

## Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación

### University Professor Formation Models: Urgent Innovation Theme

Ensayo

Berta Margarita González Rivero<sup>1</sup>

[berta@cepes.uh.cu](mailto:berta@cepes.uh.cu)

Recibido: 1 de septiembre de 2020 Evaluado: 12 de octubre de 2020

Aceptado para su publicación: 22 de noviembre de 2020

**Cómo citar el artículo:** González-Rivero, B. M. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Atenas*, Vol. 2 (54), 174 - 188.

#### Resumen

El artículo valora los modelos de formación del profesor y sus dimensiones sobre la base de los cambios producidos en la actualidad. Es un tema no tratado profundamente, aunque constituye una emergencia para la calidad de la educación. Una idea de cómo puede ser el modelo para satisfacer esas necesidades y las transformaciones es esbozada. Para llegar a las conclusiones se realiza un estudio del concepto de formación del profesor, de los diversos modelos y de las dimensiones que proporcionan los diferentes autores. Ninguno de los modelos que se han propuesto

#### Abstract

The article is about professor formation models and its dimensions based in the actual world changes. It brings an idea of how will be that model and its components in order to satisfy that necessities and the changes. In order to get some conclusions, it is valued the concept of professor formation, formation models and the components that authors bring. No one of the models presented today resolve the formation of university professor, because they need a change of attitudes, values and conceptions. Each components of the formation: professional, pedagogic and personal required essential changes in order to reach the type of professor that assume

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Psicológicas, Profesora e Investigadora Titular, Presidenta de la Asociación de Pedagogos en la Universidad de La Habana. Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2415-4811>

resuelve la formación del profesor universitario de hoy, para lo cual es imprescindible un cambio de sus actitudes, valores y concepciones. Las dimensiones de la formación: profesional, pedagógica y personal requieren cambios esenciales para lograr el profesor universitario que pueda asumir los roles que tiene en la actualidad. La actividad profesional también se ha transformado y exige la interdisciplinariedad. Sólo involucrándose en el mundo actual y en la práctica, e interpretando esos cambios se podrá lograr el modelo adecuado.

every role. Only if the professor penetrates in the real actual world and in his practice, and interpreting those changes he will chose what he needs, obtains and modify his teaching.

**Palabras clave:** dimensiones de formación, formación del profesor, modelos de formación.

**Keywords:** professor formation dimensions, professor formation, formation models.

### Introducción

La formación de profesores universitarios generalmente se vincula a la calidad y a la excelencia de la educación y las instituciones. No obstante, no existe acuerdo en cuanto a una concepción única y similar para dicha formación en lo que influye, el insuficiente desarrollo de la Pedagogía de ese nivel, y los fundamentos teóricos que subyacen en los diferentes modelos que se han creado a través del desarrollo histórico de esta profesión. Por otra parte, es imposible considerar que se logre esa uniformidad dada las complejas circunstancias del mundo actual y la influencia de la globalización. Toda esa complejidad tiene su efecto en la educación y en las instituciones de educación superior, por lo que no es posible que se pueda pensar que lo que es beneficioso para un escenario lo es para cualquier otro. De ahí la necesidad de conocer bien las características regionales y nacionales, las necesidades formativas del profesorado, las misiones y propósitos que tienen las

universidades, las características de los diferentes procesos de la institución y de los estudiantes para poder proyectar la formación del profesorado.

En eso radica la actualidad e importancia de este trabajo que surge dentro del proyecto de investigación vinculado a la formación del profesor universitario con una visión integral y cuyo propósito es reflexionar y valorar concepciones acerca de los diferentes modelos de formación del profesor universitario y las dimensiones que los integran. Si se tienen en cuenta, como premisas, los cambios que se presentan en la actualidad y que llevan a concebir transformaciones en la educación, la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes, los roles del docente y, por tanto, la pedagogía y la didáctica, ninguno de los modelos tal como se proyectan puede lograr disminuir la desventaja actual del profesorado. Se excluyen de las reflexiones los modelos que incorporan las competencias. Basado en el análisis y valoración de la concepción de la formación (González, 2015), de los diferentes modelos que existen y de sus dimensiones; así como la experiencia acumulada, se llega conclusiones que permiten mostrar las transformaciones necesarias para las necesidades del mundo actual. Las ideas que se presentan, no pretenden profundizar en todos los conceptos y teorías, sino tomarlos como premisa para aportar nuevas tesis, que, aun cuando no proporcionan respuestas acabadas acerca de las problemáticas debatidas, son un punto de vista que al menos abre trayectorias para contribuir a la solución.

La selección y la definición de un modelo de formación depende de muchos factores. Es necesario conocer las demandas de la sociedad y del mundo, que son cambiantes; los diversos roles que asume el profesor; valorar las transformaciones pedagógicas y didácticas que requiere el aprendizaje que se desea para los estudiantes y las características que deben tener los programas de formación. Por otra parte, tienen que considerarse con mayor autonomía, con nuevas habilidades y necesidades personalizadas los cambios que se presentan en el estudiantado.

### **Modelos de formación**

Todo modelo de formación del profesor materializa la función de la universidad, las concepciones de la educación, del profesor, de la enseñanza, del aprendizaje, de

las innovaciones didácticas y de otras ciencias, según los retos del mundo actual. Por eso, tanto en los enfoques teóricos, en los criterios de periodización, como en los modelos y sus dimensiones, subyacen todas esas concepciones, aunque no estén explícitas.

Según Emilia Castillo y M. Michessedett (2012) los modelos tienen tres características comunes: no se cumplen o aplican de forma exacta o integral, no son excluyentes y sus límites son difusos, fundamentalmente en su implementación. Cuando se habla de modelos, también es necesario considerar que algunos autores prefieren hablar de períodos históricos de la formación y que otros, destacan los fundamentos que subyacen en los modelos.

C. Davini (1995, citado por Dorfsman, 2012 y por Castillo y Michessedett, 2012) identifica 4 enfoques históricos o etapas en la formación docente: 1) normalizadora, que tiene que ver con el modelo práctico artesanal, que es reproductivo. 2) académica, afianzado en el conocimiento de la disciplina, que se aprende por imitación, lo pedagógico se consigue en la experiencia. 3) eficientista o tecnicista, basado en la racionalidad, solo el dominio de las técnicas, transmisión. 4) El modelo hermenéutico, reflexivo, concibe la enseñanza compleja, sobredeterminado e incluye prácticas imprevisibles.

Ménin (2012) plantea 3 períodos históricos: 1) Formación enciclopédica, que aún perdura. Su ejemplo es la clase magistral, donde se mostraba el dominio de la ciencia. 2) Incipiente uso de la Pedagogía, con algunas herramientas. 3) Inclusión de la tecnología, que anula la palabra. Uso de algunos recursos tecnológicos, que, aunque varía los códigos, mantiene su fundamento transmisivo.

Como se aprecia en el caso de Davini, que es el más divulgado, este concibe un período artesanal y también abarca uno en el que considera la reflexión. Aunque el hermenéutico considera la enseñanza como una actividad compleja, aun no se ve en toda su amplitud, ya que la característica más importante de ella es el cambio, por lo que habría que integrar de manera especial lo académico, lo pedagógico, lo tecnológico y las prácticas, considerando nuevas habilidades para tratar seres humanos y de desarrollo personal.

Por otra parte, se presentan los denominados enfoques teóricos de los modelos que tratan de precisar las bases pedagógicas que los sustentan. La tesis de V. Canfux (2000) propone entre los enfoques: el de la Teoría Crítica de la educación, el Enfoque Cognitivo y la pedagogía que se basa en el Enfoque Histórico Cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad.

La Teoría Crítica de la educación considera la enseñanza, como toda práctica social en circunstancias históricas y específicas y destaca el valor de la propia práctica. En el Enfoque Cognitivo lo importante no es que el profesor conozca el resultado del aprendizaje, sino los elementos cualitativos que permiten conocer las estructuras del conocimiento y los procesos que los generan. Pero no proporciona un modelo particular de formación. Ambas concepciones tienen determinado valor, pero ya están de cierta manera superadas. Ellas se centran en un aspecto de la actividad docente, subestimando otros que tienen relieve en el panorama mundial actual.

La formación de profesores desde lo psicopedagógico partiendo de las tesis, postulados y principios del Enfoque Histórico Cultural se basa en: el carácter activo de la psiquis y por tanto del proceso de aprendizaje y el carácter social de la misma, elementos que sustentan el andamiaje teórico de esta concepción y que son esenciales para el logro de una enseñanza científica y desarrolladora.

Con este mismo enfoque se han realizado otros trabajos, como el de A. Hernández (2012) que toma de base otros autores (A.G. Rodríguez y G. Fariñas) y plantea que sobre estos presupuestos se han diseñado diferentes maneras y formas de preparar al profesor. Ellas están dirigidas a la asimilación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la pedagogía desarrolladora. Fundamentar el proceso de formación en este enfoque implica diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre un nuevo sistema de relaciones, nuevas condiciones de realización donde al estudiante y al profesor se les asigna roles diferentes.

Zechner (1983, citado por Castillo y Michessedett, 2012) propone 4 paradigmas: conductista, tradicional (más extendido, separa teoría y práctica y es trasmisivo),

orientado a la indagación (reflexivo y considera la práctica) y personalista (basado en la psicología del desarrollo, humanista, desarrollo personal).

En ambas concepciones hay determinadas coincidencias, aunque en el de Zechner no se llega a una enseñanza desarrolladora como elemento fundamental de la formación del profesor porque no se concibe el carácter social del aprendizaje. Las dos ideas tienen los soportes que pueden llevar a un enfoque apropiado para una realidad cambiante porque consideran la indagación y la enseñanza desarrolladora que conduce al desarrollo personal.

Pérez Gómez (1993, citado por Sanz y Rodríguez, 2004) los clasifica: 1) Paradigma presagio-producto, que enfatiza la relación entre las características del profesor y el rendimiento académico. 2) Paradigma proceso-producto, da importancia a la metodología de enseñanza, valora métodos eficaces. 3) Paradigma mediacional, centrado en el profesor, que ve el proceso relacional y técnico. 4) Paradigma mediacional centrado en el alumno, basado en los procesos cognitivos. 5) Paradigma ecológico, asume lo mediacional e incorpora el medio.

Pero todos ellos, tienen una serie de limitaciones como el hecho de ser descontextualizados, rígidos, reduccionistas y con la misma base teórica conductista. Solo el ecológico considera el contexto, pero no deja de ser rígido y reduccionista.

Con relación a los modelos de formación del profesor universitario también existen diferentes propuestas en las que subyacen las bases teóricas señaladas. Aunque no todos los autores plantean el artesanal, no puede dejar de considerarse. Quizás no lo tengan en cuenta debido a la interpretación que hacen del término modelo. Por eso hay autores que lo incluyen (De Lella, 1999; Tejada, 2000; Tenti, 2007; Rodríguez, 2007).

El otro modelo en el que coinciden los autores es en el denominado tecnicista, tecnológico, comportamental o de proceso (De Lella, 1999; Zuchner, 1983, citado por Sánchez y García-Valcárcel, 2002; Tejada, 2000; Tenti, 2007; Rodríguez, 2007). Aparece el modelo vinculado a la reflexión y la crítica denominado de diferentes formas, que, aunque concibe el desarrollo del profesor, aún no lo tiene en cuenta

como persona (Zuchner, 1983, citado por Sánchez y García-Valcárcel, 2002; De Lella, 1999; Tejeda, 2000; Tenti, 2007; Rodríguez, 2007).

Por último, aparece un modelo humanista, con diferentes bases teóricas pedagógicas, que no es considerado por todos los autores. Según V. González Maura:

la formación del profesorado desde una perspectiva humanista se sustenta en la concepción del profesor como persona y, por tanto, en la necesidad de potenciar a través de la educación, el desarrollo profesional del profesor como dimensión de su desarrollo personal (2004, p.3).

Este modelo no ha sido muy investigado y aunque va al desarrollo personal, no implica que tenga en cuenta la complejidad del contexto actual.

Como bien expresa R.M. Torres (2004) la mayoría de los modelos de formación del profesor se ajustan a los modelos de transmisión de conocimientos, autoritarios y burocráticos. Se concibe al profesor como beneficiario y no como sujeto, por lo que no participan en el diagnóstico, ni en la proyección y ejecución. Los modelos de formación no son *modelos* de lo que deben hacer con sus estudiantes, como tampoco se incluyen los aspectos afectivos. Son muy pocos los que le dan lugar a la práctica para la formación y reflexión, valorar los propios modos de aprender y enseñar. Las prácticas, como expresa O. Más Torrelló (2011), no pueden ser uniformadas y por eso los programas de formación deben evitar esa visión. Se requiere considerar al profesor como un profesional y con autonomía. Dejar de pensarlo como el que selecciona técnicas y sigue las orientaciones. Por eso no hay metodología o modalidad apropiada para todos y requiere un vuelco las concepciones de esta formación.

Para C. Marcelo (2010) influyen tres prácticas en la enseñanza del profesor: una que es la personal, la otra la que tiene sobre el conocimiento formal de su materia y la otra es la que proviene de su aprendizaje propio o por observación. Considera que independientemente del conocimiento de cualquier índole, se aprende a enseñar, enseñando. No obstante, su criterio, el conocimiento, aunque está implícito en la experiencia, no aflora si no hay una reflexión específica.

Son tan diversos los cambios y la ampliación de las demandas y funciones que, como expresa Valcárcel, (2003, citado por Aramburuzabola et al, 2013) es obligado incluir muchos aspectos y áreas. Uno de los aspectos que se destaca es la necesidad de investigar, pero con fines pedagógicos, no sólo de la pedagogía sino de la propia ciencia como fuente pedagógica o didáctica (Villarroel, 1999). Es evidente que el profesor debe dominar su ciencia particular para poder elaborar los esquemas de aprendizaje, la lógica de la estructura de categorías y relaciones, no para transmitir al estudiante, sino orientar los principales problemas a resolver en la ciencia desde el punto de vista de su cuerpo teórico. El estudiante de hoy puede, de forma independiente, buscar los contenidos, valorar e interpretar su significado si está bien orientado en el aprendizaje. Ser un verdadero estudiante.

Por lo antes planteado, ninguno de los modelos satisface las necesidades actuales porque ellos reducen la esencia, o no la abarcan. El modelo que se necesita debe tener un carácter humanista pero mucho más amplio que el desarrollo personal expresado hasta ahora. Debe estar dirigido a lograr un profesor con autonomía responsable, capaz de captar la realidad, los cambios e interpretarlos en el sentido de su actividad. Esto implica que tenga la posibilidad de transformar los esquemas hasta ahora considerados. Un profesor que, aunque no cuente con el desarrollo de la pedagogía que se necesita, pueda traducir los avances económicos, sociales, culturales, etc. en una dinámica de enseñanza que difiere de la conocida y modifica su actividad profesional (González, 2020).

### **Dimensiones o contenidos de la formación del profesor universitario**

Los modelos de formación del profesor universitario tienen en cuenta los períodos o momentos de esa formación en la trayectoria de los profesores. Es conveniente hacer alusión a ello antes de entrar en los contenidos. Generalmente se divide en dos momentos: formación inicial y formación permanente.

A diferencia de lo que sería la formación inicial en los docentes que se preparan como maestros, en el profesor universitario puede considerarse la formación inicial como un conjunto de actividades breves y concretas que se realizan cuando

empieza su rol, seminarios y prácticas supervisadas. Más adelante llegan a doctorados que están orientados a la investigación (Sánchez y García-Valcárcel, 2002). Todos los autores que estudian el tema consideran este momento en la trayectoria de los profesores.

Se considera otro momento denominado formación permanente que como lo expresa es extendido a todo el ejercicio de la profesión como profesor. Su contenido está en dependencia de la posición teórica del autor. En algunos casos la denominan formación continua, pero la mejor expresión es la de permanente. Hay autores que fraccionan más la trayectoria del profesor y le incluyen una etapa o momento intermedio y/o previo.

Entre los autores que proponen dos momentos están T. Sanz y A. G. Rodríguez, (2004) formación inicial: (3-5 años) para profesores noveles y formación permanente: de perfeccionamiento y de reflexión sobre la práctica; además J. Ferrer y González (1999); M. Zabalza (2011) y A. Hernández (2009).

Autores que lo estudian más recientemente, incorporan otro momento. Para Tejada (citado por Amber y Suárez, 2016) serían 3 momentos: formación inicial, formación introducción al ejercicio de la profesión y formación continua. Y Valcárcel (citado por Amber y Suárez, 2016) propone formación previa, formación inicial, formación continua y formación de especialización de enseñanza disciplinar, didácticas específicas.

Además de los modelos de formación, los autores proponen diferentes contenidos a lograr con esos modelos, a veces les denominan dimensiones. No todos coinciden en ellas, pero están vinculadas con los mismos fundamentos de los modelos.

M. Dorfsman (2012) refiere varios autores que valoran 4 dimensiones en la formación y desarrollo de la profesión docente: la académica (disciplinar), la técnica (pedagógica), la personal (reflexiva) y la crítica (social y comunitaria) y él ha vislumbrado una nueva dimensión: la digital (en la que ve la posibilidad de personalizar, no como herramienta sino como nuevos aprendizajes, que integra varias de las anteriores y demanda un docente global).

M. Zabalza (2011), F. Moscoso y A. Hernández (2015) ven en la formación un triple componente: dimensión personal, profesional y laboral. V. Díaz (2006) considera 4 dimensiones: personal, teórica, disciplinar y como investigador. C. Villarroel (1999) considera que cualquier programa de formación debe incluir: conocimientos de la disciplina, estrategias didácticas, estrategias para aportar conocimientos científicos, la tecnología para la educación. Ve la didáctica unida a la ciencia que se imparte, no ajena. Sundie (1990, citado por Estepa et al., 2005) considera en las dimensiones: la pedagógica (actividad de enseñar), la profesional (publicaciones e investigaciones), la intelectual (habilidades profesionales) y la artística y creativa. Todos los autores conciben una dimensión vinculada a la ciencia específica del profesor y la denominan académica, disciplinar o profesional. Pero ellos se quedan en los límites de la disciplina, que realmente es una necesidad, y más bien la ven en el sentido de transmisión de conocimientos. No obstante, lo que se necesita, además, es que el profesor sepa la organización actualizada de los contenidos (conceptos, principios, leyes) científicos para poder orientar a los estudiantes. El profesor requiere, en su disciplina, mantenerse actualizado e interpretar los problemas sociales de la ciencia desde ella, pero no para transmitirla sino para poder actualizar su marco teórico y orientar adecuadamente la búsqueda e interpretación de la información por los estudiantes.

Por otra parte, la mayoría incluye una dimensión pedagógica, con diferentes denominaciones: técnica o didáctica. Es cierto que el profesor universitario requiere de los conocimientos y habilidades para enseñar, pero en estos momentos es necesario un vuelco en las concepciones de la pedagogía y de la didáctica. Ya no le prepara adecuadamente la asimilación de las metodologías y de los componentes de la didáctica tal como están concebidos en esas ciencias.

No todos los autores incluyen la dimensión personal. Lo hacen Dorfsman (2012), Zabalza (2011), Moscoso y Hernández (2015) y Díaz (2006). Otros que no la consideran, añaden una dimensión de investigación o artística-creadora. También ocupa un lugar en ésta y con estrecha relación con las anteriores, el aspecto ético no solo de la profesión sino como persona. La necesidad de prestar atención a la

dimensión personal queda evidenciada en recientes trabajos de formación del profesor (Curiel, 2019) que reafirman la necesidad de replantear este contenido y de que los profesores se transformen. Asimismo, L. Curiel (2019) hace referencia a que no ha existido claridad en esta dimensión. No obstante, aún se ve en los marcos de un perfeccionamiento del profesor como persona cuando lo que se requiere es una transformación más integral. Esto no niega la trascendencia de lo afectivo en la actividad del profesor, pero además se requieren cambios en las actitudes, las concepciones sobre la realidad, de su propia actividad y de sí mismo; así como el desarrollo de habilidades de reflexión crítica responsable. Aun cuando se haga referencia al desarrollo personal, que es vital, es conveniente profundizar en las nuevas cualidades y habilidades que debe desarrollar el profesor y más aún, en las que vendrán para lo cual no existe programa de formación permanente que sea factible.

Si se siguen las propuestas de dimensiones que han hecho los autores, sería necesario resignificar cada una de ellas. Ello es una necesidad a partir de todos los factores que influyen en la educación y de los cambios que se han producido a nivel mundial. Las consideraciones realizadas en lo expuesto anteriormente imponen la necesidad de transformarlas.

Si se habla de la dimensión académica o referida a la disciplina que imparte, lleva a reflexionar acerca del desarrollo vertiginoso de las ciencias particulares, las nuevas ciencias que se crean y la necesaria interdisciplinaridad que da lugar a espacios no conocidos antes. Entonces, de lo que se trata es de que haya una permanente actualización, pero ni con ello se logra abarcar el universo por lo que el profesor debe crear una especie de marco teórico de las esencias, sus relaciones y el papel de ella en la realidad. También requiere conocer y reflexionar sobre los cambios del mundo, captarlos e interpretarlos en su disciplina, por lo que va modificando ese marco teórico. Tener claridad en que, siendo importante su ciencia particular, ella pasa relativamente a un segundo plano, si se trata de utilizar la autonomía e independencia de los estudiantes para que la dominen.

Al valorar la dimensión pedagógica, también es necesario visualizar las transformaciones que se requieren en ella. Asumir los diferentes roles que se le han dado al profesor. Mantener una constante actitud de conocer lo que le rodea, realizar interpretaciones adecuadas del contexto, realizar innovaciones responsables sobre el aprendizaje y el desarrollo humano. La didáctica también requiere un desarrollo que la ponga en correspondencia con el panorama actual. Como se ha expresado antes, todos los componentes de esta ciencia deben tener cambios para que puedan lograr que el profesor realice la formación de sus estudiantes con calidad.

En la dimensión personal, no basta con una actitud crítica, sino que se requiere conciencia de las transformaciones que se van dando en el mundo y tener una actitud de interpretarlas y, seleccionar y decidir que le falta para estar a la altura de ellas. El profesor tiene que ser autónomo en su formación, pero responsable. Ser un observador de su práctica y obtener la retroalimentación necesaria para conocer lo que es adecuado y lo que no contribuye a la formación. Es un proceso constante de discurrir sobre su actuación, el estudiante y el contexto para extraer los nuevos instrumentos que le ayudarán. Es poder percatarse de lo que sucede con sus estudiantes y con lo que pretende. Para lograrlo, tiene que tener conciencia de que esa es la nueva situación y no va a encontrar las respuestas en los programas de formación que tiene a su alcance porque ellos tendrían que ser personalizados, dinámicos. Además, sería necesaria una reversión porque deben partir no de lo que se le va a dar al profesor sino de lo que el profesor tiene que dar para incorporar a un nuevo cuerpo teórico de la pedagogía. Sería un programa que va sacar todas las potencialidades del profesor y a hacerle más sosegada su actividad.

Lo que ahora sucede con el profesor, interesado en su formación, es que va en busca de las soluciones que no le puede dar nadie porque las tiene en sí mismo. La transformación rebasa lo personal porque necesita una actitud hacia el mundo que le rodea, no dedicado a los límites de su salón de clases, ni siquiera de su institución, ni sólo a su autoperfeccionamiento personal, sino volcado hacia lo externo que cambia constantemente, captar todas las señales de la realidad de las

que depende la metodología a utilizar, se trata de lograr un profesor consciente de sí, con el desarrollo de cualidades para penetrar en la realidad, con responsabilidad y sentido ético.

### **Conclusiones**

La necesidad de la formación de los profesores universitarios es innegable. Ella está ligada a la calidad de la enseñanza y a la excelencia de las instituciones. No obstante, los modelos de formación que hasta el presente se han desarrollado, aun no satisfacen las demandas actuales. Son innumerables los cambios que se presentan en el panorama mundial. Ellos son de todo tipo: económicos, científicos, sociales, culturales, geográficos, etc. Una de las áreas en los que todos esos cambios impactan es la educación. Ella no puede desentenderse de ninguno. Lamentablemente, su incidencia se expresa con mayor velocidad en el estudiante, y avanzan con rezago en la institución educativa y en los profesores.

Lo que tradicionalmente se ha realizado en aquellas instituciones que le dan importancia a ello es crear algunos programas y cursos para la formación del profesor. Pero con esto no se logra resolver la necesidad. Ningún modelo congenia con el profesor que se requiere, porque la situación es que se rompen los esquemas de modelo de formación y de profesor. Las situaciones son tan diferentes que no hay soluciones comunes, ni preparación uniforme que las resuelvan. Ni la Pedagogía ni la Didáctica actual da los recursos para la actividad profesional de hoy. La formación, basada en su significado complejo, abarca tres perspectivas. Una de las más importantes, en estas circunstancias, es la perspectiva interna que sustenta el papel activo, de sujeto de la formación, que es imprescindible para alcanzar los resultados.

El desarrollo de una Pedagogía Universitaria es algo pendiente. Las transformaciones pueden alcanzar principios, roles, misiones, procesos y cambios en las dimensiones académica, pedagógica y personal para que la formación vuelva a significar desarrollo y armonice con el mundo actual. No se trata de completarla,

ni perfeccionarla ni siquiera actualizarla sino de transformarla con una nueva visión. Para ello se requiere una posición diferente del profesor y de las instituciones.

### Referencias bibliográficas

- Amber, D. y Suárez, C.I. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica Investigación Educativa*, 18(3). <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/996>
- Aramburuzabola, P., Hernández - Castilla, R. y Ángel - Uribe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista Profesorado*, 17(33), 345-357.
- Canfux, V. (2000). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. Tesis de Doctorado, CEPES, Universidad de La Habana, Cuba.
- Castillo, E. y Michessedett, M. (2012). Enfoque y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora*, IV (11), 48-61.
- Curiel, L. (2019). *Programa para la formación docente en educación socioafectiva*. Tesis de Doctorado. CEPES, Universidad de La Habana. Cuba.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Ponencia presentada en el Primer Seminario sobre Perfil del Docente y Estrategias de formación. Lima, Perú. <https://oei.es/histórico/Cayetano.htm>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista de Educación Laurus*, 12. Nro. Extraordinario, 88-10.
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *RED-DUSC Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la sociedad del conocimiento*, 66. <http://um.es/ead/reddusc/6>
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Altopiedri, M. y Torres, J.J. (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 6.
- Ferrer, J. y González, P. (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Universitaria de formación de profesores*, 34, 329-335.
- González, B.M. (2015). La categoría formación y su complejo significado. *Revista Marista de Educación*, IV (8-9), 14-22.
- González, B.M. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, 16(75), 291-298.

- González-Maura, V. (2004). El profesorado universitario: Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Sección "De los lectores". [www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/741Gonzaaez258.PDF)
- Hernández, A. (2009). *Nuevos retos de la profesión docente*. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Internacional RELFIDO. Barcelona, España.
- Hernández, A. (2012). La formación docente del profesor para el desarrollo de una pedagogía sustentada en el enfoque histórico cultural. *Revista Congreso Universidad*, I (2).
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.
- Más, O. (2011). El profesor universitario, sus competencias y formación. *Revista Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Menin, O. (2012). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Revista PRAI Educativa*, XV (15), 14-18
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 3, 140-154.
- Rodríguez, W. (2007). Paradigmas básicos en la formación del profesorado. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(4).
- Sánchez, M.C. y García-Varcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista Investigación educativa*, 20(1), 153-171.
- Sanz, T. y Rodríguez, A.G. (2004). Formación Pedagógica del profesor universitario. Evaluación del Programa de Posgrado e Pedagogía a partir de criterios de sus participantes. (Proyecto de investigación). Cuba: Universidad de La Habana, Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Manuscrito no publicado.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedad*, 28(99), 335-353.
- Torres, R.M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo? *RED ACADEMICA*. 47, II Sem, Universidad Pedagógica Nacional.
- Villarroel, C. (1999). La capacidad del profesor universitario: ¿informativa o formativa? *Agenda Académica*. 5(1), 7-20.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Revista Educación*, Santa María. 36(3), 397-424.