

40

Fecha de presentación: mayo, 2022

Fecha de aceptación: agosto, 2022

Fecha de publicación: octubre, 2022

FORMACIÓN PEDAGÓGICA

DEL PROFESOR UNIVERSITARIO: CONTINUIDAD Y TRANSFORMACIONES

PEDAGOGICAL TRAINING OF UNIVERSITY PROFESSORS: CONTINUITY AND TRANSFORMATIONS

Berta Margarita González Rivero¹

E-mail: berta@cepes.uh.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4035-0905>

¹ Universidad de La Habana, Cuba

Cita sugerida (APA, séptima edición)

González Rivero, B. M., (2022). Formación pedagógica del profesor universitario: continuidad y transformaciones. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 407-416.

RESUMEN

El artículo acerca de diferentes conceptos sobre formación pedagógica del profesor universitario, utilizando los métodos teóricos deductivo-inductivo, analítico-sintético y reflexión crítica. El recorrido por los diferentes modelos de formación del profesor muestra que no siempre la Pedagogía fue explícita, pero que todo profesor tiene que asumir un método para enseñar, aunque no sea consciente de él. La valoración de las tendencias actuales sobre la formación da como resultado que falta mucho por investigar; que no se puede ignorar el papel de la pedagogía; que es imprescindible, pero no suficiente. La propuesta aporta conceptos y una visión de la futura preparación pedagógica del profesor universitario acorde a los retos mundiales.

Palabras clave: formación del profesor universitario, modelos de formación del profesor, formación pedagógica, formación didáctica del profesor

ABSTRACT

The article discusses different concepts on pedagogical training of the university professor, using the deductive-inductive, analytical-synthetic and critical reflection theoretical methods. The tour through the different models of teacher training shows that Pedagogy was not always explicit, but that every teacher has to assume a method to teach, even if he/she is not aware of it. The assessment of current trends on training shows that there is still a lot of research to be done; that the role of pedagogy cannot be ignored; that it is essential, but not enough. The proposal provides concepts and a vision of the future pedagogical preparation of the university professor in accordance with global challenges.

Keywords: university teacher training, teacher training models, pedagogical training, didactic teacher training, didactic teacher training

INTRODUCCIÓN

Los cambios del mundo y las nuevas demandas a la universidad y al claustro, aumentan la necesidad de la formación pedagógica. Esto no solo se debe a la aparición de las competencias que cambiaron la concepción de la enseñanza. Han surgido programas de formación, con diversas tendencias. También está desarrollándose una posición crítica a dichos programas por no solucionar las necesidades. Algunos autores alegan la necesidad de la Pedagogía y la Didáctica en la formación del profesorado (García, & Maquilón, 2010, citado por Lombardi & Mascaretti, 2015; González & Malagón, 2015; Delgado et al., 2016; Imbernón & Guerrero, 2018; Pérez, 2019).

Espejo, & González (2014) hablan del comienzo de lo que pudiera constituir la Pedagogía Universitaria, que ofrece un estudio de fenómenos educativos universitarios. Refieren ideas iniciales, esbozadas por estudiosos con esos intereses. Mencionan a Letelier en 1892, Giner en 1938, Durkheim en 1938, quienes en sus obras analizaron la educación universitaria. Más adelante aparecen publicaciones, en inglés, que acuñan la denominación *Higher Education* y más tarde, se crean organizaciones dedicadas a ello. Ha llegado el primer cuarto del siglo XXI y no hay una sistematización con fundamento sólido y no se concreta la teoría que pueda considerarse Pedagogía Universitaria.

La Universidad de La Habana, interesada en la formación de los profesionales, lleva más de 4 décadas, desde 1982 hasta la fecha, realizando investigaciones sobre formación del profesorado universitario a cargo del centro que posee con esos fines (CEPES)¹. En ellas se ha estudiado: formación docente, pedagógica y psicopedagógica, educación en valores, comunicación educativa y educación socioafectiva. Dichos estudios, fundamentados en el Enfoque Histórico Cultural, conciben la formación del profesor como desarrollo profesional y personal. En ellas, se concede importancia a la teoría científica y también al contexto histórico social. Los resultados han sido positivos y los profesores universitarios han introducido lo aprendido. Sin embargo, el panorama de hoy es completamente diferente y requiere de una transformación, tanto en concepciones como en vías para la formación. Esos estudios son antecedentes de esta propuesta, cuyo propósito es la actualización.

La metodología empleada para estas reflexiones es cualitativa y documental, se aplican métodos analítico-sintético y deductivo-inductivo a publicaciones pertinentes

¹ CEPES Centro de estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana

y actualizadas, así como la reflexión crítica de las experiencias en formación de profesores de universidades de varios países y los retos que se afrontan. Se valoran las diferentes acepciones que tiene este componente, mediante la comparación de cualidades esenciales y necesarias de conceptos, así como de su contenido en los modelos de formación. Todos esos resultados se contrastan con las características del panorama mundial actual. Se destacan las limitaciones y suficiencias hasta llegar a una propuesta.

Las experiencias educativas vinculadas a contenidos pedagógicos aparecieron en las comunidades primitivas. No solo se transmitía el saber acumulado, sino que se creaban métodos para hacerlo. Más tarde, con el desarrollo de la sociedad, y la aparición de los pueblos de la antigüedad, se desarrollaron los conocimientos.

Los sabios de esa época acumulaban saberes y eran considerados consejeros de monarcas, tanto en lo personal como en las guerras. Se dedicaban a acumular toda la información posible, leían, daban charlas y asesoraban a reyes y sultanes. Eran reconocidos por sus posiciones filosóficas armónicas y profundas, aunque no consecuentemente certeras. La educación, como se sabe, era destinada a la nobleza. Tampoco es desconocida la enseñanza de formas de combatir, tanto para batallas de ejércitos como para cuerpo a cuerpo. En esa área se crearon métodos y técnicas pedagógicas que perduran hasta hoy. Asimismo, inventaron armas rústicas, instrumentos y tácticas que asombran en la actualidad por su sentido y la base imaginativa que las fundamentaba. En los deportes crearon métodos significativos. A pesar de los insuficientes conocimientos, aún hay métodos y técnicas que mantienen raíces con aquellos de la antigüedad.

La propuesta que se hace es sustentada en las transformaciones y el desarrollo de las ciencias, del mundo y de todos los procesos humanos, consecuente con el Enfoque Histórico Cultural. Es lamentable que la Pedagogía, como ciencia, no proporcione las soluciones a los problemas actuales, mucho menos el retraso de la Pedagogía Universitaria. La única manera de armonizar con los retos es ir abriendo el camino de la ciencia hasta conformar la teoría que ayude a una mejor educación universitaria.

DESARROLLO

Acerca de la conceptualización de formación pedagógica

Para el estudio de cualquier proceso u objeto es indispensable tener un concepto adecuado de a qué se está haciendo referencia, en especial, en ciencias de aparición reciente. La formación del profesorado, en general,

supone lo que debe recibir el profesor para *hacerse docente, profesor*. Según Medinabeitia & Fernández (2017) en la bibliografía anglosajona hay diferentes términos para referirse a la formación del profesorado universitario. Entre ellos: *faculty development, academic development, instructional development* y *educational development*. En español es formación del profesorado universitario, pero también se utiliza desarrollo docente, por lo que, según su estudio, no hay comprensión uniforme del concepto, aunque designan al profesorado universitario y a un conjunto de procesos, actividades y técnicas para la calidad de procesos de enseñanza aprendizaje en educación superior.

Desde finales de los 90 aparecen conceptos más integradores. Según Wilkerson (1998, citado por Medinabeitia & Fernández, 2017): desarrollo educacional, desarrollo instruccional, desarrollo de liderazgo y desarrollo organizacional. Cuando más adelante aparece formación pedagógica para designar el perfeccionamiento docente, puede equivaler a *instructional development*. Para algunos, lo que puede considerarse formación pedagógica la denominan desarrollo profesional. Las diferencias conceptuales se deben a diversos factores, pero, obviamente, no hay precisión en ese sentido.

Imbernón & Guerrero (2018) refieren que la profesionalización docente en la universidad tendría que apoyarse en la reflexión sobre su práctica y la innovación, lo que requiere la actualización de los modelos de formación, donde la Pedagogía es esencial. También se denomina desarrollo académico. Aunque son términos diferentes refieren similar contenido y han ido ampliándose según roles que han asumido los profesores. Aparece el concepto de formación pedagógica como “un conjunto de actividades que le permiten al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza” (Lombardi & Mascaretti, 2015, p. 5). Y formación pedagógica y didáctica como:

proceso de inculcación y apropiación de las reflexiones, saberes, discursos y modos de actuar que favorecen que los profesores reconozcan y dimensionen la importancia de los factores involucrados en el desarrollo social, emocional y cognitivo de los futuros profesionales, conocimiento que deben tener los profesionales de cualquier nivel educativo. (González & Malagón, 2015, p. 292).

Esa definición es amplia y permite adecuarla a las condiciones actuales porque sugiere la insuficiencia de la Pedagogía; refleja mejor lo que pudiera considerarse formación pedagógica y didáctica del profesor universitario. No obstante, el hecho de que al final lo dirija al

conocimiento, reduce la concepción, ya que no se trata de conocimientos sino de un desarrollo integral para asumir los cambios y traducirlos al proceso de enseñanza aprendizaje.

Como conclusión, no existe precisión en denominaciones del componente pedagógico, porque se utiliza *formación académica* que confunde preparación en la ciencia específica, con pedagógica y se denomina profesional, que igualmente puede confundirse con la académica y, en otros casos, se denomina docente, que resulta muy imprecisa. Dichos términos se refieren a un proceso de desarrollo del profesor dirigido a que tenga las posibilidades de asumir roles en la formación de los profesionales a su cargo, así como ser capaz de comprender y transformar los adelantos y cambios del mundo a su práctica educativa (formación pedagógica). El desarrollo futuro de la Pedagogía Universitaria precisará los conceptos y su contenido.

De contenidos pedagógicos invisibles a contenidos pre-visibles

Un recorrido somero por la educación y los modelos para formar al profesor, evidencia qué se debe rescatar y qué se debe transformar de esas concepciones de formación pedagógica de los profesores universitarios.

Desde la aparición de las primeras escuelas y con posterioridad en las universidades, la religión se adueñó, de manera casi completa y perdurable, de la educación. Fueron los sacerdotes católicos los que fungieron como maestros. Primero, crearon universidades propias y fueron integrantes incuestionables de las que aparecieron después. Por supuesto, transcurrieron siglos de negación a las clases desposeídas, esclavizadas o dominadas, para acceder a la educación.

No pueden obviarse los esfuerzos de muchos, religiosos o no, por una educación menos escolástica. Los educadores con vocación, dedicaron su inteligencia a buscar mejores metodologías para considerar la práctica, el trabajo o la vida en los contenidos escolares. No obstante, primó el academicismo, el culto al saber científico, por sobre las vías para transmitirlo. Tanto es así, que aún perdura en los modelos de formación. El conocimiento es algo a lo que hay que acceder, adquirir como bien, cerrado, atomista, elaborado externamente y reducido a hechos, sin contradicciones. Enraizado en la filosofía positivista y el enciclopedismo. Por tanto, la pedagogía de esa concepción, fue un proceso de adelantos y retrocesos, entre lo nuevo y lo viejo, que no logró descartar la enseñanza tradicional. Pero se legaron ideas muy valiosas para su desarrollo.

Como afirman Lombardi & Mascaretti (2015), cada momento histórico creó su modelo, pero hay cuestiones que perduran. Ese primer modelo se ha mantenido por un largo período. Su principal elemento es el conocimiento científico, considerado el objeto a enseñar y, por tanto, a aprender. Es necesario “iluminar” con los saberes. Profesor “reconocido” era quien más dominio de su ciencia tenía; no necesitaba conocimientos de cómo transmitir porque se logra en su desempeño. Se transmitía un conocimiento descontextualizado, fragmentado, disciplinar. Se da una tajante separación entre teoría y práctica. No sólo ese enfoque está presente en la educación, sino que la mayoría de los profesores fueron formados en él, por lo que reproducen su experiencia. Ese modelo tradicional academicista, no tiene en cuenta la Pedagogía, la invisibiliza.

Durante el siglo XIX la escuela tradicional tuvo auge, lo que no significa que no hayan existido maestros con aportes para cambiar los métodos de enseñanza. Educadores que, a pesar de este panorama, hicieron esfuerzos por llamar la atención sobre la necesidad de una formación específica para enseñar. Muchos de los métodos de tendencias actuales tienen sus antecedentes en esos propósitos. Durante años la Pedagogía pasa a un segundo plano y pierde la posibilidad de desarrollar su cuerpo teórico.

No es lógico pensar que el modelo academicista o tradicional está despojado de método de enseñanza, aunque permanece invisible. Que el método privilegiado no sea el adecuado, no significa que no se destacaron profesores, brillantes en la exposición, con una lógica especial, con un rigor, que demandaba un esfuerzo y desarrollo mental que no toda persona puede alcanzar. Su método de enseñar fue, transmitir y, transmitir en el estricto sentido de la palabra, con elegancia y consecuencia. Un método que ha perdurado a pesar de las exigencias personales que requiere, que se ha quedado y no se erradicará en su totalidad.

Los adelantos de ciencias vinculadas a la Pedagogía y las ideas de algunos educadores, dan lugar a la aparición del modelo llamado tecnicista o eficientista. Tiene sus raíces en la tendencia de la tecnología educativa, pero con transformaciones. Es una concepción sistémica, mecanicista y rígida. Sus objetivos se formulan con precisión, basados en el conductismo. Como tecnifica el proceso se le denomina tecnicista. Dirigido a elevar la eficiencia y base científica de la enseñanza, con una lógica rigurosa. Se separa la práctica de la teoría, atomiza la enseñanza, la ve como proceso lineal. La práctica es devaluada y reducida a lo técnico, donde se supone que todo es previsible y mensurable.

Emergen la Pedagogía y la Didáctica, pero con reduccionismo. No obstante, en el desarrollo de esta tendencia, que llega hasta la actualidad, no pueden verse solo los errores que se le atribuyen. Este recorrido no sólo llevó a modelar los procesos, idear métodos y pensar en el producto un poco más allá de los conocimientos, sino que levantó un movimiento de transformaciones que buscaron otras explicaciones al fenómeno educativo, al considerar que es más complejo que lo que puede predecirse.

Aunque se vislumbra la crisis de la Didáctica, de alguna manera, ello contribuyó a ubicar la Pedagogía en un lugar más visible y surge, entonces, la necesidad de transformar esa Didáctica. De esta forma, la Pedagogía se sitúa en un lugar significativo, a pesar de que se fundamentara en algunas tesis no valederas. Esto se refleja en la formación de los profesores que se adentraron en la Didáctica. Hicieron y rehicieron objetivos, modelando un proceso de aprendizaje y resultados; elaboraron metodologías racionalmente rigurosas y sintieron que su práctica favorecía el aprendizaje. Este modelo recibió muchas críticas que lo llevaron a cambios para superarlo.

Entonces comienza un movimiento dirigido a repensar la formación que necesita el profesor. Otro descubrimiento que originó gran impacto fue el desarrollo de las tecnologías. Este factor, no sólo modificó el modelo tecnicista, sino que caló en cualquier otro modelo anterior o que apareciera después. Surgieron ideas para resolver las ineficiencias valoradas, que puso en el panorama diversidad de tendencias no completamente sólidas. Todas, con un elemento común, visto desde diferentes posiciones: la complejidad de la actividad de educar y la consideración del factor humano.

Davini (2008) valora este momento de crisis de la Didáctica que exige nueva visión. Destaca que se abandona la naturaleza propositiva didáctica y su capacidad para formular criterios básicos. Según ella, esto es riesgoso, porque los profesores necesitan apoyos teóricos y metodológicos para tomar decisiones. Esto dista de la idea de que, si todo es particular, no hay regularidades. Por eso aparecen las didácticas particulares. Resalta que cualquier intento de sistematización de métodos de enseñanza, es visto como un “resabio tecnocrático” (p. 6). Defiende la concepción de ciencia y profesión, enfatiza que el carácter profesional del profesor supone una ciencia que lo respalda y su ejercicio no puede basarse en el oficio práctico.

[Un tránsito hacia lo subjetivo con riesgo para la Pedagogía](#)

El panorama ha pasado desde la inadvertencia de los modos de enseñar, seguido por la ignorancia hasta llegar

a la exaltación y rigor racional de métodos y objetivos olvidando lo esencial, el hombre. Las insatisfacciones surgidas y la inteligencia de los educadores llevan a cuestionarse esas formas esquemáticas de enseñar y vuelven su vista hacia lo humano, con un pensamiento crítico.

En los años 80 del pasado siglo surgen ideas contrarias a la planificación medios-fines del proceso. Desde los años 70 empiezan modelos cualitativos, que intentan abarcar la subjetividad. Aflora la fuerza de la corriente constructivista y la idea de que lo pedagógico se adquiere con la práctica. Aparecen las corrientes crítico-reflexivas que transforman el significado de aspectos esenciales: aprendizaje, contenido, proceso de enseñanza aprendizaje, relación teoría-práctica, roles de alumnos y profesores. Según Imbernón & Guerrero (2018) se requiere una nueva docencia universitaria, por lo que su formación no puede basarse en modelos obsoletos porque no hay viejas soluciones para nuevos problemas.

La diversidad de tendencias que aparecen con este enfoque llevan a aspectos inadvertidos, cuestionan el enfoque lineal, la idea proceso-producto, pero de alguna manera, se vuelve a minimizar la Pedagogía y se sobredimensiona la práctica. Son visiones de diferentes estudiosos que buscan superar lo anterior. Cada uno da valor al aspecto que considera importante y lo argumenta; de esta forma, se potencian unos en detrimento de otros. Donde hay mayor coincidencia es en la reflexión del docente, el protagonismo del estudiante y un cambio de rol del profesor. Se mantiene, dentro de las metodologías, la reflexión (Reverter et al., 2016). Es considerado un modelo reflexivo, pero no totalmente fundamentado como tendencia, que muestra aristas teóricas débiles y con riesgo para la profundidad de la educación. Ese modelo, no se corresponde exactamente con el humanista, aunque tienen aspectos en común. De lo expuesto pueden inferirse las demandas de formación pedagógica que subyacen en esas visiones. Ningún profesor puede reflexionar sobre su práctica educativa si no conoce los principios y la ciencia que la sustenta y mucho menos, hacer innovaciones.

[Transformaciones pedagógicas para la formación del profesor universitario](#)

Un grupo de realidades constituyen premisas que condicionan las transformaciones que requiere la formación pedagógica del profesor universitario. Implica tener presente:

- No es posible hablar de formación pedagógica en el nivel universitario sin tener en cuenta que el mundo es diferente y todas las transformaciones, descubrimientos e inventos alcanzados, impactan la educación superior. La universidad no puede desentenderse de

ninguno de los avances, ni retrocesos y sus profesores no están exentos de esos impactos, que los diferencian de manera sustancial de niveles precedentes. Este condicionamiento social es esencia del Enfoque Histórico Cultural (Vigotsky, 1987).

- En educación, y en la universidad en particular, es imposible soslayar las diferencias de los países según sus sistemas económicos, políticos, éticos y sociales que marcan la profesión. Esta realidad incide en las visiones intelectuales de los educadores y en sus posiciones profesionales, que se pueden ver perturbadas.
- La tarea del profesor universitario se ha tornado compleja y ha cambiado (Reverter et al., 2016; Cejas et al., 2016; Imbernón & Guerrero, 2018), provocando una crisis de identidad, no presente en otras profesiones. Por eso dan mayor importancia a la investigación, que, aunque necesaria, no garantiza buena docencia. Lombardi & Mascaretti (2015) anotan la "crisis de identidad" entre la profesión y la docencia de profesores universitarios y hacen la observación, conocida por todos, de que a buenos investigadores los liberan de la "carga docente", unido a que no se les exige formación pedagógica
- Algunos estudios de caracterización de profesores, reflejan resultados que requieren reflexión. El 90% de los estudiantes considera que la característica más importante de un buen profesor es la competencia en su materia; en lo metodológico, el 70% de los estudiantes considera que es establecer relación entre el concepto y la materia, y en los métodos, el 72%, la utilización de métodos no memorísticos (Gargallo et al., 2010). Toda la metodología y los recursos que se puedan emplear e idear para la formación tienen como soporte el conocimiento de la ciencia específica. Ellos no pueden ser diseñados si no se conoce el contenido de la ciencia, aunque éste no se vaya a transmitir literalmente. Pero hay coincidencia en que absolutizar cada uno es dañino, porque el dominio de la ciencia particular no es suficiente para ser buen profesor.
- La evolución de los modelos de formación del profesor universitario proporciona cambios en concepciones y prácticas de enseñanza. La mayoría de los autores exponen los cambios en categorías, visiones y metodologías que han proliferado. No obstante, todo lo que se ha desarrollado no resuelve la situación (González, 2021). No es suficiente lo alcanzado ni teórica ni prácticamente, por lo que se evidencia necesaria una transformación radical, pero rigurosa y sólida. De no tenerse en cuenta este momento de tránsito, se continuaría navegando por ideas y propuestas que no llevarían al propósito deseado.
- La historia de la docencia y las características del profesor universitario dificultan la aceptación de sugerencias externas sobre su trabajo. Su formación

pedagógica requiere la disposición voluntaria porque de lo contrario pierde sentido y tendría poco impacto. El futuro se caracteriza por la incertidumbre, la complejidad y el cambio. Por otra parte, el cambio del profesor es lento (Imbernón & Guerrero, 2017).

- La satisfacción de los participantes en programas de formación, no es predictiva de impactos en la práctica. Son cuestionados por no reflejar la pedagogía que se pretende apliquen los profesores y se cuestiona su utilidad, porque no hay datos de impacto.

Las cuestiones expuestas influyen en la formación pedagógica del profesor universitario, por lo que no puede disponerse de una concepción completamente acabada, precisa y cerrada. Una visión de dicha formación necesariamente tiene que darse en un *continuum* donde se mantengan cuestiones útiles y base para las transformaciones. La problemática sería qué pedagogía permanece y qué transformaciones e integraciones reclama, por lo que algunas ideas pueden ser:

Reafirmar los contenidos pedagógicos pertinentes y hacer vigente la interdisciplinariedad.

No se trata de “echar todo por la borda”. Esa nueva visión no puede basarse en la improvisación ni ceñirse estrictamente a la práctica porque sería volver al modelo artesanal. Tampoco eliminar el papel de las ciencias particulares, ni de las Ciencias de la Educación, pero no es posible hacer un listado de contenidos necesarios en la formación pedagógica. Cada momento, cada contexto, cada institución puede dar más fuerza a unos que a otros. No pueden ser enlistados, son inabarcables. El buen profesor sabe lo que debe mantener y lo que debe cambiar, porque cada vez es más autónomo. Lo esencial es su disposición a cambiar su noción de enseñanza y aprendizaje y, adquiera nuevas actitudes y concepciones. No es sólo en la Pedagogía o la Didáctica, que son imprescindibles, en las que encontrará soluciones.

Es reconocida la influencia de los contenidos pedagógicos (Delgado et al., 2016; Rojas et al., 2018; Pérez, 2019). La formación pedagógica de los profesores universitarios no puede omitir la teoría de la Pedagogía y la Didáctica, pero no para aplicarla tal como la estudie, sino para transformarla, sin improvisación, a las nuevas condiciones. Su preparación en esos fundamentos no los prepara para su desempeño, porque no basta seleccionar de un repertorio de metodologías y métodos. Ya esas metodologías no se adaptan a los momentos actuales, pero no pueden hacer innovaciones si no conocen la base teórica de esas ciencias y de otras. Por tales razones, los cambios en el mundo, implican no sólo la necesidad de modificar la formación de los profesores sino, con urgencia, transformar

la Pedagogía y la Didáctica, si éstas quieren permanecer dentro de las ciencias reconocidas.

Se necesita un profesor diferente (González, 2020). Cada vez más, el profesor tiene que ser interdisciplinario y buscar en otras ciencias lo que ayude, aunque no sea especialista de todas. El primer contenido que tiene que formar el profesor universitario es una clara concepción del cambio, de percibirlo y ser capaz de interpretarlo desde su ciencia y su enseñanza, unido a lo ético y afectivo. Si capta esa esencia, entonces, se percata de que hay que ampliar los principios pedagógicos y dar vuelco a la Didáctica. Además, comprende la necesidad de conocer y estudiar aspectos de otras ciencias, sin los cuales no puede realizar su enseñanza. Es capaz, por sí mismo, de seleccionar lo que debe conocer y aprender, y puede interpretar mejor la complejidad de su profesión. Esto ningún programa lo puede prever, ni ningún formador lo puede administrar porque está en su individualidad como profesional. No es una simple actitud crítica, sino una actitud de transformación e innovación responsable, para lo cual es imprescindible la actualización en su ciencia, dominio pedagógico y dominio de aspectos de otras ciencias, de forma individual, intencional y autónoma. Sin una fuerte preparación en su ciencia particular, en las ciencias de la educación y otras, no puede lograr ese salto cualitativo. La Pedagogía Universitaria está destinada a ser un producto transdisciplinar.

Fecundación de la ciencia desde una dimensión integrada teórico-práctica.

Es innegable que, en la formación pedagógica, la reflexión sobre la práctica ocupa un lugar esencial, pero requiere más estudios para, al evitar caer en un modelo de formación, se implique en otro, reduccionista. Desde la dialéctica marxista se acuñaba que la práctica era la fuente de veracidad, pero no sólo eso, sino peldaño inicial y último de la teoría. Los seguidores del Enfoque Histórico Cultural dan justo lugar a la práctica, al no concebirla como lugar para la aplicación, ni contenido motivador ni contextualizante. En la teoría está, de forma integrada, la práctica. No son dos aspectos relacionados, sino indisolublemente integrados en lo que puede llamarse teoría y en lo que comúnmente se llama práctica. Tanto es así, que es imposible delimitar, estrictamente, hasta donde llega lo teórico y donde empieza lo práctico. Por eso, la persona no puede analizar su práctica si no tiene conceptos teóricos y solo los completa, enriquece, conforma, mejora la percepción y los pensamientos, con esa imagen de su propia práctica. La teoría está implícita en ella, aunque la persona no haya sido capaz de distinguirla. También una profunda reflexión permite encontrar vacíos en la teoría y crear

conceptos y tesis sobre lo que la práctica aportó para completar la visión de ese fenómeno o proceso.

No basta con una actitud crítica, se requiere conciencia de las transformaciones del mundo y una actitud de interpretarlas y seleccionar y decidir qué le falta, de cualquier ciencia, a su enseñanza para armonizar con ellas. El profesor tiene que ser autónomo, pero responsable. Ser observador de su práctica y obtener la retroalimentación necesaria para conocer lo que es adecuado o no. Es un proceso constante de discurrir sobre su actuación, el estudiante y el contexto. Para lograrlo, tiene que tener conciencia de que esa es la nueva situación y no va a encontrar respuestas en los programas de formación conocidos.

Esta nueva actitud no se logra con programas de formación tradicionales, porque lo que él tendrá que hacer con sus estudiantes es también lo que tiene que experimentar en su formación pedagógica. Si no hay vivencia, desarrollo del pensamiento y de las actitudes, no hay transformación personal. Es un proceso de formación que no tiene que hacer distinciones entre los noveles y los experimentados porque el panorama es el mismo para ambos y cada uno alcanzará el nivel de formación que le permitan sus potencialidades, no completamente acotadas por años cronológicos o de experiencia.

Actualización constante como recurso pedagógico

Todos conciben un componente vinculado a la ciencia específica y lo denominan académico, disciplinar o profesional. No obstante, no es posible tratar la formación pedagógica sin hablar del conocimiento de la ciencia específica del profesor. Pero no quedarse en los límites de la disciplina, que realmente es una necesidad, porque se vería en el sentido de transmisión de conocimientos. Se requiere que el profesor sepa la organización más actualizada de los contenidos (conceptos, principios, leyes) científicos de su disciplina para orientar a los estudiantes. El conocimiento le da una particularidad a la actividad profesional, porque ésta no descansa, en modo absoluto, en su especialización. Es imposible acumular el volumen de conocimientos que se producen diariamente en cualquier ciencia.

El componente académico, referido a la disciplina impartida, lleva a reflexionar acerca del desarrollo vertiginoso de las ciencias particulares, las nuevas ciencias y la necesaria interdisciplinariedad. Cada ciencia está en constante cambio y ningún profesor puede abarcarla en su totalidad, lo que no descarta su permanente actualización. Ni con ello se logra dominar 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, que puede completar sistemáticamente, para orientar a sus estudiantes en la búsqueda e interpretación de la información.

La formación abarca la actualización de su ciencia particular, pero no para exponerla en clases magistrales sino como recurso pedagógico para darle a los estudiantes los soportes sobre los cuales estructurar la información que gestionen. También requiere conocer y reflexionar sobre los cambios del mundo, captarlos e interpretarlos en su disciplina. Tener claridad 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. Los estudiantes son capaces de obtener más información que la que tiene el profesor y, de forma rápida y fácil. Su pedagogía no puede enmarcarlo en lo proyectado sino dar rienda suelta a sus potencialidades con una orientación, para que no pierda el rumbo y la esencia. El profesor requiere, desde su disciplina, mantenerse actualizado e interpretar los problemas sociales de la ciencia, pero no para transmitirla sino para poder actualizar su marco teórico y orientar a los estudiantes. Es ahí, que adquiere valor otro tipo de conocimiento que está dirigido a la formación ciudadana de los estudiantes (Arce, 2019).

Percibir un estudiante diferente

El aprendizaje constituye característica distintiva de esta nueva visión. Sería conveniente que los docentes se preguntaran “¿qué es lo que aprende mi estudiante?” Es un entrelazamiento de aprendizajes que el profesor no puede controlar. Ningún docente puede creer que el estudiante recibe lo que él trasmite; el escenario ahora es múltiple, con diversas oportunidades, sin espacio limitado; es un escenario, entre otras cosas, virtual e indefinido. Si lo tiene delante o mediante tecnologías, realmente es una porción de un encuentro, porque simultáneamente está interactuando con otros de diferentes lugares, categorías, regiones, etc. Entonces, si el profesor no incorpora esa complejidad, está en una competencia muy desfavorable para ejercer la educación. Es un estudiante diferente, por lo que es imprescindible tomar en cuenta la perspectiva de interioridad de la formación (González, 2015). Esto significa que hoy, más que nunca, depende del propio estudiante la decisión de formarse y, del profesor, generar el deseo de incorporar lo que él brinda, a ese variado espectro.

El estudiante actual es distinto. Tiene posibilidades de lograr la información, valiosa o no, que desee; tiene habilidades con recursos que le facilitan y agilizan las operaciones, tanto materiales como mentales; se mueve en

escenarios de formación diversos, heterogéneos y todos ejercen influencia en él. La dinámica social hace más independiente al joven con un mayor número de influencias heterogéneas. Se trata de cómo hacer para que el estudiante tome conciencia de lo que realmente sabe y de lo que “ahoga” su conocimiento. Esta realidad reclama espacio en la docencia universitaria. Demanda muchas cuestiones, una de ellas es la necesidad de que el profesor sea capaz de comprender las potencialidades y fortalezas de los estudiantes de hoy para encaminarlas hacia el aprendizaje.

Actualmente se habla del modelo de enseñanza centrado en el estudiante. Es un modelo concebido hace años y aún es una aspiración. Pero como los cambios tienen efectos primero en los estudiantes y demoran en los profesores, la realidad impone el protagonismo de los estudiantes. El profesor no tiene que esforzarse por lograr protagonismo, el estudiante hoy le arrebató la iniciativa. Ya no puede tener en el aula, de manera pasiva, a una persona que viaja en el ciberespacio, que busca y logra información, que navega en un mar de datos confiables o no, que selecciona las vías de comunicarse, que tiene a la mano mensajes en variadas formas, que intercambia con personas de otras latitudes, que recorre el mundo sin levantarse de su silla. Y menos tangible, que ha cambiado su forma de pensar y ver la realidad. Toda esa subjetividad puede no expresarse en la clase, porque se dan procesos incontrolados y no bien conocidos, como que el estudiante trate por sí mismo, de incorporar o encajar lo que recibe del profesor a ese “caleidoscopio” de su cabeza. Si las investigaciones demuestran como el estudiante traslada su percepción del profesor a la asignatura ahora él no busca esa comparación, porque la hace con el universo de sus percepciones. Hay que empezar a pensar en una clase diferente, en una transformación del proceso, en una clase prácticamente dada por el estudiante.

Asumir una nueva didáctica

De ahí, que se evidencia una visión pedagógica diferente y una Didáctica transformada. Los cambios en la Didáctica se orientan a otra forma de elaborar el objetivo, otra forma de presentar los contenidos y también será modificada la evaluación del estudiante. El profesor ahora no sabe exactamente a donde llegará su estudiante, aspira a determinado objetivo que no puede ser rígido porque puede ser superado. Requiere diseñar objetivos no completamente predecibles porque todo esto los transforman y se perciben desde el aprendizaje de un estudiante diferente en un contexto que está en constante cambio. Es un objetivo que se aleja del tradicionalmente elaborado en detalles porque tiene que reflejar otra forma

de presentar el contenido y dejar espacio a la autonomía del estudiante. Tiene que estar en disposición de aceptar que el estudiante desborde ese objetivo o que no logre asumir adecuadamente la información.

El estudiante en formación ha desarrollado habilidades intelectuales, motoras y actitudes que no fueron objeto de ninguna enseñanza en los cursos programados. Hay una diversidad de aprendizajes por diferentes vías y escenarios, no controlados por el profesor, que influyen en el objetivo previsto. Sus aprendizajes no pueden ser prescritos de forma estricta en el currículo, porque vienen de variadas fuentes, en diversas formas educativas, con un ritmo no lineal y en tiempos no controlables. La maestría y el arte del profesor se logra cuando es capaz de incorporar todas esas potencialidades al objetivo de la enseñanza.

La influencia de las tecnologías en el pensamiento, las concepciones y actitudes del estudiante implica concebirlas como trama subyacente de la Didáctica. Del contenido se sabe que no se limita a lo que ideó el profesor, que él no puede abarcar el desarrollo vertiginoso de las ciencias. Los métodos toman como base los ya conocidos, pero no sólo se crean nuevos, sino que se combinan de una manera creadora, donde ninguno puede ser excluido. Las tecnologías son consustanciales a todos ellos. No es posible darle de lado a esa realidad que ha penetrado en la psicología y la mente de los estudiantes y se ha convertido en filtro de todo lo que consume. Habrá que dedicar un buen esfuerzo a nuevos métodos de autonomía e independencia del estudiante y una profunda actividad para desarrollar verdaderamente el trabajo en grupo, especialmente, las habilidades individuales de cooperación y comunicación con un diseño creativo de las aplicaciones tecnológicas.

Esa concepción de las tecnologías va más allá de su papel de conectividad como ha sucedido en relación a la pandemia; está, en profundizar en el papel desarrollador que tienen. Un diseño que concibe al estudiante insertado en redes, proyectos y plataformas virtuales en un espacio universal, no sólo consumiendo sino creando sus producciones. Ningún profesor puede pensar que forma a una persona que tiene delante, escuchando y recibiendo lo que él desea aportarle. Ese estudiante está en un universo espacial nada parecido al aula y en un sistema de relaciones que tampoco está en las conocidas relaciones entre los actores educativos. Nuevas reglas de interacción son necesarias; por eso, el éxito es encontrar esas nuevas reglas del trabajo en colaboración, a distancia o mediado por tecnologías y cuando lo desee el estudiante. Son diferentes a las tradicionales y no de libre albedrío.

Este es uno de los retos, incorporar todas las posibilidades de las tecnologías al aprendizaje, al desarrollo personal del estudiante. No solo eleva la calidad, sino que se alcanza con más rapidez. Los futuros profesionales no pueden ser excluidos de esa realidad por limitaciones o prejuicios. El entorno actual es dinámico, de dimensiones casi ilimitadas, atemporal, asincrónico, sin delimitación física, no se reduce al aula ni siquiera a la universidad, es con alcance mundial. Por eso es válido el intento de Cejas et al., (2016) para la integración de las TIC a la docencia. El estudiante debe estar orientado para actuar y aprender de los diferentes soportes tecnológicos, teléfonos, videos, blogs y dibujos asistidos por computadoras, paquetes de análisis de datos, sistemas de información, laboratorios y plataformas virtuales, redes, etcétera. Todo esto se materializa en el nuevo proceso de enseñanza aprendizaje.

Ningún profesor puede obviar esta realidad, las tecnologías constituyen una trama invisible que condiciona el contenido, los métodos y los medios. La educación actual no es de calidad si el estudiante no se inserta en ese mundo, si no se incorpora a redes y las utiliza adecuadamente; tiene que ser capaz de crear y utilizar las herramientas que le vinculan al mundo, y le permiten participar en socializaciones con personas de diversas latitudes. El docente tiene que incentivar la consolidación de los procesos formativos mediados por las tecnologías consolidando el rol activo de los estudiantes (Moya & Hernández, 2020). Además, formarlos para poner en práctica las habilidades informacionales que complementen lo anterior, para navegar por el ciberespacio con su propia dirección y no vague inseguro y a merced de los peligros de ese escenario.

El tránsito de una formación pedagógica a esta otra, para la que no hay todavía teoría desarrollada, es complejo. Los pasos en las transformaciones que se requieren se dan de manera progresiva y la propia experiencia obligará a su avance. A los profesores no les queda más que reaccionar a las demandas de los estudiantes que exigen, como bien declaran Moya & Hernández (2020) una personalización de los ambientes de aprendizaje y para lograrlo es capital su formación. Es conveniente subrayar la idea ya esbozada de que, en este proceso, lamentablemente, los más ágiles son los estudiantes.

Esa concepción está dirigida a lograr un profesor con autonomía responsable, capaz de captar los cambios e interpretarlos en su actividad, acentuar la perspectiva interna de la formación (González, 2015) del profesor tal como se requiere en el estudiante. Los diferentes componentes de la formación del profesor universitario se entremezclan en esta nueva visión. Visión que incluye una

sólida formación ética por su papel de referente y por la implicación que tiene su personalidad en su didáctica, como destacan Martínez & Carreño (2020). Un profesor que, aunque no cuente con el desarrollo de la pedagogía que necesita, pueda traducir los avances económicos, sociales, culturales, tecnológicos, etc. en una dinámica de enseñanza que difiere de la conocida y modifica su actividad profesional.

CONCLUSIONES

El análisis de conceptos de formación pedagógica de profesores universitarios evidencia que ninguno armoniza con los retos del panorama mundial, ni con las demandas de esa profesión. La actualidad necesita un profesor no sólo integral, sino con nuevas actitudes y concepciones que incluyen la percepción del cambio, la capacidad para interpretarlo y la actitud para la innovación responsable.

La reflexión acerca del comportamiento de los contenidos pedagógicos en los modelos de formación da idea de cómo debe ser la formación pedagógica y qué contenidos incluir. En la valoración de esos modelos se nota su presencia, ya que es imposible ejercer la enseñanza sin un método, aunque no sea intencionalmente seleccionado. De ahí que, en todos los modelos están, unas veces invisibles y otras más evidentes.

Las tendencias de formación de los profesores se inclinan riesgosamente a diluir la Pedagogía y la Didáctica, teniendo la intención de reflejar una enseñanza más compleja y que considere la subjetividad de los profesores. Las publicaciones al respecto no muestran con certeza ese nuevo modelo. Esto proporciona cierta tranquilidad, de que no se dará un vuelco irresponsable al fundamento de la enseñanza. Los aportes del CEPES van hacia ello. Por otra parte, el análisis de la actividad profesional del profesor universitario conduce a considerar que la Pedagogía y la Didáctica son necesarias, pero no suficientes para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea de calidad.

En la propuesta de formación pedagógica del profesor universitario, necesariamente tiene que mantenerse una preparación en las Ciencias de la Educación, pero no como se conocen en la actualidad. La Pedagogía y la Didáctica, entre otras, requieren un desarrollo teórico y práctico que incorpore nuevos principios, nuevos actores, otros escenarios, nuevas reglas de relación y que transforme los componentes de la Didáctica. Además, tiene que incorporar contenidos de otras ciencias que de manera interdisciplinaria completan lo que requiere el profesor para lograr los ciudadanos que debe formar, condicionado por el contexto histórico cultural. Esta

formación se alcanza con nuevas actitudes y concepciones, dependiendo mucho de la autonomía y responsabilidad del profesor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce, H. (2019). Competencias ciudadanas: una reconstrucción conceptual en el marco de la Educación Cívica costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-20.
- Cejas, R., Navío, A., & Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tocológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación*, 49, 105-119.
- Davini, M. C. (2008). Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional de la enseñanza, *Revista Educación de Profesores*, 34(1), 4-11.
- Delgado, V., Casado, R., & Lezcano, F. (2016). La formación permanente del profesorado universitario en el EEES: un estudio en la Universidad de Burgos. *@tic Revista d'innovació educativa*, 17.
- Espejo, R. M., & González, J. M. (2014). El desarrollo del profesor universitario en Chile, ¿brecha o continuidad?, *Revista Perspectiva educacional. Formación del profesorado*, 53(2), 3-19.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores, *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- 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, B. M. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Revista Atenas*, 2(54), 174-188.
- González, H. S. & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Appied Linguistic Journal*, 17(2), 290-301.
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente?, *RED Revista Educación a Distancia*, 56 Artículo 11, 1-12.
- Lombardi, M. C., & Mascaretti, S. (2015). *La formación pedagógica: la perspectiva del docente* universitario. VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional de formación del profesorado, 29-31 oct 2015, Mar del Plata, Argentina.
- Martínez, M., & Carreño, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 8-26.
- Medinabeitia, A., & Fernández, I. (2017). El desarrollo docente del profesorado universitario: análisis y sistematización del concepto, *Revista Teoría Educativa*, 29, 87-108.
- Moya, J., & Hernández, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173.
- Pérez, N. (2019). Programas de formación docente en educación superior en el contexto español. *Revista Investigación en la Escuela*. 97, 1-17.
- Reverter, J., Alonso, J., & Molina, F. (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del Programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Exchange*, I, 195-211.
- Rojas, A. L., Estévez, M. A., & Domínguez, Y. (2018). La formación psicopedagógica del docente como ámbito profesional. *Revista Conrado*, 14(62), 276-281.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Editorial Científico-Técnica, (traducción).