

17

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UN RETO ACTUAL PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PERMANENT TRAINING OF THE UNIVERSITY TEACHER. A CURRENT CHALLENGE FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

MSc. Agustín Alfredo Torres Rodríguez¹
MSc. María de los Ángeles Navales Coll¹
E-mail: manavales@ucf.edu.cu
¹ Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Torres Rodríguez, A. A., & Navales Coll, M. Á. (2018). Formación Permanente del profesor universitario. Un reto actual para las Instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 14(63), 123-129. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Dado los acelerados cambios que se manifiestan en los espacios sociales, políticos, científicos, culturales, puede afirmarse que, vivimos una nueva era donde el conocimiento y la información se constituyen en ejes principales, la sociedad de nuestros días ha sido llamada sociedad del aprendizaje por el papel central que el aprendizaje durante toda la vida, está llamado a desempeñar. Se aprecia, entonces, que en este contexto la función del docente se ha tornado compleja y exigente. Hasta hace un tiempo, la tarea fundamental del profesor universitario se reducía a la transmisión de conocimientos, por lo general, sin interesar que tanto aprendiera el alumno y los aspectos pedagógicos se percibían ajenos a la enseñanza. Desde hace aproximadamente tres décadas entre los temas emergentes de la agenda educativa ha estado la formación permanente del profesor, en general, y en particular del profesor universitario, en dichos procesos se requiere converjan contenidos disciplinares, pedagógicos, sean atendidas, también, las características personales y estén orientados a dotar a los educadores de herramientas intelectuales que les permita adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, cualidad de la ciencia contemporánea. Se logra afirmar, que los educadores, necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje. En el trabajo se enuncian dimensiones y constructos que se recomienda utilizar, en las instituciones de Educación Superior, para los procesos de formación permanente del profesor universitario, diseñados a partir del análisis, la caracterización de propuestas, la experiencia de los autores.

Palabras clave:

Formación permanente, profesor universitario.

ABSTRACT

Due to the changes that exist in our social, cultural, political and scientific fields, it is possible to say that we live in a time where knowledge and information constitute two major concepts for our society. Our current society has been called the society of the learning process, because of the role that the learning process plays during our entire life. It is well known, that the professor's role nowadays has become more complex and demanding. Some years ago, the main role of the university professor was basically reduced to transmitting the knowledge to the students, not giving to much importance whether the students learned or not, and the pedagogical aspects were perceived apart from the learning process. The continue formation of the professors, in general and particularly, the university professor, has been among the emerging topics of the educative field since approximately three decades ago. In this process, it is of significant importance that the pedagogical and disciplinary contents coincide, as well as, take into account the personal characteristics of each individual, which should be oriented towards providing the professor with the intellectual tools allowing them to adjust to the constant requirements and transformations of the labor world, and the knowledge obsolescence; which is a quality of the contemporary science. It is said, that the educator should be formed under a new paradigm: the learning paradigm. The dimensions and constructs stated in this project which are based upon the analysis, characterization of the proposals and the authors' experience, should be considered at the higher education institutions, for the permanent formation process of the university professor.

Keywords:

Permanent formation, university professor.

INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia creciente que conceden los gobiernos, a la educación, los programas de reformas, de perfeccionamiento, las políticas tendentes al fortalecimiento profesional de los docentes, todavía se está lejos de tener el profesorado que deseamos.

La formación permanente del docente universitario es actualmente centro de atención en todas las instituciones de Educación Superior en el mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración Mundial de Educación Superior (1998), resaltó su importancia y la necesidad de elaborar políticas con directrices claras que respondan a los requerimientos de una educación para todos.

Dicha formación debe responder a las demandas de la profesionalización de los estudiantes. En estudios sobre los procesos de aprender y enseñar se constata que el constructo de formación permanente es polisémico. Alvarado (2006), lo considera sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, reciclaje, entre otros. El uso de un término u otro se condiciona al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza.

Miranda, et al. (2007), al tratar de responder a la inquietud sobre qué es la formación permanente, señalan que, en general, se asume como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y se inicia en el momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente. En esta idea se constata en el reto de ir configurando un perfil profesional lo suficientemente sólido y flexible que dote de identidad a este actor social.

En uno de los documentos aprobados en la Declaración Mundial sobre la Educación en el siglo XXI, se expresa que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus competencias didácticas y sus métodos de enseñanzas, estructuras, mecanismos y se creen programas adecuados de formación de dicho personal docente (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009).

Es registrado por numerosos autores, Grau, et al. (2009), el papel preponderante del profesor como elemento clave para el logro de la calidad educativa, y lo cual pone de manifiesto la necesidad de atender los procesos de formación inicial y permanente y de actualización de los docentes. En palabras de Gimeno (1982), *“la formación del profesorado representa una de las piedras angulares de cualquier intento de renovación del sistema educativo”*. (p. 77)

Se reconoce, como regularidad, que la mayoría de los profesores que se desempeñan en instituciones de Educación Superior, tienen un perfil profesional vinculado a la ciencia que enseñan y, carecen de formación pedagógica de base, lo que ha generado la organización y desarrollo de acciones de formación, esencialmente, desde su propia práctica pedagógica, para alcanzar, de manera progresiva, niveles de profesionalización docente en la multiplicidad de contextos donde se desempeñan. *“Si queremos una Universidad que esté a la altura de los tiempos, se necesitan académicos muy bien preparados, en consonancia con la complejidad cada vez mayor de sus funciones”*. (Tunnermann, 2010, p.43)

Por esta situación, se ha evidenciado la necesidad de que el profesor en todos los niveles de la educación y en particular en el nivel universitario inicie un proceso de formación adicional a su campo disciplinar. Escudero (1999), enfatiza que la atención a la enseñanza en el nivel universitario tiene grandes pendientes, si se compara con la que han recibido los restantes niveles educativos. Señala también que el nivel universitario debería *“aspirar a un profesor que esté permanentemente abierto a un nivel más profundo y extenso en su área de conocimiento, así como en las capacidades y disposiciones que le llevan a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora”* (Escudero, 1999, p. 136). En este sentido, es posible identificar rutas de formación que deben reconocer al menos, tres vertientes básicas: una de profundización y/o actualización de contenidos disciplinares, otra referida a componentes de naturaleza didáctica y una tercera y no menos importante, referida al docente como tal, con sus inquietudes, deseos, motivaciones, experiencias y carencias.

Es por ello que, la formación del profesor se ha visualizado como un proceso multidimensional (Chehaybar & Kuri, 2003, citados en Arenas & Fernández, 2009), en el que convergen lo disciplinar, lo teórico, pero también lo epistemológico, lo didáctico, lo metodológico, lo psicológico, lo social, lo filosófico y lo histórico. Varios autores coinciden en plantear la relevancia de al menos tres elementos o dimensiones fundamentales en la estructura de un proceso formativo docente: elementos disciplinares, elementos pedagógicos y elementos del ámbito personal, esto es, del profesor como sujeto social.

Díaz Barriga (2014), considera que: *“tanto las condiciones sociopolíticas del país, como las estructurales y coyunturales de la institución educativa de pertenencia, determinan la posibilidad de establecer metas profesionales y repercuten en el ejercicio de la docencia, por lo que, en su debida dimensión, deben ser tomadas en cuenta”*

cuando se planea un proceso permanente de formación del docente”. (p. 86)

Los autores nos adscribimos a discurrir que, la formación permanente del profesor universitario puede considerarse como un proceso de actualización que facilita la realización de la práctica pedagógica y profesional de manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en los que se inscribe su labor como docente.

De acuerdo a lo planteado, se infiere que los cambios conceptuales requeridos a la institución de Educación Superior, exigen la redefinición de los roles del profesor, por lo que resulta imprescindible que sea capaz de diseñar, desarrollar, evaluar estrategias que le permitan resolver los problemas de su realidad educativa.

Han surgido propuestas que intentan definir un perfil idóneo del profesor universitario a partir de la descripción de ciertas competencias, que se consideran inherentes a su práctica educativa.

Son muchos los problemas identificados en la formación del profesor universitario, entre ellos pueden citarse: Relación teoría práctica; Concepción de la práctica educativa (Rosas, 2000), Organización institucional (Messina, 1999); Elementos teórico prácticos de la Matemática (Lario, et al., 2012); Falta de motivación del profesor; Relación entre programa, enseñanza, aprendizaje y evaluación (Barrera & Cisneros, 2012).

La relación teoría-práctica de los contenidos, los conceptos afines a la formación docente, los modelos o enfoques formativos, los espacios institucionales, la autoformación y la autogestión, los conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos del profesor, o la ausencia de conocimientos desde la didáctica resultan brechas que deben ser atendidas en los procesos de formación permanente del profesor universitario, todo lo cual puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes en las universidades y coadyuvar a la mejora de la calidad en este nivel educativo, hoy se busca que el docente lleve a sus alumnos a estadios que permitan el desarrollo de procesos de construcción y generación del conocimiento, suscite en ellos aprendizajes autónomos e impacte en su entorno inmediato, que es el ámbito social de su desempeño.

Atendiendo a lo antes planteado, la intención de este trabajo es enunciar dimensiones y constructos que se recomienda utilizar en los procesos de formación permanente del profesor universitario, que fueron diseñados a partir del análisis, la caracterización de algunas propuestas y la experiencia de los autores.

DESARROLLO

Si se investiga acerca de la formación permanente, en el caso que nos ocupa, del profesor universitario en diferentes contextos se encuentra que en Europa la más antigua tradición se encuentra en Alemania, que comienza, a desarrollar estos procesos de formación, en los años 20 del pasado siglo, como generalidad se atienden las dimensiones disciplinar y pedagógica, y son las propias Instituciones de Educación Superior las que diseñan y desarrollan estos programas. En España (Blanco, 1995) la formación también se encuentra a cargo de escuelas superiores de formación del profesorado, además de que diversas universidades públicas desarrollan en sus áreas y/o facultades investigaciones en el campo de la Pedagogía, ofreciendo asimismo posgrados relacionados con la profesión docente. De acuerdo a la revisión realizada, en general, se aprecia que no se considera la dimensión personal en estos procesos de formación.

En América Latina, en cuanto a la formación docente, se dio una evolución muy diferente a la europea, ya que, en general, se asignó menor relevancia a la dimensión pedagógica, dentro de la formación permanente del profesor universitario. Por lo menos se puede afirmar que el reconocimiento de la dimensión pedagógica se ha venido dando de forma más tardía, Pachane (2007), señala que para el caso de Brasil, y en general, para la mayor parte de los estudios de posgrado relacionados a la formación de los profesores universitarios, en latino américa, se tiende a una mayor atención de la dimensión disciplinar y la pedagógica se mantiene relegada en un segundo plano.

Sin embargo se encuentra que en Chile se ha tenido un sistema de formación pedagógica de mayor tradición y antigüedad, pues desde finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX existieron diversas instituciones superiores con facultades y áreas de estudios pedagógicos. En Colombia, a partir del año 1951, se crea la facultad de Ciencias en la Universidad Nacional, y se desarrolla la especialidad en matemáticas, con el fin de preparar docentes, en este campo del saber, para atender el nivel superior, no obstante, se señala que el profesor universitario colombiano, en general, no posee una formación pedagógica o didáctica adecuada (Parra-Moreno, et.al., 2010).

En Cuba, las instituciones donde se despliega la formación permanente pedagógica, nacen como facultades al interior de sus principales universidades, consolidándose a partir de la década de los años setenta, del pasado siglo. En el currículum del modelo cubano, tiene un papel preponderante la investigación, sin desatender la formación disciplinar y pedagógica, ya que se visualiza al

futuro docente como un investigador que reflexiona acerca de su propia práctica.

En general puede apreciarse que tanto en Europa como en América Latina en los procesos de formación permanente del profesor universitario, la dimensión pedagógica puede ser considerada un objeto remoto y mucho más aún, la dimensión personal, es decir el reconocimiento del docente como sujeto social.

En los años setenta, los programas de formación del profesorado estaban centrados sólo en la eficacia de la enseñanza, de tal forma que éstos hacían énfasis en proporcionar estrategias para la docencia (Escudero, 1999). Estos programas sin embargo, no estuvieron exentos de críticas, ya que se comenzó a vislumbrar que el problema no era sólo visualizar al profesor como un agente reproductor de táctica, conocer qué hacía y cómo lo hacía, sino que se requería, además, saber por qué actuaba de una u otra forma (Gimeno, 1982).

Es por ello, que en la década de los ochenta, los programas de formación permanente del profesor universitario dieron un giro hacia los procesos psicológicos que sustentan su conducta, sus formas de actuación mientras enseñan y las mejoras que muestran los alumnos en el aprendizaje, formar profesores significaba dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas.

Aunque surge en esta década, es posteriormente cuando cobra mayor fuerza un modelo de formación denominado ecológico. Gimeno (1982), le llama técnico-crítico y expresa que la formación desde este enfoque pretende dotar al profesor de instrumentos intelectuales para que pueda identificar e interpretar situaciones complejas, además de aportar una sólida formación en técnicas de observación y diagnóstico.

A partir de los años noventa y con el auge de la psicología cognitiva y del constructivismo, se introducen otros elementos, ahora lo importante resulta el proceso psicológico para explicar las conductas de los profesores, que se centraban en elaborar información de corte pedagógico sobre sus prácticas. Florece además el enfoque mediacional que basaba la formación del docente en el establecimiento de estrategias de pensamiento, para la toma de decisiones y procesar, sistematizar y comunicar información.

Gonczi (1996), citado en Díaz Barriga (2014), describe tres concepciones distintas de la formación docente, que ha predominado en diferentes épocas. En la primera la formación docente como una labor de entrenamiento en tareas concretas, en una segunda visión como el desarrollo de capacidades generales (pericia), o en una tercera

visión como la promoción de habilidades o destrezas específicas.

Sin soslayar los restantes niveles educativos, para el presente trabajo el nivel superior reviste suma importancia, ya que es el nivel educativo que nos ocupa. *“La educación superior requiere un docente con la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y competencias que necesitan en el siglo XXI”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p. 3)

Cabe entonces preguntarse ¿qué características tiene o ha tenido recientemente la formación del docente universitario? autores como Miranda (2007); Aramburuzabala (2013); Díaz Barriga (2014), clasifican o agrupan las principales tendencias actuales de formación permanente del profesor, como acciones que se desarrollan a lo largo de la vida laboral sobre la base de tres categorías o dimensiones: las perspectivas o nivel de las acciones formativas, su organización o estructura, y las modalidades que normalmente se ofertan y expresan que éstos deben ser sistemáticos, organizados; basarse tanto en conocimientos como en habilidades y en valores.

En cuanto a la primera categoría, la referida a las perspectivas o nivel de las acciones, catalogan cuatro enfoques generales: centrado en el profesor, centrado en el estudiante, centrado en la institución y centrado en el sector.

En lo referente a la dimensión o categoría de la organización y estructura de las acciones formativas, los autores consideran también cuatro modelos o enfoques: el central, el disperso, el mixto y el integrado.

En este caso el modelo disperso tiene la peculiaridad de que dado que las acciones son responsabilidad del centro educativo a nivel local, los profesores pueden, en principio, planificar acciones específicas que atiendan las necesidades particulares del centro, considerando, además, las condiciones del entorno, lo que en el caso de la formación de un docente universitario puede representar ciertas ventajas. Sin embargo, es posible argumentar que el modelo integrado permite combinar y complementar acciones centrales, que por lo general tienden a ser más genéricas, aunque pueden atender acciones formativas locales.

La tercera dimensión se refiere a la modalidad de la formación, en este sentido se identifican tres tipos principales:

- Formación orientada verticalmente: seminarios, conferencias, cursos

- Formación orientada horizontalmente: talleres, intercambio de experiencias, academias, trabajos colegiados, co-teaching, coaching
- Acciones institucionales de apoyo: cursos externos, itinerarios de formación, publicaciones, asistencia a congresos, eventos.

Un grave problema surge, en la mayoría de los casos, en que se trata acerca de la formación permanente del docente, es la ausencia de teorizaciones sistemáticas. Para Reyes (1998), citado en Rosas, 2000, en México, *“la formación se vive, se describe, se mejora, pero no es seguro que se comprenda qué es lo que realmente ocurre en eso que llamamos formación. Esto sólo es posible en la medida en que dispongamos de una teoría de la formación”*. (p.5)

Inicialmente se identificaban dos elementos o dimensiones básicas en los procesos de formación docente, casi siempre relacionados lo disciplinar y lo pedagógico, a tenor, Díaz Barriga (2014) considera que *“no es posible escindir la formación profesional de los profesores –tanto en los planos disciplinario como psicopedagógico- de su interacción en un medio social, institucional y familiar particular”*. (p. 86)

Para Rosas (2000), los componentes básicos de los procesos formativos son la perspectiva técnica, la práctica, la académica y la de reconstrucción social.

Se coincide con Villegas Reimers (2003), citado en Roux & Mendoza (2014), cuando plantea que los procesos de formación permanente del profesor universitario deben comprender tres componentes básicos: el técnico-pedagógico, el personal y social, asociado a la reflexión, la autocritica y la empatía, y el institucional, que es referido a las cuestiones socioculturales y organizacionales del entorno.

Propuesta para la formación permanente del profesor universitario

La revisión, el análisis, la caracterización del objeto de estudio, permite enunciar tres dimensiones, que se constituyen en categorías de análisis, y que se encuentran íntimamente integradas como un todo indisoluble: la dimensión disciplinar, la dimensión pedagógica y la dimensión personal.

En la dimensión disciplinar, se consideran aspectos relativos a los saberes científicos y técnicos que debe poseer el profesor en referencia a las áreas o disciplinas que enseña. Se coincide con Rosas (2004), cuando plantea, relativo a este tipo de saberes, que la labor del profesor, *“implica formación científica, preparación especializada*

hacia su trabajo para que pueda contribuir al desarrollo de su campo profesional”. (p. 4).

En la dimensión pedagógica, están incluidos todos aquellos saberes aportados desde la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, entre otras disciplinas, que dotan al profesor de un conjunto de estrategias, conocimientos teórico-prácticos, habilidades, valores, para el desarrollo exitoso de su práctica educativa. Un problema, que aún se muestra, en esta dimensión es que en la mayoría de las ocasiones se les presenta a los docentes lo que van a realizar, como un proceso acabado, además de genérico, de modo que no se propicia el análisis, la discusión, la reflexión, entre colegas. Se comparte con Escudero (2003), cuando considera que los elementos pedagógicos tienen una fuerte incidencia en la planificación y la práctica del profesorado universitario, y que las distintas disciplinas que confluyen en la Pedagogía aportan al docente un bagaje amplio de herramientas teórico-metodológicas que le permiten una actuación profesional auto-determinada.

En la dimensión personal, se concuerda con Rosas (2000), cuando propone que los procesos formativos deben ser considerados como procesos personales y sociales, simultáneamente, para que resulten significativos, teniendo en cuenta que el profesor universitario es ante todo un sujeto que posee las capacidades necesarias para recrear la oferta formativa, en base a su historia personal, sus saberes previos, sus expectativas, sus experiencias, su capacidad crítica y reflexiva.

En esta dimensión los profesores deben visualizarse como sujetos reflexivos, críticos, que revisan analizan, mejoran su práctica y no como simples técnicos que aplican conocimientos producidos por otros.

Se coincide con Yurén (2005), cuando destaca que en la mayoría de las ocasiones, los procesos de formación permanente, suelen darle mayor importancia a las dos primeras dimensiones o componentes, es decir, el pedagógico y el disciplinar, en detrimento del personal, soslayando que la formación permanente de profesores no consiste en una simple acumulación de saberes técnicos, disciplinares, procedimentales, sino que, además, se requiere atender los cambios profundos que se producen en los sujetos implicados.

De lo planteado, se infiere que, en los procesos de formación permanente el profesor universitario busca, construye, acumula conocimientos y experiencias que puede incorporar a su práctica, pero dicha construcción tiene carácter social y reflexivo, es decir que, en general, también interviene el concurso de otros docentes, lo cual incrementa las posibilidades de enriquecer sus experiencias y transformar el proceso educativo que desarrolla.

En esta dimensión debe considerarse adicionalmente factores como las motivaciones, las creencias, el contexto cultural y organizacional, el clima laboral, ya que, el profesor asume su práctica a partir de los significados que él mismo le otorga.

Las dimensiones pedagógica, disciplinar y personal del docente, que se propone tener en cuenta para la formación permanente, se caracterizan a través de tres constructos teóricos-conceptuales: el perfil docente, el conocimiento del contenido y la práctica pedagógica, es preciso resaltar que estos constructos pueden ser considerados como variables y contiene en su esencia elementos de cada una de las dimensiones, su análisis permite comprender como se dan las interacciones en este proceso multifactorial.

Variable: perfil docente

- Debido a la complejidad del constructo, se opta por definir algunos momentos de la acción docente, que se consideran clave, durante los procesos de enseñanza y aprendizajes, tales como: diagnosticar, planificar, programar, producir, generar, guiar, orientar, evaluar, teniendo en cuenta, además, la visión o concepción transversal del proceso, las diferentes funciones o roles del docente, así como los escenarios de su actuación, permitirán precisar un perfil docente.

Variable: Conocimiento del contenido

- El constructo conocimiento del contenido, debe atenderse desde dos vertientes fundamentales: disciplinar y pedagógica. Aunque existen varias clasificaciones, se propone el conocimiento del contenido para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizajes en el nivel superior como un constructo pertinente para representar los saberes base, las actitudes, las destrezas, las habilidades, las capacidades, los valores, así como la relación teoría-práctica, la integración y aplicación de estos en contextos cambiantes, además se ha identificado su idoneidad para los procesos de planificación, organización evaluación, y para los modelos o enfoques de formación docente.

Variable: práctica pedagógica

- En este constructo se identifican algunos factores como son los espacios institucionales, la autoformación, la autogestión, el interés profesional, la responsabilidad, ejercer la reflexión, la crítica, la valoración, de forma sistemática y puestos en juego para la toma de decisiones, todo ello inherente a la satisfacción, pertinencia, del profesor universitario en el desempeño de su práctica pedagógica.

La formación permanente, es en esencia, un proceso de concientización del profesor universitario, en el que se requiere converjan contenidos disciplinares, pedagógicos,

sean atendidas, también, las características personales, orientados a dotar al docente de instrumentos que le permitan adaptarse, tanto, a los cambios del mundo donde labora, a la obsolescencia del conocimiento, como a ser portador de transformaciones de su práctica educativa.

CONCLUSIONES

La formación permanente del profesor se asume como un conjunto de acciones de mejora personal, de crecimiento, que hace posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa, tanto para el profesor, como para los colegas y alumnos, destacando su carácter social y reflexivo, lo cual incrementa las posibilidades de enriquecer sus experiencias, comprender y transformar el proceso educativo que desarrolla.

En un mundo de constantes cambios, la formación permanente del profesor universitario, inscrita en el nuevo paradigma del aprendizaje, surge como respuesta estratégica de las Instituciones de Educación Superior, y es, en esencia, un proceso de concientización en el que se requiere converjan las dimensiones disciplinar, pedagógica y personal, que se constituyen en categorías de análisis y están íntimamente integradas, como un todo indisoluble.

Las dimensiones propuestas se caracterizan a través de tres constructos teórico-conceptuales: el perfil docente, el conocimiento del contenido y la práctica pedagógica, que pueden ser razonados como variables y contienen en su esencia elementos de cada una de las dimensiones, su análisis permite comprender como se dan las interacciones en este proceso multifactorial.

Puede resultar importante, en el caso de los profesores universitarios, que los procesos de formación permanente sean asumidos por la universidad dónde éstos laboran, y así los beneficios se pueden revertir hacia la propia institución, a la vez, que se reducen las posibilidades de que dichos procesos resulten hechos aislados o poco significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. (2006). Formación continua de profesores en servicio. *Profissionais da Educação. Políticas, formação e pesquisa*, 3, 75-89.
- Aramburuzabala, P., Hernández, R., & Ángel, I. (2013). Modelos y Tendencias de la Formación Docente Universitaria. Profesorado. *Revista de Formación y Currículum del Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>

- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de Educación Superior*, 2(150), 7-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200001
- Barrera, M., & Cisneros, E. (2012). Una Propuesta para la Formación del Profesorado Universitario en el Enfoque basado en Competencias. (p.69-84). En: Ponce, S. & Alcántar, V. (coords.) *La Formación de Profesores, Propuestas y Respuestas*. México: Juan Pablos editor.
- Blanco, L., & Mellado, V. (1995). La formación del profesorado de ciencias en España y Portugal. *Badajoz: Universidad de Extremadura*.
- Díaz Barriga, F. (2014). Formación docente y Educación basada en Competencias. En: *Formación en Competencias y Certificación Profesional. Ángeles Valles Flores (coord.)*. (76-104). México: UNAM.
- Escudero, J. M. (1999). La Formación Permanente del Profesorado Universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118011.pdf>
- Gimeno, J. (1982). La Formación del Profesorado de Universidad. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Grau, S., Gómez, C., & Perandonés, M. (2009). La Formación del Profesorado como Factor Decisivo de la Excelencia Educativa. En: Gómez, C. y Grau, S. (coord.) *Propuestas de Diseño, desarrollo e Innovaciones Curriculares y Metodología en el EEES*. Alicante: Universidad de Alicante / Marfil.
- Larios, V., Font, V., Spíndola, P., & Sosa, C. (2012). El perfil del Docente de Matemáticas, una propuesta. *Revista Eureka*, 27, 11-13. Recuperado de <https://datospdf.com/download/lariosm-fontv-spindola-p-sosac-gimenezj-2012-el-perfil-del-docente-de-matematicas-en-eureka-27-17-36-5a4b93a7b7d7bcb74fbb7e8c.pdf>
- Messina, G. (1999). Investigación en o Investigación acerca de la Formación Docente: un Estado del Arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145-210. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.htm>
- Miranda, Ch., Rivera, P., Quintero, J., Jelbes, M., & Villagrán, P. (2007). Concepciones sobre la formación permanente. *Revista Investigación Educativa. Santiago: PUC*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Educación Superior sobre formación del profesorado*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *La Nueva Dinámica de la educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de Profesores Universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de Educación Superior*, 36(3), 119-132.
- Parra-Moreno, C., Ecima Sánchez, I., Gómez Becerra, M.P., & Almenárez Moreno, F. (2010). La Formación de los Profesores Universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Revista Educación y Educadores*, 13(3), 421-452. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>
- Rosas, L. (2000). La Formación de Maestros, un Problema planteado. *Revista Sinéctica*, 17, 3-13. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/382>
- Tunnermann, C. (2010). *Los desafíos de la Universidad del Siglo XXo*". Taller de intercambio cultural. Honduras: Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán.