



Revista *Márgenes*. Vol.4, No.3, julio-septiembre, 2016

## TÍTULO: LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA DEL PERSONAL DOCENTE DE LOS CENTROS MÉDICOS PSICOPEDAGÓGICOS

**Autores:** MS.c. Víctor Daniel Pérez Collado<sup>1</sup>, MS.c. Jorge Daniel Cáceres Ortiz<sup>2</sup>, Lic. Alexis Varela Valdivia<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Profesor Asistente. Dirección de Ciencia y Técnica. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: [victorp@uniss.edu.cu](mailto:victorp@uniss.edu.cu)

<sup>2</sup>Profesor Asistente. Secretaría Docente Facultad Ciencias Pedagógicas. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: [lidia@uniss.edu.cu](mailto:lidia@uniss.edu.cu)

<sup>3</sup>Profesor Instructor. Departamento de Psicología. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Correo electrónico: [avarela@fach.uniss.edu.cu](mailto:avarela@fach.uniss.edu.cu)

### RESUMEN

Las asimetrías entre el nivel de competencias psicopedagógicas y la funcionalidad del rol profesional docente se acentúan en las aulas y otros contextos de formación. El presente artículo se propone fundamentar la formación continua y permanente del docente. Se sistematizan los referentes teóricos que sustentan la referida formación con coherencia y fluidez, expresado en un sistema de relaciones de coordinación y subordinación entre las categorías de análisis, los componentes, las funciones y los actores que intervienen. De esta forma, en su configuración estructural-funcional se deja ver la dinámica interna del proceso de formación del docente, desde una concepción formativa y novedosa a partir de las necesidades del docente y el contexto específico del estudio, en respuestas a los desafíos globales que afectan la docencia en individuos con necesidades educativas especiales.

**Palabras claves:** formación; personal docente; necesidades educativas especiales; instituciones educativas

**TITLE: TRAINING FOR THE TEACHING OF THE TEACHING STAFF AT THE PSYCHOPEDAGOGICAL MEDICAL CENTERS**

**ABSTRACT**

The asymmetries between the level of educational psychology competences and the functionality of the teaching professional role are emphasized in classrooms and other training contexts. The present article has the objective to support the ongoing training of teachers. The theoretical framework that underpins the mentioned training with consistency and fluidity are systematized, reinforcing the relevant nature of the publication in line with the corresponding objective. The relevant nature is showed in a relation system of coordination and subordination between the categories of analysis, the components, functions and actors that are involved. Thus, in the article's structural – functional configuration, the internal dynamics of teacher education is allowed to be seen, starting from a novel and formative conception that begins from the needs of teachers and the specific context of the study, in response to global challenges that affect teaching in individuals with special educational needs.

**Keywords:** training; teaching staff; special educational needs; educational institutions

**INTRODUCCIÓN**

La Comisión internacional para la Educación del siglo XXI en su informe, conocido como Informe Delors, soporta que la globalización y la emergencia de las tecnologías de la información y el conocimiento pongan a prueba el potencial de la universidad contemporánea y cuestionan el rol del profesorado.

Investigadores como López (2002), Didriksson (2000), Cuevas (2009) han identificado los rasgos esenciales que caracterizan a la educación y que se reflejan en la reorganización y flexibilización estructural, la movilidad académica, la interdisciplinariedad, la creación de redes de investigación, la concepción integral de los modelos de formación, y la hegemonía de una cultura de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, soportada en una educación. Desde esta arista se identifican posicionamientos en una parte considerable del claustro que, aún con formación pedagógica y larga trayectoria docente, reproducen concepciones y prácticas psicopedagógicas que no se adecuan a las exigencias y realidades del proceso de formación profesional del estudiante, desarrolladora y en los aprendizajes significativos,

## **ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

en lo particular, en contextos de actuación donde prevalezcan las necesidades educativas especiales. Es por ello que los autores en su estudio fundamentan la necesidad impostergable de la formación continua y permanente del docente.

### **DESARROLLO**

La formación para la docencia del personal docente de los Centros Médicos Psicopedagógicos se ha visto afectada por un conjunto de factores relacionados con la existencia de planes y programas que no satisfacen las necesidades del docente y las demandas de las instituciones educativas del nivel terciario. Esto ha provocado la proliferación de modelos de formación sustentados en concepciones tradicionales, que por su carácter fragmentario han quedado sometidos al voluntarismo individual (De Lella, 1999; De la Cruz, 2013; Cáceres, 2006).

Lo anterior sugiere un replanteamiento epistemológico en la formación del docente y su adecuación a nuevas realidades que exigen del desempeño exitoso del rol profesional. En los estudios consultados se aprecian puntos de ruptura y convergencia en las definiciones relacionadas con la formación del docente, por lo que resulta difícil encontrar una definición consensuada del término.

Feixas (2014, p.9) “considera la formación del docente como un proceso dinámico, permanente, pertinente, centrado en la práctica en diversos escenarios, que incluye la carrera universitaria de formación pedagógica y posteriormente los cursos de actualización y de posgrado”.

Otros investigadores refuerzan el criterio de que la formación del docente constituye un área de estudio, investigación e intervención prioritaria, que exige de la relación teoría-práctica en correspondencia con las necesidades individuales e institucionales (Sánchez, 2014; Marcelo, 2016).

Sánchez (2014) considera que la formación del docente es un proceso permanente, en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón es la formación inicial, dirigido a los profesores en formación y los que están en ejercicio.

Desde otra posición se identifica que la formación del docente constituye un campo de conocimientos e investigación de procesos, mediante los cuales los profesores en formación o en ejercicio, se implican en experiencias de aprendizaje, que les permiten intervenir profesionalmente (Marcelo, 2016).

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

De forma similar Pérez-Jiménez (2013) establece que la formación del docente es un proceso organizado y sistemático, que implica la optimización de los profesores a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en sus características psicológicas y profesionales, que están directamente relacionadas con la práctica psicopedagógica.

Es necesario destacar que estos conceptos soslayan componentes esenciales que resultan explicativos de la naturaleza y complejidad del proceso de formación del docente, y que están vinculados con las funciones institucionales y las implicaciones formativas derivadas de la intervención de actores colectivos, necesarios a este proceso. Para el autor la formación del docente, es expresión de un proceso interdisciplinario, sistémico y multidimensional.

Desde esta postura se asume con Morín (2014) en que una reforma centrada en las prácticas actuales de formación del docente constituye una de las metas fundamentales de la humanidad en el siglo XXI. Esta posición refleja que la epistemología de la formación del docente debe distanciarse de posturas discursivas y adentrarse en el campo de las complejas redes de relaciones interdisciplinarias y funcionales que se producen en los contextos de formación docente.

Esta consideración remite a un conjunto de ideas sistematizadas que aboga por la formación del docente enmarcada en los siguientes postulados: una transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y de su transformación, un marco referencial que identifique los saberes y aprendizajes a través de problemas, un modelo de formación centrado en las competencias requeridas para el desempeño del rol profesional, la articulación teoría-práctica, la evaluación de necesidades de formación, la planeación temporal, la selección de los recursos necesarios y la negociación consensuada con los protagonistas del proceso formativo (el docente).

En este sentido, los aprendizajes del docente deben estar soportados en estructuras cognitivas que promuevan cambios en el significado de sus experiencias, es posible entonces, generar lo que Ausubel (2013) ha considerado aprendizajes significativos.

Desde esta postura es posible organizar herramientas metacognitivas que amplían los niveles de desarrollo en la superación del docente, a partir de conocimientos precedentes sobre bases organizadas, no arbitrarias, en la medida en que estos estén en disposición de relacionar sus estructuras cognitivas con nuevos conocimientos.

### **Orientaciones teóricas y modelos contemporáneos de formación del docente**

La formación permanente del docente suscita preocupación y genera polémicas en diversos escenarios académicos, siendo tratada con mayor o menor énfasis en correspondencia con intereses sociales, institucionales, profesionales y personales.

En esta revisión, Feiman-Nemser (2011) identifica cinco orientaciones básicas:

1) Orientación académica: centrada en la adquisición de los conocimientos científicos a impartir y tiene su base en un modelo trasmisivo-reproductivo. El conocimiento psicopedagógico del docente es menos necesario que el disciplinar, y se desplaza a un segundo plano, se enfatiza en la experiencia que aporta el ejercicio cotidiano considerando al docente especialista en determinada materia.

2) Orientación práctica: presta atención a las destrezas docentes y resalta la importancia de la experiencia en el aula como fuente principal de formación, la que se produce en la práctica y por imitación, en la que prevalece un enfoque formativo que considera situaciones singulares. El docente es considerado un artista de su labor, y su creatividad le permitirá enfrentar conflictos de valor que exigen decisiones éticas y políticas ante resultados imprevisibles.

3) Orientación tecnológica: expresa en su concepción general y establece entre sus objetivos preparar profesores para desarrollar las tareas de la docencia con eficacia, teniendo en cuenta los principios y prácticas que se derivan de un estudio científico de la enseñanza. El docente es un técnico, con la función básica de aplicar o ejecutar acciones diseñadas por otros (programas, paquetes instructivos, currículum).

4) Orientación personalista: la formación del docente como un proceso de aprender a comprender, se potencia la tendencia al crecimiento y la autorrealización personal-profesional. Para este enfoque, el docente debe convertirse en promotor de interacciones psicosociales centradas en la comunicación.

5) Orientación crítica: percibe al profesor como un luchador en contra de las desigualdades sociales, y un promotor de valores democráticos. Asume los principios de la orientación práctica, rechaza la tendencia a la reproducción de la práctica artesanal imitativa y estimula la búsqueda de razones sociopolíticas que sustentan las prácticas educativas instituidas.

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En este sentido, se ha comprobado que los desarrollos teóricos y la modelación de la formación del docente aún transitan por recorridos diversos, en respuesta a necesidades y concepciones predominantes en el contexto histórico-social en que se inserta.

Estudios realizados por Ortiz y Mariño (2013) a partir de los aportes se identifican algunos de los modelos contemporáneos de formación profesoral:

1) Modelos centrados en la formación de competencias: refuerzan el papel de los conocimientos, habilidades y valores del profesor (paradigma proceso-producto).

Basado en concepciones positivistas.

2) Modelos mediadores: depositan el énfasis en la actividad del profesor como el factor más importante para alcanzar resultados más exitosos, no solo mediante sus cualidades personales sino también, en cómo promueve la actividad del estudiante y su influencia sobre este (el docente como agente de cambio).

3) Modelos ecológicos-hermenéuticos: enfatizan la singularidad del acto educativo y niegan un modelo ideal del profesor. Su competencia está determinada por la capacidad de solucionar problemas situacionales en función de la diversidad educativa.

4) Modelos tradicionales: fundamentados en un currículum basado en disciplinas, donde no se establece relación directa entre la teoría y la práctica.

5) Modelos constructivistas: depositan en el docente la responsabilidad como sujeto constructor de sus propios aprendizajes y su experiencia determinará el éxito de las funciones pedagógicas.

6) Modelos personalistas: centran el interés en las potencialidades individuales, focalizan la identificación de rasgos de personalidad como el factor de éxito en el aprendizaje docente.

De Lella (1999) refuerza el criterio de que cada modelo de formación supone y articula concepciones de la educación, enseñanza–aprendizaje, entre otras, con un sentido ideológico, pedagógico y psicosocial que responden a un contexto histórico-social específico.

Estableció Canfux (2011) en el estudio de las tendencias relacionadas con la formación de profesores universitarios pueden diferenciarse tres enfoques dominantes, que

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

derivan concepciones diferentes con relación a la naturaleza y exigencias del desempeño del rol profesional docente:

- 1) La Teoría Crítica de la Educación: considera al profesor como investigador que reflexiona en la investigación–acción y la práctica es el recurso esencial del desarrollo profesional.
- 2) La Teoría Cognitivista: estima que el profesor es un enseñante de estrategias de aprendizaje, que debe apropiarse de los recursos y herramientas didácticas dirigidas a una docencia estratégica, centrada en la reflexión de las vías para producirla.
- 3) La Concepción Histórico-Cultural: posiciona el rol docente como el de sujeto profesional mediador en el procesos de enseñanza-aprendizaje y educación; pondera el papel de la actividad y la comunicación en el desarrollo psicológico y la formación de la personalidad, en la que se imbrican factores biopsicosociales como resultado de la relación entre lo individual y lo social, lo cognitivo y lo afectivo.

La postura teórico-metodológica del autor es coherente con la concepción histórico-cultural y declara su adscripción a los principios y postulados esenciales que sustentan su aplicación en el campo de la formación psicopedagógica del docente, lo que convierte a esta postura en el sustento general de la investigación y en el soporte que fundamenta la configuración del modelo que se propone.

### **La formación psicopedagógica del docente: su expresión del desarrollo profesional en permanente actualización**

En el ámbito de la Educación General y Laboral, incluso, del Ministerio de Salud Pública (MINSAP) la formación psicopedagógica es considerada una condición indispensable para estimular el desarrollo profesional docente.

Imbernón (2010, p.8) plantea que:

La formación del docente universitario se caracteriza por ser una actividad compleja y que no goza de uniformidad, es eminentemente contextual y requiere de un nuevo planteamiento epistemológico que considere aspectos relacionados con el funcionamiento institucional desde sus aristas comunicativas, relacionales, jerárquicas y de participación.

Los organismos internacionales, como la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Iberoamericanos (OEI), continúan dedicando esfuerzos al análisis de las vías de perfeccionamiento y desarrollo profesional del docente, con énfasis en los que están dedicados a la docencia.

El perfeccionamiento de los programas de formación psicopedagógica inicial y continua y permanente del docente, constituye una necesidad impostergable en las universidades. Esta problemática en Cuba, adquiere matices muy peculiares por el número creciente de profesionales que en los últimos años se incorporan en cada período académico a la docencia, ya sea como docentes a tiempo completo o a contratación a tiempo parcial, y la utilización como docentes y alumnos ayudantes.

En esta dirección, se asume la idea de que la formación psicopedagógica adquirida por el docente garantiza un mejor funcionamiento de las universidades (Michavila, 2013; Perfetti, 2013).

En este sentido, la formación constituye el principal vector de la promoción socio-laboral y profesional. Esta afirmación impone un cambio en la cosmovisión de lo que hoy se entiende por formación psicopedagógica del docente y de las consecuencias que de esta se derivan para la comunidad universitaria y la sociedad en general.

Esta posición coincide con Ida Gorodokin (2015) en que una acción formativa es transformadora si ejerce influencia en el saber y el hacer del sujeto, esta idea sugiere un replanteamiento epistemológico de concepciones y prácticas relacionadas con la formación del docente universitario.

Se ha comprobado que no existe total convencimiento en las universidades con relación a la importancia de la formación psicopedagógica en permanente actualización del docente, en esto coinciden De la Cruz (2013) e Imbernón (2010).

En opinión de los autores de la presente investigación, estas problemáticas obedecen a que:

- 1) Los programas de formación están sometidos a condicionamientos institucionales de los decisores de las políticas formativas, lo que provoca desmotivación formativa en el docente. Los programas de formación se diseñan con frecuencia matizados por la inmediatez, la fragmentación y el carácter recurrente de sus concepciones curriculares, que estar soportadas en enfoques tradicionales afectan su potencial de adecuación contextual.

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2) Los esfuerzos institucionales no valoran las necesidades formativas en toda su dimensión, ni exigen la coherencia necesaria en los sistemas de formación psicopedagógica del docente.

3) Los mecanismos institucionales y las políticas formativas establecen regulaciones y reglamentaciones relacionadas con los procesos de formación, captación, selección y promoción académica del personal docente incoherentes con las particularidades individuales y las características del contexto específico en que se aplican.

4) Los trabajos de investigación vinculados a la formación del docente no sistematizan con frecuencia la modelación teórico-metodológica lo que provoca la inconsistencia de sus fundamentos y limitando su potencial de adecuación al contexto y las necesidades del docente.

En este sentido, se identifican posiciones que enfatizan en los procesos de reforma y cambio del sistema educativo, tal es el caso de Flores (2010), Imbernón (2010) y Pérez Jiménez (2013) y el soporte esencial de la formación psicopedagógica del docente soportado en la noción del **cambio**: cambio de perspectiva, de tiempo, cambio de los estudiantes, cambio del docente y de las instituciones de educacionales y argumentan que más que demandar la formación es necesario analizar en qué concepciones sustentarla y qué modelo de formación resulta más apropiado.

A partir de estas valoraciones puede establecerse que la formación psicopedagógica del docente como estrategia de cambio educativo debe favorecer el desarrollo profesional, en armonía con los cambios globales que caracterizan el sistema educativo en el Ministerio de Educación Superior (MES)- Ministerio de Educación (MINED)- Ministerio de Salud Pública (MINSAP) - Ministerio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (MINFAR)- Ministerio del Interior (MININT)-Instituto Nacional de Deporte (INDER).

Desde esta posición, es criterio del autor que en el marco específico de las instituciones de Educación General Politécnica y Laboral, la formación continua y permanente del docente debe considerar los criterios siguientes: los nuevos desafíos y demandas de la sociedad hacia las universidades, requieren nuevas competencias y conocimientos por parte de los docentes: los cambios en las instituciones de la Educación General Politécnica y Laboral que dinamizan su estructura organizacional y

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

diversifican la responsabilidad de los profesores; los docentes deben adaptarse a los cambios didáctico-metodológicos y adecuar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje a nuevas realidades académicas y formativas.

En opinión del autor de este artículo, la formación psicopedagógica del docente se define como un proceso orientado a la promoción del desarrollo profesional en permanente actualización y debe distinguirse por un carácter integral, personalizado, desarrollador, contextual y dialógico, que soportado en una concepción histórico-cultural genere una perspectiva interdisciplinaria y sistémica que posibilite desarrollar las competencias necesarias, la apropiación activa de marcos teóricos-conceptuales, un cuerpo organizado de conocimientos psicopedagógicos, científicos y didáctico-metodológicos, que favorezcan el desempeño exitoso de las funciones que se derivan del rol profesional.

En este sentido, se enfatiza en la posición de mejorar la condición social y las competencias profesionales de los docentes. Esto le confiere a la formación psicopedagógica del docente un valor estratégico relevante y la convierte en una necesidad impostergable para edificar la Universidad del siglo XXI y del futuro.

La política de formación del docente en Cuba ha permitido alcanzar niveles aceptables de competencia en el docente que egresa de los centros de formación pedagógica y, de alguna forma, en la labor formativa inicial que se desarrolla con los profesionales de especialidades no pedagógicas, los que sin formación propedéutica ingresan por diversas vías a los claustros universitarios. Sin embargo, los resultados no siempre han estado al nivel de los recursos que se emplean y las exigencias profesionales que plantea este proceso.

El Ministerio de Educación de Cuba asume como propósito garantizar la eficiente preparación de los docentes para satisfacer las exigencias y necesidades de las instituciones educativas, la cual demanda un magisterio dinámico y creador, con profundo arraigo martiano y patriótico, que contribuya a la formación integral de los alumnos, para que puedan responder por sí mismos y más allá de la escuela, a los requerimientos que el desarrollo de la sociedad impone.

El Ministerio de Educación Superior (MES) y las universidades continúan la proyección de acciones de formación del docente y así se introdujo la formación pedagógica básica

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

en los perfiles curriculares de todas las carreras universitarias en la modalidad Curso Regular Diurno. No obstante, se perciben progresos muy limitados en la pretensión de mejorar la formación psicopedagógica de los claustros.

La Dirección de Posgrado del Ministerio de Educación Superior (MES), reformuló los lineamientos en los que reflejan aspectos esenciales para orientar el sistema de formación de profesores universitarios. En su concepción se sustituye la denominación de programa académico de amplio acceso, por la de programas de posgrado, al considerar esta última como más funcional con relación con las nuevas exigencias formativas y los objetivos de estos programas (MES, 2010).

En opinión de los autores, aunque la política institucional coloca el énfasis en el perfeccionamiento de la formación permanente del docente, su interpretación y aplicación no ha reportado los resultados esperados en toda su dimensión, esto exige la búsqueda de modelos contextuales adaptados a las necesidades específicas de los claustros en cada universidad.

Numerosos autores coinciden en que la formación psicopedagógica del docente dependerá de la óptica que se adopte que en su concepción y enfatizan en que por su condición de docente en ejercicio, exigen de una formación intensiva con planes y programas formativos orientados al desarrollo profesional en permanente actualización. Desde esta posición la formación psicopedagógica del docente constituye un reto para las instituciones de Educación Superior y debe contribuir a la profesionalización docente, conceptualizada como la cultura de investigación sobre docencia universitaria, en la que se integran los conocimientos científicos y didácticos-metodológicos aplicados al desempeño psicopedagógico ante nuevas situaciones formativas.

En el informe presentado con el título “La Formación del Profesor Universitario”, del Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) se utiliza el concepto de desarrollo profesional considerando que aglutina las denominaciones de formación inicial y permanente del docente. En el referido documento, la categoría desarrollo profesional del docente “se define como cualquier intento sistemático de cambiar prácticas, creencias y conocimientos profesionales con el propósito de favorecer mejoras en la docencia, la investigación, orientación educacional y la gestión institucional. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y potenciales del docente y

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

el desarrollo de programas para la satisfacción de estas necesidades formativas (MEC, 2012, p.23).

Imbernon (2010) identifica ciclos de profesionalización psicopedagógica, que reflejan que el profesor puede ser reconocido de distintas formas:

1) el profesor como trabajador: considera en la estructura organizativa escolar la jerarquía de funciones, los directivos determinan el contenido, los métodos y medios de enseñanza–aprendizaje, de esta forma se establece una separación en las tareas de concepción del proceso con relación a su planificación y su ejecución por parte del docente.

2) el profesor como artesano: considera el protagonismo del docente en la organización las estrategias de enseñanzas y en los programas formativos y de entrenamiento se enfatiza en la apropiación de recursos prácticos por encima de la teoría y la reflexión.

3) el profesor como artista: enfatiza en la creatividad personal, autonomía en la función docente. Los programas de formación están dirigidos a promover la cultura profesional.

4) el profesor como profesional: excluye la automatización y pondera el compromiso con la autorreflexión y el docente asume la responsabilidad en las decisiones curriculares y educativas.

El autor comparte la visión de que el docente debe caracterizarse por ser un profesional en permanente actualización, que demanda una formación psicopedagógica basada en las competencias necesarias para asumir las complejidades de su profesión.

Para D'Angelo (2004, p.18) el desarrollo profesional “es una expresión del nivel alcanzado por el sujeto en su formación y que se expresa en competencias, conocimientos, capacidades, disposiciones, recursos y potencialidades, que aseguran el desempeño exitoso en su profesión y en la estructuración de sus proyectos de vida”.

Por su parte, González (2013), Ávalos (2014) y De la Cruz (2013) plantean que el desarrollo profesional del docente constituye un aspecto privilegiado en las reformas educativas en las universidades y que los programas de formación psicopedagógica que deben ayudar al docente a cambiar el sistema educativo, más que a adaptarse este.

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Es por ello que Ortiz (2014, p.18) considera que “el desarrollo del docente está asociado a un conjunto de exigencias relacionadas con la heterogeneidad en los claustros, la elaboración de estrategias de formación en correspondencia con las necesidades del docente y la actualización de los programas de formación psicopedagógica”.

### CONCLUSIONES

La sistematización a la literatura reveló que resulta necesario consolidar una cultura psicopedagógica como condición indispensable en el perfeccionamiento de planes y programas dirigidos a la formación continua y permanente del docente, que adaptados a nuevas y cambiantes exigencias aseguren los niveles de desarrollo profesional deseado.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávalos, B. (2014). *Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones*.

Recuperado de

[http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2014/06/generacionnet\\_c.html](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2014/06/generacionnet_c.html)

Ausubel, D. (2013). *Significado y aprendizaje significativo*. En CD-ROM: XII Congreso Internacional de Psicología en la Educación. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba.

Cáceres, M. (2006). *La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>

Canfux, V. (2011). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. (Tesis de doctorado Inédita). Universidad Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Cuevas, A. (2009). La universidad actual y sus retos. *Revista Temas*, (57), enero-marzo. Universidades y sociedad del conocimiento. Recuperado de

<http://www.temas.cult.cu/sumario.php?numero=57>.

D'Ángelo, O. (2004). *Formación del profesorado desde la Teoría de la Complejidad*. Facultad de Pedagogía.. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Programa de Doctorado: Diversidad y Cambio en Educación. Universidad de Barcelona, España.

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente* (1). Lima, Perú: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De la Cruz, M. (2013). Formación pedagógica inicial y permanente del profesorado universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,(38),19-35.

Didriksson, A. (2000). *La universidad del futuro. Relaciones entre Educación Superior la ciencia y la tecnología*. Material en soporte digital. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Feixas, M. (2014). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 97-118. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm)

Feiman-Nemser, S. (2011). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Flores, J. (2010). *Educación y conocimiento: ¿oportunidades y desafíos de desarrollo en la nueva economía?* Recuperado de [www.gestiondelconocimiento.com](http://www.gestiondelconocimiento.com)

González, V. (2013). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1).

Gorodokin, I. C. (2015). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf)

Imbernón, F. (2010). *La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía*. Barcelona, España: I Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación.

López, M. (2002). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Editorial Trillas. Recuperado de [www.ict.edu.mx/mar\\_adentro\\_11.pdf](http://www.ict.edu.mx/mar_adentro_11.pdf)

Marcelo, C. (2016). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Revista Educare*, (30), 27. Recuperado de [www.ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf](http://www.ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf)

## ARTÍCULO DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Michavila, F. (2013). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid, España: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). (2012). *La formación del profesorado universitario*. Madrid, España: Autor.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Lineamientos de posgrados*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Morín, E. (2014). *La mente bien ordenada*. España: Seix Barral.
- Ortiz, E. (2014). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 17.
- Ortiz, E. & Mariño, M. (2013). *Problemas Contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior*. Libro Electrónico. Universidad de Holguín, Cuba: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior.
- Pérez Jiménez, C. (2013). Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (3), 25-36. México. Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003304](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003304)
- Perfetti, M. (2013). *La continua formación docente: un desafío del mundo actual*. En CD-ROM: XII Congreso Internacional de Psicología en la Educación. La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. A. (2014). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. (Tesis de doctorado inédita), Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25447.pdf>

**Recibido: 29/06/2016**

**Aceptado: 25/09/2016**