



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI.

Número: Edición Especial.

Artículo no.: 2.

Período: Julio, 2018.

TÍTULO: La formación del docente en La Universidad Técnica de Babahoyo: Perspectivas para enfrentar el reto.

AUTORES:

1. Máster. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas.
2. Máster. Ronald Alain Robledo Gáelas.
3. Máster. Silvia del Carmen Lozano Chaguay.
4. Máster. Lila Maribel Morán Mora.
5. Máster. Sanny Sofía Robledo Gáelas.

RESUMEN: La educación superior actual demanda docentes preparados para guiar y facilitar el desarrollo de procesos universitarios que exige el siglo XXI. Por un lado, la apertura al desarrollo científico y tecnológico, la participación junto a estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y una implicación cada vez mayor en procesos de reflexión y diálogo, que le permita interpretar y orientar las experiencias de sus estudiantes y construir juntos un proyecto de vida; estos resultan solo algunos de los temas que se precisan en este trabajo, tomando como base un estudio de necesidades de la actividad pedagógica profesional del docente universitario. El trabajo se desarrolló en el contexto de las universidades ecuatorianas en particular la Universidad técnica de Babahoyo.

PALABRAS CLAVES: formación docente universitario, retos de la universidad del XXI

TITLE: Teacher training at the Babahoyo Technical University: Perspectives to face the challenge.

AUTHORS:

1. Máster. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas.
2. Máster. Ronald Alain Robledo Gáleas.
3. Máster. Silvia del Carmen Lozano Chaguay.
4. Máster. Lila Maribel Morán Mora.
5. Máster. Sanny Sofía Robledo Gáleas.

ABSTRACT: Today's higher education demands qualified teachers to guide and facilitate the development of university processes demanded by the 21st century. On the one hand, the opening to scientific and technological development, participation with students in the search for solutions to social problems, and an increasing involvement in processes of reflection and dialogue, allowing them to interpret and guide the experiences of their students and build a life project together. These are just some of the topics that are needed in this work, based on a study of the needs of the professional pedagogical activity of the university teacher. The work was developed in the context of the Ecuadorian universities in particular the Technical University of Babahoyo.

KEY WORDS: university teacher training, challenges of the 21st university.

INTRODUCCIÓN.

Las exigencias actuales a la universidad demandan asumir como piedra angular del proceso pedagógico la formación de sus docentes. Así, cada universidad al generar su modelo de formación de los docentes, acentúa en uno u otro contenido de la actividad pedagogía que desarrolla, al considerar que el ejercicio de esta profesional demanda un saber especializado en los programas de formación permanente del docente universitario.

La sistematización de las reflexiones teóricas relacionadas con la formación permanente de los docentes universitarios confirma las limitadas posiciones con que se ha abordado el tema, las mismas se relacionan a continuación:

Turner (1979); Soca (2015) y Hernández (2016), proponen incluir la orientación como condición metodológica necesaria para el trabajo independiente en la actividad académica.

González (2003); y Gómez (2013), insisten en la necesidad de que el profesor universitario realice la orientación profesional en la universidad, sobre todo en los primeros años de la carrera.

Marín (2004); Cabeza (2008); Estrella (2015); y Guzmán (2016), insisten en la necesidad de que el docente se prepare para ejercer la tutoría, como forma organizativa de la docencia y piedra angular de la formación investigativa.

Nieto (2005); Baute (2011); Sánchez y Arce (2015); y Alfonso y López (2016), explican la necesidad de formar al docente universitario para una actuación coherente como educador en los procesos instructivos; atribuyen importancia a los temas de diagnóstico y orientación como recursos necesarios en la actividad educativa que se desarrolla en los diferentes escenarios.

En general, estos autores identifican, que en la universidad, es común asegurar la formación psicopedagógica del docente universitario para que pueda comprender su papel en la formación de los estudiantes, dirigir con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la diversidad de situaciones que coexisten en las aulas universitarias, pero aun no se ha logrado confirmar las influencias de estos programas en la actividad pedagógica profesional, pues son insuficientes las investigaciones y limitada la reflexión acerca del resultado o impacto de los mismos (Sánchez, 2015).

Al coincidir con Aramburu, Zabala, Reyes y Uribe (2013), se afirma que estas proyecciones, si bien constituyen propuestas loables, no son suficientes para asegurar que los docentes universitarios estén preparados para desarrollar la labor educativa y didáctica en las instituciones de educación superior, pues aunque pueden estar comprometidos con esta tarea, no se priorizan influencias para que pueda perfeccionar la actividad educativa, académico, en las prácticas pre profesionales, investigativas y de vinculación con la sociedad.

En este marco se identifica una posición limitada y fragmentada de la orientación educativa en la actividad pedagógica desarrollada por el docente universitario, lo que influye en la limitación con

que se incluye el tema como contenido de la formación permanente de docentes universitarios.

■ En programas de formación permanente del docente universitario los objetivos y contenidos no incluyen de manera explícita los temas de orientación educativa; las metodologías utilizadas en los programas no facilitan el tratamiento teórico en relación con la aplicación metodológica en la actividad pedagógicaprofesional de los docentes.

■ En las entrevistas realizadas a docentes y directivos predomina el desconocimiento y rechazo de las prácticas de orientación educativa como parte de la actividad pedagógica profesional.

■ Las discusiones grupales con especialistas advierten la falta de propuestas para formar al docente universitario en orientación educativa y la necesidad de promover alternativas que contextualicen el tratamiento didáctico del tema.

■ Las observaciones a las diferentes actividades pedagógicas (académicas, sesiones de tutoría científica, práctica pre profesional y de vinculación social), evidencian que los docentes universitarios no se identifican como orientadores; desconocen los recursos metodológicos para diversificar su influencia y, sobre todo, no se implican en la utilización de alternativas de ayuda para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Al confrontar con la práctica estas referencias, es posible identificar las fallas que tiene la formación permanente del docente universitario, pues se considera que la falta de una concepción didáctica que fundamente el proceso está limitando el cambio educativa que debe desarrollar el docente.

Esta posición pone de manifiesto la contradicción entre las demandas políticas, que legitima el encargo del docente universitario, el planteamiento teórico que enfatiza en la importancia de la formación para la actividad pedagógica profesional del docente universitario y la limitada identificación de los retos que demanda los programas de formación del docente universitario.

Desde esta perspectiva se propone en este trabajo tiende a ser una propuesta para renovar la manera en que se concibe y desarrolla la formación permanente del docente universitario en el contexto de la Universidad Técnica de Babahoyo, con estas ideas se contribuye a ampliar la perspectiva para la toma de decisiones y se dejan planteados los compromisos que asumimos desde las carreras para

concebir este proceso con un enfoque reflexivo y práctico.

DESARROLLO.

La Formación Universitaria ante los retos del siglo XXI.

La formación como proceso y resultado ligado a la educación, tiene en cada nivel educativo un carácter específico el cual queda reflejado en los documentos oficiales de cada país dejando recogido en ellos la filosofía que fundamenta el proyecto que llevan a cabo para lograr. Formar al hombre integral pleno en sus atributos físicos y morales, ubicado en su contexto, en su tiempo y dispuesto a contribuir a la sociedad. Por tanto, su alcance designa una manera dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre pues «la formación debe ser considerada como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y posibilidades de aprendizajes, reencuentros y experiencias» (Ferry, G.1990:50).

En las últimas décadas, la formación como proceso a lo largo de la vida atraviesa etapas que cursan como ciclos interconectado desde la educación primaria a la universidad pero esta última en el siglo XXI ha tenido que enfrentar el reto de la diversidad y la inclusión bajo el planteamiento de las influencias del contexto y las potencialidades individuales para diversificar el proceso de preparación, configuración de la personalidad y el resultado que se logra a partir de las exigencias del proceso educativo.

En este marco, en el siglo XXI, se recibió con una idea clara de la relación entre educación y de desarrollo humano, entre el crecimiento de las personas y el ambiente educativo se afianzo el enfoque holístico del proceso formativo y se han delineado un conjunto de problemas, contenidos y exigencias puntuales en relación con el contenido del aprendizaje y las vías para lograr el éxito de las actividades que se organicen con este propósito.

De acuerdo con esta posición, los procesos formativos, que se organizan en cada nivel escolar tienen una proyección que tiende a reconocer lo individual de lo colectivo y viceversa pero todo

proyecto deberá estar orientado actividades profesional y social futuras, generando expectativas y una visión prospectiva, que implique el conocimiento de sí mismo, de los demás y asegure el aumento de las disposiciones para alcanzar los propósitos.

Es desde esta premisa que este proceso tiende a articular en su gestión de los aspectos político, social, histórico y cultural en que tiene lugar el proceso y deja abiertas situaciones que deberán favorecer la toma de conciencia de la situación social y las tendencias para participar en el mejoramiento de la realidad en que se vive.

Sin embargo, la clave de todos los cambios se resume en lo que se invierte en la formación del docente universitario para que pueda enfrentar estos retos

La formación del docente universitario: referentes necesarios.

A nivel mundial existe amplio consenso en que la formación docente universitaria parte de tres premisas: la primera asume que los docentes son personas que requieren de conocimientos que les permita enfrentar la realidad educativa con modelos que direccionan el quehacer docente y faciliten su desarrollo personal y profesional. La segunda, la formación docente universitaria debe concebirse como una unidad de elementos, acciones e individuos organizados e interrelacionados. La tercera premisa destaca la necesidad de comprender que este proceso aporta información para entender y comprender el devenir del profesional.

Perrenoud (2001) asegura, que es preciso admitir que la formación de estos docentes exige la creación y desarrollo de espacios que generen cambios trascendentales en la vida de estos profesionales, sobre todo al considerar la relación directa de las actividades de formación y la propia práctica, exige confrontar la experiencia con la teoría y con las políticas establecidas.

Este autor también se refiere a la necesidad de contar con propuestas de formación del docente universitario que le permitan elaborar una posición teórica y metodológica acerca de su práctica; cumplir con las exigencias políticas y desarrollar habilidades para formular nuevos problemas; transferir lo que aprende y de manera continua aprender de los errores y fracasos; desplegar todos

los esfuerzos para cumplir las meta.

Zabalza (2001) alerta acerca de la complejidad de la actividad pedagógica profesional del docente universitario, no solo en la amplitud e intencionalidad del contenido que enseña, sino por la especificidad del contexto y las características de sus estudiantes; destacan que la falta de formación específica como docente universitario se suple en la práctica mediante la repetición de esquemas con que fue formado o de aquellos que le acompañan y comparten sus responsabilidades en los departamentos docentes; pero estas vías no son suficientes y aún se mantiene el déficit de conocimientos y habilidades psicopedagógicas para un desempeño de calidad.

Al respecto, se considera que la formación permanente del docente universitario debe ser concebida como un proceso de educación, en el cual la reflexión crítica y la colaboración entre ellos, permita el análisis, interpretación y comprensión de su actividad y facilite la mejora de su desempeño profesional.

Esta condición explica la existencia de un marco legal y prospectivo para la formación docente, centra los propósitos en fortalecer su desempeño en función de las exigencias que, desde una perspectiva crítica, reflexiva y participativa, plantea la sociedad deberá:

1. Estar centrada en la actualización, innovación, producción, transformación y desarrollo personal y profesional, debe situarse en su contexto de vida y trabajo, en los cuales se fortalece su desempeño en los diferentes ámbitos de la actividad pedagógica profesional (Perrenout, 2001).
2. Asumir un carácter integral y continuo que defina los conocimientos, habilidades, actitudes y modos de actuación que deben ser asimilados por el docente para un mejor desempeño de las responsabilidades lo cual garantiza el fortalecimiento de su actuación crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social.
3. Plantear las vías para lograr independencia, seguridad, compromiso en la toma de decisiones profesionales en la medida que propicien la participación activa, reflexiva crítica y autocrítica de su actividad profesional (Valcárcel, 2004).

4. Partir de la situación social de desarrollo desde la que se organizan las influencias que le permiten al docente alcanzar la autodeterminación en el ejercicio de la profesión. (González, Maura, 2007),
5. Priorizar en su contenido el cambio metodológico en la docencia y en la investigación como tipo específico de la actividad pedagógica profesional que este realiza (González, 2008),
6. Responder a la intencionalidad y secuenciación de las influencias basada en actividades y métodos específicos propios de la educación, de manera que permita la apropiación contextual y personalizada de los contenidos de la actividad pedagógica y permite un desempeño cada vez más próximo al perfil de desempeño (Addine, 2010); y Añorga, 2014),
7. Lograr la participación activa en las actividades organizadas en las instituciones con el fin de contribuir al conocimiento, desarrollo de las habilidades y actitudes propias para el desempeño (Bernaza 2013),
8. Dirigirse a mejorar la docencia universitaria; deben responder a problemas, expectativas y necesidades de las instituciones universitarias en general y de sus miembros, en particular. (Espinoza, 2003); González- Maura 2003),
9. Favorecer la búsqueda de metas y la satisfacción de necesidades personales y profesionales para el desempeño de la actividad pedagógica profesional que se le encarga (Zabalza, 2005),
10. Convertirse en una oportunidad para aprender a interpretar, criticar, reflexionar y producir conocimientos en función del contexto y momento en que sus prácticas tienen lugar (Millián, 2011; Baute, 2011; y Sánchez, 2015).
11. Lograr la participación activa en las actividades organizadas en las instituciones con el fin de contribuir al conocimiento, desarrollo de las habilidades y actitudes propias para el desempeño (Bernaza 2013),
12. Propiciar el desarrollo de las características que identifican al docente universitario; sus características asociadas al saber pensar, saber decir, saber hacer, pero sobre todo, se caracteriza por su compromiso e implicación en los aspectos racionales y emotivos de su

actividad, en el dominio del conocimiento, las técnicas, estrategias y modelos teóricos (Rodríguez 2013, Macías, 2017).

En este orden, se asume que las actividades de formación del docente universitario deben revelar la relación directa con la actividad pedagógica profesional, de manera que le permita acceder a los conocimientos teóricos y metodológicos, necesarios para afrontar las responsabilidades que contrae para contribuir a una docencia de calidad.

La concreción de estas ideas se declara en las políticas de educación superior en el mundo pero con independencia de las iniciativas que llevan a cabo cada universidad. Es preciso asumir que en particular en Ecuador, la formación del docente universitario tiene aun limitaciones que no ha permitido superar el aislamiento, la carencia de cultura participativa y acentúan el abismo entre la teoría y la práctica.

Se considera entonces que el reto fundamental en este tema esta en lograr que se creen las posibilidades para la integración de aspectos técnicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos en los contenidos pero sobre todo que permitan concientizar al docente en la responsabilidad que asumen con su formación y que es la práctica quien general los aspecto priorizar.

El estudio de estas particularidades en la Universidad de Babahoyo permite trazar las rutas necesarias para perfeccionar este proceso a partir de las fortalezas que debemos hacer valer para enfrentar y debilidades que debemos superar

Situación en la práctica: crítica y compromisos.

El estudio desarrollado en la Universidad Técnica de Babahoyo entre 2015 y 2017 reveló, que como parte de las exigencias del sistema educativo, los docentes universitarios han participado en las actividades de capacitación que organiza la dirección académica de la universidad para atender los problemas que se presenten en la práctica e incorporar las nuevas exigencias al proceso pedagógico universitario. Por lo general, los temas ofertados se relacionan con la Didáctica, la Metodología de la Investigación y los cambios en las políticas de Educación Superior; sin embargo, el análisis de

los resultados de las entrevistas, cuestionario y grupos de discusión se evidencia que los docentes identifican como insuficiencias que:

- Los objetivos de estas actividades están centradas en el conocimiento y no en el desarrollo de habilidades que permitan mejora del desempeño.
- La selección y secuenciación del contenido no incorpora los aspectos metodológicos y prácticos que modelen la actitud del docente ante las situaciones educativas y las exigencias de la actividad pedagógica así no se han incluido temas de orientación educativa, manejo de la información, dirección de proyectos de vinculación, investigación.
- Las formas en que se adoptan privilegia el curso, la conferencia y predomina en ellos la intervención del docente sin que pueda atenderse las necesidades individuales de cada docente.
- Los tiempos no se ajusta a la dinámica de los procesos en la práctica y las características de los docentes por lo que no logra asegurar la participación e implicación de los docentes en el proceso.

Asimismo las percepciones de los docentes y directivos es que el saber pedagógico universitario se adquiere en la práctica y por eso existen limitadas precisiones acerca de cómo desarrollar la tarea educativa y didáctica, lo cual queda a ser regulada desde la política educativa y el modelo pedagógico universitario.

En este sentido se confirmó que las acciones realizadas para formar a los docentes universitarios en la universidad precisa diversificarse, renovarse y ganar cada vez más en el carácter teórico metodológico y práctico. En general, se reconoce que esta es un área muy ligada al desempeño profesional, y por tanto necesita asumirse como prioridad en la formación del docente universitario.

A modo de propuesta.

Las críticas expuestas resultan un pretexto y un incentivo a la concientización pues la reflexión de los planteamientos teóricos y la racionalidad de los aspectos que la práctica exige, permiten asumir que los programas de formación permanente del docente universitario deberán apostar por una

mayor flexibilización en las propuestas y favorecer la participación de los docentes en su propia formación. Por tanto, es preciso que los contenidos se relacionen con la práctica y que el tratamiento de estos se realice desde la reflexión crítica de la práctica para que, desde ella, los docentes puedan construir su experiencia personal y aportar a la solución de los problemas que enfrentan en los diferentes ámbitos de su desempeño académico, investigativo, pre-profesional y de vinculación con la sociedad.

Por tanto, todo proyecto de formación del docente universitario debe estar precedido de un análisis de necesidades profesionales para que cumpla las exigencias de todas las acciones formativas que se le encargan como docente universitario y desde ella diversificar las formas que estructuran y organizan los programas.

De este modo se le adjudica un carácter formativo, dinámico y flexible, desde el cual se generan las proyecciones que debe tener el desarrollo del docente a partir de las propias necesidades y potencialidades individuales, grupales y contextuales; explica que se oriente la actualización en los conocimientos, procedimientos y métodos pedagógico-didácticos para que se desempeñen con calidad y puedan alcanzar los fines de la educación universitaria.

Desde esta referencia, se considera que la formación permanente del docente en nuestra universidad deberá entonces promover que:

- Los objetivos se deben dirigir a la transformación y mejora del desempeño.
- La selección y secuenciación del contenido teórico- metodológico responda a las exigencias de la actividad pedagógica profesional que se le encarga, tanto dentro como fuera de la institución educativa.
- Las formas en que se adopten deben transitar dentro del marco de estandarización y flexibilidad en los que se combinan o integran la actividad individual y grupal.
- Las metodológicas estarán basadas en la reflexión y transferencia de conocimientos a la práctica, según los modelos pedagógicos de cada institución, las reformas, proyectos, las exigencias de la educación superior.

- La evaluación se concretará en los cambios en su desempeño, en los resultados de su gestión, en la socialización y publicación de sus experiencias, y sobre todo, en la opinión relevante que sus estudiantes pueden emitir.

De acuerdo con esta posición es preciso asegurar el diseño y desarrollo de actividades de formación sobre todo amplié su alcance transformador. Así se propone que:

- los cursos de capacitación con un enfoque reflexivo y crítico que permita auto reconocer las limitaciones, aprender de los demás y construir juntos nuevas metodologías para la práctica,
- los talleres de sistematización de la práctica y de las teorías en los que primero se promueva la crítica reflexiva, la descripción argumentación de decisiones y se identifiquen tendencias regularidades que servirán de marco a las decisiones pedagógicas y didácticas,
- El entrenamiento que centra la formación en programas que articulan en torno a unidades centrales, parte de recursos, estrategias y técnicas docentes que son efectivos y deseables, bajo el precepto de que estos son capaces de reproducirlos,
- los intercambios metodológicos centradas en los contenidos de las disciplinas que enseñan, o en las prácticas de investigación como prioridad, dejan de abordar otros de importancia para el desempeño (Alfonso, 2016),
- la auto preparación, desde la que se concientizan las necesidades de formación profesional, las que satisfacen por diferentes vías en la formación permanente,
- la socialización de experiencias en eventos y publicaciones, que pueden identificarse como la vía fundamental para mostrar los aprendizajes logrados, los resultados y confirmar el ascenso gradual en el dominio de la profesión.

Se reconoce que la proyección teórica y metodológica que se propone supone ejercicio de reflexión situado en cada carrera, facultad de manera que pueda ajustarse a las características de los docentes y sobre todo tributar de manera directa a la calidad de la educación indicador que deberá relejarse en el proceso de evaluación y acreditación al reflejarse en la calidad de los egresados y la profesionalidad del claustro ante sus actividades pedagógico profesional.

En este caso, los colectivos de profesores deben proponerse, para cada etapa, lograr unos aprendizajes sobre todo relacionado con el saber hacer que responda a los estándares de evaluación y acreditación de las carreras. Luego los directivos académicos de la carrera y la facultad jerarquizan según sus propias condiciones priorizando aquellos temas más generales para actividades grupales y las más específicas por vía de la auto preparación. Asimismo se recomienda utilizar talleres de sistematización, eventos, como espacios de socialización de los aprendizajes lo cual se revierte en la posibilidad de aunar voluntades y concretar el liderazgo formativo de sus docentes.

Las ideas aquí expuestas abren una brecha para nuevas reflexiones, los autores se proponen alentar el cambio desde el compromiso de no permanecer en la espera y elevar la convocatoria para juntos aportar al cambio en la concepción de la formación del docente universitario ahora con un carácter sistémico, participativo y reflexivo orientado a la transformación personal y profesional de quienes tiene ella responsabilidad de crear las bases del desarrollo nacional en todos las áreas de la vida social y económica.

CONCLUSIONES.

Las exigencias a la educación superior implican también un reto a la formación de los docentes pues ellos son los que deben conducir el cambio educativo. La renovación que se viene gestando en Ecuador e implica que cada universidad tenga en cuenta las necesidades de los docentes y reconozca que el acceso a los conocimientos psicopedagógicos y didáctico deberán traducir en un enfoque metodológico y práctico.

El estudio de la realidad educativa y las particularidades de la formación del docente en la Universidad Técnica de Babahoyo confirma un problema que tiende a ser nacional e internacional al revelar que aun las iniciativas y proyectos que se llevan a cabo no logran satisfacer las demandas y necesidades de los docente pues, mantiene enfoques situado en el saber y no en el saber hacer para que los guíe en su desempeño.

Diversificar el proceso, ampliar los objetivos y contenidos, enfoques didácticos, formas tiempos y metodologías a aplicar, se erige como el reto fundamental. La propuesta que se presenta en este trabajo persigue promover el debate y abrir la reflexión acerca de la pertinencia de un cambio en el que el reto de la renovación situado como principal nivel de gestión las carreras y facultades, pues es en este nivel organizativo en el que se encuentran las potencialidades de un programa que deber ser sistémico y metodológico por naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Addine Fernández, F., et al. (2010). La superación pedagógica de profesores en Cuba.
2. Alfonso, M., López, M. M., & Mendoza, I. (2016). El docente y su rol en el proceso de su superación profesional. *Universidad y Sociedad*, 6 (1), 52-60. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/170/167/>
3. Añorga Morales, J. (2014). La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano. Varona. *Revista científica y metodológica*, 58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360634165003>
4. Aramburu, Zabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 17 (3), 346-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
5. Baute Álvarez, L. (2011). Sistematización de la formación pedagógica de los profesores universitarios en la superación profesional postgraduada. (Tesis de doctorado). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
6. Bernaza, G. J., Addine, F., & Deriche, G. (2013). El proceso pedagógico de posgrado: Fundamentos retos y aplicaciones. (CD-ROM). Evento de Pedagogía 2013, curso pre-evento No 7. La Habana: Educación cubana. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
7. Cabeza Poblet, B. L. (2008). Estrategia pedagógica para el perfeccionamiento del proceso de tutoría en la formación del especialista en anestesiología y reanimación. (Tesis doctoral).

Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.

8. Espinoza, N., & Pérez Reyes, M. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(38), 483-506.
Recuperado:<http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/705/70503805/L>
9. Estrella Monje, M. A. (2015). La vinculación de la Universidad Técnica de Cotopaxi con el pueblo a través del programa televisivo “Desde la Academia”. Tesis presentada previa a la obtención del Título de Licenciado en Comunicación Social. LCATUNGA: Universidad Técnica de Cotopaxi.
10. Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, México.
11. Gómez, M.C., & Álvarez, J.D. (2013). El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de Educación Superior. Alcoy: Marfil.
11. González Bello, J. (2008). La orientación profesional en América Latina: Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 44-49. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v5n13/v5n13a09.pdf>
12. González Maura, V. (2003). Educar en valores en la universidad. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 50-58. Recuperado de https://pdfsecret.com/download/educar-valores-en-la-universidad-reflexiones-desde-una-perspectiva-psicologica_5a1313b3d6pdfGonzález,
13. González Maura, V. (2008). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/741Gonzaez258.PDF>
14. Guzmán Cedeño, C. S., & Mariño Sánchez, M. Á. (2016). La vinculación con la sociedad y la práctica preprofesional en la universidad. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/1074>

15. Hernández Nava, J. E. (2016). Criterios para el manejo del trabajo independiente de los estudiantes de nivel superior. Colima: Universidad de Colima. Recuperado de https://portal.ucol.mx/content/micrositios/227/file/Criterios_Trabajo_Independiente.pdf
16. Macías, A. (2017). La formación y superación de los profesionales de la educación desde las universidades integradas. (CD-ROM). Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana: Educación cubana.
17. Marín Sánchez, M., & Teruel Melero, M. P. (2004). La formación del docente universitario: Necesidades y demandas desde su alumnado. Manuel. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(18), 137-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27418209> Millián,
18. Millián, P. (2011). La superación profesional de los docentes de la carrera de Medicina para el tratamiento del contenido de la Farmacología. Tesis doctoral. Cienfuegos: Universidad Carlos Rafael Rodríguez.
19. Nieto, A., et al, (2005). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1(2), 125-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf
20. Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires? *Formation professionnelle*, 4, 25-28. Recuperado de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html
21. Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. (Tesis de doctorado). Barcelona: Universitat de Barcelona.
22. Sánchez Arce, L. (2015). La autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica. (Tesis de doctorado). Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
23. Soca Guevara, E. B. (2015). El trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Revista Cubana de Informática Médica, 7(2), 122-131. Recuperado de
<http://scielo.sld.cu/pdf/rcim/v7n2/rcim02215.pdf>

24. Turner, L. (1979). Enseñar a los estudiantes a trabajar independiente. Una necesidad insoslayable. *Varona*, 3, 51-57.
25. Valcárcel, M. (2004). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en *Educación Superior*. *Education*, 23, 209-213. Recuperado de <https://www.unex.es/organizacion/serviciosuniversitarios/oficinas/oc>
26. Zabalza, M. A. (2001). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Escobar I, V. R. (2014). Vínculo sociedad-universidad a través del programa de disciplina Preparación para la Defensa. *Humanidades Médicas*, 14(3). Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000300012
2. Zabalza, M. A. (2005). Competencias docentes del profesorado universitario.

DATOS DE LOS AUTORES:

1. Patricia del Pilar Sánchez Cabezas. Máster. psanchez@utb.edu.ec
2. Ronald Alain Robledo Galeas. Máster. rrobledo@utb.edu.ec
3. Silvia del Carmen Lozano Chaguay. Máster. slozano@utb.edu.ec
4. Lila Maribel Morán Mora. Máster. lmoran@utb.edu.ec
5. Sanny Sofía Robledo Galeas. Máster. srobledo@utb.edu.ec

RECIBIDO: 4 de junio del 2018.

APROBADO: 20 de junio del 2018.