

## **Necesidades de formación docente de profesores universitarios a partir de su percepción**

### *Teacher training needs of university professors based on their perception*

**Dra. Laura Curiel-Peón, <https://orcid.org/0000-0002-8082-5269>**

*lauracp@cepes.uh.cu*

**Universidad de La Habana, Cuba**

#### **Resumen**

La formación de profesores universitarios es imprescindible ante los retos de la actualidad. Los programas de formación no solo deben responder a la institución o las especialidades y sus didácticas, también deben concebir el desarrollo personal de los profesores, las necesidades de formación docente y su percepción al respecto. El presente estudio tiene como objetivo: determinar necesidades de formación docente de profesores universitarios a partir de su percepción. Se encuestaron 134 profesores de la Universidad de La Habana. Se empleó como método empírico la encuesta. Para la determinación de las necesidades de formación docente se realizó una codificación cualitativa. Las carencias encontradas se agruparon en las categorías: contenidos; vínculo teoría-práctica; desarrollo profesional y concepción de la formación docente. Las necesidades de formación docente determinadas a partir de la percepción de los profesores resultaron esenciales en la concepción del Programa de formación docente en educación socio-afectiva para profesores universitarios.

**Palabras clave:** profesores universitarios, necesidades de formación docente, formación de profesores.

#### **Abstract**

The training of university professors is essential face to today's challenges. The training programs must not only respond to the institution or the specialties and their didactics, they must also conceive the personal development of the teachers, the teacher training needs and their perception in this regard. The objective of this study is: to determine the teacher training needs of university professors based on their perception. For this purpose, 134 professors of the Universidad de La Habana were surveyed. The survey was used as empirical method. To determine the teacher training needs, a qualitative coding was carried out. The deficiencies found were grouped into the categories:



content; theory-practice link; professional development and the conception of the teacher training. The teacher training needs determined from the teachers' perception were essential in the conception of the Teacher Training Program in socio-affective education for university professors.

**Keywords:** university professors, teacher training needs, teacher training.

### **Introducción**

La formación de profesores universitarios es imprescindible ante los retos de la actualidad. Los vertiginosos cambios ocurridos en el mundo han conllevado a que la actividad del profesor universitario alcance un alto grado de complejidad, por lo cual más allá de cambios en la didáctica y las metodologías tradicionales, resultan necesarias transformaciones pedagógicas, institucionales y de otras ciencias vinculadas con la docencia universitaria (B.M. González, 2020).

Zabalza (2011) al abordar la figura del profesor hace alusión a un triple componente: la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. Refiere que se ha prestado mayor atención a la dimensión profesional por constituir la esencia de lo que un profesor es y debe hacer, y esto contribuye a legitimar la tarea docente como profesión que requiere, como cualquier otra, una formación. La dimensión laboral contribuye a la identidad del profesorado, condiciona su actuación y permanencia en el trabajo. La dimensión personal se ha tomado poco en cuenta a pesar de ser un elemento esencial en la actuación de los profesores, pues las características de la personalidad, la empatía, las experiencias personales y situaciones de vida influyen en las relaciones con los estudiantes y otros colegas.

Al analizar los distintos modelos que se han propuesto para la formación de profesores universitarios y sus dimensiones, la autora Berta Margarita González (2021) destaca que ninguno resuelve el tema de la formación de profesores por lo cual resulta necesario un cambio de actitudes, valores y concepciones. Expresa que las dimensiones formación profesional, pedagógica y personal requieren cambios en su concepción para que el profesor universitario pueda asumir los roles que tiene en la actualidad.

Se coincide con estos planteamientos. Por la importancia de la figura del profesor, su formación, además de responder a la institución o las especialidades y sus didácticas, debe concebir el desarrollo personal. En este sentido se ha resaltado el valor de la

---

sensibilidad, la empatía, las habilidades comunicativas y socio-afectivas (Ojalvo & Curiel, 2015; Curiel, 2020).

La formación de profesores universitarios en muchas ocasiones ocurre en el posgrado, por lo que también se deben tener en cuenta sus regularidades. En el caso de Cuba, la Educación de Posgrado se orienta a la promoción de la educación permanente de los graduados universitarios (Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba [MES], 2018). En lo referido a la formación de profesores, los autores Bernaza et al. (2013) resaltan la importancia del diagnóstico de necesidades, así como tener en cuenta la vivencia de los profesores y su experiencia.

Los aspectos anteriores muestran la necesidad de superar posiciones tradicionales en la formación de profesores y concebir programas que respondan a las necesidades de formación docente de estos, vistas no solo desde su encargo social y las especialidades, sino desde su propio referente. Se trataría de concebir la formación no solo como un producto, sino vinculada al desarrollo profesional y personal de los docentes. Cobra gran importancia el diagnóstico de necesidades de formación docente y la percepción de los propios profesores sobre estas.

González y González (2007) resaltan que, en cualquier proceso formativo es imprescindible partir de las necesidades del profesorado y conciben las necesidades de formación docente como carencias en el desarrollo profesional de los profesores, las cuales varían en dependencia de las exigencias sociales y de las particularidades del profesorado. Por su importancia, este tema ha sido abordado desde varias perspectivas investigativas en diversas universidades y programas de formación (López-Gómez, 2016; Montes & Suárez, 2016; Herou, 2017; Aceves et al., 2019; Granados & Banda, 2021).

La experiencia que se presenta muestra resultados parciales obtenidos en la elaboración del Programa de formación docente en educación socio-afectiva para profesores universitarios, perteneciente al Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior [CEPES], 2020). El énfasis en el análisis se sitúa en aspectos vinculados con la dimensión pedagógica. El propósito principal de este estudio consiste en determinar necesidades de formación docente de profesores universitarios a partir de su percepción.

### **Metodología**

Se realizó un estudio descriptivo. Se utilizó como método empírico la encuesta. Para la determinación de las necesidades de formación docente se realizó una codificación cualitativa (Hernández et al., 2014). La muestra fue intencional y participaron 134 profesores de diversas áreas de la Universidad de La Habana (UH):

- Centros de estudio/ investigación: 12 profesores
- Institutos: 21 profesores
- Direcciones de áreas centrales: 4 profesores
- Facultades: 97 profesores

Para la conceptualización de las necesidades de formación docente se siguieron los criterios de González y González (2007) quienes las conciben como carencias en el desarrollo profesional de los profesores, las cuales varían en dependencia de las exigencias sociales y de las particularidades del profesorado. Como indicadores de dichas carencias se tuvieron en cuenta: la preparación pedagógica recibida para realizar la labor como profesor universitario y su correspondencia con las exigencias actuales, la correspondencia entre la preparación y las necesidades percibidas por los docentes y la apreciación de estos acerca de sus fortalezas y debilidades.

En correspondencia con las metodologías utilizadas para el diagnóstico de necesidades de formación docente de profesores (Aceves et al., 2019; Granados & Banda, 2021) y los indicadores anteriores, se elaboró una encuesta donde se combinaron preguntas abiertas y cerradas, lo cual permitió obtener el criterio de los profesores encuestados, así como los argumentos en que estos se sustentan.

El análisis e interpretación de la información permitió determinar las necesidades de formación docente. Se agruparon los argumentos dados por los profesores y se codificaron de acuerdo a los aspectos a los que se referían. En este sentido, las categorías utilizadas fueron:

- Contenidos, vistos como el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos, convicciones, conceptos, categorías, que son objeto de asimilación (CEPES, 1995). Se agruparon aquellos argumentos que hacían referencia a algunos de

estos aspectos y que los profesores señalaron su carencia o necesidad de profundización de acuerdo a su práctica docente.

- Vínculo teoría-práctica. Se tomaron como referente los criterios de González y González (2007) quienes expresan que se trata de propiciar la reflexión y el debate en torno a la necesidad de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de problemas de la práctica docente y las posibilidades reales de hacerlo. Se agruparon los criterios relacionados con este aspecto, así como la carencia en este sentido o la utilidad o no para dar respuesta a las diferentes situaciones que se enfrentan.
- La concepción de la formación docente. Se tomaron como referente los criterios de V. González (2006) quien concibe la formación docente como: “Proceso educativo dirigido a la potenciación del desarrollo profesional del profesor universitario en el ejercicio de la docencia” (p. 4). En este sentido, se agruparon los criterios referidos a cómo se conciben e implementan los espacios de formación y si favorecen o no el desarrollo de los profesores.
- Desarrollo profesional. Para esta categoría también se tomaron como referente los aportes de V. González (2006) quien asume el desarrollo profesional desde una perspectiva socio-histórica del desarrollo humano, donde el desarrollo profesional y la formación docente constituyen una unidad dialéctica. Esta autora define el desarrollo profesional como:

Proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación del profesor en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la calidad de su desempeño y con la transformación de la práctica educativa en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico-concreto de su actuación profesional. (p. 4)

Se agruparon en esta categoría aquellos argumentos que evidenciaron la necesidad de concebir espacios que promuevan la superación constante, el desarrollo del profesor como persona, el compromiso con la práctica y su transformación.

### **Resultados y discusión**

Al aplicar la encuesta a los profesores, se obtuvo que el 78.4 % de los encuestados refirió haber recibido preparación pedagógica para su labor como profesor universitario

a través de varias vías. La opción que más elecciones tuvo fue *Centro/Facultad* con el 41 % de las selecciones, también se mencionaron cursos en otras instituciones, el ejemplo y orientación por parte de colegas de trabajo y la auto superación. Estos aspectos son muestra de la labor intencionada que se realiza en la institución para garantizar la formación y superación de los profesores, en consonancia con los propósitos del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (MES, 2015).

Al hacer referencia a los contenidos recibidos en dicha preparación, el 46 % de los argumentos dados se refirió a la Didáctica y la Didáctica de la especialidad, solo el 10 % guardó relación con contenidos relacionados con la comunicación, la educación en valores, el trabajo en grupos, estilo del profesor y psicología educativa, lo cual muestra la necesidad de profundizar en la dimensión personal de los profesores y el desarrollo de la personalidad.

A tono con estos aspectos, B.M. González (2020; 2021) reflexiona acerca de trascender las limitaciones que aún persisten en la concepción de la formación y desempeño de los profesores. Ojalvo y Curiel (2015) y Gutiérrez (2016) opinan que aun cuando en la formación de los profesores se deben tomar como referentes teóricos la formación y desarrollo de la personalidad, todavía se privilegia el aprendizaje cognitivo por encima de los aspectos afectivos.

A su vez, Curiel (2019; 2020) resalta el valor que posee el tratamiento de contenidos vinculados con el auto-conocimiento, la expresión adecuada de emociones y sentimientos en la interacción como forma de contribuir al bienestar personal y social tanto de profesores como de estudiantes. Dicha autora hace alusión a la incompreensión que existe en ocasiones en lo referido al papel de los afectivos en el desarrollo de la esfera ética y moral, aspecto al cual se aspira como parte de la formación integral en la educación superior cubana.

El 36.6 % de los profesores encuestados expresó que la preparación recibida responde a sus necesidades y el 35.1 % que las satisface parcialmente, la suma de ambas opciones incluye la mayor parte de los criterios dados y se considera que constituye un resultado positivo. Los argumentos brindados permitieron determinar áreas del conocimiento donde se hace necesario profundizar.

En cuanto a las fortalezas y debilidades, el 63 % de los argumentos relacionados con las fortalezas guardó relación con la figura del profesor, resaltándose su preparación, el compromiso con su labor y la educación de los estudiantes. Estos aspectos concuerdan con la percepción de estudiantes de la misma institución (Curiel, 2019) quienes señalaron como la mayor fortaleza la preparación académica de los docentes. En lo referido a las debilidades se debe resaltar cómo estas se conciben hacia lo externo (social, recursos materiales y financieros y formas de organizar la preparación pedagógica).

Tal como se mencionó con anterioridad, a través de la codificación cualitativa se agruparon los argumentos dados por los profesores y se codificaron de acuerdo a los aspectos a los que se referían, lo cual permitió inferir las necesidades de formación docente.

Como resultado del análisis dichas necesidades de formación docente se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- **Contenidos.** Se aprecian carencias relacionadas con contenidos vinculados a la educación socio-afectiva, la comunicación educativa y la psicología en general, todos ellos en función del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Algunos argumentos son: *“Los cursos de Pedagogía deben incluir elementos de la relación docente-estudiante, discusiones en grupos pequeños o grandes”, “Se deben aportar otros elementos relacionados a la interacción con el estudiante, cómo lograr una mejor retro-alimentación con el alumno”.*
- **Vínculo teoría-práctica.** Un argumento que sirve para ilustrar es: *“Como herramientas funcionan, sin embargo, la vida práctica es mucho más rica y aporta más experiencias”, “Hay problemas que solo en la práctica diaria puedes aprender”.*
- **La concepción de la formación docente.** Ejemplo de ello es: *“En realidad, creo que deberíamos tener espacios para guiar en el desarrollo de la clase, resolución de conflictos, metodología, etc.”.*
- **Desarrollo profesional.** Como ejemplo se puede mencionar: *“Considero que la preparación que he recibido es importante y necesaria para mi adecuado*

*desempeño, no obstante, la preparación como docente no debe descuidarse y siempre hay algo que aprender”; “Un buen profesor debe aprender todos los días, superarse, actualizar sus conocimientos para poder educar y enseñar”.*

En cuanto a los contenidos, existen resultados similares en investigaciones anteriores con profesores noveles de La Universidad de La Habana, donde se determinó la existencia de necesidades de formación docente vinculadas con los estilos de comunicación en el ámbito educativo, el conocimiento de las características de los estudiantes universitarios, empatía y habilidades sociales (Curiel & Ojalvo, 2017).

Igualmente, existe coincidencia con resultados alcanzados en el marco de otras instituciones de educación superior cubanas. En este sentido, Alum (2014) encontró carencias en la preparación de profesores y directivos en cuanto a la escucha activa, el control de emociones, la solución de conflictos y la asertividad, resaltando que el trabajo con esos aspectos en muchas ocasiones se deja a la espontaneidad. Por su parte, Reinoso et al. (2016) y Gutiérrez (2016), determinaron insuficiencias en el autoconocimiento, control y autocontrol socio-emocional de estudiantes en carreras pedagógicas por lo cual proponen trabajar estos contenidos mediante una concepción pedagógica para la educación emocional.

Se resalta también la necesidad de abordar contenidos relacionados con la educación socio-afectiva y su importancia en la formación docente para dar respuesta a limitaciones en la formación y el desempeño docente, los cuales no siempre se tienen en cuenta en los programas de formación (Curiel, 2019; 2020).

Los contenidos vinculados con el desarrollo de la personalidad, el trabajo en grupos y la comunicación son esenciales. Ojalvo (2017) reflexiona acerca de la relación entre educación y comunicación. Enfatiza que son procesos inseparables, ya que los hechos educativos requieren mediaciones comunicativas y a su vez, las situaciones comunicativas poseen una influencia educativa en algún sentido. Resalta la unidad actividad- comunicación y la naturaleza social, humana, interactiva y comunicativa de la educación.

La contextualización de la formación docente, así como el logro del vínculo teoría-práctica es un tema que resulta de interés y donde los profesores expresaron el valor que le ven como forma de aplicar lo aprendido en los programas de formación a su práctica

---

docente. Estos aspectos coinciden con el criterio de varios autores y resultados de investigación.

En este sentido, Sánchez-Sánchez (2016) realiza la idea de que se generen espacios que permitan la familiarización de los profesores en formación con las dinámicas que ocurren en el espacio de clases, sobre todo teniendo en cuenta que estos requieren asumir reglas flexibles para poder dar respuesta a las diversas situaciones que se enfrentan.

A su vez, Tejera (2017) reflexiona acerca de la importancia de que los profesores se apropien de herramientas para la adquisición de conocimientos y sean capaces de desarrollar actividades que permitan la integración de saberes, a lo cual deben prestar atención los distintos programas de formación.

Los autores Nieva y Martínez (2017) enfatizan la coherencia que debe existir en el marco de los procesos de formación docente entre los fundamentos científicos en que estos se sustentan y su materialización en las condiciones de aprendizaje.

La presencia de argumentos referidos a cómo se conciben e implementan los espacios de formación y su favorecimiento o no del desarrollo de los profesores, da cuenta de cómo existen carencias en los profesores que no están siendo resueltas a través de la formación docente y que deben trabajarse de manera intencionada.

Se coincide con Moscoso y Hernández (2015), quienes plantean que la profesión docente requiere un proceso de formación que permita al profesor poder dirigir el PEA de manera intencionada, superando así actuaciones guiadas por el ensayo y error.

A su vez, autores como V. González (2006) y Martín (2015) reflexionan acerca de la importancia de trascender posiciones instrumentales y concebir la formación docente como un proceso educativo potenciador del desarrollo del profesorado, en la búsqueda de un desempeño competente, autónomo y comprometido con el contexto de actuación.

En consonancia con las ideas anteriores, López-Gómez (2016) resalta los beneficios de llevar a cabo procesos de formación docente que impliquen el apoyo y colaboración entre docentes, así como la reflexión sobre la práctica. Dicho autor también aboga por la diversidad de formas organizativas y estrategias flexibles que faciliten la participación de los profesores.

Este último aspecto mencionado, también se encuentra en los criterios dados por Loaiza- Aguirre y Andrade-Abarca (2021) quienes expresan que debe existir tanto una diversificación de los contenidos de la formación como en las estrategias que se diseñen. Lo cual sin dudas otorgará a los programas flexibilidad.

Los criterios expresados por los profesores muestran que se hace necesaria la creación de espacios de formación docente que promuevan la superación constante, el desarrollo del profesor como persona, el compromiso con la práctica y su transformación. Estos aspectos coinciden con lo planteado por V. González (2006) quien enfatiza en que el desarrollo profesional debe ser concebido como un proceso continuo de aprendizaje y debe implicar la participación activa y reflexiva del profesor. Se debe prestar atención tanto al desarrollo de cualidades cognitivas como afectivas y motivacionales de la personalidad.

Los argumentos dados reafirman la necesidad de un redimensionamiento de la formación de profesores universitarios para dar respuesta a las disímiles condiciones y sus demandas. Asimismo, ponen de manifiesto cómo estas transformaciones necesariamente deben pasar por el referente de los docentes, la reflexión crítica sobre su práctica y sus vivencias, de manera que se contribuya al desarrollo profesional y personal.

Existe coincidencia con la literatura científica donde se reconoce la importancia de concebir espacios que incidan en las actitudes, concepciones conocimientos, habilidades y comportamientos de los profesores en la búsqueda de la transformación de estos y su institución. Además, se propone asumir una práctica reflexiva en la formación docente que permita analizar los propios contextos de actuación y su transformación (López-Gómez, 2016).

### **Conclusiones**

El análisis realizado permitió determinar necesidades de formación docente de profesores universitarios. Las carencias detectadas se relacionan con la reflexión teórica realizada por diversos autores, así como con resultados de investigación obtenidos por estos. Dar respuesta a estas cuestiones implica concebir nuevas formas de realizar la formación docente para que responda a las exigencias de la educación superior en la

---

actualidad, la formación de profesionales y la práctica docente llevada a cabo en los diferentes contextos.

Se considera de gran valor el diagnóstico de necesidades de formación docente de profesores universitarios desde su percepción, pues pone al profesor como sujeto de su propio proceso de formación, permite rescatar sus vivencias y buenas prácticas, las cuales en ocasiones son dejadas a un lado, en consonancia con concepciones de formación docente instrumentales.

Tomar como referente las necesidades de formación docente de los profesores, permite concebir programas cuyo fin sea el desarrollo del propio docente, lo cual redundará en un mejor desempeño. En la medida que el profesor se transforme estará en mejores condiciones de transformar su práctica y por ende la educación de sus estudiantes.

Las necesidades de formación docente determinadas, mostraron carencias relacionadas con: los contenidos; el vínculo teoría-práctica; la concepción de la formación docente y el desarrollo profesional de los profesores encuestados. Estos aspectos deben ser tenidos en cuenta de manera intencionada para lograr una coherencia entre el deber ser, tanto de la literatura científica como de la institución, y el contexto real de actuación de los docentes y sus características.

Dar respuesta a dichas necesidades conlleva a asumir los programas de formación como espacios donde se conjuguen tanto los intereses institucionales como las necesidades de los profesores y las características de sus contextos de actuación, todo ello de manera flexible y a través de diversas formas organizativas.

Los contenidos no solo deben dirigirse a la especialidad o las didácticas específicas, también deben concebir la dimensión personal del profesor y el desarrollo de la personalidad de los participantes en el PEA. Es esencial que los profesores sean capaces de traducir el objeto de su ciencia a lo pedagógico y aplicarlo creativamente en la formación de los profesionales.

Los programas de formación deben ser muestra de aquellas transformaciones que se desea que los profesores realicen en el marco del PEA por lo cual deben responder a las características de su contexto y al sistema de relaciones en que se encuentran insertados, garantizándose así el vínculo teoría-práctica. La complejidad del mundo hoy hace que la

superación sea constante y por ende el desarrollo profesional debe ser concebido de esta manera.

El tema de las necesidades de formación docente de profesores universitarios no se agota en el análisis realizado. Se considera que el diagnóstico de dichas necesidades debe profundizarse en cuanto a la muestra de profesores, así como en los métodos a utilizar con vistas a obtener una visión más integral de estas.

### Referencias bibliográficas

1. Aceves, Y., Martínez, Y. & Barak, M. (2019) Necesidades formativas en tutores universitarios del área de Psicología. *Revista Espacios*, 40 (26), 1-16. <http://www.revistaespacios.com>
2. Alum Dopico, N.E. (2014). *Concepción pedagógica del proceso de formación de habilidades sociales: Estrategia para su implementación en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río* (Tesis Doctoral). Universidad de Pinar del Río, Pinar del Río.
3. Bernaza Rodríguez, G.J., Addine Fernández, F., García Batista, G. & Deriche Redondo, Y. (2013, 4-8 de febrero). *Curso 7 "El proceso pedagógico de posgrado: fundamentos, retos y aplicaciones"*. [Curso precongreso ]. Congreso Internacional Pedagogía 2013 La Habana, Cuba.
4. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior [CEPES]. (2020). *Informe final del Proyecto "Estrategia de formación del profesor universitario con una visión integral"*.
5. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior [CEPES]. (1995). *Didáctica Universitaria*. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana.
6. Curiel Peón, L. (2019). *Programa de formación docente en educación socioafectiva para profesores de la Universidad de La Habana* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, La Habana.
7. Curiel Peón, L. (2020). La educación socioafectiva en algunos programas de formación docente para profesores universitarios. *Revista Atenas*, 3(51), 19-32.

8. Curiel Peón, L., & Ojalvo Mitrany, V. (2017). La formación docente de profesores universitarios noveles: Programa analítico de Comunicación Educativa. En V. Ojalvo Mitrany (Coord.), *Comunicación Educativa: una invitación al diálogo* (pp. 297-314). Editorial Universitaria Félix Varela.
9. González Rivero, B.M. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, 16(75), 291-298.
10. González Rivero, B.M. (2021). Modelos de formación del profesor universitario: un tema de inaplazable innovación. *Revista Atenas*, 2 (54), 174-188.
11. González Tirados, R.M. & González Maura, V. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
12. González, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3822663>
13. Granados Muñoz, R. & Banda Sandoval, W. (2021) Detección de necesidades de capacitación en docentes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 35, 1-24. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.382>
14. Gutiérrez Núñez, G. (2016). *Concepción Pedagógica para la educación socioemocional en estudiantes de la carrera Pedagogía- Psicología* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana.
15. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill
16. Herou Pereira, S. (2017) La detección de necesidades como instrumento para el diseño curricular. Propuesta de formación docente de la Facultad de Derecho de la UDELAR. *Revista Argentina de Educación Superior*, 15, 129-156.
17. Loaiza- Aguirre, M. I., & Andrade-Abarca, P. S. (2021). Análisis de programas de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Virtual*

- Universidad Católica del Norte*, 63, 161-195.  
<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a7>
18. López-Gómez (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y Modalidades. *Bordón Revista de Pedagogía*, 68(4), 89-102.  
a. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
19. Martín Sospedra, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios pedagógicos*, XLI(1), 337-349.
20. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba [MES]. (2015). *Sistema de superación de profesores e investigadores de las universidades y entidades de Ciencia, Tecnología e Innovación subordinadas al MES*.
21. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba [MES]. (2018). *Instrucción No. 01/2018 Normas y Procedimientos para la gestión del posgrado*.
22. Montes, D.A. & Suárez, C.I. (2016) La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
23. Moscoso Merchán, F. & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154.
24. Nieva Chaves, J.A. & Martínez Chacón, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 109-119.
25. Ojalvo Mitrany, V. & Curiel Peón, L. (2015). La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la educación superior cubana. El papel de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en su consecución. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 257-282. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-012-ojal>

- 
26. Ojalvo Mitrany, V. (2017). La educación como proceso de interacción y comunicación. En V. Ojalvo Mitrany (Coord.). *Comunicación educativa: una invitación al diálogo* (pp. 141-170). Editorial Universitaria Félix Varela.
27. Reinoso Cápiro, C.; Gutiérrez Núñez, G.; Ferrera Vedey, D.; Imbet Stable, N.; Bermúdez Lamadrid, I.; Gutiérrez Mazorra, M.; Montesino Pérez, J.R.; Ruiz Jurado, M.E.; Cruz Vento, E.; Pozo Cuesta, Y. & Menéndez Mendoza, D. (2016). *Informe final del proyecto "Modelo para el desarrollo de habilidades sociales en los profesionales de la educación y estudiantes de las carreras pedagógicas"*. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".
28. Sánchez-Sánchez, G.I. (2016) Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.17>
29. Tejera Reyte, C.C. (2017) El nexo teoría práctica, en la superación de docentes de Educación Superior. *Referencia Pedagógica*, 5(2), 226-235.
30. Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-424.