
CONTRIBUCIÓN DEL TRABAJO METODOLÓGICO AL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS DESDE LA AUTOPREPARACIÓN

Contribution of methodological work to the professional development of university professors: An analysis from the self-preparation

Luis Rafael Sánchez Arce*
Lidia Mercedes Lara Díaz**
Gisela Bravo López***
Annia Carballosa González****

Resumen: En la literatura revisada, no se han identificado trabajos de investigación que expresen de manera explícita la importancia de la autopreparación como fase fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva y la contribución a su desarrollo profesional. Los autores de este artículo reconceptualizan el trabajo metodológico sobre la base de la conexión que se establece entre la

* Doctor en Ciencias Pedagógicas de Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Email: lsanchez@ucf.edu.cu

** Profesora investigadora del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Email: lilara@ucf.edu.cu

*** Licenciada en Psicología y Pedagogía; máster en Educación, doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oviedo. Email: gbravo@ucf.edu.cu

**** Profesora del Centro de Estudios de Didáctica y de la Dirección de la Educación Superior (CEDDES) en la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Email: acarballosa@ucf.edu.cu

autopreparación, la reflexión sobre la práctica educativa y la gestión del conocimiento pedagógico, como expresión de la integración entre las necesidades de formación docente individuales y colectivas en el departamento docente. Los investigadores referenciados reconocen el desarrollo profesional como un proceso que se relaciona con la formación permanente del profesor universitario, caracterizado por la transformación de los conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a la mejora de la calidad de la práctica educativa, a partir de la relación entre teoría y práctica. El objetivo de este artículo consiste en argumentar los fundamentos generales que sustentan la contribución del trabajo metodológico al desarrollo profesional del profesor universitario.

Palabras claves: Desarrollo profesional, trabajo metodológico, maestría pedagógica, autopreparación, reflexión de la práctica educativa, gestión del conocimiento pedagógico.

Abstract: In the literature review, no research has identified explicitly express the importance of the self-as a fundamental phase to be effective methodological work done collectively professor and contributing to their professional development. The authors of this article reconceptualize the methodological work on the basis of the connection established between the self-preparation, reflection on educational practice and pedagogical knowledge management as an expression of the integration between the training needs of individual and collective teacher teaching department. Researchers recognize referenced professional development as a process that is related to the continuing education of university professor, characterized by the transformation of knowledge, skills and values that contribute to improving the quality of educational practice, based on the relationship between theory and practice. The aim of this paper is to argue the general foundations underpinning methodological contribution to the professional development of university professors.

Keywords: professional development, methodological training, pedagogical excellence, self-training.

1. Introducción

El trabajo metodológico como tradición del colectivo de profesores en las universidades cubanas se estructura y organiza de manera sistemática en la década de los setenta a partir de la creación del Ministerio de Educación Superior (MES), en el año 1976, mediante la Resolución N.º 95 (de 1977), la cual tuvo carácter transitorio y consultivo; después fue sustituida por la Resolución N.º 220/79, que establece lo que pudiera reconocerse como el Primer Reglamento consensuado del trabajo docente y metodológico de la educación superior en Cuba.

En el período comprendido entre 1979 y el 2007, se emiten distintas versiones de reglamento que, de una forma u otra, reconocían la existencia de dos direcciones fundamentales en el desarrollo del Trabajo Metodológico:

- Elevar sistemáticamente la maestría pedagógica del personal docente.
- Garantizar la calidad y efectividad del proceso docente-educativo.

La concepción del trabajo metodológico como un elemento primordial de la actividad de los profesores universitarios, surge a partir de la asimilación de la experiencia soviética en la educación superior. Un referente importante lo encontramos en Barabanchikov (1971), quien en su texto de *Pedagogía militar* señala que la preparación práctica metodológica de los educadores juega un papel fundamental, para el logro de la maestría pedagógica, ocupando un lugar considerable, las reuniones de instrucción metodológica, las clases demostrativas y las clases abiertas.

El trabajo metodológico en la educación superior cubana en su desarrollo histórico ha transitado por diferentes etapas. Desde el surgimiento del Ministerio de Educación Superior, en el año 1976, esta concepción del trabajo didáctico fue ganando espacio

hasta lograr el grado de generalización que hoy alcanza en todas las universidades.

La universidad cubana ha redimensionado su labor en el contexto actual por lo que se considera necesaria una adecuación del trabajo metodológico. Al respecto se comparte el criterio de Díaz, T. (2005), cuando afirma que:

El trabajo metodológico debe asumir un concepto nuevo y mucho más amplio en tanto, y dada la importancia de la atención personalizada del estudiante, este no se circunscribe al trabajo de gestión de la docencia, sino [a] todo el proceso de formación, por lo que los contenidos que se derivan de sus objetivos se basarán atendiendo al redimensionamiento del trabajo de formación, en atención a la relación de lo instructivo y lo educativo en este proceso de formación profesional en cada carrera.

De esta forma el objetivo del trabajo metodológico es gestionar el proceso de formación de profesionales, integrando los diferentes modelos pedagógicos para resolver la contradicción entre lo administrativo y lo pedagógico que permita trazar la estrategia a seguir por los distintos colectivos pedagógicos. En la Resolución N.º 210/07, se define “el trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, jerarquizando la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio”.

El trabajo metodológico se realiza tanto de forma individual (autopreparación) como colectivas (reunión metodológica, clase metodológica instructiva y demostrativa, clase abierta, clase de comprobación y taller metodológico). Las formas fundamentales, docente-metodológicas y científico-metodológicas se realizan en los diferentes niveles de dirección: departamento docente, facultad, filial o unidad docente, sede universitaria y centro de educación

superior. Estas formas del trabajo metodológico están estrechamente vinculadas y deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos.

En la literatura revisada, no se han identificado trabajos de investigación que expresen de manera explícita la importancia de la fase de autopreparación como premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que realiza el profesor de forma colectiva y la contribución a su desarrollo profesional.

En el ámbito educativo actual, el desarrollo profesional globaliza la formación inicial y permanente del profesor universitario. El desarrollo presenta como forma característica un aspecto de espiral, este término informa de un proceso que se distingue por el cambio gradual y continuo hacia etapas superiores. Por su parte, la definición de profesional está relacionada con profesión u oficio, recibiendo por ello una retribución. Se refiere a aquella persona que realiza un trabajo con rapidez y eficacia.

El desarrollo profesional docente es un concepto amplio y complejo que engloba múltiples significados, procesos y perspectivas. En el campo de la formación del profesor universitario en pleno ejercicio profesional, este se utiliza frecuentemente con distintos significados, en diferentes contextos y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se reconoce que el desarrollo profesional docente está ligado al proceso de formación; y esto explica que se le atribuya una importancia medular a los conocimientos, habilidades, valores y métodos de trabajo pedagógico que preparan al profesor universitario para el ejercicio de sus funciones profesionales y pedagógicas. El objetivo de este artículo consiste en describir los fundamentos generales que sustentan la contribución del trabajo metodológico al desarrollo profesional del profesor universitario.

2. Desarrollo

Para poder comprender la esencia del trabajo metodológico se hace necesario precisar su definición, para lo cual es conveniente valorar las siguientes consideraciones:

Wong (1980) expresa lo siguiente: “El término metodológico tiene su origen en la palabra método”. Desde el punto de vista filosófico “el método” es la manera de abordar la realidad, de estudiar los fenómenos de la naturaleza y la sociedad; es también un sistema de reglas que determinan los posibles sistemas de operaciones, que partiendo de ciertas condiciones iniciales, conducen a un objetivo. En el campo de la metodología, se asume la categoría “método” como la acción encaminada al logro de un objetivo metodológico a través de su correspondiente sistema de procedimientos y medios que emplea la persona para la consecución de ese objetivo.

A partir de lo expresado pueden considerarse como actividades metodológicas, todas aquellas que reúnan las características que le son esenciales al método:

- a) Se dirige hacia un objetivo.
- b) Requiere de determinadas condiciones en las cuales debe realizarse la acción y la reflexión de cómo llevarlas a cabo.
- c) Presupone la elaboración de la estructura lógica de la tarea que se va a realizar.
- d) Implica además la motivación como la forma con que se concreta una necesidad y la comunicación a través de la cual se establecen las relaciones en la actividad.

Esta concepción ha derivado de diferentes definiciones sobre el trabajo metodológico, las que han quedado sustentadas en los distintos documentos normativos surgidos en los últimos años y

por un escaso número de autores que han incursionado en este tema. Un análisis crítico de las definiciones dadas por los autores (Vecino, 1983; López, 1988; Álvarez, 1998; Díaz, 1998; Batista, 2004; García, 2004; Horruitiner, 2006; Díaz, 2007) entre otros, ayuda a la comprensión del papel del trabajo metodológico en la universidad en los momentos actuales.

Los autores de este artículo asumen que las formas docente-metodológicas y científico-metodológicas constituyen espacios que contribuyen al desarrollo profesional del profesor universitario, que ayudan a consolidar conocimientos, a desarrollar habilidades, actitudes y valores propios del profesional de la educación superior, dándole prioridad a la auto-preparación como centro del trabajo metodológico.

Al respecto se considera necesario analizar la concepción actual del trabajo metodológico para que este no se reduzca al proceso docente-educativo, ni se limite a la relación profesor-estudiante, sino que abarque la formación integral del docente como persona y como profesional de la educación superior, lo cual exige enseñarlo a enseñar y enseñarlo a educar, para que pueda cumplir con éxito su misión educativa.

Los autores de este artículo reconceptualizan la auto-preparación como fase indispensable y premisa fundamental en el trabajo metodológico sobre la base de la conexión que se establece entre esta y la reflexión de la práctica educativa y la gestión del conocimiento pedagógico, como expresión de la integración entre las necesidades de formación docente individuales y colectivas en el departamento docente.

La concepción didáctica de la autopreparación del profesor universitario que se propone en este artículo supera las posiciones que han caracterizado su estudio hasta el presente. Se concibe que la misma tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten

aportar alternativas de solución a los problemas metodológicos y tareas docentes en la que la reflexión de la práctica educativa del profesor tiene un rol indispensable.

En este sentido la autopreparación le permite al profesor planificar, ejecutar y controlar por sí mismo el proceso de gestión del conocimiento, así como la reflexión de la práctica educativa, lo que posibilita alternar el desarrollo teórico con el estudio de las experiencias de otros profesores del colectivo pedagógico, reformulando sus decisiones y saberes para luego corroborar su utilidad en la práctica educativa.

Se define la autopreparación como un proceso de construcción del conocimiento basado en el establecimiento de metas y objetivos profesionales, personales y colectivos, en el reconocimiento de las posibilidades del profesor, y apoyado en un sistema motivacional que responde a las necesidades y expectativas propias y del colectivo pedagógico en el que se desarrolla; dirigida hacia la reflexión de la práctica educativa y orientada hacia el autoperfeccionamiento de los modos de actuación docente. Perreneud (2004), señala que la reflexión crítica se convierte en estos momentos, en un paradigma integrador y abierto de lo que debe ser un profesional de la docencia; es —en el fondo, una forma de identidad—, un *habitus*. El profesor reflexivo se caracteriza por la indagación permanente, la actitud crítica y abierta al cambio, la asunción de riesgos y el alejamiento de senderos marcados.

La reflexión de la práctica educativa es un proceso de criticidad, que permite a los profesores y a los directivos del trabajo metodológico, autorregular sus modos de actuación ante las diversas situaciones que deben enfrentar mediante la búsqueda de soluciones y procedimientos que posibiliten el análisis de sus propias actuaciones en el ejercicio de la profesión, concientizando sus propios criterios, explicando el por qué, el para qué y el *cómo* de la acción educativa que realizan.

La reflexión de la práctica educativa, posibilita la apropiación consciente y razonada para la gestión del conocimiento por el profesor universitario en el ejercicio de la profesión, conformándose un criterio personal que le permita fundamentar la posición que asume en la realización de la acción, el propio proceso de apropiación de los conocimientos.

Destaca Schön (1992), que es necesario considerar que cuando la reflexión a posteriori aparece articulada con una apropiación de diferentes marcos teóricos, se amplía la capacidad para comprender y actuar en las instituciones educativas. En el proceso de reflexión sobre la acción se produce la síntesis más completa entre la teoría (trabajo metodológico) y la práctica educativa. En relación con la gestión del conocimiento, Tristán (2010) señala que aunque ha existido una tendencia reduccionista a limitar la definición de este concepto al movimiento de datos y documentos, la gestión del conocimiento es mucho más que eso, es brindar la información correcta a la persona correcta en el momento correcto.

En otras concepciones sobre gestión del conocimiento ofrecido por Blake (1998); Martínez (1998); Nonaka y Takeuchi (1999) se destacan los siguientes elementos:

- La necesidad de un marco general y procesos específicos para llevarse a cabo, no es un hecho espontáneo.
- El conocimiento debe hacerse explícito en depósitos, bases de datos y otros medios de almacenaje y distribución, para que pueda ser utilizado.
- El conocimiento inherente a los individuos (conocimiento tácito) debe ser incluido.

Desde esta perspectiva, se entiende que las instituciones educativas y las universidades han puesto en marcha —en los últimos años— iniciativas para la gestión del conocimiento que se genera a partir de los procesos que se desarrollan al interior de ellas.

Páez y Díaz (2012), proponen un modelo de gestión del conocimiento pedagógico donde identifican tres fuentes fundamentales generadoras del conocimiento pedagógico: el trabajo metodológico, las investigaciones pedagógicas y el postgrado. Cada una de estas fuentes tiene particularidades individuales que hacen que la gestión ocurra de forma distinta, no obstante, existe una relación bidireccional entre ellas que constituye la base para la generación del conocimiento pedagógico en la Universidad. Este planteamiento confirma que el trabajo metodológico es fuente de generación de conocimiento pedagógico.

Se asume que el conocimiento pedagógico es el conjunto estructurado de datos, información, experiencia y saber hacer que se genera en el ámbito pedagógico, donde se integran las direcciones pedagógico-metodológica, científico-teórica y político-ideológica.

Se comparte con Tristán (2010), que los tipos fundamentales del trabajo docente-metodológico y científico-metodológico, pueden asociarse con la gestión del conocimiento.

La gestión del conocimiento pedagógico se concibe a través de los diferentes tipos de actividades metodológicas, su principal objetivo es la sensibilización del profesor para facilitar la comunicación e intercambio de experiencias y conocimientos sobre la docencia universitaria generando una cultura profesional basada en la enseñanza. Esto posibilita que dichas actividades metodológicas se consideren como espacios para: el análisis de las mejores prácticas educativas en el colectivo pedagógico del departamento docente, el intercambio de las experiencias y conocimientos, donde los distintos enfoques personales, independientemente de los niveles de experiencia y formación, interactúan para enriquecerse mutuamente, el aprendizaje colaborativo con la aportación compartida del conocimiento útil que está diseminado en todos los profesores del departamento docente, el desarrollo de la reflexión sobre la acción, como uno de los componentes imprescindibles de la gestión del conocimiento pedagógico y el debate

con una proyección hacia la innovación educativa de los resultados del trabajo docente-metodológico y científico-metodológico del profesor en el colectivo pedagógico del departamento docente.

En el trabajo metodológico, la autopreparación debe articularse con los aspectos científico-técnico, didáctico, filosófico, político-ideológico e informáticos requeridos para el ejercicio de la profesión, se relacionan con el desarrollo profesional del profesor universitario.

Según Marcelo (1999), el concepto de desarrollo profesional es el que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Asimismo, refiere que el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.

En sus análisis varios investigadores entre los que se encuentran Laffitte (1991); San Fabián (1995); De Miguel (1998); Medina (1998); Marcelo (1999); Imbernón (1999, 2002); Fullan 2002); Peña (2003); Caballero (2004); González (2006) y Suárez (2010) aportan elementos claves para una definición operacional que advierte que el desarrollo profesional del profesor universitario puede verse como:

- Intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesor, para la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión.
- Aprendizaje constante, acercando este a la práctica profesional y desde ella.
- Transformación progresiva, creciente y evolutiva concreta de los profesores en su contexto histórico social que deviene en capacidades para integrar el saber, saber hacer y saber ser que ofrece la teoría pedagógica a la práctica cotidiana en las aulas y viceversa para el desempeño.

- Construcción de la identidad profesional que pretende el aumento de la satisfacción de necesidades en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora la competencia profesional en el sentido más holístico posible del término.
- El cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional como al personal y social del profesor universitario.
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.
- Reflexión crítica y comprometida del profesor con el quehacer diario, con la transformación de la práctica educativa.
- Proceso que tiene como fin último mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, las prácticas, opiniones y conocimientos de los profesores.
- Preparación científica y pedagógica para juzgar el proceso de enseñanza aprendizaje, para el ejercicio de las funciones docentes.

Se aprecia en estos elementos que los investigadores referenciados reconocen el desarrollo profesional como un proceso que se relaciona con la formación permanente del profesor universitario, caracterizado por la transformación de los conocimientos, habilidades y valores que contribuyen a la mejora de la calidad de la práctica educativa, a partir de la relación entre teoría y práctica.

Los autores de este trabajo comparten el criterio de Tristán (2010), cuando señala que el desarrollo profesional del profesor universitario en la búsqueda incesante de su maestría pedagógica es un elemento indispensable para el incremento sostenido de la calidad en la educación superior cubana en la actualidad, una de las principales vías para el logro de este propósito es el trabajo metodológico.

En torno al concepto de maestría pedagógica, López (1992) refiere que la maestría pedagógica es un valioso aporte de la pedagogía socialista, una condición excepcional que *se tiene*, no que *se es*, pero en la misma medida en que se tiene, enriquece nuestro *yo* y perfecciona nuestra esencia humana y pedagógica. El citado autor define la maestría pedagógica como la relación armónica que se establece entre el nivel de conocimientos científicos metodológicos que posee el profesor y sus características *personológicas*, las cuales van a estar muy influidas por la forma *sui generis* en que este viva su espiritualidad y la proyecte sobre sus alumnos. Destaca, que la maestría pedagógica tiene seis componentes esenciales, que no deben percibirse aisladamente, sino en íntima y estrecha conexión:

- Formación político-ideológica;
- Formación científica;
- Formación pedagógica;
- Superación-investigación;
- Dominio del lenguaje y
- Características *personológicas*.

Los autores de este artículo, refieren que la maestría pedagógica es la combinación armónica de todas las cualidades comunicativas, psicológicas, pedagógicas e ideológicas y de las capacidades pedagógicas del profesor universitario, desarrolladas en el ejercicio de su práctica educativa y que se expresan en los modos de actuación del profesor en las relaciones con los estudiantes, colegas, dirigentes y con todos los trabajadores de la institución educativa, en sentido general.

González (2006), precisa y alude a un conjunto de indicadores del desarrollo profesional del profesor universitario, los cuales se integran en su actuación profesional. Del análisis realizado y

la consulta a expertos, se enriquecen los mismos y son presentados en este artículo, como indicadores que evidencian la transformación en los modos de actuación de los profesores de educación superior: tendencia del profesor universitario al auto-perfeccionamiento docente, dominio de conocimientos, habilidades y valores de la profesión docente, aplicación en la práctica educativa de conocimientos y habilidades docentes demostrando que se ha producido un adecuado e interiorizado aprendizaje a partir del trabajo metodológico que se planifica, protagonismo en la dirección y desarrollo de las actividades metodológicas colectivas en el departamento docente; reflexiona sobre su propia práctica educativa (reflexión sobre la acción) y regresa a la teoría. Otro indicador es el que concierne a la autopreparación para la dirección de las actividades docentes y metodológicas, la reflexión sobre ellas, la sistematización de la práctica educativa de los conocimientos y habilidades adquiridas en las actividades metodológicas colectivas y en la autopreparación; la participación como ponente en los eventos científico-metodológicos que se desarrollan en la universidad, publicación de artículos, monografía, ensayos relacionados con la práctica educativa como resultado de la reflexión en la acción.

A partir de los fundamentos expuestos los autores de este artículo definen el trabajo metodológico como un proceso que contribuye al desarrollo profesional del profesor universitario desde el ejercicio de la profesión, sobre la base de la conexión que se establece entre la autopreparación, la reflexión de la práctica educativa y la gestión del conocimiento pedagógico, como expresión de la integración entre las necesidades de formación docente individuales y colectivas en el departamento docente. Sobre la base de este concepto, hacer un trabajo metodológico efectivo exige:

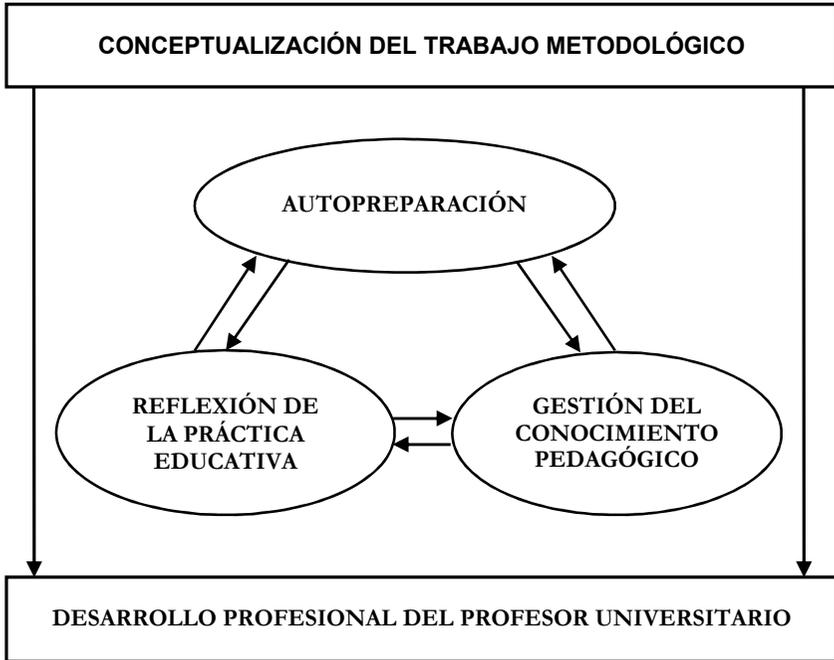
- 1) Contar con una fase de diagnóstico de cada profesor, como persona y como profesional, que permita determinar sus necesidades de formación docente, no solo en el plano

pedagógico-metodológico y científico-teórico, sino también en la esfera ideo-política, porque esta predetermina y condiciona la formación de los valores y convicciones que el profesor universitario manifiesta en su práctica educativa.

- 2) Considerar la preparación individual del profesor como punto de partida para la realización del trabajo docente y de las actividades metodológicas colectivas, constituyendo la autopreparación el centro del trabajo metodológico.
- 3) Mantener con el profesor una interacción profesional constante, para incorporarlo al proceso de diagnóstico e intervención de la realidad educativa; proceso en el que se le debe demostrar cómo se perfecciona a sí mismo en la medida que transforma creativamente esa realidad a partir de su práctica educativa y de las actividades metodológicas colectivas, tanto en el plano profesional como personal.
- 4) Controlar y evaluar conjuntamente con el profesor, la marcha de su propio desarrollo profesional, los logros que va alcanzando y las deficiencias que aún debe erradicar, lo cual se evidencia en las transformaciones que se aprecian en los modos de actuación docente; lo que permite enriquecer el diagnóstico, control y evaluación desde el trabajo metodológico.

Desde esta perspectiva, se muestra que en el desarrollo del trabajo metodológico relativo al diagnóstico, la demostración, el control y evaluación están interrelacionados entre sí. De modo que no se tiene que terminar una fase para iniciar la otra, ya que todas resultan recurrentes a nivel individual y del colectivo pedagógico en el departamento docente.

Figura N.º 1
La auto-preparación e interrelación con la reflexión continua y gestión del conocimiento pedagógico



3. Conclusiones

- El trabajo metodológico en la educación superior presupone gestionar el proceso de formación de profesionales para resolver la contradicción entre lo administrativo y lo pedagógico y que permita trazar la estrategia a seguir por los distintos colectivos pedagógicos.
- Es un proceso de continuo aprendizaje, de autoreflexión y accionar sobre la práctica educativa.
- Requiere la participación, reflexión crítica y compromiso con las actividades metodológicas individual y colectivas que se planifiquen.
- Deja de ser analizado con una visión tecnocrática de la educación, de transferencia de conocimientos, métodos y tecnologías para impartir buenas clases.
- El desarrollo profesional es un proceso: planificado, permanente, continuo y sistémico de crecimiento personal y profesional que considera la autopreparación como centro del trabajo metodológico, la vía idónea para la formación del profesor universitario, como un profesional reflexivo de su práctica educativa que aprende de y para el ejercicio de la profesión, en la búsqueda de la maestría pedagógica, dentro de un marco contextual de colaboración y trabajo en equipo.

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (1998). *Pedagogía como ciencia: Epistemología de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Barabanchikov, A. V. (1971): *Pedagogía militar*. La Habana: Editorial Ministerio de las FAR.
- Batista, T. (2006). *Una propuesta de la gestión pedagógica del colectivo de año en la carrera de Agronomía*. (Tesis de doctorado). Universidad del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Blake, P. (1998). The knowledge management expansion. *Information Today*, 15(1), (s. p.).
- Caballero, E. (2004). Profesionalidad y creatividad del maestro. En G. García. *Profesionalidad y práctica pedagógica*. (pp. 135-138). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cuba. (2007). *Reglamento para el trabajo docente y metodológico*. (Resolución N.º 210). La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Díaz, V. (2007). *Fundamentos del proceso de trabajo metodológico a nivel de carrera en las SUM*. (Tesis de maestría). Universidad del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Díaz, T. (1998). *Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la Educación Superior*. (Tesis de doctorado), Universidad del Río, Pinar del Río, Cuba.
- Díaz, T. (2005). *Documento base sobre el redimensionamiento del trabajo metodológico ante las nuevas condiciones de la Universidad*. Pinar del Río: Centro de Estudio de Didáctica de la Educación Superior de la Universidad de Pinar del Río.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

- García, G. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. En G. García Batista y E. Caballero Delgado. *Didáctica: Teoría y práctica*. (pp. 85-91). La Habana: Pueblo y Educación.
- González Tirados, R. M., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- González, V. (2006). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 7.
- Horruitiner, P. (1998). El trabajo metodológico: Una concepción desde la vicerrectoría académica. *Revista Pedagogía Universitaria*, 3, 1.
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: El modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada: La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, & J. F., Angulo Rasco (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 125-128). Madrid: Akal.
- Imbernón, F. (2002). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. (p. 89). Madrid: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Laffitte, R. (1991). Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: Dos facetas de la mejora institucional. (*III Jornadas de Didáctica Universitaria*). Las Palmas de gran Canaria, España.
- López, J. V. (1992). La maestría pedagógica: Su perfeccionamiento a través del trabajo didáctico. *Revista Universidad Central Las Villas*, 1, 103.

- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Martinez, N. (1998): *The collective power of employee knowledge*. *HR Magazine*, 43(2), 127.
- Medina A. (1998, 10-13 de noviembre). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. (*V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*), Madrid.
- Miguel, M. de (1998). La evaluación de profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente, *Revista de Educación*, 315, 45-67.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento: Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. (Trad. Martín Hernández Kocka). México: Oxford University Press.
- Páez, M., & Díaz T. (2012). *Fundamentos del modelo de gestión del conocimiento pedagógico para la Universidad de Pinar del Río*. [CD-ROM]. Memorias 8to. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad. Pinar del Río, Cuba.
- Peña, J. V. (2003). *Desarrollo profesional del docente*. Recuperado de <http://www.monografías.com>.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- San Fabián, J. et al. (1995). Condiciones y posibilidades para la formación del profesorado: Hacia un modelo de evaluación. En A. Medina y L. Villar (Coord.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. (pp. 53-58). Madrid: Universitas.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

- Suárez, N. (2010). Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de secundaria básica. (Tesis de doctorado). Universidad de Cienfuegos, Cienfuegos, Cuba.
- Tristá, B. (2010). El trabajo metodológico en la educación superior: Un enfoque desde la gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. *Revista Pedagogía Universitaria*, 15(4), 1-12.
- Vecino, F. (1983). *Tendencias en el desarrollo de la educación superior en Cuba: Significación del trabajo didáctico*. (Tesis de doctorado). Universidad de Lomonosov, San Petersburgo, Rusia.
- Wong, E. (1980). El trabajo metodológico: Vías para su realización. (*IV Seminario Nacional para Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación*). Documentos normativos y metodológicos, La Habana.

Luis Rafael Sánchez Arce

Es licenciado en Educación, con especialidad Biología. Tiene una maestría en Educación Avanzada y actualmente realiza estudios de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Ha sido docente por más de cuarenta años en los niveles medio, medio superior y superior. Actualmente se desempeña como profesor investigador del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES), de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Es acreedor de diferentes premios, reconocimientos y condecoraciones.

Email. lsanchez@ucf.edu.cu

Lidia Mercedes Lara Díaz

Licenciada en Educación; doctora en Ciencias Pedagógicas; PhD. Postdoctoral en Evaluación Educativa por la Universidad de Oviedo. En la actualidad cursa un programa de posdoctoral por la Universidad de Cienfuegos. Es profesora titular y consultante; profesora de la educación superior por más de 40 años. Profesora investigadora del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Ha publicado libros, monografías, artículos y ponencias sobre variados temas relacionados en el ámbito educativo en el contexto nacional e internacional. Posee diferentes premios, reconocimientos y condecoraciones.

Email. lilara@ucf.edu.cu

Annia Carballosa González

Es licenciada en Educación, con especialidad en el idioma Inglés. Tiene un doctorado en Ciencias Pedagógicas; actualmente cursa un posdoctoral. Ha sido docente en los niveles medio superior y superior. Actualmente se desempeña como profesora del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Tiene publicado artículos y ponencias sobre temas de la actualidad educativa. Es acreedora de diferentes premios.

Email: acarballosa@ucf.edu.cu

Gisela Bravo López

Licenciada en Psicología y Pedagogía; máster en Educación, doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Oviedo donde obtuvo la categoría de *Excelente Cum Lade*; profesora titular; profesora de educación superior por más de 23 años; profesora investigadora del Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior (CEDDES) de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Ha ofrecido numerosos cursos y conferencias sobre comunicación, didáctica y creatividad, personalidad, Psicología educativa, métodos de enseñanza, dinámica grupal para profesionales de diferentes países. Ha publicado diversos artículos sobre esos temas tanto a nivel nacional como internacional. Posee diferentes premios, reconocimientos y condecoraciones.

Email: gbravo@ucf.edu.cu

Recibido: 12/08/2013

Aprobado: 30/09/2013

