidad permanentemente orientados a la formación docente de los profesores y a su desarrollo cultural.

La **autogestión profesionalizante en la práctica educativa** se caracteriza por la decidida voluntad de sus miembros para no ceder su ejercicio de decisión libre y consciente a un poder exterior y extraño, fluye naturalmente hacia un proceso más amplio de autodeterminación colectiva e individual. La autodeterminación no es sino el nivel más consciente y vital de la práctica educativa de decidir, trátase de un colectivo y/o de una persona, qué es lo que se está auto-gestionando en el presente y por qué y cómo se va a autogestionar permanentemente en el futuro, cuando se decida democráticamente esa autodeterminación en su forma más consecuente y lógica, vemos que existe, una relación dialéctica interna entre la autoorganización, la autogestión y la autodeterminación.

La gestión de la formación permanente es expresión de la transformación que se produce desde la autogestión profesionalizante en la práctica educativa como síntesis configuracional de la sistematización de la experiencia cotidiana en la práctica educativa y la gestión del cambio en la práctica educativa, que devienen en procesos que se orientan dinámicamente a partir de la intencionalidad en los objetivos de la gestión de la formación docente del profesor universitario y se organizan estratégicamente en el contexto para llegar a resultados en el proceso de gestión, lo que permite la solución a los problemas de la práctica educativa.

En su esencia en esta gestión es importante comprender las necesarias acciones a desarrollar por cada sujeto, por los colectivos y por la propia Universidad en relación con el perfeccionamiento de la labor docente en la Universidad.

En esta gestión se dan las relaciones: Autogestión – cambio en la práctica educativa y Sistematización de la experiencia – desarrollo de la cultura.

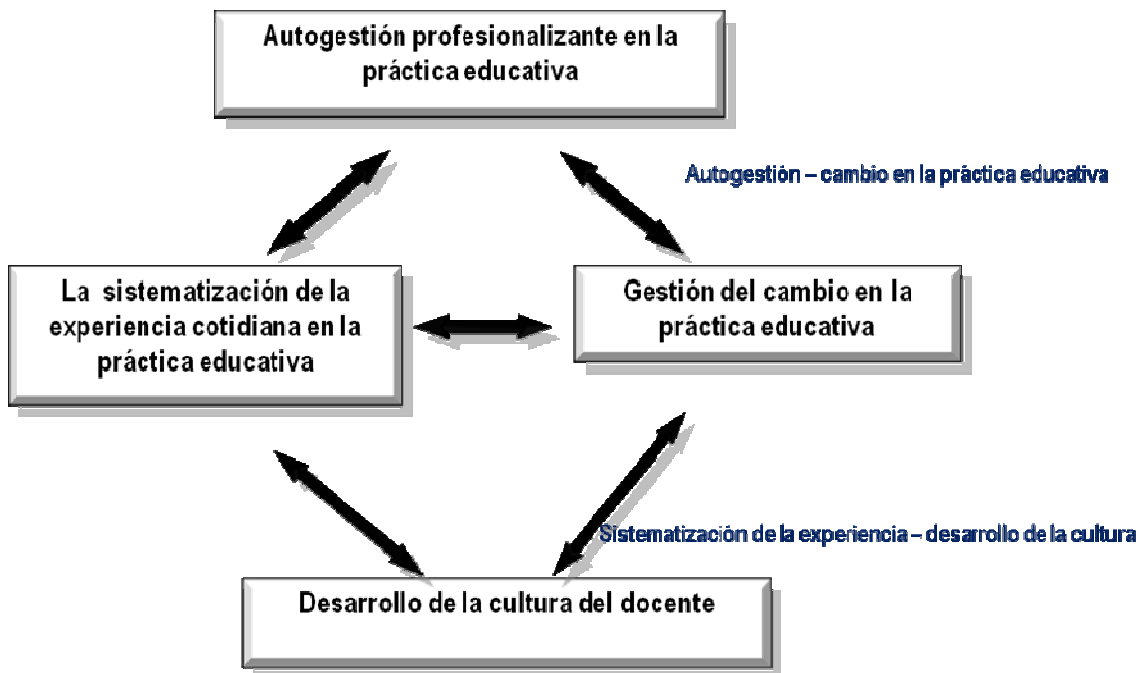


FIG. 4 Gestión de la formación permanente

CONCLUSIONES GENERALES

- El establecimiento de las tendencias en el proceso de formación docente del profesor universitario y su gestión, reveló que la situación actual de dicha formación es resultado de las insuficiencias que han existido y que persisten en los procesos que se orientan a su formación, lo que es expresión de la inadecuada atención prestada a la cualificación pedagógica y profesional de los docentes en los procesos de preparación que se desarrollan y promueven desde las universidades.
- Tanto la caracterización realizada, así como el análisis de la evolución histórica, revelaron las inconsistencias teóricas que no han permitido incorporar a la gestión de la formación de los profesores universitarios cualidades que apunten a lo formativo. Dichas inconsistencias, que tienen su expresión en la praxis social, fueron reveladoras de la necesidad de reconocer para el proceso de formación docente del profesor universitario y de su gestión las nuevas categorías que emergieron del análisis realizado y sus relaciones dialécticas, lo que implica profundizar en el estudio de los procesos de gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente de los profesores universitarios, y reconocer que éstos por su carácter transformador e intencional han de ser gestionados.
- Las insuficiencias reveladas en la caracterización expresan la necesidad de incorporar a la gestión de la formación docente cualidades que apunten a lo formativo, lo que implica reconocer las necesidades formativas de los docentes, el desarrollo de proyectos transformadores directamente vinculados con la docencia universitaria y los espacios de encuentro, enriquecimiento, reflexión y reconstrucción cultural.
- La consideración de la gestión de la formación docente del profesor universitario como sistema de procesos concientes, de carácter holístico y dialéctico, así como la precisión de un sistema de regularidades que se producen en sus procesos constitutivos sintetizados y dinamizados por una gestión formativa a través de proyectos, permitió revelar, a través de la reconstrucción teórica propuesta, el carácter formativo de la gestión de la formación docente del profesor universitario.
- La contradicción entre los procesos constitutivos de la gestión de la formación docente del profesor universitario: gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente, permitió explicar, desde un enfoque holístico, la dinámica de estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Addine, F. (2004). **Didáctica: Teoría y práctica**. La Habana: Pueblo y educación.
2. Ávalos, B. (2006). **Curriculum y desarrollo profesional docente**. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del comité intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
3. Basora, O. (2007). **Modelo de gestión de la formación y de la identidad universitaria**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
4. Borges, J. (2006). **Modelo de gestión del postgrado a distancia**. Tesis defendida en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cees Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
5. Casassus, J. (2000). **Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)**. Conferencia dictada en Congreso Nacional Reduc: "Investigación Educativa e Información". Santiago. Chile. 16 – 17 octubre. 2000.
6. Casassus, J. (2005). **La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas**. En línea. Consulta: 2008, diciembre 07. Disponible en: <http://www.ipp-uerj.net/olped/documentos/1748.pdf>.
7. Cayetano, de L. (1999). **Modelos y tendencias de la formación docente**. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
8. Cole, M. (1999). **Psicología cultural**. Madrid: Morata.
9. **Conferencia Regional de la Educación universitaria en América Latina y el Caribe**. (2008). Disponible en: <http://www.cres2008.org/es/index.php>.
10. Consejo Nacional de Universidades (1996). Secretariado Permanente, No 49. **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 36.061**, octubre 9, 1996.
11. Consejo Nacional de Universidades. (2001). Normativa General de Estudios de Postgrado. **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 37.328**. Noviembre 20, 2001.
12. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453**. (Extraordinario), Marzo 24, 2000.
13. Constitución de la República de Venezuela (1961). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 3.357** (Extraordinario), Marzo 2, 1984.
14. Cruz, V. (2005). **Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina**. Primer Congreso Boliviano en Educación Postgraduada. Sucre, Bolivia, 1 al 3 de Septiembre de 2005. Consulta: 2009, mayo 22. Disponible en: http://www.aui.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=204&lang=es.
15. De la Cruz, M. (2000, agosto). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 38**, 19-35.

16. Delors, J., et al. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.).
17. Espinoza, J. (2009). **Gestión de la cultura profesional en la Educación universitaria**. Tesis defendida en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CeeS Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
18. Estaba, E. (2006). **Retos y promesas para la inclusión social en Venezuela**. Consulta: 2007, agosto 12. Disponible en: <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/RetosYPromesasadelainclusi oneducativaenVenezuela.pdf> .
19. Estrabao, A. (2002). **Modelo para la gestión de los procesos de pertinencia e impacto en las facultades universitarias en la Universidad de Oriente**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
20. Ferry, G. (1991). **El trayecto de formación**. México: Paidós.
21. Ferry, G. (1997). **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades educativas.
22. Fuentes, H y Álvarez, I. (2002). **La Teoría Holístico Configuracional**. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
23. Fuentes, H. (2008). **La formación de los profesionales en la contemporaneidad**. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
24. Fuentes, H; Estrabao, A y Macia, T. (2003). **La Universidad y su gestión. Una mirada dialéctica holística**. Santiago de Cuba: CeeS Manuel .F. Gran.
25. Fuentes, H; Matos, E y Montoya, J. (2006). **La Teoría Holístico – Configuracional: una alternativa epistemológica en la construcción del conocimiento científico**. CeeS. Manuel. F. Gran. Universidad de Oriente. Universidad de los Andes. Táchira. Venezuela.
26. Fullan, M. (1990). El desarrollo y gestión del cambio. **Innovación e Investigación educativa**, 5, 10-21.
27. Gairín, J. **Categorías de gestión relevantes para las Instituciones de Formación Docente (Documento 1)**. Consulta: 2007 junio 07. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/superior/gaurin.htm>.
28. García, G y Addine, F. (2003). **Profesionalidad y actividad investigativa del docente**. Pedagogía 2003. Curso 54. Soporte electrónico.
29. García, A y Andrés M. (2003, octubre). Una aproximación conceptual relacionada con el desarrollo de la profesión docente. **Investigación y Postgrado**, 18, (2), 77-96. Consulta: 2007, agosto 10. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872003000200004&script=sci_arttext.
30. Gil de San Vicente, I. (2002). Autoorganización, autogestión, autodeterminación. Cooperativismo obrero, consejismo y autogestión socialista. En: **Algunas lecciones para Euskal Herria**, Rebelión, Libros Libres, (131-133). Consulta: 2009, marzo 25. Disponible en: [http://lahaine.org/paisvasco/autoorganizacion autodeterminacion.htm](http://lahaine.org/paisvasco/autoorganizacion_autodeterminacion.htm).
31. González, R y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. **Revista Iberoamericana de Educación**,

- 43, 6–15. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).
32. González, V. (2004, agosto). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. **Revista Iberoamericana de Educación**. Consulta: 2007, mayo 12. Disponible en : www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF
 33. Guevara, L. (2006). **La gestión de la calidad del proceso de formación académica integral de los docentes de la Escuela de Trabajo Social de Mazatlán, Universidad Autónoma de Sinaloa**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
 34. Imbernón. F. (2001). La formación en los centros educativos ¿tendencia o moda? En colección: **Claves para la innovación educativa**. (7:15-21). España: Laboratorio Educativo.
 35. Inciarte, A. (2001). Cambio necesario en la formación de postgrado. **Acta Científica Venezolana**. 52: 163–169. Consulta; 2009, abril 12. Disponible en: <http://acta.ivic.ve/52-2/articulo9.pdf>.
 36. Iranzo, P. (2002). **Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros**. Consulta: 2009, abril 25. Disponible en: <http://www.tdx.cat/TDX-1204102-163449>.
 37. Jara, O. (2001). **Dilemas y Desafíos de la Sistematización de Experiencias**. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
 38. Jara, O. (2002). **El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas**. Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Murguía, País Vasco, noviembre 2002.
 39. Jara, O. (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. **La Piragua, (23)**.
 40. La profesionalización del docente universitario. (2004). **Revista de Pedagogía Universitaria, 9, (5)**. Consulta: 2008, enero 17. Disponible en: <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?=filemanager/active&fid=351>.
 41. Lastre, L. (2003). **Modelo de Gestión Territorial de la Educación de posgrado para el sector empresarial**. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
 42. Ley de Universidades (1970), **Gaceta Oficial de la República de Venezuela**, 1429 (Extraordinario), septiembre, 8, 1970.
 43. Ley Orgánica de Educación. (1980). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2.635** (Extraordinario), julio 26, 1980, Reglamento decreto N ° 975 del 22 de enero de 1986, Reforma gaceta oficial N ° 36.787 de fecha 15 de septiembre de 1999.
 44. Manterola, C. (2006). La formación de los docentes, en **Retos y promesas para la inclusión social en Venezuela**. Consulta: 2007, agosto 12. Disponible en: <http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/RetosyPromesasadelainclusi oneducativaenVenezuela.pdf>

45. Martínez, M. (2001). **El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.** Bilbao: Desclée de Brouwer.
46. Messina, G. (1999). Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, (19). Consulta: 2007, Marzo16. Disponible: <http://www.oei.org/revista/rie19f.htm> .
47. Messina, G. (2008). **Propuesta de Guía de Sistematización de Experiencias del Proyecto Educativo.** Biblioteca virtual de sistematización. Consulta: 2009, mayo 20. Disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem/construyendo_saber_pedagogico.pdf.
48. Mora, J. (2000). Transformación y gestión curricular. En: **Memorias Seminario Taller Evaluación y Gestión Curricular**, Universidad de Antioquia.
49. Morles, V. (2004). **La educación de postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas.** IESALC/UNESCO.
50. Otero, J; Barrios, I y Artiles, L. (2004). Reflexiones en torno a la definición de Proyecto. **Educación Médica Superior**, 18, (2). Consulta: 2008, septiembre 7. Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_2_04/ems05204.htm.
51. Parra, A. (2008). **Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena**, Apure. Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
52. 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 universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
53. Peñalver, L. (2005). **La formación docente en Venezuela. Un estudio diagnóstico.** IESALC –UNESCO. Consulta: 2007, agosto 20. Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/formacion%20docente/informe%20pedagogicas%20-%20venezuela.pdf
54. Prieto, L. (2006). **El humanismo democrático y la educación.** Caracas: IESALC-UNESCO/ Fondo editorial IPASME.
55. Rodríguez, N. (1995). **Educación básica y trabajo.** Caracas: Universidad Central de Venezuela.
56. Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación docente en Venezuela. **Revista de Pedagogía**, 15, (73), 189-209.
57. Rojas, C. (2005). **Aprendizaje basado en proyectos. Experiencias formativas en la práctica clínica de parasitología.** Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico Facultad de Salud. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Consulta: 2009, marzo 17. Disponible en: http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje_basado_en_proyectos.pdf.
58. Rojas, R. (2004). **Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.** Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
59. Sabogal, L. (2007). Proyectos formativos transversales e integradores en el aprendizaje de las ciencias naturales. **Revista Q: Educación, comunicación,**

- tecnología, 1, (2).** Consulta: 2009, mayo 3. Disponible en: <http://eav.upb.edu.co/revq/ediciones/2/166/Proyectosformativostransversalesintegradoresenlascienciasnaturales.pdf>.
60. Salgado, J. (2005). **Estudio sobre los proyectos de innovación docente de la Universidad Arturo Prat periodo 2004.** Programa de doctorado en ciencias de la educación. Universidad de Sevilla.
 61. Soler, M. (2004). **Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. Universidad de Concepción.** Consulta 2009, mayo 1. Disponible en: http://www.cse.cl/public/Secciones/SeccionPublicaciones/doc/33/cse_articulo94.pdf
 62. Torres, J y Torres, E. (1998). **La formación de postgrado de los profesores universitarios. Caso de una Universidad latinoamericana.** Universidad de los Andes. Mérida: Instituto de investigaciones en ciencias económicas y sociales. Consulta: 2008, diciembre 09. Disponible en: http://iies.faces.ula.ve/investiga/JETorres/Formaci%C3%B3n_Postgrado.pdf
 63. Tünnerman, C. (2003). **La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI.** México. Circuito Norponiente SÍN.
 64. UNESCO (1998). **Declaración mundial sobre la Educación universitaria en el siglo XXI. Visión y acción.** Informe final, Paris, 5-9 de octubre, Pág. 19.
 65. Urquina, H. (2006). **El enfoque de proyectos.** UPN. Consulta, 2009, mayo 1. Disponible en: http://www.cpe-upn.com/cpe_antiguo/?q=node/22
 66. Vaillant, D y Rossel, C. (2004). **Construcción de la profesión docente en América Latina.** GTD-PREAL-ORT.
 67. Vargas, L; Estrabao, A y Del Toro, M (2009). **El proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario.** Aportes del CEES a la pedagogía moderna. Memoria científica. ISBN: 978-959-207-356-2. Santiago de Cuba.
 68. Villarroel, C y Herrera G. (2004). Sobre la posibilidad de aplicar la metodología orientada al proyecto, en la enseñanza de la ingeniería de la Universidad de Tarapacá-Chile. **Revista Facultad de Ingeniería, 12, (2),** 74-83.