

Enfoques pedagógicos para la formación universitaria perspectivas del G7.ec

Dolores Esperanza Muñoz Verduga

Beatriz Araceli Moreira Macías

Johnny Javier Larrea Plúa

José Cristóbal Arteaga Vera

Luzmila Benilda López Reyes

Pedro Manuel Roca Piloso

Pedro Jacinto Quijije Anchundia

Educación



Colección
Dossier Académico



Ediciones
Uleam

Este libro ha sido evaluado bajo el sistema de pares académicos y mediante la modalidad de doble ciego.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Ciudadela universitaria vía circunvalación (Manta)
www.uleam.edu.ec

Autoridades:

Miguel Camino Solórzano, Rector
Iliana Fernández, Vicerrectora Académica
Doris Cevallos Zambrano, Vicerrectora Administrativa

Enfoques pedagógicos para la formación universitaria: perspectivas del G7.ec

©Dolores Esperanza Muñoz Verduga
©Beatriz Araceli Moreira Macías
©Johnny Javier Larrea Plúa
©José Cristóbal Arteaga Vera
©Luzmila Benilda López Reyes
©Pedro Manuel Roca Piloso
©Pedro Jacinto Quijije Anchundia

Consejo Editorial: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Director Editorial: Fidel Chiriboga Mendoza

Diseño de cubierta: José Márquez Rodríguez

Estilo, corrección y edición: Alexis Cuzme Espinales

ISBN: 978-9942-775-98-6

Edición: Primera. Octubre 2019. Publicación digital.

Editorial Universitaria

Ediciones Uleam

(Ciudadela Universitaria ULEAM)

2 623 026 Ext. 255

Correo electrónico: edicionesuleam@gmail.com

Repositorio digital: <http://www.munayi.uleam.edu.ec/uleam-ediciones/>

Registro y sistema de Gestión editorial: www.munayi.uleam.edu.ec/segup

Manta - Manabí – Ecuador

La Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí deja asentado que el contenido de esta obra es de total responsabilidad de su autor o autores. Por lo tanto, la Editorial Universitaria y la universidad no se responsabilizan de acciones legales que puedan suscitarse hoy o en el futuro.

Este libro es de distribución gratuita y no podrá comercializarse.

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO GENERAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRREAS UNIVERSITARIAS	12
1.1.El proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias: concepto y características generales	12
1.2.Dimensiones del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias	15
1.3.Bases filosóficas y sociológicas generales en la que se sustenta al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreas universitarias	18
1.4.Análisis general de los enfoques psicológicos en los que se sustenta el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias	24
1.5.Fundamentos pedagógicos y didácticos generales del proceso de formación de estudiantes universitarios	30
CAPÍTULO 2. EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRREAS UNIVERSITARIAS: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	36
2.1. El diseño curricular. Concepto y dimensiones	36
2.2. Tareas y premisas del diseño curricular	40
2.3. Leyes del diseño curricular	46
2.4. Modelos de diseño curricular	49

2.5. Exigencias psicopedagógicas y didácticas durante el diseño curricular de carreras universitarias	50
CAPÍTULO 3. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: SUS BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	57
3.1. La docencia universitaria. Exigencias didácticas generales	57
3.2. Tipos de clases en la Educación Superior	58
3.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje: Reflexiones teóricas	67
3.4. Los componentes no personales del proceso de enseñanza - aprendizaje	78
3.5. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el proceso de enseñanza – aprendizaje	82
3.6. Las tareas didácticas profesionales	87
CAPÍTULO 4. BASES TEÓRICAS DEL PROCESO DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS	99
4.1. Concepto de práctica pre-profesional	99
4.2. Características de las prácticas pre-profesionales	104
4.3. La vinculación universidad – entidad laboral	107
4.4. Principios de las prácticas pre-profesionales	112
4.5. El proyecto como forma de organización de la práctica pre-profesional	114
4.6. Regularidades metodológicas que sustentan las prácticas pre-profesionales	118

CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: REFLEXIONES TEÓRICAS	125
5.1. La formación investigativa. Su interpretación conceptual.	125
5.2. Premisas de la formación investigativa	127
5.3. Rasgos que caracterizan a la formación investigativa de los de carreras universitarias basada en competencia	129
5.4. Principios en los que se sustenta la formación de la competencia investigativa	132
5.5. La actividad científico - investigativa	136
CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS	145
6.1. Evaluación. Concepto	145
6.2. La evaluación de competencias profesionales. Concepto	147
6.3. ¿Por qué debemos evaluar competencias?	149
6.4. Características de la evaluación de competencias profesionales	150
6.5. Funciones de la evaluación de competencias profesionales y en sentido general	151
6.6. Sobre los exámenes evaluativos. Reflexiones teóricas generales	156
CAPÍTULO 7. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE: REFLEXIONES TEÓRICAS	163
7.1. Liderazgo pedagógico. Concepto	163

7.2. Dimensiones del despliegue del liderazgo pedagógico	166
7.3. Tipos de liderazgo pedagógico	167
7.4. La competencia de liderazgo pedagógico del docente universitario	170
7.5. Atributos esenciales del líder pedagógico	174
CAPÍTULO 8. FUNDAMENTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON LA PROFESIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA PROFESIONAL	180
8.1. La profesionalización pedagógica	180
8.2. Reflexiones teóricas sobre la formación de competencias didácticas profesionales	185
8.3. La gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sus funciones	191
8.4. Contenidos didácticos profesionales que debe dominar el docente universitario	195
8.5. El entrenamiento didáctico profesional del docente universitario	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205

INTRODUCCIÓN

“Las condiciones del mundo actual y el nuevo valor del conocimiento le confieren una significativa importancia a la educación superior como generadora y difusora del mismo. De este modo se estrecha aún más el vínculo entre educación, conocimiento, formación de fuerza de trabajo altamente capacitada y progreso científico-técnico”. (García, 2018)

Ante la gran complejidad de los tiempos actuales, caracterizados por las desiguales situaciones económicas, los vertiginosos cambios tecnológicos y la amplia diversidad social y cultural, las universidades enfrentan el reto de ampliar sus exigencias en la formación de profesionales que den respuesta a las exigencias sociales, a las crecientes demandas que establece el mundo laboral, de manera tal que sean capaces de insertarse competentemente en los procesos sociales, productivos, de servicios y científicos.

Se puede considerar que la Educación Superior no siempre ha logrado formar a los profesionales egresados de diversas carreras para enfrentar los avances tecnológicos que se vienen produciendo, pues la ciencia y la técnica sufre cambios tan vertiginosos que cuando el egresado llega a su puesto de trabajo se encuentra que los contenidos de la profesión que ya posee, no siempre están en consonancia con los métodos de trabajo profesional que operan en las entidades de la producción y los servicios, por lo que el organismo empleador precisa de que, ese nuevo trabajador que pasa a integrar sus filas, sea sometido a un proceso que lo califique para desempeñarse con calidad.

El término formación, en la educación superior, se emplea a criterio valorativo de los autores del presente libro para caracterizar el resultado del desarrollo de las competencias profesionales que deben alcanzar los estudiantes de carreras universitarias una vez egresados en consonancia con las exigencias del perfil del egresado o modelo del profesional.

Lo anterior es posible mediante el establecimiento de un proceso en el que se integren de manera armónica los procesos sustantivos de la docencia, la vinculación e investigación, es decir, el componente académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria por medio del cual los estudiantes reciban un sistema de actividades de carácter docente, laboral, investigativas y extensionistas que contribuyan a la formación

de un profesional competente y competitivo durante el cumplimiento de las tareas y funciones inherentes a su desempeño profesional en los puestos de trabajo de las entidades de la producción y los servicios en las cuales estén insertos en la sociedad en sentido general.

La formación de los estudiantes de carreras universitarias se caracteriza actualmente por un alto rigor científico y competitivo de la calidad de sus egresados en el contexto laboral, aspecto que requiere por parte del claustro de docentes responsabilizados con dicha formación, de una alta preparación teórica, práctica y metodológica tanto en las ciencias técnicas como en las ciencias de la educación.

Las actividades que se realizan en las universidades en torno a la actualización y perfeccionamiento del currículum, muchas veces están impregnadas de ciertas improvisaciones producto del predominio del empirismo y la repetición de prácticas no renovadoras, no como resultado de la aplicación de métodos científicos, ni de la preparación metodológica del docente universitario en el conocimiento, comprensión y aplicación de los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación durante su desempeño en el componente académico, laboral, investigativo y extensionista que lleva a cabo en la carrera universitaria en la cual labora.

Es por ello que los docentes universitarios necesitan del empoderamiento y aplicación de los fundamentos teóricos existentes en la actualidad de las ciencias de la educación durante sus desempeños que le permitan formar integralmente a sus estudiantes en consonancia con las exigencias del perfil del egresado o modelo del profesional establecido según sea la carrera universitaria que estudien.

Hoy día la mayoría de los docentes universitarios necesitan del conocimiento, comprensión, explicación, interpretación y aplicación de los fundamentos teóricos de las ciencias de la educación existentes en la literatura científica a nivel nacional y extranjera durante el diseño curricular de carreras universitarias, así como también la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, la práctica pre-profesional, el trabajo científico – estudiantil (investigación) y de la extensión universitaria.

En la literatura científica nacional y extranjera consultada si bien se aprecia la existencia de fundamentos teóricos que abordan cómo llevar a cabo cada uno de estos aspectos, se ha podido constatar que los mismos se encuentran un tanto dispersos, aspecto que le

dificulta al docente universitario su estudio, sistematización y aplicación como parte del liderazgo pedagógico y la competencia didáctica que deben tener para contribuir a la formación de un profesional universitario integral, flexible y contextualizado.

Es por ello que en el presente libro se ofrece una plataforma teórica a modo de compendio, en el cual, resume cuáles son los referentes teóricos (bases teóricas existentes en la literatura científica) que debe conocer, comprender y aplicar para la formación profesional estudiantes de carreras universitarias para que sean competentes y competitivos con sentido humanista una vez egresados en las entidades de la producción y los servicios.

La **plataforma teórica** se interpreta como el conjunto de enfoques, leyes, principios, criterios, dimensiones, sistema categorial, premisas y regularidades metodológicas existentes en la literatura científica que en sus relaciones permiten comprender, explicar e interpretar desde las ciencias de la educación, cuáles son las **bases teóricas y científicas** que fundamentan al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias durante el componente académico (la docencia), laboral (práctica pre-profesional), investigativo (trabajo científico – estudiantil) y de extensión universitaria, así como el liderazgo pedagógico y la competencia didáctica que debe tener el docente universitario para la aplicación de dichos referentes teóricos durante sus desempeños profesionales.

El libro se ha estructurado en varios capítulos que encierran en sí componentes de la plataforma teórica, ellos son los siguientes:

En el **capítulo 1** se compendian los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que en sentido general deben ser objeto de conocimiento, comprensión y aplicación por parte del docente universitario para contribuir a la formación profesional de sus estudiantes de manera integral, es decir, competente.

Este capítulo orienta al docente en las bases teóricas generales que no debe perder de vista un docente universitario durante la formación profesional de sus estudiantes.

En el **capítulo 2** se compendian los fundamentos teóricos (bases teóricas) a considerar para el diseño curricular de los procesos de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, o sea, se expresan aquellos presupuestos que entre otros, no se

deben dejar de considerar durante la proyección de los currículum de estudios de las carreras universitarias.

En el **capítulo 3** se compendian las bases teóricas y metodológicas que un docente universitario no debe perder de vista durante la docencia universitaria, en función de lograr estilos de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el cual se combine lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador con un adecuado enfoque didáctico profesional.

En el **capítulo 4** se compendian y sientan las bases teóricas que fundamentan desde las ciencias de la educación al desarrollo de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de carreras universitarias como parte del componente laboral.

En el **capítulo 5** se proponen los principales referentes teóricos existentes en la literatura científica que el docente universitario debe conocer y aplicar durante la realización del trabajo científico – estudiantil, o sea, durante el componente investigativo de la carrera universitaria en la cual se desempeñe.

En el **capítulo 6** se ofrece a los docentes universitarios cuáles deben ser las bases teóricas que deberán conocer y aplicar durante el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación de los estudiantes de carreras universitarias desde un enfoque integral e interdisciplinario.

Por su parte, el **capítulo 7** contiene lo relacionado con las bases teóricas sobre el liderazgo pedagógico que deben ejercer los docentes universitarios durante la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Por último el **capítulo 8** propone cuáles son los referentes teóricos existentes en la literatura científica que se deben tener en cuenta para la profesionalización y la formación de la competencia didáctica profesional del docente universitario, que contribuya a la formación profesional de estudiantes de carreras universitarias con una alta excelencia académica, laboral e investigativa.

Al finalizar cada capítulo se propondrán ciertas interrogantes, que permitirán la socialización y el intercambio académico y científico que contribuya a la utilización del presente libro como un medio de autopreparación y entrenamiento metodológico sistemático con el cual el docente pueda adquirir competencias relacionadas con la

criticidad, comprensión en el conocimiento, y aplicación de las bases teóricas que fundamentan desde las ciencias de la educación al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Por último se desea expresar que los fundamentos teóricos que se proponen, forman parte de la teoría existente en la literatura científica y que a su vez no son los únicos que se deben utilizar, es decir, forman parte de un enfoque que se propone desde nuestra experiencia académica y científica que tenemos como docentes y directivos, la cual nos ha llevado a considerar que sean los que fundamentalmente deban ser aplicados por los docentes durante el proceso de formación profesional de sus estudiantes, sin negar la existencia de otros que también se puedan considerar.

De hecho es menester de los autores de este libro considerar que el mismo constituye además una propuesta abierta para la crítica, la reflexión, el debate y enriquecimiento continuo y sistemático.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO GENERAL DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

En el presente capítulo se ofrecen las bases teóricas generales que sustentan la formación de profesionales universitarios.

1.1. El proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias: concepto y características generales.

Se reconoce el proceso de formación de los profesionales como un espacio de construcción de significados y sentidos que implica el desarrollo humano progresivo, lo que se puede explicar desde un modelo pedagógico que reconozca este proceso como una acción consciente, compleja, holística y dialéctica. (Fuentes, 2009)

El modelo de desarrollo de la formación profesional superior que actualmente se está realizando representa un avance socioeconómico, ofrece una formación tecnificada y práctica y una respuesta más adaptada a las necesidades de los sectores económicos.

También puede contribuir, positivamente, a la creación de nuevos yacimientos de ocupación y a la creciente demanda de técnicos y profesionales cualificados por parte de los sectores productivos; además de desarrollar innovadoras posibilidades económicas, sociales y culturales.

La formación del profesional, constituye por lo tanto, el proceso en el que los sujetos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad ante la cultura, la trascendencia en su contexto, toda vez que elevan su capacidad para reflexionar divergente y creativamente para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas profesionales, tomar decisiones y adaptarse flexiblemente a un mundo tecnificado y cambiante.

El término formación, en la educación superior, se emplea para caracterizar **¿qué?** tipo de profesional egresado de la universidad aspira la sociedad que se debe tener, **¿cómo?** debe transcurrir dicho proceso, **¿cuándo y dónde?** **¿quiénes lo desarrollarán?** **¿con qué recursos se cuenta?**

Lo formativo es asumido como el proceso que agrupa, en una unidad dialéctica, lo educativo, desarrollador y lo instructivo; implica pues, que a través del proceso de instrucción, donde se alcanzan los conocimientos, las habilidades (...), se eduque a partir de las potencialidades de la instrucción, para que se desarrollen los sentimientos, los valores y las cualidades, elementos que posibilitan que se perfeccione lo formativo, en el desarrollo del proceso. (Álvarez de Zayas, 1997, p.11)

Bermúdez y otros (2014, p.23) considera que “a pesar de la diversidad de concepciones y definiciones del término formación, se destacan algunos aspectos comunes y que son importantes resaltarlos, con el fin de tenerlos en cuenta en el estudio y la transformación del proceso formativo. Dicho proceso está dirigido a: constituye un proceso, implica la interacción entre estudiantes y educadores, propicia el desarrollo integral del estudiante y se dirige orientando el desarrollo, hacia los objetivos sociales”.

El proceso de formación profesional, es definido por Forgas (2003), como: "(...) aquel que de modo consciente se desarrolla a través de las relaciones de carácter social y laboral que se establecen entre aprendices, profesores y entidades laborales con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad para lo cual se sistematiza y recrea la cultura acumulada por la sociedad de forma planificada y organizada asumiendo los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos; así como, sus perspectivas".

En este sentido, Bermúdez y Pérez (2004, p.17), aportan la siguiente definición general de esta categoría, la que toma en cuenta estos aspectos e incorpora otros que la enriquecen: “proceso de interacción entre educadores estudiantes, en condiciones de actividad y comunicación que faciliten la apropiación de la experiencia histórico – social y el crecimiento personal de todos los implicados”.

En esta definición se destacan las condiciones que ha de tener la formación para lograr el crecimiento personal de los implicados, así como la vía y el procedimiento para la dirección de este proceso.

En la Pedagogía Profesional Universitaria, consecuentemente con la definición general de formación, anteriormente señalada, Bermúdez y otros (2014) la explicitan como la categoría, formación técnico – profesional del trabajador competente, que a su vez se concibe como: “[...] proceso de cooperación entre educadores y estudiantes, en

condiciones que faciliten la apropiación de la cultura técnico – profesional integral”.
(p.8)

Se reconoce que la formación es un proceso, cuyo desarrollo ocurre de forma sistemática y permanente durante toda la vida del sujeto; posee una dinámica que se conforma personalmente a través de los aprendizajes sistematizados durante el desarrollo de las asignaturas del currículo de estudio, así como en la vida cotidiana en que está inmerso el estudiante, en la comunidad, en la familia y en las entidades laborales donde desarrolla las prácticas pre-profesionales y potencia al máximo las relaciones sociales establecidas en los diferentes contextos donde se desarrolla.

En consecuencia, Álvarez (1997) considera que existe una interrelación directa entre los procesos de formación, educación y desarrollo. “La instrucción es el proceso y el resultado, cuya función es formar en una profesión” (p.15). La educación la concibe también como proceso y resultado, que tiene como función formar al hombre para la vida. El desarrollo lo aprecia cómo proceso y resultado, cuya función es formar hombres en plenitud de sus facultades: espirituales y físicas.

De ahí que, a criterio valorativo de los autores del presente libro, el proceso de formación profesional del estudiante universitario es aquel que, de modo consciente, se desarrolla en la universidad, la entidad laboral¹ y la comunidad, mediante el establecimiento de relaciones de interacción social entre el estudiante, el profesor, tutor, supervisor, especialista, sus familiares y demás miembros de la comunidad, con el objetivo de desarrollar en los primeros, competencias profesionales (conocimientos, habilidades y valores profesionales) en su personalidad, en consonancia con las tareas y funciones que establece el perfil del egresado, el cual está direccionado desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

Este proceso, según Alonso (2016, p.4), posee **características**, ellas son las siguientes:

- Es un proceso complejo, planificado y organizado, alejado de la espontaneidad, el cual requiere en su ejecución el empleo de recursos materiales y humanos.

¹Entidad laboral entendida como las entidades laborales, organismos, contextos laborales e instituciones educativas donde los estudiantes realizan sus prácticas pre-profesionales.

- Tiene en cuenta el carácter instructivo, educativo y desarrollador de la formación del estudiante.
- Se desarrolla en contextos laborales (Universidad, la Entidad Laboral y la Comunidad), entendidos como aquellos espacios con delimitación sociocultural, que poseen potencialidades para contribuir a la formación profesional del estudiante.
- Se establecen relaciones sociales entre los agentes implicados: estudiante, profesor, tutor, supervisor y especialista, entre otros, como núcleo central de la labor formativa que se desarrolla.
- Se realiza el proceso en una relación espacio – temporal, definida por los intereses de la Universidad y la Entidad Laboral (empleadora), las exigencias del perfil del egresado y de la malla curricular vigente

La formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias se direcciona desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.

Este aspecto es de suma importancia para el docente universitario, o sea, debe conocer, comprender e interpretar que la dinámica del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias se direcciona desde la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, aspecto que en muchas ocasiones en nuestra práctica educacional se reduce y limita solo a la instrucción, sin profundizar en su unidad con lo educativo y lo desarrollador.

A continuación se presentan las dimensiones:

1.2. Dimensiones del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

El concepto de dimensión se incorpora a la educación superior para caracterizar el modo en que un proceso puede ser estudiado, analizado, desde diferentes posiciones, enfoques, en correspondencia con un propósito particular en cada caso. (Horruitiner, 2008)

Según García (2018) respecto a la dimensión, considera que:

“Es la perspectiva desde la cual se analiza un determinado proceso en circunstancias específicas”. Expresado de esta manera, el concepto posibilita la caracterización parcial, de cada uno de los procesos, atendiendo al rasgo (o rasgos) fundamental(es) para el sujeto que lo analiza. O sea, un mismo proceso puede ser estudiado desde diferentes dimensiones y en cada una de ellas su comportamiento externo o función evidenciará el aspecto que se desea connotar.

Se comparte el criterio de Horruitiner (2008), Alonso (2016) y Fuentes (2018) donde la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias se logra cuando se combinan de manera armónica la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora de la personalidad del profesional en formación inicial.

Para Horruitiner (2009):

La dimensión instructiva direcciona el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias hacia el proceso de apropiación de conocimientos (saber) y desarrollo de habilidades profesionales (hacer).

La dimensión educativa direcciona el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias en función de preparar al estudiante para vivir en sociedad. Debe ser portador de un sistema de valores.

En tanto, la dimensión desarrolladora direcciona el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias en función de ponerlos en contacto con el objeto de su profesión, se dirige hacia el desarrollo de los modos de actuación

Para Alonso (2016):

La **dimensión instructiva** orienta la direccionalidad del proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias hacia la apropiación de conocimientos (saber) y habilidades intelectuales y profesionales (saber hacer) por medio de la integración entre el contenido objeto de apropiación durante la docencia y la inserción laboral con las exigencias sociolaborales de los puestos de trabajo de las entidades laborales asociados al perfil profesional de la carrera universitaria que estudia.

La **dimensión educativa** orienta la direccionalidad del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias hacia la educación en valores,

actitudes, motivos e intereses profesionales en el estudiante (saber ser, estar y convivir) por medio de las potencialidades educativas de la dimensión instructiva y de las influencias educativas que ejerzan los sujetos implicados: profesor, tutor, especialista, familia, supervisor, profesor orientador y miembros de la comunidad.

La **dimensión desarrolladora** direcciona el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias a partir de evaluar el cambio y transformación gradual y progresiva que se va produciendo en su manera de sentir (valores profesionales), pensar (conocimientos) y actuar (habilidades profesionales), la cual ocurre mediante la interacción de la dimensión instructiva y educativa. Es la sinergia resultante de la unidad de lo instructivo con lo educativo, permitiendo la valoración del crecimiento profesional del estudiante a corto, mediano y largo plazo, así como la toma de decisiones pedagógicas para su mejora continua y sistemática.

Para este autor las dimensiones tienen una interrelación, es decir, no actúan de manera aislada, se interconectan entre sí, o sea, se trata de que entendamos que no basta con impartir y dominar el contenido, sino que logremos desde el componente académico (la docencia), el laboral (las prácticas pre-profesionales), el investigativo y el trabajo de extensión universitaria, instruir, educar y desarrollar la personalidad de nuestros estudiantes de forma integrada según su diagnóstico pedagógico integral, en consonancia con el perfil del egresado.

Para Fuentes (2018):

La dimensión instructiva desarrolla la orientación de los contenidos según un método, resultante de la consideración de: La lógica científica de la cultura específica considerada, la lógica de la profesión y las características de los estudiantes en sus contextos concretos. Se propicia la construcción de significados, mediante la comunicación entre estudiantes y profesores, donde se desarrolla la orientación del profesor y la apropiación del contenido por el estudiante, lo que se manifiesta en la argumentación, de las respuestas y resultados de los estudiantes; como expresión de su formación.

La dimensión educativa expresa el proceso de empoderamiento del sentido social y humano en el quehacer profesional y cotidiano, donde se gestan sentimientos y cualidades del sujeto, mientras que la dimensión desarrolladora propicia mediante la

orientación de la indagación y argumentación como sustento del diálogo científico, entre estudiantes y profesores en relación con la práctica interpretativa, propicia el desarrollo del pensamiento científico y la autonomía profesional...” (p.4)

Siguiendo la línea de pensamiento de los autores citados, se comparte el criterio de que el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias se produce en una dinámica en la que se integran la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, en las cuales los agentes que intervienen en dicho proceso (docentes, tutores, la familia, la comunidad, entre otros), realicen acciones de carácter instructivo, educativo y desarrollador en una unidad en la que se integra el componente académico, laboral e investigativo.

No se puede fragmentar el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias, es decir, instruir por un lado, educar por otro y mucho menos, no tener en cuenta el vínculo de la academia con lo laboral e investigativo.

Lo anterior se sistematiza desde el punto de vista teórico, en la medida que el docente universitario aplique, entre otras, a las bases teóricas que desde el punto de vista filosófico, psicológico, sociológico, pedagógico y didáctico se presentan a continuación.

1.3. Bases filosóficas y sociológicas generales en la que se sustenta al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias

Los presupuestos teóricos que se asumen desde la concepción dialéctico – materialista de la actividad, en relación con la formación profesional del estudiante de carreras universitarias, para que llegue a manifestar un desempeño profesional competente, revela la necesidad de que el proceso formativo se caracterice por ser pedagógico y profesional.

El proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias ha estado sujeto a un continuo perfeccionamiento, en correspondencia con el avance científico-técnico y las exigencias planteadas por el desarrollo del país y según las condiciones y posibilidades de desarrollo científico – tecnológico, económico y social. Actualmente esta formación está concebida con un perfil amplio para facilitar la movilidad y polivalencia del graduado.

Lo anterior permite reconocer que **desde el punto de vista filosófico**, la formación profesional del estudiante de la Educación Superior se fundamenta en la teoría de la actividad, desde la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto a decir de lo planteado por Pupo (1990).

Se interpreta a criterio valorativo que la actividad es una forma específicamente humana de relación activa hacia el mundo circundante, cuyo contenido es su cambio y transformación racional. Asimismo, la actividad del hombre supone determinada contraposición del sujeto y el objeto de la actividad.

La actividad de cualquier organismo vivo es provocada por las necesidades y tiene como finalidad satisfacerlas. En este sentido, el hombre como ser social (el sujeto cognoscente) tiene necesidades conscientes o inconscientes, naturales o culturales, materiales o espirituales, personales o sociopersonales, que engendran las más variadas formas de actividad. Estas garantizan su formación, existencia y desarrollo como organismo, individuo y personalidad en el sistema de las relaciones sociales.

Se puede deducir que el hombre realiza una actividad determinada para la satisfacción de sus necesidades. Por lo tanto, sin estas no se realizan actos conscientes, aunque los inconscientes también están provocados por necesidades.

La actividad aparece en los contactos prácticos con los objetos, que pueden ser de naturaleza física o material y de naturaleza ideal o subjetiva, los cuales tienden a desviarla, la cambian y la enriquecen.

En términos generales, la actividad del individuo constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones de la sociedad, fuera de esto la actividad humana no existe. En este sistema está comprendida la labor del docente universitario, como actividad humana y como profesión.

Lo más importante que distingue una actividad de otra es el motivo de la misma; pero más allá de este, siempre está la necesidad, él siempre responde a dicha necesidad. Al decir de Leontiev (1975), el concepto actividad está necesariamente relacionado con el concepto motivo y lo considera a tal punto que llega a afirmar que la actividad no puede existir sin un motivo.

En opinión de Fuentes (2009) cualquier forma de realización de la actividad precisa de componentes ejecutores e inductores. Los componentes inductores son: las necesidades, los motivos y los objetivos; y los componentes ejecutores son: las acciones y las operaciones, a través de las cuales se realiza la actividad.

La actividad según Márquez (1993) “es un proceso mediante el cual el sujeto interactúa con el medio que lo rodea incluyendo a otros sujetos incidiendo en él y al mismo tiempo recibiendo sus influencias que en mayor o menor medida transforman al propio sujeto”.

A partir de estos análisis, Pupo (1990) sostiene lo siguiente: “(...) el hombre se contrapone al objeto de la actividad, como material que debe recibir nuevas formas y propiedades, a la vez que se transforma así en producto de la actividad. En tanto, la actividad práctica designa por su parte la actividad material adecuada a un fin; es decir, una esencial relación sujeto-objeto”.

Coherente con estos análisis, Leontiev (1975) refiere lo siguiente: “la relación sujeto-objeto está mediada por la actividad histórico – social”. Más adelante señala: “si la actividad práctico – material constituye una relación en la que lo ideal se materializa, la actividad cognoscitiva representa por su parte, un proceso de desobjetivación y de tránsito de lo material en una idea”.

En esta trayectoria se describe, como el estudiante de carreras universitarias durante su formación profesional, desarrolla una actividad que integra a manera de sistema tres momentos o dimensiones de la realidad social; es decir, la actividad práctica, la actividad cognoscitiva y la valorativa, estrechamente vinculadas entre sí.

Por lo tanto, del análisis de la actividad resulta interesante reflexionar que en el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias (sujeto), se revelan relaciones a partir de la interacción que establece con los medios de trabajo, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) para realizar sus labores de la práctica social y mediante la solución de problemas profesionales que se manifiestan en el contexto laboral (objeto).

Esta expresión de la práctica social se revela, a través de las relaciones que se establecen a partir de la actividad cognitiva, valorativa y comunicativa, las cuales emergen como

cualidades esenciales que dinamizan la actividad práctica desde la relación esencial sujeto – objeto.

De igual forma, la actividad cognoscitiva como la valorativa son expresiones de la práctica social, en la que estas formas de actividad sólo son separables en la abstracción; es decir, existen estrechamente vinculadas entre sí, en tanto son expresión única de la relación sujeto – objeto.

Ello supone, que la actividad cognoscitiva y transformadora se encuentra mediada por la relación entre la actividad comunicativa y la valorativa, pues surgen como resultado de la actividad transformadora, a la vez que contribuyen a integrar el movimiento de lo ideal en lo material y viceversa.

Se desprende de ello como factor clave, que si el estudiante valora los resultados de la actividad académica, laboral e investigativa que realiza como parte de su formación profesional, entonces el efecto en la solución del problema profesional ocurre desde la actividad comunicativa que opera en el proceso de formación profesional en el contexto universitario, laboral y comunitario.

Básicamente, en esta relación sujeto - objeto es que el estudiante transforma la realidad social y se autotransforma, a la vez que logra un mejoramiento en su formación profesional, sin embargo se requiere señalar que esto aún no es suficiente si no se tiene en cuenta la relación sujeto-sujeto; es decir, el establecimiento de las relaciones sociales que se producen entre el estudiante con los demás estudiantes, el profesor, el tutor que lo atiende, los especialistas y demás miembros de la familia y la comunidad.

Asimismo, se destaca que en estas relaciones se produce una comunicación con marcado carácter profesional, la cual favorece la transmisión y apropiación de la cultura profesional que debe lograr el estudiante durante su formación profesional.

Es por ello, que la formación profesional del estudiante de carreras universitarias, requiere considerar desde el punto de vista filosófico, la integración y combinación armónica de las formas existenciales de actividad; es decir, la actividad cognitiva, expresión del saber (conocimientos), la actividad transformadora, expresión del hacer (habilidades profesionales), las cuales están mediadas por la actividad valorativa, expresión del ser (valores) y la actividad comunicativa, expresión del convivir (normas

Desde el **punto de vista sociológico**, el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias se fundamenta en las relaciones sociales que se producen entre los sujetos que intervienen en dicho proceso en el contexto universitario (el docente), en las entidades laborales (docentes especialistas, tutores, supervisores, profesores orientadores, entre otros), el estudiante y demás miembros de la comunidad, como base de la relación individuo sociedad y la integración y cooperación.

Sobre la base del pensamiento filosófica asumido, se puede expresar el fundamento sociológico que tiene que ver con las relaciones entre los procesos de Educación Superior y las diferentes esferas de la sociedad. A partir de ello se puede reconocer aspectos como:

- las relaciones de la educación superior con la esfera macro - social: la economía, la política, la cultura, que en última instancia determinan la educación.
- las relaciones de la educación superior con las otras agencias educativas de la sociedad: la familia, la comunidad, la iglesia, los medios masivos, los grupos, entre otras.
- las relaciones de la educación superior en la misma institución: relaciones intergrupales: dirección - profesores, profesor - profesor, profesor- estudiante, estudiante – estudiante, estudiante – familia – comunidad – mundo laboral.

El proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, debe planificarse, organizarse, ejecutarse, controlarse y evaluarse a partir del establecimiento de una interacción social entre los sujetos que intervienen en dicho proceso en el contexto universitario, laboral, así como con el apoyo de la familia y los miembros de la comunidad.

De esta forma es que se logra integrar el contexto universitario, laboral y comunitario para contribuir al desarrollo de las competencias profesionales que caracterizan el desempeño profesional del estudiante que egresa de carreras universitarias, hacia las cuales se dirige su perfil de egreso, de manera que les permita incorporarse a la sociedad con una preparación para la vida, adaptarse al contexto social y transformarlo para satisfacer necesidades sociales e individuales.

Sobre la relación individuo sociedad cabe expresar, a decir de Martínez (2014) que “un individuo puede ser más original cuanto más completa sea su asimilación de los contenidos sociales. Una sociedad puede ser más completa en la medida que produzca más originalidad en sus individuos” (p.12). Por tanto, esta relación juega un papel importante tanto en la formación profesional del estudiante como en la propia sociedad, debido a la función social que cumple esta.

Por ello en el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias, el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible y debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas, donde en la interacción dialéctica entre lo individual y lo social el sujeto sea un ente activo, constructor y transformador de la realidad y de sí mismo.

Se trata entonces de aprovechar al máximo las potencialidades formativas del contexto universitario, laboral y comunitario en situaciones vinculadas a la realidad profesional, que puedan ser analizadas desde la perspectiva cognoscitiva y afectivo-valorativa como una unidad, en un proceso de apropiación de la realidad y de las herramientas para transformarla por medio de las relaciones que se dan entre los agentes socializadores implicados en su proceso formativo (directivos, docentes, tutores, estudiantes, sus familiares y miembros de la comunidad).

Hasta aquí es importante resumir estas bases teóricas de la manera siguiente:

La formación profesional del estudiante de carreras universitarias ocurre mediante la actividad académica (docencia que reciben), laboral (prácticas pre-profesionales), investigativa y extensionista que realizan los estudiantes mediante las cuales se empoderan de conocimientos, habilidades y valores profesionales que le permitirán desempeñarse en la diversidad de puestos de trabajo de las entidades de la producción y los servicios a fines con el perfil de egreso de la carrera universitaria que estudien. Lo anterior se debe sistematizar mediante el establecimiento de relaciones de interacción social entre los agentes implicados en dicho proceso, es decir, mediante la comunicación dialógica – reflexiva que se produce entre: el docente, el estudiante, el tutor de la empresa, supervisor, profesor orientador de la institución educativa, la familia y los miembros de la comunidad.

1.4. Análisis general de los enfoques psicológicos en los que se sustenta el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias

Se reconoce que en la formación profesional han existido e incluso coexisten en la actualidad, diferentes paradigmas, enfoques o tendencias para llevar a cabo el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Algunos de los paradigmas que se evidencian en la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, se enmarcan dentro de la escuela tradicional, la escuela nueva, el conductismo, el cognitivismo, la tecnología educativa, el humanismo, el constructivismo y el enfoque histórico - cultural entre otros, a decir de Zilberstein y Silvestre (2004).

En esta obra se realizarán algunas reflexiones concretas respecto a las características esenciales de esos paradigmas, lo cual permitirá argumentar la posición que en este sentido se recomienda sistematizar para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

La **escuela tradicional** considera que la formación debe ser directa, simultánea, en salones de clases con grupos de estudiantes, enseñarle por igual todo a todos, el centro del proceso es el maestro y la materia de enseñanza.

En la escuela tradicional se provoca básicamente la formación de un pensamiento de tipo empírico, el estudiante al aprender es pasivo y el maestro al enseñar es activo, el saber se incorpora por aproximaciones sucesivas, de ahí que se plantee la existencia de la clase frontal (el docente frente a los estudiantes y estos generalmente en bancas individuales), como forma esencial de organización, el conocimiento se da como verdades acabadas, ya que se sustenta que el escolar nace con la mente como una página en blanco, generalmente existe insuficiente o ningún vínculo con la vida.

Aunque se han realizado intentos por eliminar los aspectos negativos de la escuela tradicional a la luz de las necesidades y exigencias sociales actuales, por ejemplo el denominado movimiento de la **Escuela Nueva**, lo cierto es que aún persiste en la mayoría de los países de Iberoamérica esta concepción en el quehacer del profesor como principal transmisor de información, centrado en lo instructivo, estudiante pasivo, disciplinado ante la palabra del maestro.

Los aspectos señalados para este tipo de formación tradicional provocan que surjan los “llamados factores no cognitivos que bloquean la inteligencia. Estudiantes capaces, pero sin canalización de sus impulsos, carentes de perseverancia y de compromiso con la tarea, con baja intensidad de logro e iniciativa, con baja inteligencia práctica y temerosos ante el fracaso, los retos y las burlas de sus compañeros.”¹⁵

Para los seguidores del **conductismo o behaviorismo** (J. B. Watson, E. Tolman, C.L. Hull, F.B. Skinner, citado por Zilberstein y Silvestre, 2004), lo que importa es el resultado del proceso de enseñanza y no lo que ocurre dentro de la persona durante el aprendizaje; se apoyan en el positivismo y reducen al sujeto a un elemento pasivo ya que el papel activo lo desempeña el medio, aportando los estímulos (E-R).

Un proceso de formación profesional concebido bajo la óptica conductista, insiste en la repetición de acciones durante la actividad académica, laboral e investigativa por parte del estudiante para que llegue a fijar una conducta, sin que este participe o razone con respecto al "camino" para llegar al conocimiento.

Por su parte los **cognitivistas** (J. Piaget y J.S. Bruner, entre otros, citado por Zilberstein y Silvestre, 2004), consideran la interacción sujeto - medio, como un elemento esencial en el proceso formativo. La influencia de esta tendencia, conlleva a que se plantee que se deba enseñar a pensar a partir de la propia actividad, teniendo en cuenta lo que ocurre en su interior.

El cognitivismo representa un cambio con respecto a paradigmas anteriores, al darle valor a lo que ocurre dentro del sujeto, pero algunos didactas que lo asumen, absolutizan la actividad cognoscitiva por encima de la formación de valores en los sujetos y consideran que la interacción con el medio, ocurre a partir del acomodo de estructuras prefijadas en el sujeto, por lo que la enseñanza debe esperar porque ocurran los procesos de desarrollo que están preestablecidos.

Con el desarrollo de la ciencia y la técnica, el cognitivismo contemporáneo ha relacionado en exceso el proceso de conocimiento humano con el procesamiento de la información, considerando que el estudiante ve el mundo sólo procesando información, por lo que se llega a igualar al ser humano con lo que ocurre en una computadora.

El paradigma del **procesamiento de la información**, desconoce el carácter subjetivo del proceso de conocimiento humano, al absolutizar que este es producto de la percepción, la recepción, el almacenamiento (memoria) y la recuperación de la información. Asumirla conlleva a interpretar la formación profesional como acumulación de información. Para algunos cognitivistas, lo esencial a lograr en el estudiante es el dominio de los procesos, es decir, de la forma en que se recibe y procesa la información.

El paradigma de la **tecnología educativa**, que imperó hasta los años 80 del siglo pasado, provocó un cambio externo en la formación profesional de los estudiantes, adoptando diversas modalidades, como la enseñanza programada, la cibernética de la enseñanza, los paquetes de auto instrucción, entre otros.

Para sus seguidores estuvo en la base de sus posiciones, una inclinación conductista, ya que absolutizaron como lo más importante el producto final que se puede alcanzar con la utilización de la técnica.

Hoy en muchos países, esta tendencia ha evolucionado favorablemente hacia la comprensión de que la tecnología sirva de apoyo al trabajo del hombre y sea una vía para potenciar a los estudiantes, sin que pueda ser sustituido el papel decisivo de los profesores en este desempeño.

La utilización de las computadoras digitales quizás sea la modificación más palpable que ha tenido lugar en la actividad científico - investigadora durante las últimas décadas. Las computadoras, los celulares inteligentes, tablets, entre otros, han sido empleados en la enseñanza de las ciencias con muy diversos fines, no obstante, es necesario, ante todo, asignarles el lugar que por su origen y desarrollo les corresponde en la historia reciente de la ciencia y la tecnología: poderoso recurso para la solución de problemas.

Entre las funciones principales con que deben utilizarse los medios informáticos en la educación científica se encuentran (Zilberstein y Silvestre, 2004): la organización, representación, almacenamiento, recuperación y transmisión automatizados de la información; la realización de cálculos y el procesamiento de datos; la construcción de modelos y la experimentación con ellos; la automatización de procesos y experimentos; el empleo de lenguajes, aplicaciones y sistemas expertos. La utilización de los medios

informáticos en estas direcciones, permite liberar a los estudiantes de la realización de ciertas operaciones rutinarias y contribuye a potenciar el desarrollo intelectual de ellos. Se hace necesario que las diferentes asignaturas de ciencias incorporen a sus currículos la utilización de los recursos informáticos.

El paradigma **humanista** hace énfasis peculiar en el papel del sujeto, en contacto con la realidad social y los problemas de la sociedad. Se contrapone de alguna forma con el cognitivismo, al insistir en los elementos afectivos, valorativos y emocionales. El enfoque de la tendencia humanista, le da valor a la formación de la personalidad integral, no como un ente individual sino como un producto de la actividad social.

El paradigma **constructivista**, merecería un trabajo más extenso, realizar un análisis filosófico y epistemológico del mismo, por la fuerza que está teniendo actualmente en muchos sistemas educativos y las estrategias didácticas que se propone, pero en este trabajo el análisis se centra en hacer referencia a algunos de sus planteamientos fundamentales en la didáctica.

Aunque para algunos el constructivismo es aún un "intento de sistematización teórica (...) ecléctico y electivo, al asumir posiciones teóricas diferentes" (Chávez-Cánovas, 1994, citado por Zilberstein y Silvestre, 2004), esta posición debe ser tomada en cuenta por la fuerza que está teniendo en muchos sistemas educativos.

En sentido general los constructivistas sostienen que los conocimientos, los proyectos y productos intelectuales se construyen, a partir de la actividad del sujeto, incluso algunos llegan a plantear con fuerza la influencia colectiva. Se reconoce la necesidad de que el aprendizaje tenga sentido y significado para el que aprende y sostiene la importancia de potenciar el desarrollo.

En nuestra opinión, de una manera u otra, en muchos de los trabajos acerca del constructivismo actual, se continúa insistiendo en exceso en lo cognitivo, y en que la sociedad es mediatizadora del desarrollo individual y no la responsable directa de este.

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) se considera el iniciador del denominado paradigma **histórico cultural**, que reconoce el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, como producto de su actividad y comunicación en el proceso de formación profesional, en el que actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y

lo social. Sus características fundamentales, se resumen a continuación (Zilberstein y Silvestre, 2004):

Desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes como producto de su actividad y comunicación. Actúan como dos contrarios dialécticos lo biológico y lo social. Interacción entre los sujetos, no sólo depende de lo que ocurre dentro de ellos, si no de lo que se produce en la propia interacción socio cultural.

Se asume que la enseñanza vaya delante y conduzca el desarrollo. La enseñanza debe trabajar para estimular la zona de desarrollo próximo (ZDP) que designa las acciones que el individuo puede realizar al inicio exitosamente con la ayuda de un adulto o de otros compañeros, y luego puede cumplir en forma autónoma y voluntaria

Para este enfoque, los actos de interacción entre los estudiantes, no dependen sólo de lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos, sino de lo que se produce en la propia interrelación entre sujetos.

El conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, no puede hacerse solo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción socio - cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual.

Haciendo una valoración de estos paradigmas que fundamentan desde el plano psicológico al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, cobra mucha fuerza el empleo del paradigma constructivista, sin embargo, teniendo en cuenta las características de cada uno, se asume y reconoce que este proceso debe fundamentarse desde el paradigma histórico – cultural debido a las siguientes razones:

Permite una atención a la diversidad del grupo estudiantil desde lo individual y lo social, debido a los aportes desarrollados por Vigostky (1987) referidos a la situación social de desarrollo y la zona de desarrollo próximo fundamentalmente, aspecto que se relaciona con las bases filosóficas y sociológicas explicadas en el acápite anterior.

La situación social de desarrollo está mediada por la relación que se da entre las condiciones internas (desarrollo psicológico y biológico) y externas (desarrollo social),

las cuales revelan un desarrollo psíquico en la etapa en que se encuentra la personalidad de cada estudiante.

Las condiciones internas son el reflejo del desarrollo biológico, psíquico que posee el estudiante. Estas están determinadas por el aspecto clínico, características de la edad y el aspecto psicológico, pedagógico y socioambiental en que se desarrolla la personalidad del estudiante. Las condiciones externas son las exigencias que en lo social se le plantean al estudiante. Estas están determinadas por las nuevas exigencias de la escuela, la familia y la comunidad que les plantea a la formación de la personalidad del estudiante.

La contradicción que emerge entre el desarrollo biológico y psíquico de la personalidad del estudiante con el desarrollo social (entorno en el que se desarrolla dicha personalidad), propicia el surgimiento de nuevas necesidades y motivos, un mayor desarrollo de la autoconciencia y un mayor desarrollo intelectual del estudiante. Siendo esta relación a la que Vigostky denominó situación social de desarrollo.

De ahí que, el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias debe concebirse en primer lugar a partir de reconocer cuál es la situación social del desarrollo de los estudiantes.

Una vez precisada la situación social de desarrollo se delimita la zona de desarrollo próximo (ZDP) la cual es valorada como la expresión de la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema por parte del estudiante y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del profesor, la familia o en colaboración con otro compañero con dominio de otras competencias.

Del análisis anterior se infiere que el proceso de formación profesional debe concebirse a partir del diagnóstico de los estudiantes, sobre la base de la delimitación de la zona de desarrollo próximo de cada estudiante en el orden individual y colectivo. Con ello se lograría una mejor atención a las necesidades y potencialidades formativas sociales e individuales que presenta cada estudiante.

1.5. Fundamentos pedagógicos y didácticos generales del proceso de formación de estudiantes universitarios.

El proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias está, tal y como se explicó con anterioridad, direccionado por la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, en la cual el estudiante recibe la docencia universitaria desde el componente académico, realiza las prácticas pre-profesionales desde el componente laboral y el trabajo científico desde el componente investigativo, así como proyectos de trabajo comunitario como parte de la extensión universitaria.

De ahí que para sistematizar los referentes filosóficos, sociológicos y psicológicos sugeridos con anterioridad en el contexto del proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias, implica reconocer **desde el punto de vista pedagógico**, que este proceso se fundamenta en los principios para la dirección del proceso pedagógico establecidos por Addine (2002, p.71); ellos son los siguientes:

- Vinculación de la educación con la vida, con el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.
- Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad.
- Unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.
- Carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.
- Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Se considera que estos principios se deben sistematizar durante la docencia, la vinculación e investigación, debido a que la formación profesional del estudiante, debe concebirse en estrecho vínculo con la unidad de la teoría que recibe en las asignaturas de la carrera en la universidad, con las prácticas pre-profesionales que realiza en las entidades de la producción y los servicios, con un adecuado carácter científico, donde la investigación sea la vía o herramienta para innovar y resolver problemas asociados al objeto de trabajo de la profesión que estudian.

El proceso formativo del estudiante universitario está integrado por diversos tipos de actividades académicas, laborales e investigativas, las cuales en su estructuración metodológica deben tener un carácter instructivo, educativo y desarrollador; que fomenten la formación integral del estudiante para su inserción en el mundo laboral.

Lo anterior presupone entonces, el reconocimiento de que la vinculación de la teoría con la práctica debe propiciar un proceso de formación profesional, en el cual se instruye (asimile conocimientos, desarrolle habilidades para producir artículos o prestar servicios con calidad, competitividad y eficiencia), se eduque por medio de la estimulación al desarrollo de valores y logre como resultado de la unidad de lo instructivo y lo educativo, transformaciones graduales en la manera de sentir, pensar y actuar durante sus desempeños profesionales.

Tal y como se abordó desde el punto de vista filosófico, sociológico y psicológico, lo planteado en párrafos anteriores, es posible en la medida que se logre una adecuada interacción por medio de la actividad formativa que lleva a cabo el estudiante y la comunicación que se produce entre los sujetos implicados (estudiante con otros estudiantes, el docente, la comunidad, el tutor y sus familiares), sobre la base de un adecuado seguimiento al diagnóstico individual de cada estudiante, respetando sus puntos de vista, como también garantizando la inclusión de todo el grupo estudiantil (lo colectivo) en las diversas actividades formativas que llevan a cabo, tanto en la docencia como en las prácticas que realizan en las entidades laborales y en la realización del trabajo comunitario.

Para el logro de este proceso educativo, se deben tener en cuenta desde el punto de vista didáctico las siguientes **funciones y premisas** establecidas por Cortijo (1997) y sistematizadas por Alonso (2016), ellas son las siguientes:

A. - Función Teórica.

Ella encuentra su expresión en los resultados de investigaciones teóricas o empíricas, sobre todo al determinar las regularidades esenciales o empíricas del proceso de formación profesional, lo cual influye también en métodos y vías racionales para la elevación de la calidad y efectividad del mismo. Con ello se forma su estructura teórica y se crean bases para:

- ❖ La estructuración científica de los diseños curriculares y su permanente precisión y perfeccionamiento.
- ❖ Dar respuesta a los problemas de la determinación, ordenamiento y estructuración de materiales científicos para el trabajo práctico de los profesores.
- ❖ La realimentación sobre los resultados de la aplicación de los modelos teóricos, a partir de una fundamentación basada en aspectos comunes a las diferentes ramas técnicas y los más específicos, dirigidos a cada una de las profesiones.

B.- Función Orientadora.-

Está dada por la función de capacitación directa y ayuda al docente con el objetivo de lograr la estructuración y realización efectiva del proceso de formación profesional. Por lo que:

- ❖ Aporta los objetivos y tareas concretas de la enseñanza-aprendizaje para contribuir a la formación de un profesional integralmente desarrollado.
- ❖ Muestra la estructura del contenido a asimilar por los estudiantes, sus ideas centrales, las habilidades, destrezas y valores profesionales.
- ❖ Recomienda al profesor el instrumento metodológico específico para la proyección eficiente del contenido.

Se está plenamente de acuerdo con estas funciones de la didáctica, las cuales sometemos a la valoración por parte de los docentes implicados en este proceso.

Por otro lado, durante la planeación, ejecución y evaluación de la actividad académica (la docencia), laboral e investigativa que el docente universitario concibe, no debe perder de vista las siguientes **premisas didácticas**:

- ❖ El desarrollo de una personalidad comprometida con los intereses de la sociedad, altamente competente y competitiva, con flexibilidad y adaptabilidad a las transformaciones tecnológicas y organizativas.

- ❖ La formación de un profesional universitario de perfil amplio, polivalente con una fuerte formación básica y cultura tecnológica, con adecuada proyección en la defensa de los intereses económicos y de la protección del medio ambiente.
- ❖ La concepción de aprender trabajando y trabajar aprendiendo dentro de una estrecha y sistemática relación universidad – entidad laboral – comunidad.
- ❖ La unidad de la teoría y la práctica en toda la proyección curricular enfrentando la solución de los problemas profesionales desde una perspectiva integradora.
- ❖ La jerarquización del aprendizaje dentro de una enseñanza que orienta y controla sistemáticamente la actividad de estudio, combinando armónicamente la atención al grupo estudiantil y a los intereses y potencialidades del individuo.
- ❖ El uso de las tecnologías de la información de las comunicaciones que propicie una formación, intrínsecamente relacionada con la autoformación interactiva en entornos virtuales, así como en condiciones reales y simuladas.
- ❖ La formación de profesionales emprendedores con liderazgo en sus funciones y que sepan trabajar en equipos multidisciplinarios.
- ❖ Priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza, con mayor participación al estudiante en la búsqueda de los nuevos conocimientos desarrollando habilidades para la autonomía en su labor profesional.
- ❖ La educación mediante la solución de problemas profesionales, y la sistematización de métodos tecnológicos de trabajo profesional generalizadores.
- ❖ Creación de situaciones de aprendizaje a través de proyectos que portan el contenido e integran sistemas de tareas docentes profesionales.

Estas premisas constituyen la guía para toda la proyección didáctica a realizar por el docente para la formación profesional de sus estudiantes, pues indica que se debe estudiar las experiencias acumuladas y las tendencias actuales en los procesos de formación de profesionales para las diversas profesiones, a fin de precisar los aspectos esenciales del contenido de cada profesión y que su enseñanza deviene en regularidades

metodológicas particulares en función de alcanzar las competencias profesionales que demanda la sociedad para cada una de ellas.

Por otro lado, permiten relacionar el encargo social “educar” a un profesional mediante la solución de problemas profesionales a través de la aplicación de métodos tecnológicos portadores del contenido y la lógica de actuación del profesional ya que al enfrentarse de forma sistemática a diferentes situaciones en el objeto de la profesión; debe tener competencias en el trabajar basado en un pensamiento sistémico e integrador ante lo general y lo particular, es decir, cómo lograr que el futuro profesional alcance el objetivo requerido para solucionar problemas de orden profesional.

Para favorecer el aprendizaje del contenido (método tecnológico), en tanto lo cognitivo y lo afectivo, es necesario concebir tareas docentes (aspecto que se abordará más adelante), que con una adecuada orientación didáctica, guíen al estudiante al dominio del método tecnológico y por consiguiente a la posibilidad de enfrentarse a diversas situaciones del proceso de la producción y los servicios.

Es importante precisar que estas premisas son directrices para toda la labor educativa a desarrollar en la formación de profesionales universitarios y constituyen una propuesta abierta para la reflexión y el debate por parte de todos los profesionales implicados en este proceso.

Hasta aquí los aspectos abordados en este primer capítulo que es de orden general, se han presentado a nuestra consideración, las bases generales de la plataforma teórica que sustenta al proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

La intención de este capítulo es ofrecer de manera general y a modo de compendio los principales referentes teóricos (entre otros) que desde nuestra visión no deben dejar de sistematizarse durante el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN, SOCIALIZACIÓN E INTERCAMBIO ACADÉMICO Y CIENTÍFICO:

- a) ¿Qué entiendes por formación profesional? ¿Estás de acuerdo con la interpretación que te ofrecemos? ¿consideras que falte algún elemento? De ser así propóngalo
- b) Respecto a las dimensiones que direccionan al proceso de formación de profesionales universitarios ¿estás de acuerdo? ¿crees que falte otra? ¿se pueden aplicar en el contexto en el cual te desempeñas? ¿Por qué?
- c) Elabora un ejemplo desde el contexto en el cual te desempeñas como docente, en el cual apliques las dimensiones de la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.
- d) Sobre los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que se han presentado: ¿estás de acuerdo? ¿crees que se pudieran incorporar otros? De ser así propóngalos y argumente desde su contexto ¿cómo aplicarías cada uno de ellos en tu labor como docente? Ejemplifique.
- e) Elabora un esquema según tu creatividad en el que relaciones cada uno de los fundamentos teóricos presentados en el presente capítulo desde el contexto o área académica en el cual te desempeñas como docente.

CAPÍTULO 2. EL DISEÑO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

En este capítulo te ofrecemos los referentes teóricos que fundamentan el proceso de diseño curricular para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

2.1.El diseño curricular. Concepto y dimensiones.

El proceso de formación de profesionales en los contextos universitarios que se desarrolla en las instituciones educativas persigue como propósito fundamental el desarrollo de la personalidad del futuro profesional, el cual tendrá la responsabilidad de solucionar problemas propios de su profesión. Es importante precisar que este proceso nada debe tener de espontáneo, por el contrario, requiere de una cuidadosa planificación, la cual encuentra su concreción en su diseño curricular.

El currículo universitario es tema de discusión frecuente en estos tiempos. No son pocos los estudiosos de esta problemática que abordan la manera en que las propuestas curriculares expresan de la mejor manera la problemática actual. La intención de que los planes y programas de estudio reflejen de forma objetiva y coherente la proyección de las universidades de formar profesionales más capaces, competentes, creativos, comprometidos con sus realidades, es reconocida permanentemente por directivos y docentes de las instituciones de educación superior en todo el mundo

Según Addine (2000) y otros, la palabra currículum es de origen latín y etimológicamente significa, corrido, carrera, lo que está sucediendo u ocurriendo.

Diferentes autores han ofrecido definiciones acerca del término currículum, entre los que se encuentran Johnson (1967), Taba (1974), Pansza (1987), Daws (1981) (citado por Addine,2000), Álvarez (1987), Arnaz (1993), Glazman y De Ibarrola (1993), Addine y otros (2000, 2003), Álvarez (1997), Fraga (1996), Álvarez (1999), Alonso y Torres (2002), Sarmiento y Vargas (2003), Jiménez (2008), Fuentes (2009) y Larrea (2014).

De las definiciones abordadas por estos autores sobre el término currículum, se aprecian que los criterios se enfocan hacia la estructuración del plan de acciones a seguir para la

educación de la personalidad de los sujetos, se valora un enfoque centrado en la delimitación del conjunto de materias ubicadas en una estructura formal en los planes y programas de estudio; mientras que por otros, se aborda desde un enfoque más integral y abarcador, al reconocer los aspectos anteriormente planteados, pero a partir de las necesidades de la sociedad y la tecnología disponible.

Se asume la definición de Addine y otros (2000) al reconocer que el currículo “constituye un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico-social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”.

Se asume esta definición, debido que en el contexto de la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, el currículo debe expresar un proyecto educativo integral con carácter de proceso, en el que se vinculen e integren de manera coherente el componente académico, laboral, investigativo y extensionista direccionados desde la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, que le permita a su vez perfeccionarse en correspondencia con el desarrollo científico y tecnológico de los procesos de la producción y los servicios, así como de la sociedad en sentido general.

Addine y otros (2000) consideran que el proceso curricular se desarrolla en tres dimensiones: **diseño curricular, desarrollo curricular y evaluación curricular.**

Los autores de este producto nos adscribimos a las dimensiones antes mencionadas, desde el punto de vista del proyecto educativo integral, el cual expresa que el currículo para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, tiene que ser diseñado, ejecutado y evaluado de manera continua y sistemática; que permita su rediseño y/o la realización de ajustes curriculares en función de su mejora.

Es importante en este sentido reconocer según Addine y otros (2000) que:

- **El rediseño** tiene una estrecha relación con el diseño curricular porque repite el programa de diseño curricular de forma total o en algunas de sus partes con la finalidad de perfeccionarlo.

- **La adecuación curricular** es un proceso que se realiza a nivel meso y se concreta en la elaboración de diseños curriculares que respondan a las características concretas de la comunidad educativa. Se trata de enriquecer el existente con el aporte que ofrece la realidad inmediata para que cumpla con las exigencias nacionales y las realidades culturales locales.

El alcance de los fundamentos teóricos que se proponen en el presente libro es hasta la primera dimensión, referida al diseño curricular, por lo que el análisis epistemológico que se realiza, se centrará en esta dirección.

Para Álvarez (1999) el diseño curricular universitario, como proceso de organización y planificación de la formación de profesionales, tiene su propia dinámica que responde a sus leyes internas y las condiciones socio-culturales del medio. Considera que es el proceso de determinación de las cualidades a alcanzar por el egresado y de la estructura organizacional del proceso formativo, a nivel de carrera.

Este autor refiere que el diseño curricular constituye el proceso de estructuración y organización de los elementos que forman parte del currículo, hacia la solución de problemas detectados en la praxis social, lo que exige la cualidad de ser flexible, adaptable y originado en gran medida por los estudiantes, los profesores y la sociedad, como actores principales del proceso educativo.

Para Addine y otros (2000) el diseño curricular puede entenderse como una dimensión del curriculum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración, y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que al ejecutarse pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y en su evaluación posibilita su perfeccionamiento. Es concebido como metodología, que dirige un proceso de elaboración, cuyos resultados quedan plasmados en documentos curriculares; donde además se explicitan las formas de ponerlo en práctica y evaluarlo.

Para Fuentes y otros (2011) el diseño curricular constituye un eslabón del proceso de enseñanza–aprendizaje, en el que se delinea la formación de los profesionales; donde se elabora la concepción del profesional y la cultura que lo sustenta (modelo del profesional), que tiene carácter pedagógico, así como el plan de estudio que comprende;

los programas específicos de las disciplinas docentes y asignaturas y la estructura de componentes de la formación.

Se comparte el criterio de estos autores, debido a que el diseño curricular requiere de la determinación de modelos coherentes con las características que deben tener la profesión y el proceso de formación profesional que se proyecte curricularmente, el cual tendrá su aplicación en metodologías que sean consistentes con los fundamentos teóricos del modelo pedagógico que se asuma. En este sentido, el modelo de formación profesional vigente en el que se sustenta la carrera es basado en competencias.

De ahí que se comparte el criterio de Fuentes y otros (2011) quienes reconocen que el diseño curricular para la formación de profesionales universitarios, ha de ser coherente con el reconocimiento de la naturaleza compleja, holística y dialéctica del proceso, donde ha de interpretarse el proceso desde un enfoque integrador, es decir que permita la vinculación e integración entre lo académico, lo investigativo y lo laboral en un nexo indisoluble que se desarrolle en la relación de las instituciones de Educación Superior, los sectores empresariales y de servicios, en la determinación y solución de problemas profesionales y sociales que se constituyen en contenido del proceso formativo intencionalmente profesionalizante, y mediante la investigación científica de avanzada, que propicie su desempeño comprometido, flexible y trascendente en diversos ámbitos profesionales y sociales.

Se requiere de un diseño curricular del proyecto educativo que se conciba para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, que sea **integral**, es decir que integre lo académico, lo laboral y lo investigativo desde la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador; se requiere que sea además flexible y contextualizado.

El proyecto educativo integral orientado a la formación profesional del estudiante universitario, debe tener un carácter **flexible** que le permita rediseñarse y realizar a su vez ajustes curriculares a corto, mediano y largo plazo, ya que los procesos básicos de la profesión que se llevan a cabo en las entidades laborales productoras y de servicios y el propio desarrollo social, generan la necesidad de realizar precisamente modificaciones al currículo de la carrera.

Por otro lado, unido a su carácter integrador y flexible, debe ser **contextualizado**, es decir dar respuesta a las exigencias de la comunidad y la sociedad.

De ahí que el diseño curricular de carreras universitarias, dado a su carácter contextualizado, debe estar en constante proceso de perfeccionamiento y realización de ajustes curriculares, de manera de que se armonicen los requisitos del perfil de egreso de estos profesionales, que les permita durante su desempeño profesional contribuir con la innovación, la generación de conocimiento propio, el desarrollo local, regional y nacional, la protección de la industria y el cuidado, conservación del patrimonio nacional y ambiental, así como las relaciones comerciales y de producción.

En resumen, se considera a criterio valorativo que el diseño curricular para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, constituye el proceso de planificación, organización, ejecución, control y evaluación continua y sistemática por parte de directivos, profesores, tutores, estudiantes y miembros de la comunidad; del proyecto educativo con carácter integrador, flexible y contextualizado dirigido a la formación profesional de un estudiante universitario en correspondencia con las exigencias científico - tecnológicas y de desarrollo sostenible que caracterizan a las entidades laborales y a la sociedad.

2.2. Tareas y premisas del diseño curricular.

El proceso de diseño curricular, a decir de Addine y otros (2000) se realiza a través del diagnóstico de problemas y necesidades, la modelación del currículum, la estructuración curricular, la organización para la puesta en práctica y el diseño de la evaluación curricular.

Se recomienda tener en cuenta estas tareas, ya que el diseño curricular que se lleva a cabo en la Educación Superior, debe partir en primer lugar de la realización del estudio actual y prospectivo de la profesión, que es definido como la situación de la carrera en un determinado espacio y tiempo, con visión de futuro, en relación con su entorno y demandas del medio, sustentado en procesos de planificación y gestión institucional.

El resultado del estudio actual que se realiza permite fundamentar la pertinencia de la carrera, definida por Malagón (2003) como un fenómeno donde se establecen las

múltiples relaciones entre la universidad y el entorno de maneras diferentes, a través de diversas estructuras, tanto al interior de la misma como del entorno social.

A partir de las exigencias del contexto que caracteriza al desarrollo social, se precisa la necesidad de la carrera y se interpreta el contexto como el ambiente o medio donde tiene lugar los eventos relacionados con un modelo o sistema de formación profesional.

Posteriormente se debe proceder a la modelación del currículum, es decir, a determinar el perfil de egreso, el cual y definido por Hawes (2012) como la descripción de los rasgos y competencias propias de un profesional que se desempeña en el ámbito de la sociedad, en campos que le son propios y enfrentando problemas, movilizándolo diversos saberes y recursos de redes y contextos, capaz de dar razón y fundamentación de sus decisiones y haciéndose responsable de sus consecuencias.

El perfil de egreso constituye el documento que contiene los problemas profesionales, los objetivos y contenidos generales de la profesión, el sistema de competencias profesionales a formar en el estudiante y las orientaciones metodológicas para el desarrollo del currículo.

Una vez determinado el perfil de egreso se procede a la estructuración del currículo, la cual a decir de Addine y otros (2000), consiste en la secuenciación y estructuración de los componentes que intervienen en el proyecto educativo integral que se diseña. En este momento se determina el orden en que se va a desarrollar el proyecto educativo integral, el lugar de cada componente, el tiempo necesario, las relaciones de precedencia e integración horizontal necesarias y todo ello se lleva a un mapa curricular, donde quedan reflejadas todas estas relaciones.

La estructura curricular constituye el conjunto de componentes organizados en relación con los fines de la educación, contenidos, experiencias formativas, recursos y valoraciones, a partir de los cuales se definen los planes de estudio, los cuales constituyen una representación conceptual de los elementos curriculares organizados por áreas y ciclos para la formación académica profesional que oferta la carrera.

En el entorno del diseño del proyecto educativo que se conciba para las carreras universitarias, la estructuración del currículo, se expresa en la secuenciación y estructuración que de manera integral, flexible y contextualizada debe producirse entre

los procesos sustantivos que orientan su direccionalidad, debidamente estructurados en la malla o mapa curricular.

La malla curricular expresa la estructuración sistémica horizontal y vertical de las actividades de carácter general y formativo que realizará el estudiante desde cada uno de sus procesos sustantivos (gestión curricular, vinculación con la sociedad e investigación), en cada uno de sus niveles formativos (semestres, años). En ella se plasman las asignaturas que recibirá en cada semestre, las formas de organización para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y el trabajo extensionista.

Esta tarea del diseño curricular se realiza en todos los niveles de concreción del diseño curricular; ellos son: nivel macrocurricular, mesocurricular y microcurricular.

En el contexto ecuatoriano, estos niveles son definidos por Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) en la forma siguiente:

Macrocurrículo: Primer nivel de concreción del currículo, en el que se establecen las grandes líneas de pensamiento educativo, con principios, objetivos y metas constantes en la caracterización del perfil de egreso, que orientan el desarrollo de un plan de acción a seguir, abierto y flexible, en los diferentes niveles de concreción curricular, con enfoque prospectivo, fundamentados en las demandas nacionales y las tendencias técnico científicas del área de conocimiento. Este se expresa, en el perfil de egreso, al cual se debe contribuir desde toda la estructuración curricular que se elabore en los niveles siguientes.

Mesocurrículo: Segundo nivel de concreción del currículo, que articula a mediano y largo plazo la estructura académica por áreas y niveles de formación, en función de los objetivos, número de créditos y los resultados de aprendizaje que se concretan en el plan de estudios de la carrera. Responde a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad educativa de la región y del país; además, debe caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable. Expresa la estructuración curricular de los ejes de formación (básica, humanista, optativo y profesional).

Microcurrículo: Tercer nivel de concreción del currículo que detalla el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetivos didácticos, contenidos, actividades de

desarrollo, actividades de evaluación y metodología de cada asignatura que se materializará en el aula que constan en el programa analítico y en el sílabo correspondiente. Expresa el diseño de los programas de las asignaturas que conforman cada eje de formación, con la debida estructuración curricular.

Posteriormente se debe proceder a la organización que tendrá el proyecto educativo para la puesta en práctica de la estructura curricular concebida. En este sentido se establecen orientaciones de carácter administrativo, metodológico, de superación e investigación, que permitan poner en práctica (desarrollar) la estructura curricular. Esta tarea consiste en prever todas las medidas para garantizar la puesta en práctica del proyecto curricular. Es determinante dentro de esta tarea la preparación de los sujetos que van a desarrollar el proyecto, en la comprensión de la concepción, en el dominio de los niveles superiores del diseño y del propio y en la creación de condiciones.

Para ello se debe elaborar el plan curricular que constituye la propuesta teórico metodológica que guía el desarrollo y funcionalidad de la carrera, contribuyendo desde el área específica de conocimiento la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, a través de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que articulan el deber ser y la realidad de la oferta educativa que se concreta en el modelo pedagógico y en el plan de estudios, asumiendo que el estudiante es el sujeto principal del proceso educativo.

Se deben ofrecer orientaciones de qué métodos, procedimientos, medios y formas de organización adoptar para la ejecución y puesta en práctica del proyecto curricular, basados en el carácter instructivo, educativo y desarrollador de la formación profesional.

Plantean Addine y otros (2000) que esta tarea incluye la elaboración de horarios, conformación de grupos clases y de actividades, los locales, los recursos, por lo que en ella participan todos los factores que intervienen en la toma de decisiones de esta índole, incluyendo la representación estudiantil.

Por último se realiza la tarea referida al diseño de la evaluación curricular, la cual conciben Addine y otros (2000), en todos los niveles y para todos los componentes del proyecto curricular, se debe partir de objetivos terminales y establecer indicadores e instrumentos que permitan validar a través de diferentes vías, la efectividad de la puesta

en práctica del proyecto curricular de cada uno de los niveles, componentes y factores. Los indicadores e instrumentos de evaluación curricular deben quedar plasmados en documentos que expresan un nivel de diseño, es decir, del proyecto curricular en su concepción más general, de los planes, programas, unidades, entre otros aspectos.

En esencia, en esta última tarea del diseño curricular, se establecen los criterios, instrumentos y técnicas de evaluación de la formación profesional que va alcanzando el estudiante en cada uno de sus niveles formativos, así como el trabajo de titulación que realizará como culminación de estudios.

Es oportuno acotar que el criterio asumido en esta teoría acerca de asumir el diseño curricular como una dimensión del currículum y no como una etapa y definir en su metodología tareas, permite comprender que su acción es permanente y que se desarrolla como proceso en el mismo tiempo y espacio del resto de las dimensiones, reconociendo que hay actividades del mismo que pueden responder a otras dimensiones como las de desarrollo y evaluación, no obstante hay acciones que por sus resultados deben preceder en el tiempo a otras para lograr una coherencia en el proceso curricular.

Estas tareas deben cumplimentarse teniendo en cuenta las siguientes premisas del diseño curricular:

- La integración de la educación y la instrucción en la concepción curricular.
- Lograr una sólida formación ciudadana (desarrollo de valores)
- El carácter rector de los objetivos y la relación con los problemas y objetos de la profesión.
- Reforzamiento de la motivación profesional.
- La vinculación del estudio con el trabajo: el carácter profesional de la enseñanza-aprendizaje.
- La flexibilidad, integralidad y contextualización en su aplicación.
- La sistematización de las dimensiones curriculares en los diferentes niveles de la carrera.

- La integración del componente académico, laboral, investigativo y extensionista.
- La correspondencia entre las dimensiones curriculares y el proceso en sí mismo.
- Formar un profesional con perfil amplio que reúna en sentido general las **características** siguientes:

Cultura básica general e integral:

Que posea dominio de las ciencias exactas y humanísticas, que se sepa comunicar correctamente (hablar, escuchar, escribir y leer), que utilice el cálculo numérico y la estadística durante el cumplimiento de sus tareas y funciones.

Que demuestre una sólida formación ciudadana con sentido humanista expresado en las cualidades y valores profesionales siguientes: responsabilidad, compromiso, laboriosidad, ética, emprendimiento, trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, organización, independencia, autoridad moral, sensibilidad humana, entre otros.

Que use la informática como medio de enseñanza, aprendizaje y herramienta de trabajo, así como las TICs existentes: Internet, tablets, celulares inteligentes, laptops, entre otros medios informáticos.

Que sepa utilizar la investigación científica para resolver problemas profesionales y generar alternativas innovadoras para su solución.

Cultura económica y ambiental:

Se desea un profesional que posea competencias en la producción y prestación de servicios, con el uso óptimo de los recursos materiales y financieros con los que cuenta, con calidad, eficiencia, eficacia y rentabilidad económica que contribuya al incremento de los índices de producción o de prestaciones de servicios que realice en una determinada empresa o institución educativa.

Que cuide el medio ambiente y genere alternativas De soluciones a los problemas que se generan en la naturaleza ocasionados desde el uso indiscriminado de elementos del proceso de la producción y los servicios que muestre sensibilidad humana por la protección y conservación del entorno natural, social y

medioambiental que caracteriza al puesto de trabajo en el cual se desempeña como profesional.

Cultura técnica – profesional:

- Demuestre dominio profundo de los conocimientos asociados al objeto de trabajo de la profesión universitaria que estudia.
- Manifieste sólidas habilidades técnicas y pedagógicas profesionales para producir o prestar servicios con calidad.
- Sea un profesional polivalente, que se pueda desempeñar en la diversidad de puestos de trabajo asociados a su profesión o fuera de estos, que se adapte rápidamente al cambio tecnológico.

Estas tres grandes culturas que son afines con todas las carreras universitarias, se integran en una totalidad que expresa precisamente la competencia profesional que se proyecte en el perfil del egresado como componente de partida del diseño curricular de cualquier carrera universitaria que se estudie.

2.3. Leyes del diseño curricular

Otro referente teórico en el cual se fundamenta el diseño curricular para la formación de profesionales universitarios, lo constituye las **leyes** propuestas. Al respecto Álvarez (1999); expresa lo siguiente:

Primera Ley: La Escuela en la Vida.

Esta ley establece la relación que debe existir entre el proceso profesional (proceso productivo que se desarrolla en la entidad productiva) y el proceso de formación del profesional (proceso docente que se desarrolla en la institución educativa), ya que es necesario para lograr la formación de profesionales de excelencia, integrar los dos procesos de forma armónica.

La determinación de los problemas profesionales fundamentales, es punto de partida para precisar el alcance de los objetivos educacionales, es decir, el dimensionamiento de las habilidades profesionales que son posibles alcanzar en la institución docente, según las exigencias de la sociedad.

Para Fuentes y otros (2011), el problema profesional es la categoría que manifiesta la necesidad de la intervención del profesional en una situación dada y el mismo sea capaz de transformarla; éste problema profesional se encuentra en la sociedad.

El objeto constituye el área de trabajo en la cual se manifiesta el problema profesional que tiene un aspecto fenoménico externo en donde se manifiestan los problemas profesionales que se denominan esferas de actuación y otro esencial donde están presentes las leyes que rigen el comportamiento de ese proceso denominadas campos de acción y modos de actuación

En el objeto de la profesión se manifiestan los campos de acción en los cuales se manifiestan los problemas profesionales. En este sentido, los campos de acción según los autores anteriormente referidos expresan el objeto de la ciencia, la tecnología o el arte que se requiere llevar al proceso de enseñanza – aprendizaje, significan el con qué trabaja el profesional, en otras palabras, significa qué es conocimientos, metodologías y lógicas de las ciencias, tecnología o arte. Estos se transforman en el lenguaje didáctico en conocimientos, habilidades, valores y valoraciones expresadas en el contenido.

En resumen, los campos de acción indican dentro del proceso productivo o de servicio, donde se manifiestan los problemas profesionales, ¿qué van hacer? los profesionales para resolver los mismos. Ellos se desarrollan mediante los métodos tecnológicos que constituye la expresión de la lógica de actuación que seguirá el profesional (¿cómo lo van a hacer?) para desempeñarse en su campo de acción.

El objetivo es lo que se requiere alcanzar para satisfacer la necesidad que implica la modificación del objeto; es decir, es la aspiración del sujeto para resolver el problema profesional. Este se declara en términos de cómo se prevé que se manifieste el objeto, una vez que se resuelve el problema.

El objetivo debe concebirse desde un enfoque formativo, ya que debe expresar los propósitos, metas y aspiraciones que debe lograr el estudiante, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar.

Una vez analizada la primera ley de la didáctica de las ramas técnicas establecida por Álvarez (1999), se procede a analizar, la segunda ley, derivada como consecuencia de la primera.

Segunda Ley: Educación mediante la instrucción.

Esta ley, surge como derivado de la primera, es decir, considera la relación entre el objetivo, el contenido y el método, orientando la dinámica del proceso de formación profesional.

En este proceso, el **contenido** es aquella parte de la realidad objetiva sobre la cual recae la acción del profesional, o sea, es aquella parte de la cultura que debe ser objeto de asimilación por parte del futuro profesional para cumplir el objetivo y resolver con ello el problema profesional. Para que el profesional pueda solucionar el problema profesional, deberá asimilar de manera coherente (en forma de sistema), cada uno de los contenidos establecidos para su profesión. De ahí que, en correspondencia con el objetivo trazado, se determina el contenido precisando dentro de él, el método de trabajo tecnológico, conformando un sistema mediante el cual se instruye y educa simultáneamente.

Finalmente, para que el futuro profesional pueda apropiarse y aplicar adecuadamente los métodos de trabajo tecnológicos, el profesor deberá ejecutar determinados **métodos de enseñanza** a través de todo el proceso, los cuales expresan la vía, la lógica, el camino a seguir para lograr que el estudiante se apropie del contenido, alcance el objetivo, transforme el objeto y resuelva el problema profesional.

Estas dos leyes se interrelacionan entre sí: se tiene un problema profesional que se manifiesta en un determinado objeto, específicamente en determinadas partes y lugares específicos (esferas de actuación y campos de acción), lo que para ser resuelto, requiere de un objetivo. Para lograr el objetivo se demanda de un grupo de contenidos, que al sistematizarse, conducen a la aplicación del método tecnológico que se necesita para la solución del problema profesional. Luego ese método tecnológico es asimilado por el estudiante, sobre la base de la aplicación, por parte del profesor, de un conjunto de métodos de enseñanza, que modifican o modelan al objeto y resuelven el problema profesional.

2.4. Modelos de diseño curricular

En la literatura científica se reconoce la existencia de disímiles enfoques curriculares, en este sentido Addine (2000) considera que los enfoques curriculares generan distintos modelos de estos, que son la representación gráfica y conceptual del proceso de planificación del currículum. Existen diversas clasificaciones de modelos curriculares, entre los que se encuentran:

- Los modelos clásicos, considerándose entre ellos los de Tyler; Taba y Johnson representantes de la Pedagogía norteamericana, han tenido divulgación especialmente en Latinoamérica y han servido de guía a algunos especialistas del continente.
- Modelos con un enfoque tecnológico y sistémico, de autores latinoamericanos como Glazman y Ibarola (1979); Arnaz (1991) y Arredondo (1983) considerados como seguidores de los autores de las metodologías clásicas (citado por Addine, 2000).
- Modelos que surgen como una alternativa a los **modelos conductistas** realizados con un planteamiento **crítico y sociopolítico**. Estos modelos son representantes del paradigma ecológico desde el punto de vista educativo centrando la atención en la interacción contexto-grupo-individuo dando primacía al vínculo estrecho que debe existir entre la escuela y la sociedad a la hora de determinar un currículum. Son representantes de estos modelos Stenhouse (1996); Schwab (citado por Díaz, 2003) y Guevara (1976), entre otros.
- Modelos con un **enfoque constructivista**, destacándose entre ellos el modelo curricular para la Enseñanza Básica Obligatoria de España puesto en práctica y en el que desempeñan un papel fundamental las propuestas realizadas por Coll (1991).

Por otro lado se significa también la existencia de modelos curriculares para la Educación Superior cubana, entre los que se pueden citar a Álvarez (1992) con el modelo de los procesos conscientes, Fuentes (1998) que propuso el modelo en base a la lógica esencial de la profesión, Horruitinier (2007) y González (2003) con el modelo de perfil amplio, de actuación del profesional y el diseño curricular desarrollador.

Modelos curriculares en base a competencias y créditos, significando al modelo desarrollado por Fuentes (2002), el cual parte de reconocer el supuesto de que si el proceso de formación profesional se diseña, a partir de un modelo de competencias profesionales que permita tomar en consideración, desde un programa académico, el saber, el ser, que debe desarrollar el egresado para poder enfrentar los problemas profesionales, así como la integración de múltiples disciplinas de la cultura, se puede contribuir a la solución a las insuficiencias que se manifiestan en el desempeño profesional de este egresado.

Luego de analizar cada uno de estos modelos, el autor de la presente investigación reconoce y sugiere a la comunidad educativa que el diseño curricular de carreras universitarias sea basado en competencias profesionales desarrollado por Fuentes (2010), ya que contribuye a la formación de un profesional integral, a partir de reconocer como premisas esenciales la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, así como la vinculación que debe existir entre el componente académico, laboral, investigativo y extensionista.

Como último aspecto se sistematiza un grupo de exigencias psicopedagógicas y didácticas a tener en cuenta durante el proceso de diseño curricular.

2.5. Exigencias psicopedagógicas y didácticas durante el diseño curricular de carreras universitarias.

Las tres exigencias que se proponen se sistematizan y derivan de las regularidades metodológicas de la formación de profesionales universitarios propuestas en el capítulo 1. Seguidamente se ofrecen cada una de ellas:

- Diseñar un currículum que permita integrar la lógica del desempeño profesional del estudiante en el proceso de producción y los servicios, con la lógica de los procesos sustantivos que regulan su proceso de formación profesional en el contexto universitario (carrera).

El estudiante universitario debe manifestar un desempeño profesional en el contexto productivo o de servicios, en el que muestre una adecuada **lógica de realización de los procesos básicos**, es decir, debe ejecutar las tareas y funciones de su profesión

mediante la demostración de competencias que lo habilitan para el desempeño en el contexto laboral.

En tanto la **lógica del desarrollo de los procesos sustantivos que regulan la formación profesional del estudiante** expresa el tratamiento a la relación problema profesional – objetivos – contenidos – métodos – medios, formas de organización y evaluación que se planifican, organizan, ejecutan, controlan y evalúan por medio de los sujetos implicados (directivos, docentes, tutores, estudiantes, familiares y miembros de la comunidad) desde la gestión académica, de investigación y de vinculación con la sociedad en cada uno de los niveles curriculares de la carrera (macro, meso y microcurricular), dirigidas al cumplimiento de las exigencias del perfil de egreso.

Por tanto, desde la lógica que se desarrolla en el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias, se debe contribuir al desarrollo de competencias en las que expresen por medio de su desempeño de su especialidad, la aplicación de la lógica de los procesos básicos de la profesión para resolver problemas propios del área académica donde se desenvuelve.

- Sistematizar enfoques de enseñanza – aprendizaje basado en problemas

La proyección curricular de la carrera universitaria debe orientar un proceso de gestión de la docencia que tome en consideración a los enfoques de enseñanza problémica y desarrolladora, ya que este tipo de enfoque tiene las características siguientes:

- ❖ Enfrenta al sujeto con la realidad, la reconoce y adopta una postura frente a ello. Provoca una mayor actividad de los estudiantes, al intentar resolver la situación, al buscar respuestas científicas y tecnológicas con la realidad, a aprender y modificar.
- ❖ Favorece la formación de un pensamiento creativo, al tratar de hallar la solución desde lo diferente: al encontrar y establecer relaciones, consolidaciones y respuestas lógicas.
- ❖ Propicia la permanente duda, la actitud hacia la investigación científica como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados objetivos en su perfeccionamiento. Integra y sistematiza conocimientos, habilidades y valores profesionales.

- ❖ Vincula al estudiante de forma más directa con el contexto laboral.
- ❖ Desarrolla un mayor interés por la profesión, al promover un aprendizaje desarrollador donde se manifiesten sentimientos de pertenencia, de satisfacción por la labor realizada.
- Sistematizar un diseño curricular dirigido a la formación de competencias profesionales basado en el enfoque de formación dual o en alternancia.

La **alternancia** según Rose (2016) es la **formación profesional que se realiza en periodos de tiempo alterno entre el centro de formación y el centro de trabajo**. El alumno o la alumna es un aprendiz, con un contrato laboral, con unos derechos y obligaciones laborales, y que al final del periodo de formación, se logra un desempeño es satisfactorio.

Para Lamas (2016) la formación de alternancia con el empleo son programas que compaginan la Formación Profesional en alternancia con la práctica profesional adquirida en determinadas ocupaciones de utilidad pública o de interés general.

La formación dual o en alternancia es aquella que tiene por objeto contribuir a la adquisición de las competencias profesionales de la ocupación mediante un proceso mixto, de empleo y formación, que permite al trabajador compatibilizar el aprendizaje formal con la práctica profesional en el puesto de trabajo.

Este tipo de Formación Profesional parte de la idea que los alumnos ya tienen una base cultural suficiente. Por tanto la enseñanza profesional debe ser sólo y únicamente técnica. Este enfoque se caracteriza por la formación en centros de trabajo, formación de larga duración, generalmente mediante contrato.

En Alemania el sistema DUAL, formación directa en la empresa mediante un contrato sujeto al convenio colectivo (los alumnos cobran un sueldo apreciable y tienen garantizado el puesto de trabajo), muestra, en una primera aproximación, una cara muy positiva.

La formación en alternancia consiste en combinar las prácticas en entidades laborales con la formación teórica. Algunos países, como **Francia** reflexiona Boudjaoui (2014),

impulsan contratos de formación en alternancia que permiten articular los periodos de formación teórica y los periodos de adquisición de competencias en una empresa.

De ahí que resulta interesante preguntarnos:

¿Qué ventajas y desventajas suponen los contratos de formación en alternancia aplicados a la formación profesional? ¿Qué diferencia existe entre este tipo de formación y las prácticas que se realizan en la formación profesional del estudiante de carreras universitarias?

El sistema de alternancia permitirá que las entidades laborales estrechen su relación con el mundo de la formación y puedan comunicar sus necesidades de competencias y demandas profesionales directamente y de forma permanente.

La variante dual plantea la combinación de la parte académica y la laboral en el currículum (a través de una fórmula contractual), en la formación en alternancia se mantiene la totalidad de las horas lectivas en los centros académicos (las horas que conforman el programa) mientras se extienden los periodos de prácticas en entornos reales de trabajo, estableciendo algún tipo de beca o ayuda para el estudiante por dichas prácticas.

Esta variante tiene como **desventajas**, las dificultades en cuanto a la **gestión y organización de los planes, pues el** hecho de coordinar empresa, centro formativo, organizaciones sindicales, entre otros, además de administración pública, requiere una flexibilidad que no es fácil de obtener en el sistema educativo actual. Además, todavía no existen suficientes mecanismos de evaluación de resultados que puedan valorar la eficacia de las instituciones implicadas, el trabajo continuo del alumnado y el resultado obtenido. Con la formación dual, el alumnado se incorpora sin formación previa y la empresa la que debe hacer frente a la remuneración, por tanto, la coyuntura económica puede dificultar que las compañías accedan a pagar estos costes.

En otras palabras, un diseño curricular que opte por asumir el enfoque de formación profesional dual contrata al alumno, y el que opta por la formación profesional en alternancia lo acoge durante la formación en centros de trabajo de su plan formativo, ampliando –y esa es la novedad- su estancia en los centros productivos o de servicios.

Se sugiere en este sentido que el diseño curricular asuma el enfoque de formación en alternancia ya que posee dos ventajas, ellas son:

1. Los alumnos incrementan el tiempo dedicado a prácticas en los entornos reales de trabajo, con lo que mejoran su preparación específica y toman contacto con unos empleadores que en el futuro podrán contratarlos.
2. Se trata de un sistema que puede ser generalizable para nuestro entramado empresarial, ya que no exige a las compañías el nivel de compromiso de un modelo dual, que en algunos casos quizás no es asumible.

La metodología de formación por alternancia según Chisvert, Palomares y Soto, M. (2015) tiene el **doble objetivo de incorporar a los jóvenes al mundo del trabajo y estimularlos para la formación**, proponiendo como pilares fundamentales la continuidad en el proceso enseñanza/aprendizaje; la necesidad de generar mecanismos de ida y vuelta entre el espacio de formación (la escuela politécnica) y el espacio de producción (la empresa); la habilitación de un proceso de asimilación y síntesis en el joven, que se traduce en un **saber hacer** y en un **saber estar** en situación de trabajo; y la retroalimentación entre los tiempos de aprendizaje, de reflexión y de acción, aunando así el proceso de formación específico con la aproximación sucesiva al mundo del trabajo.

La cuestión es, ¿hay entidades laborales suficientes para todas estas iniciativas? y ¿nuestras entidades laborales están preparadas para ello?

Uno de los objetivos de la formación en alternancia es conseguir que las entidades laborales participen activamente en la educación teórica y práctica. Así, la compañía puede formar desde aprendices a técnicos superiores, de acuerdo a sus propias necesidades, teniendo en cuenta sus particularidades y métodos de trabajo.

Si se analizan los objetivos más concretos se puede destacar que la formación en alternancia persigue:

- 1.- Orientar profesionalmente: la práctica en un puesto concreto de trabajo realizando las tareas que se desempeñarán en un futuro, puede contribuir a consolidar el camino elegido o descubrir que no es lo que se buscaba.

2.- Cualificar técnica y socialmente: contextualiza la teoría adquirida y favorece la incorporación de competencias básicas y específicas.

3.- Integrar en el mercado laboral: Es difícil que un centro educativo recree todas las condiciones que se dan en un centro de trabajo y las mismas herramientas y tecnologías. Por eso, la formación en alternancia muestra mejor los requerimientos empresariales reales.

Por tanto la proyección curricular de las carreras universitarias debe partir de la siguiente idea rectora:

Formar un profesional universitario competente y competitivo con una cultura básica general integral, económica, ambiental y técnica-pedagógica profesional basado en un sistema de formación en alternancia, que le permita alternar la gestión académica con la inserción en los puestos de trabajo del contexto laboral, desde la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en períodos de tiempo simultáneos como expresión de la vinculación más directa entre lo académico, lo laboral y lo investigativo.

Una vez establecidas las bases teóricas esenciales para el diseño curricular de carreras universitarias, se procede a ofrecer los fundamentos teóricos para su dinámica y evaluación.

En este sentido, la dinámica de la formación profesional de los estudiantes en la Educación Superior se enfocará en lo referido a la docencia (el proceso de enseñanza – aprendizaje), las prácticas pre-profesionales y el trabajo científico – estudiantil (componente investigativo).

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN, EL DEBATE Y LA AUTOPREPARACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

- a) ¿Cómo se ponen de manifiesto las leyes del diseño curricular en el proyecto educativo de la carrera universitaria en la cual laboras como docente?
- b) ¿Consideras que las tareas y funciones del diseño curricular satisfacen las exigencias y la aplicación de las bases teóricas generales presentadas en el capítulo 1 para el proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias? ¿Crees que falten otras? De ser así haga su propuesta y arguméntela.

- c) Sobre los modelos de diseño curricular ¿cuál consideras más oportuno utilizar para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias? Argumente.
- d) Respecto a las exigencias psicopedagógicas y didácticas a tener en cuenta para el diseño curricular de carreras universitarias ¿consideras que falte otra? ¿Qué criterios tienes sobre asumir el enfoque de formación dual o en alternancia? ¿Qué fortalezas y debilidades existen en tu contexto formativo que permiten o dificultan aplicar este enfoque en el diseño curricular de la carrera.
- e) ¿Cómo se ponen de manifiesto las premisas del diseño curricular en los programas que impartes como docente?
- f) ¿Consideras necesario en tu superación profesional, aplicar las leyes, exigencias y las premisas del diseño curricular? ¿Qué impacto se lograría en la formación profesional del estudiante de carreras universitarias? Refléjalo mediante un esquema.

CAPÍTULO 3. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: SUS BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

En el presente capítulo se ofrecen las bases teóricas que entre otras, fundamentan la gestión de la docencia universitaria, tomando como plataforma al enfoque de enseñanza – aprendizaje desarrollador, mediado por la tarea didáctica profesional que constituye su eje articulador curricular.

3.1. La docencia universitaria. Exigencias didácticas generales.

La docencia que tiene su máxima expresión en la clase constituye una de las formas fundamentales de organización del proceso de enseñanza - aprendizaje en todos los niveles de educación, en ella debe lograrse la unidad entre lo instructivo y lo educativo, mediante la comunicación, el trato, el respeto y la tolerancia, el lenguaje adecuado que se utilice, la presencia personal, el clima emocional, la condena a hechos injustos, entre otros aspectos.

La clase constituye la célula fundamental del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, es una actividad mediante la cual el estudiante interioriza, profundiza, consolida y aplica el contenido que aprende en la solución de problemas profesionales del contexto laboral, mediante la unidad entre lo instructivo, lo educativo, lo desarrollador y en una interactividad y comunicación con el docente y demás agentes implicados en el proceso formativo.

Se asume lo planteado por Mariño y Ortiz (2005) al reconocer que la clase como expresión de la docencia universitaria debe cumplir con las exigencias didácticas siguientes:

- Un nivel científico actualizado acorde con el contenido que se imparte.
- Una comunicación y una actividad conjunta profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-(sub)grupo y alumno-(sub)grupo que estimulen la motivación y la cognición durante todo el proceso.
- Un aprendizaje desarrollador que propicie la construcción de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en un contexto socializador, donde el profesor juegue un papel fundamental de mediación pedagógica como dirigente del proceso, así

como el desarrollo de cualidades y valores en la personalidad. El contenido de la clase debe explotarse a partir de sus potencialidades reales en función de una didáctica de los valores, pero que no se agota en la clase.

- Una estimulación de la inteligencia y la creatividad, concebida como un proceso de la personalidad.
- La atención a la diversidad que se produce en el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante todos los momentos de la clase.
- Una incitación a la actuación consciente e independiente de los alumnos en la actividad cognoscitiva y el deseo de autosuperación.
- Un vínculo con la profesión (componente laboral e investigativo) y con la experiencia de los alumnos, a través del trabajo con tareas que se derivan de los problemas profesionales que debe resolver en su esfera de actuación.

Además de estas exigencias didácticas, se propone una más referida a:

- El tratamiento a la vinculación entre la instrucción, la educación y el desarrollo de la personalidad del estudiante durante la realización de tareas didácticas profesionales

El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior debe concebirse como un proyecto de solución de problemas profesionales mediante tareas que deben caracterizarse por la problematización, la búsqueda de conocimientos, problemas y soluciones, utilizando diversidad de métodos de investigación.

El proceso formativo que se desarrolla en los centros de educación superior y particularmente en la formación de profesionales para la educación, debe propiciar la formación y perfeccionamiento de sus desempeños profesionales, partir del cumplimiento del principio del enfoque profesional pedagógico de la docencia universitaria.

3.2. Tipos de clases en la Educación Superior

A continuación le ofrecemos al docente para su consulta y autopreparación, los tipos de clases comúnmente más empleados en la Educación Superior, el cual no es de la autoría de los autores del presente libro, pero la intención está marcada en lograr compendiar esta información muchas veces dispersa en la literatura científica y aquí se le ofrece al

docente de una manera más resumida y según los criterios valorativos de los autores del presente texto como resultado de la experiencia práctica como docentes universitarios.

En este sentido se asume lo planteado por López (2012) y se resume en la siguiente manera:

CONFERENCIA:

La conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivo principal la transmisión a los estudiantes de los fundamentos científico-técnicos más actualizados de una rama del saber con un enfoque didáctico profesional, mediante el uso adecuado de métodos científicos y pedagógicos, de modo que les ayude en la integración de los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las habilidades y valores que deberán aplicar en su desempeño profesional.

La conferencia constituye el tipo de clase en la que el profesor realiza una exposición clara, precisa, y actualizada de un contenido lógicamente estructurado, abordándose los elementos esenciales y más complejos del mismo. (López, 2012)

En la conferencia se deben explicar los fundamentos teóricos y metodológicos de una rama determinada de la ciencia, promoviendo la reflexión y el interés acerca de los problemas más importantes de estudio, de manera que se estimule a los estudiantes para la búsqueda independiente y la profundización en su estudio individual y colectivo. (López, 2012)

Estructura metodológica de la conferencia (citado textualmente de López, 2012).

La introducción de la conferencia debe ser breve, con elevado nivel de precisión, debiéndose establecer los nexos de continuidad entre los contenidos que se han abordado en clases anteriores, los que conocen los estudiantes por su experiencia personal y/o profesional y los nuevos que se impartirán. En esta parte es importante que se logre una elevada motivación del estudiante sobre la materia que se pretende emprender y se declaren y socialicen el o los objetivos. Pudiera ser este un momento propicio para presentar y fundamentar la bibliografía a utilizar, aunque este aspecto pudiera tratarse en cualquier momento de la clase, según lo considere pertinente el profesor.

En el desarrollo se deben exponer los contenidos en orden lógico, con un elevado rigor científico y metodológico, apoyándose en un sistema de métodos, y medios que potencien la generación y solución de situaciones problemáticas, que fomenten la oposición lógica, la crítica fundamentada, la revelación de diversidad de criterios y puntos de vistas de un mismo fenómeno o problema y la diversidad de literatura donde puede profundizarse cada uno de los aspectos abordados.

Es conveniente que el docente realice resúmenes parciales cuando lo considere oportuno para dejar claro ideas nodulares y presupuestos teóricos necesarios para la comprensión de los aspectos que serán abordados posteriormente, lo cual pudiera facilitar el establecimiento de relaciones entre los contenidos, para la integración de los mismos cuando se requiera.

En las conclusiones se deben realizar las generalizaciones teóricas, prácticas y metodológicas que permitan revelar la síntesis de lo tratado y la utilidad para el desempeño profesional, lo cual se pudiera lograr mediante esquemas, mapas conceptuales, gráficos, tesis esenciales, entre otros recursos.

Métodos que predominan fundamentalmente: explicativo – ilustrativo y la elaboración conjunta, pero desde un enfoque didáctico profesional (del cual se hablará más adelante).

A continuación ofrecemos según López (2012) el DECÁLOGO PARA UNA CONFERENCIA NO TRADICIONAL.

1. Asegúrate de que el tipo de clase idóneo para el tratamiento del contenido seleccionado es la conferencia y no otro tipo de clase, que pudiera incrementar la participación y el protagonismo estudiantil.
2. Desarrolle siempre que sea posible una conferencia panorámica que permita abordar los aspectos esenciales y más complejos del contenido y que oriente al estudio a través de tareas concretas diferenciadas.
3. Garantizar que exista una participación activa y consciente de los estudiantes. Evita que sean escuchantes pasivos.

4. Basa tu exposición en enfoque que reflejen contradicción, planteando situaciones de la práctica pedagógica.
5. Interrelaciona los nuevos contenidos con los anteriores y justifica la importancia que tiene lo tratado para el desempeño profesional del estudiante en su futuro contexto laboral.
6. Utiliza como punto la partida la experiencia profesional de docentes investigados por los estudiantes en su práctica laboral y/o la experiencia personal de los alumnos, como parte de su práctica pre- profesional o en su vida estudiantil en los diferentes subsistemas de educación.
7. Trata de propiciar la actividad independientemente de los estudiantes en el aula, de manera que implique la reflexión, la toma de partido y la actividad creadora.
8. Enseña a resumir, a generalizar, a hacer esquemas lógicos, a fundamentar una teoría, a la crítica científica y a determinar lo esencial y lo superfluo en el esquema de contenidos.
9. No trate de abordar todo, deja incógnitas a continuar profundizando, mediante el autoestudio.
10. Orienta y controla correctamente el trabajo independiente, de manera que el estudiante sepa qué va a estudiar, donde lo encontrará, como lo procesará y cómo lo expondrá. Que cada alumno salga con tareas concretas desarrolladoras. Recuerda que la clase tiene que estar diseñada para que el alumno cumpla tareas.

SEMINARIO

El seminario es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes amplíen, profundicen, discutan, integren y generalicen los contenidos orientados y abordados en la conferencia; aborden la resolución de tareas didácticas profesionales mediante la utilización de los métodos propios de la rama del saber y de la investigación científica; desarrollen su expresión oral, el ordenamiento lógico de los contenidos, el emprendimiento, liderazgo, el trabajo en equipos como cualidades profesionales que deben reunir una vez egresados, así como las habilidades en la utilización de las diferentes fuentes del conocimiento.

El seminario es un tipo de clase propicio para el vínculo entre el componente académico, laboral e investigativo, así como para el desarrollo de competencias básicas y específicas de la profesión.

Los seminarios a decir de López (2012) tienen tres funciones fundamentales: cognoscitiva, educativa y de control.

1. La función cognoscitiva o instructiva por cuanto propicia la sistematización e integración de los conocimientos teóricos, la actualización de los contenidos, la consolidación, profundización y aplicación de contenidos, así como la utilización de métodos y procedimientos de la actividad cognoscitiva.
2. La función educativa, ya que debe propiciar el desarrollo de cualidades de la personalidad como son: el colectivismo, interés profesional, la crítica y autocrítica, la responsabilidad, el respeto profesional, entre otras cualidades y valores.
3. La función de control, porque el profesor comprueba el grado de apropiación del contenido durante el estudio independiente, el grado de dominio de los métodos de investigación, los resultados obtenidos, el nivel de desarrollo de las habilidades, la calidad de las intervenciones, y propicia la autoevaluación y la coevaluación entre los estudiantes.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL SEMINARIO

El seminario debe ser orientado con anterioridad por el profesor mediante una guía que debe contener al menos, los objetivos, la bibliografía mínima a utilizar y recomendaciones metodológicas de cómo proceder.

Es recomendable establecer sesiones de consulta para esclarecer dudas, corregir errores y garantizar el éxito del mismo.

En la introducción del seminario se realizan precisiones teóricas, prácticas y metodológicas que sean imprescindibles para la comprensión y relación de los contenidos que se abordarán. Se debe comprobar la preparación de los estudiantes acorde con lo orientado, lo que pudiera generar ajustes a lo planificado y se deben orientar el o los objetivos de la clase.

En el desarrollo el profesor explicará la metodología a seguir, a la cual está acorde con el tipo de seminario (preguntas y respuestas, ponencias, panel, entre otros), las exigencias para la exposición de los resultados y los indicadores para la evaluación.

A continuación se procederá acorde con la tipología del seminario, pero siempre exigiendo profundización, presentación de diversidad de criterios, donde se demuestre una profunda autopreparación, a partir de la revisión bibliográfica requerida y la aplicación de métodos de investigación.

En las conclusiones, se generalizarán los presupuestos teóricos esenciales, la relación de lo abordado con el sistema de contenidos de la signatura y la disciplina, así como para su formación profesional. Es recomendable propiciar la autoevaluación y la coevaluación, valorar de manera general la calidad del seminario, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, participación de los estudiantes, profundidad alcanzada etc. A continuación se valora y califica a los estudiantes participantes. Se deben plantear tareas correctivas para aquellos estudiantes que mostraron menor nivel de desarrollo.

El seminario lleva una guía previa orientadora que se realiza durante la conferencia o la clase práctica, en ella no deben faltar entre otros aspectos los siguientes: el tema, objetivo, contenidos, tareas didácticas profesionales, así como la bibliografía y material docente de consulta por parte del estudiante en el que haga uso de las TICs, la internet, los foros de discusión, los chats, hiperentornos de aprendizaje para el debate y discusión de las tareas orientadas, sin perder de vista las funciones del seminario.

CLASE PRÁCTICA

La clase práctica es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes consoliden, ejecuten (apliquen), integren y generalicen métodos de trabajo tecnológicos asociados al objeto de trabajo de la profesión, que les permitan desarrollar competencias básicas y específicas de modo independiente, es decir con alto nivel de autonomía profesional.

Al igual que el seminario se debe orientar con antelación y debe entregársele a los estudiantes una guía previa la cual debe contener los aspectos siguientes: Tema, objetivo, contenidos, sistema de tareas didácticas profesionales a realizar, bibliografía de consulta.

En esta guía se debe aprovechar al máximo las potencialidades de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones existentes, así como las aulas virtuales que promuevan la realización de foros de discusión, chats y el debate y socialización con el estudiante de los resultados de la tarea, el cual puede ser además con el empleo de la telefonía inteligente, los tablets, laptops, entre otros recursos y medios informáticos con que cuente la universidad, el docente y los propios estudiantes, así como la propia comunidad y el hogar de residencia.

Como parte de la preparación para la clase práctica los estudiantes deben recordar o buscar las ideas teóricas necesarias tratadas en otros tipos de clases u orientadas en la guía. Es importante que la clase se diseñe de manera que sea creciente el nivel de complejidad de las habilidades, se incremente gradualmente el grado de independencia de los estudiantes en la solución de las tareas; y se requiera de contenidos interdisciplinarios para la solución de las tareas.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA DE LA CLASE PRÁCTICA

En la introducción de la clase práctica se deben recordar los métodos de trabajo generales y particulares que será necesario tener en cuenta para el cumplimiento de las tareas planificadas, se debe comprobar el nivel de preparación que han logrado los estudiantes en dependencia de la comprensión y utilización eficiente de la guía previa y se deben orientar el o los objetivos de la clase. (López, 2012)

En el desarrollo se deben ofrecer precisiones metodológicas sobre la manera de proceder en el cumplimiento de las tareas, el trabajo individual y colectivo, las exigencias para la exposición de los resultados y los indicadores para la evaluación.

A continuación se procederá al trabajo autónomo de los estudiantes acorde con las precisiones dadas, potenciando el aprendizaje desarrollador. Se recomienda ir constatando el desempeño de los estudiantes en su trabajo por quipos o individualmente, de acuerdo a como se organizó la actividad, que le permitirá ir obteniendo informaciones para evaluar a cada estudiante, para ello se tendrá en cuenta el dominio del algoritmo de trabajo, la aplicación de los conocimientos y los resultados alcanzados.

En este sentido durante la realización de las tareas didácticas profesionales que realicen los estudiantes, se deberán sistematizar las relaciones siguientes:

- Formación inicial y seguimiento al graduado:

Se debe tener en cuenta cómo desde la propia concepción de la tarea que realiza el estudiante durante su formación profesional, se pueda garantizar con posterioridad su seguimiento, una vez egresado, de manera que se pueda retroalimentar dicha formación a partir de la información sobre la empleabilidad, los campos ocupacionales y niveles de satisfacción de los graduados, que permita su adecuación y perfeccionamiento sistemático, aspecto que permite además la proyección prospectiva de sus objetivos y contenidos.

- Título y ubicación laboral:

Se debe concebir una tarea didáctica profesional que permita que el estudiante se vaya atemperando a las exigencias del sector laboral, Para ello se debe atender de manera diferenciada a cada uno de los estudiantes a partir de las entidades de la producción y los servicios donde serán ubicados, desde el propio componente laboral y orientar las situaciones de aprendizaje de acuerdo a las exigencias de los puestos de trabajo donde tendrán su ubicación laboral.

- Formación inicial y movilidad profesional:

La propia concepción de la situación de aprendizaje de la tarea didáctica profesional debe propiciar en el estudiante el desarrollo del emprendimiento durante su formación inicial, que le permita cambiar de puestos de trabajo ya sea desde el punto de vista funcional o geográfico.

- Proyectos de vinculación y estrategias de emprendimiento:

Unido al argumento anterior, se requiere que la propia tarea didáctica profesional permita como expresión de la vinculación Universidad – Mundo Laboral, la realización por parte de los estudiantes de proyectos de vinculación en el contexto laboral, en los que genere y aplique estrategias de emprendimiento durante la aplicación de los métodos de trabajo profesional asociados al objeto de trabajo de la profesión universitaria que estudian.

- Gestión académica y proceso de titulación:

La tarea didáctica profesional debe permitirle al estudiante que valore el significado y sentido profesional de los contenidos que aprende durante los sílabos de las asignaturas de la malla curricular a través de su aplicación en la realización del proceso de titulación, como expresión del vínculo entre la universidad y las entidades de la producción y los servicios.

EL TALLER

El taller es el tipo de clase que tiene como objetivo específico que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en las diferentes disciplinas para la resolución de problemas propios de la profesión, a partir del vínculo entre los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista, desde la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

El taller contribuye al desarrollo de competencias profesionales para la solución de problemas profesionales en grupo, para el grupo y con la ayuda del grupo, donde primen las relaciones interdisciplinarias como eje articulador curricular.

ESTRUCUTURA METODOLÓGICA DEL TALLER

En la introducción del taller se orienta la situación problémica profesional, es decir, el problema profesional a resolver, el cual requiere de la integración de contenidos de la diversidad disciplinar de la carrera.

En el desarrollo mediante el empleo de técnicas creativas de trabajo en grupo se establecen las alternativas de solución al problema planteado, mediante la aplicación del enfoque interdisciplinario.

En las conclusiones se precisa el cumplimiento del objetivo del taller, a partir de los aciertos y desaciertos que han ido manifestando los estudiantes.

Estas y otras tipologías de clases existentes en la literatura científica, constituyen formas de organización de la docencia universitaria que el docente debe dosificar para la formación profesional de sus estudiantes, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos generales abordados en el primer capítulo y el enfoque de diseño curricular que se asume en la carrera.

Por otra parte, desde cada una de las tipologías de clases para la docencia universitaria antes presentadas, se sugiere al docente que durante su planeación y ejecución tenga en cuenta las bases teóricas del proceso de enseñanza – aprendizaje que se presentan a continuación.

3.3. El proceso de enseñanza – aprendizaje: Reflexiones teóricas.

Los problemas en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el ejercicio profesional empiezan cuando los docentes de forma empírica orientan una enseñanza centrada en el conductismo, donde el estudiante se empodera de contenidos sin ver su utilidad en su formación profesional. Por esa vía se mecaniza el proceso de enseñanza aprendizaje e incluso la actuación profesional y se alcanzan niveles exagerados de abstracción o formalidad.

Las estrategias de enseñanza que realiza el docente en la dirección del proceso y las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes constituyen líneas prioritarias de investigación en la educación superior, para transformar el acervo de conocimientos de profesores y estudiantes. Por lo que debe constituir un único proceso que tenga como fin la formación integral del futuro profesional.

Para comenzar estas reflexiones resulta interesante esgrimir desde la posición de Leontiev (1972) lo siguiente: “cada hombre aprende a serlo. Para vivir en sociedad, no le es suficiente con lo que la naturaleza le da al nacer. Él debe dominar, además, lo que ha sido logrado en el desarrollo histórico de la sociedad humana”.

Del pensamiento anterior se infiere que la existencia misma del ser humano como ser social, y dotado de una psiquis humana, tiene un origen y una mediatización social e histórica: es a través de la educación, entendida en sentido general como la transmisión de la cultura de una a otra generación, que el individuo entra en contacto con la experiencia humana y se la apropia. Precisamente, el proceso de apropiación constituye la forma exclusivamente humana de aprendizaje. (Castellanos, 2003)

Cada persona hace suya la cultura a partir de procesos de aprendizaje que le permiten el dominio progresivo de los objetos y sus usos, así como de los modos de actuar, de pensar y sentir, e inclusive, de las formas de aprender vigentes en cada contexto histórico.

De este modo, los aprendizajes que realiza constituyen el basamento para que se produzcan procesos de desarrollo, y simultáneamente, los niveles de desarrollo alcanzados abren caminos seguros a los nuevos aprendizajes.

En este enfoque, el entorno social no es una simple condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo individual: es una parte intrínseca del propio proceso y define su esencia misma, a partir de la ley general de la doble formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Vigotsky (1987): “En el desarrollo cultural (...) toda función aparece dos veces: primero, entre personas (interpsicológica), y después, en su interior (intrapsicológica). Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos”.

Se es del criterio que el conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, no puede hacerse solo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción socio-cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación.

La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual. Consecuentemente, el desarrollo es fruto de la interacción social con otras personas, que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura.

Tales interacciones, que tienen un carácter educativo implícito o explícito, se produce en diferentes contextos específicos no formales, incidentales y formales, como son, por ejemplo, la familia, los grupos sociales en general, los grupos de pares en particular y la escuela, entre otros.

El proceso de enseñanza – aprendizaje en los contextos universitarios, posee espacios muy favorables para sistematizar las bases teóricas generales del proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias sugerido en el capítulo 1, pues debido a sus características se favorece una armónica relación entre educación, aprendizaje y desarrollo que conforman una unidad dialéctica a través de la cual se debe propiciar el aprendizaje de los estudiantes según su diagnóstico individual y colectivo.

Atendiendo a los aspectos que se han examinado, la autora asume algunas premisas esenciales acerca de la relación entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo derivada de las propuestas por Castellanos (2003); ellas son las siguientes:

- La educación constituye un proceso social, complejo e histórico concreto, en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. En este contexto, el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el sujeto se apropia de los contenidos y las formas de la cultura que son transmitidas en la interacción con otras personas.
- El papel de la educación ha de ser el de crear desarrollo, a partir de la adquisición de aprendizajes específicos por parte de los estudiantes. Pero la educación se convierte en promotora del desarrollo solamente cuando es capaz de conducir a las personas más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida y propicia la realización de aprendizajes que superen las metas ya logradas.
- Educación, aprendizaje y desarrollo son procesos que poseen una relativa independencia y singularidad propia, pero que se integran al mismo tiempo en la vida humana, conformando una unidad dialéctica.
- Se reconoce entonces, siguiendo a Vigotsky, que la educación es la que conduce consecuentemente al desarrollo, va delante del mismo – guiando, orientando, estimulando. Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y, por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto.

El proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior, tiene como finalidad esencial que el estudiante se empodere de los contenidos que se establecen en las disciplinas, ejes de formación y asignaturas del currículum para que sea capaz de aplicarlos durante la solución de los problemas profesionales que se manifiestan en el proceso de la producción y los servicios. Es la síntesis de la apropiación de la cultura por el estudiante, bajo condiciones de orientación e interacción social.

Esta concepción, a decir, de Zilberstein y Silvestre (2004) niega el enfoque tradicionalista de la enseñanza, y propone incentivar, potenciar, desarrollar la actividad independiente en la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos y la formación de valores en los estudiantes.

Se asume este criterio ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje de las carreras universitarias, está llamado a activar el papel protagónico del estudiante, en la búsqueda

y construcción del contenido que aprende, teniendo al profesor y los demás agentes socioeducativos que intervienen como mediadores sociales que facilitan la apropiación del contenido.

De ahí que se asume en esta posición, que la enseñanza y el aprendizaje tengan un enfoque desarrollador.

La enseñanza desarrolladora, según Concepción y Rodríguez (2005), “es aquella que centra su atención en la dirección científica de la actividad práctica, cognoscitiva y valorativa de los estudiantes; que propicia la independencia cognoscitiva y la apropiación del contenido de enseñanza, mediante procesos de socialización y comunicación, que contribuye a la formación de un pensamiento reflexivo y creativo, que permita operar con la esencia, establecer los nexos, las relaciones y aplicar el contenido en la práctica social, que conlleva a la valoración personal y social de lo que se estudia, así como al desarrollo de estrategias metacognitivas y que contribuya a la formación de acciones de planificación, valoración y control”.

Como se aprecia, fomentar un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador requiere tomar en consideración las bases teóricas generales ofrecidas en el capítulo 1, o sea, la teoría de la actividad desde la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto, las relaciones de interacción social entre los agentes implicados en el proceso: docente, tutor, estudiante, familia, miembros de la comunidad, entre otros, así como el paradigma histórico – cultural desarrollado por Vigotsky (1935), ya que es a través de la apropiación del contenido que alcanza el estudiante en cada asignatura y disciplina de estudio o eje de formación profesional, de manera reflexivo – regulada, puede aplicarla durante el cumplimiento de las tareas y funciones que establecen los puestos de trabajo del contexto laboral en el cual se desempeñará una vez egresado.

Entendido el desarrollo como un proceso en espiral con tendencia ascendente. La enseñanza considera el desarrollo alcanzado en una etapa determinada de la vida del estudiante, elemento fundamental para potenciarlo y cuyo nivel dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr independientemente el estudiante, con la ayuda del proceso, del grupo, de la familia o de la comunidad. Este proceso se logra, en la medida en que el docente trate en las clases al aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva desarrolladora.

Silvestre (1999, p.45) considera que el aprendizaje desarrollador se caracteriza porque “se identifica el conocimiento como interpretación, valoración y razonamiento de sus significados, es concebido para instruir, educar y desarrollar la personalidad del estudiante, a través del contenido y su esencia consiste en no almacenar la información, sino comprenderla, valorar su esencia, fenómeno y/o significado, para que pueda ser aplicada a situaciones propias de la vida”.

Según Castellanos y otros (2001, p.17) el aprendizaje desarrollador constituye “el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.

Estos autores consideran que un aprendizaje desarrollador “es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”. (Castellanos y otros, 2001, p.23)

Para Zilberstein y Silvestre (2004, p.80), el aprendizaje “es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”.

Para Ginoris (2005, p.65) el aprendizaje “es un proceso de interiorización de parte de la cultura universal. Se produce una transformación cuantitativa y cualitativa en cada uno de los sujetos cognoscentes, esto tiene carácter de subjetivación de la realidad objetiva, aprender conduce a la producción personal, en condiciones socializadas, de conocimientos, habilidades y hábitos, valores, sentimientos, gustos, ideales, aspiraciones, intereses, actitudes, conductas”.

El aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora según Rico (2009, p.31), es el “proceso de apropiación por el escolar del contenido, la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos,

procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo”.

Para Alonso (2018, p.4) el aprendizaje desarrollador “se interpreta como el proceso de apropiación del contenido, de la cultura y la experiencia histórico – social por medio del cual el estudiante interpreta su significado y sentido durante su formación integral a lo largo de la vida y logra un crecimiento personal, el cual es la expresión del cambio y transformación que se produce en su manera de sentir (valores), pensar (conocimientos) y actuar (habilidades intelectuales, manuales o profesionales), sobre la base del tratamiento a la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador”.

Del análisis de cada una de las definiciones e interpretaciones asumidas sobre el aprendizaje desarrollador, se considera que:

- El aprendizaje desarrollador resulta ser, un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros.
- En el aprendizaje desarrollador se cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual-personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos
- El aprendizaje desarrollador se da en la unidad entre las categorías instrucción, educación y desarrollo (abordadas en el capítulo 1).
- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

- Aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción. En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el auto-conocimiento, compromiso y la responsabilidad, individual y social, elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadoramente, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas y tomar decisiones. El papel protagónico y activo de la persona no niega, en resumen, la mediación social.
- El aprendizaje es un proceso de apropiación de la experiencia histórica social expresada en el contenido de la enseñanza por parte del estudiante de manera independiente, reflexiva – regulada, significativa y consciente.
- El estudiante en este aprendizaje debe asimilar el conocimiento que aprende en un nivel productivo y creativo preferentemente, a través del cual lo aplique a la solución de problemas.
- Se sustenta en el paradigma histórico – cultural, lo cual implica el reconocimiento de que para estimular el aprendizaje desarrollador el profesor debe accionar en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes en el contexto social e individual.
- Es un proceso en el cual el estudiante comprende, explica e interpreta, con la ayuda de otro más capaz, del profesor y la familia, el significado del contenido que aprende para aplicarlo a situaciones prácticas de la vida social.
- Se implica en el proceso de apropiación del contenido, el tratamiento al desarrollo de estructuras cognitivo – instrumentales y afectivo – volitivas - conductuales que debe caracterizar la formación integral de la personalidad del estudiante

Por tanto, de estas reflexiones, se reconoce que el aprendizaje de los estudiantes de carreras universitarias se sustenta desde el punto de vista pedagógico y didáctico en el enfoque desarrollador asumido con anterioridad y considera a criterio valorativo que es el proceso mediante el cual el estudiante se apropia del contenido mediante la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en una dinámica de armonización e interacción contextualizada entre el componente académico (docencia), laboral (práctica pre-profesional) e investigativo (trabajo científico – estudiantil).

La cualidad resultante esencial del aprendizaje, lo constituye la categoría apropiación del contenido como expresión de la cultura que alcanza el estudiante durante su proceso de formación profesional.

En este sentido, Fuentes (2009, pp.49-52) considera que la apropiación de la cultura:

“Es un proceso dinámico en que los sujetos intencional y sistemáticamente realizan su cultura, transformando su entorno y la propia cultura, necesaria para ser verdaderamente seres humanos, por tales razones la apropiación de la cultura como proceso permite a cada sujeto una profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano (...) Los seres humanos se apropian de la cultura en un proceso condicionado por la propia cultura que ha construido anteriormente, en sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones (...)”

Precisamente, es hacia estos estilos de enseñanza aprendizaje, los cuales hacen un llamado en la educación superior, debido a la forma como el mismo se obtiene. Este, no es sólo de manera memorística, con reproducción de los contenidos, por el contrario es comprender el significado y sentido, o sea valorar la utilidad e implicación dada al mismo, en las diferentes asignaturas, disciplinas o ejes de formación en el cumplimiento de las tareas, actividades y/o funciones, las cuales deben desarrollar en los puestos de trabajo de las entidades de producción y de servicio.

El proceso de enseñanza – aprendizaje está llamado a sistematizar su carácter social, debido a las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores, con el propósito de instruir, educar y desarrollar a los primeros, dando respuesta a las demandas de la sociedad.

De las valoraciones y reflexiones realizadas, se reconoce y asume que la enseñanza – aprendizaje es: un proceso planificado, organizado y conscientemente dirigido por parte del profesor, por medio del cual el estudiante comprende, explica e interpreta el significado y sentido profesional del contenido que aprende, para aplicarlo a la solución de problemas profesionales asociados al objeto de trabajo de la profesión que estudian.

Sin embargo, en el contexto del proceso de enseñanza – aprendizaje, la enseñanza se ha centrado mayormente en lo memorístico, con limitado tratamiento a formas de enseñar

donde el estudiante aprenda resolviendo problemas de su profesión a partir de la aplicación de contenidos que aprende. Por otro lado, el profesor, aunque cuenta con tecnologías de avanzada, no siempre logra una vinculación de los contenidos contables con las exigencias del perfil del egresado, a partir del enfoque didáctico profesional que debe caracterizar a dicho proceso.

En este proceso de apropiación de contenidos, el profesor favorece el desarrollo de estructuras cognitivas (conocimientos) – instrumentales (habilidades) y afectivo – volitivas – conductuales (cualidades, valores, normas de comportamiento y convivencia social) que caracterizan al contenido de la profesión, ya sea básico o específico de forma integrada y atendiendo al diagnóstico pedagógico integral de los estudiantes.

Es necesario lograr un proceso de instrucción orientando al estudiante hacia la búsqueda activa del contenido contable que aprende, a partir de estimular los procesos lógicos del pensamiento de manera reflexivo – regulada, en un nivel de asimilación productivo y creativo que le permita aplicarlos en la solución de problemas profesionales, como expresión del desarrollo profesional que de manera progresiva va alcanzando.

A través de la relación entre instrucción y desarrollo el profesor deberá tratar las potencialidades educativas del contenido que aprende el estudiante para el reforzamiento y la atención a las necesidades educativas, es decir, para contribuir a la educación en valores profesionales que caracterizan a su desempeño profesional.

Es por ello que el profesor universitario durante la gestión de la docencia, es decir, desde cada una de las tipologías de clases abordadas con anterioridad, debe buscar alternativas para promover los siguientes aspectos:

- La activación y regulación del aprendizaje de contenidos donde se debe trabajar para la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos y cooperativos, en los que los estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad, de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir paulatinamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

- La significatividad de los aprendizajes de los contenidos donde se apunta hacia la instrumentación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje dirigidos al descubrimiento de los vínculos esenciales con el perfil del egresado para convertir la búsqueda del sentido personal de los mismos en la clave para la comprensión, para la conciencia de su utilidad y para su inserción en el proceso de desarrollo de la personalidad.
- La motivación para aprender al tomar en consideración diferentes vías para favorecer el desempeño aprovechando las potencialidades educativas que tiene la asignatura y el vínculo con los procesos básicos de la profesión.
- Debe existir un trabajo especial relativo a las autovaloraciones que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices, apoyando al estudiante en la tarea del autoconocimiento objetivo, en la formación de una autoestima positiva, y en el establecimiento de metas, objetivos, y aspiraciones adecuadas que fomenten la necesidad de aprender para el mejoramiento de sus desempeños profesionales una vez egresados.

Por ello, reconocer cada uno de los presupuestos teóricos analizados, significa identificar el carácter desarrollador del proceso de enseñanza - aprendizaje y presupone la integración de tres aspectos esenciales que a criterio de Castellanos (2003) constituyen sus componentes sistémicos:

- Los contenidos o resultados del aprendizaje
- Los procesos o mecanismos del aprendizaje
- Las condiciones del aprendizaje que significan

Cada asignatura que recibe el estudiante durante su formación profesional posee una diversidad de recursos que le favorecen al profesor desarrollar el proceso de apropiación y aplicación del contenido en vínculo directo con el perfil del egresado (¿qué se aprende?) por parte del estudiante de manera reflexivo – regulada, a partir de emplear métodos activos de enseñanza problémica que singularicen la dinámica de dicho proceso (¿cómo se aprenden esos contenidos?) y las condiciones higiénico – ambientales del salón de clases para crear un ambiente y escenario propicio para

favorecer al aprendizaje del estudiante (¿en qué condiciones se desencadenan los procesos necesarios para aprender los contenidos esperados a partir de su vínculo con la especialidad?).

Como puede apreciarse, un rasgo esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje con un enfoque profesionalizante, lo constituye además el reconocimiento de la interdisciplinariedad, la cual se interpreta como el:

- Análisis de los puntos de encuentro y cooperación de las disciplinas, de la influencia que ejercen unas sobre otras desde diferentes puntos de vista.
- Relación que se establece en las asignaturas o disciplinas afines, que contribuyen a la formación de nodos cognitivos o interobjetos de aprendizaje como expresión de un sistema único de conocimientos y habilidades en concordancia con las exigencias del perfil profesional, del egresado, el desarrollo de intereses cognoscitivos y la formación de una concepción científica del mundo en los estudiantes con sentido humanista.
- Cooperación entre varias disciplinas e interacciones que provocan enriquecimientos alternos que pueden ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de leyes, teorías, hechos, conceptos, habilidades, hábitos, normas de conductas, sentimientos, valores a desarrollar, metodologías, formas de organización de las actividades e inclusive de las investigaciones.

En sentido general se considera que la aplicación de la interdisciplinariedad significa entenderla como el proceso de vinculación e interrelación de contenidos entre diferentes asignaturas, disciplinas o ejes de formación, del cual emergen **nodos cognitivos** (núcleos básicos) integrados, que superan a los ya establecidos en las diferentes áreas de conocimientos.

Los nodos cognitivos son puntos, regiones de la esfera del conocimiento en la cual converge una diversidad de conocimientos (conceptos, proposiciones, leyes, principios, teorías, modelos) en torno a un concepto o una habilidad.

Es por ello que el rasgo fundamental que distingue al análisis interdisciplinario lo constituye la significación del **nodo cognitivo**, identificados como **núcleos básicos de**

contenidos, los cuales constituyen el resultado de la agrupación del contenido en el que convergen los de carácter específico de dos o varias asignaturas, disciplinas o ejes de formación profesional.

Es por esta razón que una característica esencial del enfoque didáctico profesional del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo constituye el tratamiento a las relaciones interdisciplinarias que se producen entre las asignaturas, disciplinas y entre otras disciplinas, por medio de las cuales se vincule la lógica del contenido que las caracteriza con la lógica de actuación del profesional en el contexto laboral según exigencias del diseño curricular de la carrera, de cuyo resultado se derivan los **núcleos básicos de contenidos** ya mencionados.

Las relaciones interdisciplinarias son entendidas como: una vía efectiva que contribuye a aplicar el enfoque didáctico profesional. Además, permite garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como prácticos, así como un sistema de valores, convicciones y relaciones entre contenidos que le permiten al estudiante valorar su utilidad y motivarse por su aprendizaje.

Para sistematizar estos referentes teóricos durante la docencia universitaria según las tipologías de clases sugeridas, se deben tener en cuenta las relaciones entre los componentes no personales del proceso de enseñanza – aprendizaje, los cuales se presentan a continuación.

3.4. Los componentes no personales del proceso de enseñanza - aprendizaje

La Didáctica General, a decir de Zilberstein y Silvestre (2004), reconoce dentro de su sistema las siguientes categorías: objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y evaluación que son precisamente los componentes no personales del proceso de enseñanza - aprendizaje.

El objetivo (¿para qué enseñar y para qué aprender?) “es la categoría rectora del proceso de enseñanza aprendizaje, define el encargo que la sociedad le plantea a la educación institucionalizada. Representa el elemento orientador de todo el acto didáctico, la modelación del resultado esperado, sin desconocer el proceso para llegar a este (en una disciplina, una asignatura, un sistema de clases o en una clase)”. Zilberstein y Silvestre (2004, p.94)

El contenido (¿qué enseñar y aprender?) expresa lo que se debe apropiarse el estudiante, está formado por los conocimientos, habilidades, hábitos, métodos de las ciencias, normas de relación con el mundo y valores que responden a un medio socio-histórico concreto. El contenido cumple funciones instructivas, educativas y desarrolladoras. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.95)

El método (¿cómo enseñar y cómo aprender?) constituye el sistema de acciones que regula la actividad del profesor y los alumnos, en función del logro de los objetivos. Teniendo en cuenta las exigencias actuales, se debe vincular la utilización de métodos reproductivos con productivos, procurando siempre que sea posible, el predominio de estos últimos. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.95)

Estos autores consideran que aunque muchos autores se refieren a la categoría de método de enseñanza, se prefiere denominarla métodos de enseñanza y aprendizaje, ya que debe considerar a docentes y a estudiantes. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.96)

Este criterio se comparte por los autores del presente libro ya que no se debe perder de vista el accionar del docente que es el que direcciona, en calidad de mediador, a dicho proceso.

Los métodos de enseñanza – aprendizaje que se empleen desde un enfoque desarrollador, deberán en su aspecto externo y estructura interna (sistema de procedimientos), estimular el trabajo autónomo del estudiante, ya sea individual y mediante el trabajo en equipos, donde predomine la socialización e intercambio de experiencias de aprendizaje con significados y sentidos profesionales, así como el desarrollo de la inteligencia, la creatividad, así como el vínculo entre el componente académico, laboral e investigativo direccionado por la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora que direcciona a la formación de profesionales universitarios.

Un aspecto esencial de los métodos de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque desarrollador, lo constituye la tarea didáctica profesional a la cual se le dedicará un apartado en el presente capítulo más adelante.

De ahí que los métodos de enseñanza – aprendizaje que se empleen para que los estudiantes se apropien de contenidos de la profesión ya sean básicos o específicos desde un enfoque desarrollador, deberán concebir tareas didácticas profesionales, en las

cuales el estudiante logre la vinculación de la teoría que recibe en la academia con la práctica pre-profesional y el trabajo de titulación e investigación que realiza durante su formación profesional.

Los medios de enseñanza (¿con qué enseñar y aprender?) están constituidos por objetos naturales o conservados o sus representaciones, instrumentos o equipos que apoyan la actividad de docentes y alumnos en función del cumplimiento del objetivo. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.97)

Las formas de organización (¿cómo organizar el enseñar y el aprender?) son el soporte en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, en ellas intervienen todos los implicados: estudiante, profesor, institución, familia y comunidad. La clase es la forma de organización fundamental, aunque en la actualidad se conciben otras que adquieren un papel determinante en el enseñar a aprender. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.97)

La evaluación (¿en qué medida se cumplen los objetivos?) es el proceso para comprobar y valorar el cumplimiento de los objetivos propuestos y la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus momentos de orientación y ejecución. Se deberán propiciar actividades que estimulen la autoevaluación por los estudiantes, así como las acciones de control y valoración del trabajo de los otros. (Zilberstein y Silvestre, 2004, p.98)

Otra categoría que se debe tomar en consideración, lo constituye la referida al problema profesional.

El problema profesional a decir de Abreu y Soler (2014, p.69) constituyen “la manifestación de situaciones o conflictos técnico – profesionales que ocurren en el proceso de la producción y los servicios, para los cuales se tienen o no soluciones inmediatas, pero se precisa su solución para alcanzar resultados que satisfagan los intereses de las instituciones y del propio proceso laboral”.

Es importante tomar en consideración esta categoría, ya que en la Educación Superior, el estudiante aprende mediante la solución de problemas profesionales, aspecto que requiere de la profesionalización de cada uno de los componentes no personales del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por último se sugiere tener en cuenta como otro aspecto importante del aprendizaje desarrollador, lo planteado por García (2016, p.14) quien refiere la necesidad de utilizar procedimientos cuya efectividad ha sido demostrada, y que refuerzan el papel instructivo y educativo del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, a la vez de incrementar el protagonismo del alumno, tales como: La dramatización, el juego de roles, la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos y esquemas lógicos; la elaboración de cuentos y composiciones; los juegos instructivos; el uso de softwares educativos; la Internet; foros de discusión, el análisis de vídeos y películas; el trabajo de laboratorio; la consulta del diccionario y otras fuentes bibliográficas; la elaboración de periódicos murales y boletines para la escuela; los paneles y seminarios, el análisis y estudio de casos, la realización de proyectos técnicos y/o educativos.

Estos procedimientos, entre otros que existan, son esenciales en los métodos que emplee el docente en cada una de las tipologías de clases para propiciar aprendizajes desarrolladores.

Por tanto se requiere que el docente estimule durante la docencia métodos de aprendizaje en cuyos procedimientos tomen en consideración los argumentos asumidos como referentes teóricos con anterioridad, de manera que le confiera a este un aprendizaje un carácter cooperativo, participativo, recíproco y mediado.

García (2016, pp.17-18) considera al respecto que:

“El papel de “los otros” es vital. En primer lugar, porque cada estudiante funciona como un verdadero aprendiz (novel), que recibe orientación, ayuda directa, estímulo y retroalimentación del maestro y de otros compañeros. En segundo lugar, porque la interacción con sus iguales, su observación y la posibilidad de discutir los logros y limitaciones de los otros, así como enseñarles que en un momento dado, constituyen una fuente de conocimiento y reflexión, un componente esencial del autoconocimiento y la auto-evaluación, y una fuente de sentimientos y motivaciones positivas”.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje desde un enfoque desarrollador, se debe propiciar una comunicación dialógica – reflexiva docente – tutor – estudiante y estudiante – estudiante, así como docente, tutor – subgrupo estudiantil y subgrupo

estudiantil – subgrupo estudiantil, de manera que se promueva no solo el carácter individual, sino también cooperativo entre los más aventajados y los menos aventajados.

Por otro lado el docente debe ejercer preferentemente el papel de organizador, mediador (y co-aprendiz) el cual a decir de García (2016, p.18) partiendo de una intención educativa, organiza flexiblemente el proceso de dominio progresivo por parte de los estudiantes de las estrategias y modos de actuar, actuando como un experto, que brinda modelos, sugerencias, alternativas, retroalimentación y ayuda individualizada, y que estimula paulatinamente el tránsito del control externo al interno, individual”.

Hoy día, debido al vertiginoso y acelerado desarrollo tecnológico de la sociedad, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, constituyen un aspecto que no se deben perder de vista durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, es por ello que se presenta a manera de resumen general, algunas breves valoraciones teóricas que no se deben perder de vista durante en la utilización de dicho proceso.

3.5. Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La UNESCO (2004) plantea que las TICs son consideradas instrumentos para lograr una mayor universalidad de la educación superior, mediante el uso de variadas formas de intervención para atender las necesidades educativas del individuo, en todas las etapas de su vida. Ella debe concebirse como un sistema de educación y entrenamiento continuo y hacer uso pleno del potencial de las tecnologías.

Para Hashemi (2006) las tecnologías tienen la potencialidad para insertarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al brindar una educación que favorece el acceso a una gran cantidad de información y de una forma más rápida, promueve la autonomía a través del autoaprendizaje, así como la socialización y la flexibilización, al romper las barreras de tiempo y espacio, permiten producir simulaciones que desarrollan en el alumnado un pensamiento de alto nivel, como el de resolución de problemas, la toma de decisiones y un pensamiento crítico.

Las tecnologías como medio de aprendizaje en los estudiantes de la educación superior constituyen un valioso medio para su autopreparación y autoaprendizaje, para la

ejercitación del contenido que aprenden en las diversas asignaturas del plan de estudio debido a su carácter interactivo.

En tal sentido, la interactividad a decir de Jensen (1998) es una medida de la capacidad potencial del medio para dejar al usuario ejercer una influencia en el contenido y/o en la forma de la comunicación mediatizada.

Unido a estos criterios, la tecnología que se emplee como medio para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior deberán tener en cuenta, los siguientes elementos: la configurabilidad, complejidad, el multienfoque, lo multimedial, lo reflexivo, la reconstrucción y la interactividad.

- La configurabilidad: viene siendo la cualidad de la tecnología de ser parametrizable, permitir diversas vías de selección y organización durante el aprendizaje, en función de apoyar o cumplir determinadas funciones didácticas y objetivos establecidos.
- La complejidad expresa propiedad de la tecnología para su clasificación por el nivel de dificultad que esta posea, para lo cual se pueden seguir diversos criterios, en función los dominios cognitivos, los niveles de asimilación del conocimiento, los desempeños, los objetivos previstos, entre otros.
- El multienfoque pone de manifiesto la correspondencia entre la función específica que cumplirá y el objetivo que persigue, aspectos que determinan la forma con que se estructure y formule, teniendo en cuenta criterios como: preguntas de fijación, de aplicación, de evaluación, de interpretación o comprensión, situaciones problémicas o de aprendizaje, entre otras.
- Lo multimedial hace referencia a los diferentes recursos multimedia que pueden constituir un apoyo o una parte esencial del contenido que aprende el estudiante, empleados con una finalidad didáctica y en correspondencia con sus potencialidades, entre las que se destacan: las imágenes o ilustraciones, locuciones o sonidos, videos, animaciones, diaporamas, entre otras.
- Lo reflexivo se refiere a la necesidad de que el sistema de información que se le ofrece a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje se presente en diversas formas y formatos, en correspondencia con la estrategia didáctica que se emplee y en

función de darle un tratamiento diferenciado a los errores cometidos vinculando lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

- La reconstrucción constituye la propiedad de la tecnología educativa que permite conservar el estado de su aplicación en un momento determinado, a partir del procesamiento y almacenamiento de la información necesaria que posibilita su posterior análisis durante el aprendizaje de los estudiantes.
- La interactividad constituye la característica sobre la cual se establece la estrategia didáctica para diseñar la ejercitación del aprendizaje en el software educativo, a partir de los objetivos a cumplir. Esto se pone de manifiesto a través del sistema de intercambio comunicacional que presenta la tarea y que determina la estructura del resto de las características.

La interactividad dinamiza la tecnología educativa y tiene un papel rector sobre el resto de los elementos anteriormente presentados que permiten considerarla como una regularidad de su utilización como un medio para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. Esta condición rectora se manifiesta en grado de dependencia que tiene la configurabilidad, la complejidad, el multienfoque, lo multimedial, lo reflexivo y la reconstrucción, de esta característica, a partir de la relación de la tecnología educativa con los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Según Tejada (2010) “las tecnologías educativas permiten a la incorporación al entorno de aprendizaje, de elementos que facilitan al estudiante de la educación superior regular sus estrategias asociadas tanto a procesos cognoscitivos, como a procesos motivacionales y emocionales, con lo cual el estudiante podrá dirigir mejor su propio proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales”.

Las tecnologías se constituyen en una eficaz herramienta para promover y facilitar el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior desde un enfoque desarrollador, aspecto sobre el cual se realizan las reflexiones que se expresan a continuación

Unido a estos criterios, la tecnología que se emplee como medio para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior deberán tener en cuenta, a decir de Pardo (2004) y Portilla (2012) los siguientes elementos: la configurabilidad, complejidad, el multienfoque, lo multimedial, lo reflexivo, la reconstrucción y la interactividad.

- El multienfoque pone de manifiesto la correspondencia entre la función específica que cumplirá y el objetivo que persigue, aspectos que determinan la forma con que se estructure y formule, teniendo en cuenta criterios como: preguntas de fijación, de aplicación, de evaluación, de interpretación o comprensión, situaciones problemáticas o de aprendizaje, entre otras.
- Lo multimedial hace referencia a los diferentes recursos multimedia que pueden constituir un apoyo o una parte esencial del contenido que aprende el estudiante, empleados con una finalidad didáctica y en correspondencia con sus potencialidades, entre las que se destacan: las imágenes o ilustraciones, locuciones o sonidos, videos, animaciones, diaporamas, entre otras.
- Lo reflexivo se refiere a la necesidad de que el sistema de información que se le ofrece a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje se presente en diversas formas y formatos, en correspondencia con la estrategia didáctica que se emplee y en función de darle un tratamiento diferenciado a los errores cometidos vinculando lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- La reconstrucción constituye la propiedad de la tecnología educativa que permite conservar el estado de su aplicación en un momento determinado, a partir del procesamiento y almacenamiento de la información necesaria que posibilita su posterior análisis durante el aprendizaje de los estudiantes.
- La interactividad constituye la característica sobre la cual se establece la estrategia didáctica para diseñar la ejercitación del aprendizaje en el software educativo, a partir de los objetivos a cumplir. Esto se pone de manifiesto a través del sistema de intercambio comunicacional que presenta la tarea y que determina la estructura del resto de las características.

La interactividad dinamiza la tecnología educativa y tiene un papel rector sobre el resto de los elementos anteriormente presentados que permiten considerarla como una regularidad de su utilización como un medio para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. Esta condición rectora se manifiesta en el grado de dependencia que tiene la configurabilidad, la complejidad, el multienfoque, lo multimedial, lo reflexivo y la reconstrucción, de esta característica, a partir de la relación de la tecnología educativa con los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Según Tejada (2010) desde el punto de vista evaluativo las tecnologías educativas permiten la incorporación al entorno de aprendizaje, de elementos que facilitan al estudiante de la educación superior regular sus estrategias asociadas tanto a procesos cognoscitivos, como a procesos motivacionales y emocionales, con lo cual el estudiante podrá dirigir mejor su propio proceso de formación y desarrollo de competencias profesionales.

Las tecnologías se constituyan en una eficaz herramienta para promover y facilitar el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior desde un enfoque desarrollador.

Para seleccionar las tecnologías educativas con mayores potencialidades para propiciar aprendizajes desarrolladores en los estudiantes de la educación superior, se deben tener en cuenta los siguientes criterios Zambrano (2018):

- La naturaleza y características de los contenidos objeto de apropiación (aprendizaje) por parte del estudiante en la universidad, en el seno de su familia y durante las prácticas pre-profesionales.
- El uso de métodos y tareas que estimulen la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- La preparación del docente y el tutor en el uso de la diversidad de tecnologías educativas con que cuenta.
- La preparación de los estudiantes para el uso de la diversidad de tecnologías educativas que empleará como medio para su aprendizaje desarrollador.
- Garantizar que cumplan con los elementos de configurabilidad, complejidad, el multienfoque, lo multimedial, lo reflexivo, la reconstrucción y la interactividad.
- Propiciar el uso de hiperentornos de aprendizaje, aulas virtuales, chats, foros de discusión en el que los estudiantes y profesores puedan intercambiar contenidos, experiencias formativas con significados y sentidos profesionales con estudiantes y docentes de otras universidades pertenecientes otros países con culturas diferentes.
- Garantizar la innovación al permitir que tanto docentes como profesores puedan generar alternativas innovadoras que susciten cambios en las tecnologías con las

cuales interactúan durante su proceso formativo.

- Favorecer la automatización, la interconexión que posibilite el tratamiento a la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en una interactividad docente – estudiante, docente – estudiante – estudiante, docente-tutor, tutor-estudiante, tutor-subgrupo de estudiantes en la cual prime la socialización de experiencias con significados profesionales que van alcanzando durante la docencia en el contexto universitario, el desarrollo de las prácticas pre-profesionales en el contexto empresarial, el trabajo en la comunidad en el contexto comunitario y el propio trabajo de investigación.

Estas breves reflexiones realizadas en el presente acápite deben ser tomadas en consideración a la hora de propiciar aprendizajes desarrolladores en aulas virtuales, crear hiperentornos de aprendizaje, foros de discusión, chats, uso de la internet, entre otros recursos informáticos que en la actualidad no se deben perder de vista en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

La célula fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje lo constituye la tarea didáctica profesional, aspecto que se entra a analizar a continuación

3.6. Las tareas didácticas profesionales.

Las concepciones teóricas en cuanto a la aplicación de las tareas son diversas, se vienen utilizando en disímiles contextos y en la literatura se encuentran diferentes denominaciones del término tarea, tales como: tarea docente, tarea típica, tarea cognoscitiva, tarea didáctica, tarea intelectual, tarea de aprendizaje, tarea académica, tarea interdisciplinaria, tarea diagnóstica formativa, tarea integradora, entre otras.

Para Fraga y otros (1997), la tarea docente “es una actividad orientada en el proceso de enseñanza - aprendizaje, dirigida a crear situaciones de aprendizaje. Una situación de aprendizaje es una condición que provoca el profesor, el texto de estudio, los medios tecnológicos o el propio proceso del trabajo profesional, para motivar la actividad del estudiante en función del logro del objetivo formativo”.

Es por ello que se entiende que la tarea docente es una situación de aprendizaje que desarrolla el profesor, y se apoya en las condiciones que le brinda el propio proceso del trabajo profesional (libros de textos, laboratorios, aulas especializadas, recursos

informáticos, TICs, entre otros), dirigida al alcance, por parte del estudiante, de los objetivos educacionales.

Para Álvarez (1992) las tareas “constituyen la célula del proceso pedagógico, pues reúnen los requisitos siguientes: son el eslabón fundamental del proceso, contienen la contradicción principal y poseen todos los componentes y regularidades esenciales de dicho objeto. De esta definición se puede valorar que precisamente la tarea docente es el eslabón que media entre la enseñanza y el aprendizaje, o sea, el docente la utiliza como medio para enseñar y el estudiante como medio para aprender”.

Por su parte, en los trabajos de Fuentes y Álvarez (1996), cuando introducen el concepto de tarea, señalan acertadamente que en ella está el objetivo, el contenido y el método, esto permite analizar que en la tarea se integran, predominantemente, los componentes didácticos que responden al para qué, al qué y al cómo del proceso.

Según López (2004) “las tareas profesionales son las acciones que realiza el profesional en formación para la solución de problemas que requieren la integración de objetivos, contenidos y métodos para favorecer su desempeño laboral. Este autor, le adjudica a la tarea un sentido profesional, es decir, connota el enfoque profesional que deben tener las tareas que se orienten en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo en la formación de profesionales”.

Para Alonso (2007) “la tarea docente es una adecuación de una situación laboral derivada de la diversidad de tecnologías existentes en los procesos de la producción y los servicios, a una situación de aprendizaje basada en un enfoque desarrollador, contribuye al logro de un desempeño en los estudiantes en correspondencia con los cambios tecnológicos que operan en los procesos de la producción y los servicios que se llevan a cabo en las entidades laborales. Esta definición de tarea docente plantea la necesidad de aplicar el enfoque didáctico profesional, identificando la necesidad de integración en la situación de aprendizaje que se conciba en la tarea, las situaciones laborales a las cuales se enfrentará el estudiante una vez egresado”.

Para Mariño (2008) “la tarea pedagógica profesional constituye un componente integrador del proceso pedagógico con diferentes niveles de complejidad en que el estudiante identifica y busca la posible solución a problemas de su esfera de actuación

profesional, los cuales pueden ser modelados a través de situaciones pedagógicas desde el componente académico con proyección a lo laboral investigativo”.

Esta definición también, al igual que las anteriores, reconoce el papel del enfoque profesional que le confieren a las tareas que se orienten en la formación profesional de los estudiantes.

A diferencia de los autores anteriores, en ella se asume el enfoque profesional dirigido hacia la formación pedagógica inicial en una carrera no pedagógica.

Luego de un análisis de los diversos conceptos sobre la tarea, se comparte el criterio de los autores López (2004) y Mariño (2008), los cuales han trabajado para la Educación Superior y en ellos se reconoce el enfoque profesional que le atribuyen a la tarea como célula del proceso.

De ahí que las tareas que se orienten en el proceso de enseñanza – aprendizaje deben tener un sentido profesional, es decir, deben lograr la integración de los contenidos que son objeto de apropiación por parte del estudiante a los contenidos que caracterizan al perfil del egresado de la carrera universitaria hacia la cual van dirigidas.

De ahí que la apropiación de los contenidos constituye la forma y los recursos mediante los cuales el estudiante, de forma activa y en estrecha relación con otros estudiantes, el docente y otros agentes educativos, interioriza y aplica los conocimientos, técnicas, procedimientos, actitudes y valores requeridos para asimilar, profundizar, consolidar y aplicar los conocimientos, habilidades y valores profesionales durante sus desempeños en los puestos de trabajo de las entidades de la producción y los servicios. Esta apropiación de contenidos que se logre en el estudiante por medio de la realización de las tareas, deben tener un adecuado enfoque didáctico profesional.

El enfoque didáctico profesional que fundamenta al proceso de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas que se imparten en la Educación Superior, se basa, de acuerdo con lo que se asume de Abreu y Soler (2014) en reconocer el carácter integrador de los contenidos de cada asignatura que forme parte del plan de estudio, a la lógica esencial de la profesión para la cual responde según sus objetivos (ya sean básicos, básicos específicos o específicos). Lo anterior es posible en la medida que se tenga en cuenta el principio de la profesionalización del contenido de la enseñanza – aprendizaje.

Para Abreu y Soler (2014) ya citados, la profesionalización es el proceso que se evidencia desde el vínculo de la teoría con la práctica, mediante la fundamentación y problematización de los contenidos de la profesión y en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional.

Pérez (2009) (citado por Abreu y Soler, 2014) concibe la profesionalización como una condición del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que constituye una particularidad que propicia el crecimiento personal a partir de la correspondencia entre sus componentes didácticos (problema – objetivo – contenidos – métodos – medios – formas de organización y evaluación) con las necesidades de los estudiantes y su conciliación con las exigencias del modelo del profesional...”

Se comparte este criterio pues, en el enfoque didáctico profesional en el que se fundamenta el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Educación Superior, se debe concebir mediante análisis intermaterias, conciliar los contenidos del programa de la asignatura con las necesidades e intereses profesionales del estudiante, así como con las exigencias del perfil del egresado en el cual se definen los procesos básicos que este debe enfrentar en las entidades laborales una vez que egresa.

La profesionalización del contenido como principio que desde lo didáctico fundamenta al enfoque didáctico profesional del proceso de enseñanza – aprendizaje debe reconocer:

- La necesidad de determinadas exigencias como la motivación por el aprendizaje, actitud productiva, creadora, técnica y consciente para alcanzar metas de aprendizaje del estudiante, a partir de la unidad de la teoría con la práctica.
- La formación de profesionales capaces de insertarse en el mundo del trabajo, innovar y racionalizar los procesos profesionales en que participan.

Aplicar el enfoque didáctico profesional del proceso de enseñanza – aprendizaje desde las tareas que se orienten al estudiante, requiere tomar en consideración los aspectos anteriormente abordados, ya que es esencial lograr en las situaciones de aprendizaje que se conciben, un adecuado vínculo de la teoría con la práctica, es decir, una unidad entre los contenidos que son objeto de apropiación por parte del estudiante durante la realización de la tarea, con los contenidos de carácter específico de la profesión, de

forma que le permita aplicarlos mediante estos procesos que caracterizan según el perfil del egresado, sus modos de actuación profesional.

Es por ello que se concuerda con Mariño (2008) al considerar que:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse, fundamentalmente, a través de tareas hasta alcanzar los objetivos.
- En la actividad y productividad del estudiante influyen las tareas que él debe desarrollar.
- El objetivo debe expresarse de un modo constructivo en términos de tareas, ya que se concreta mediante la acción.
- La concepción más adecuada de las tareas debe partir primariamente de los conocimientos, de las habilidades y de las competencias a lograr.
- El análisis completo de la tarea permite considerarla en la etapa orientadora, ejecutora y de control del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Las tareas también ofrecen potencialidades educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje, no solo por su contenido, sino porque su ejecución de forma sistemática por el estudiante contribuye a desarrollar su esfera volitiva. La adecuada motivación por parte del profesor en su aplicación consecuente favorece la formación de determinados valores en los estudiantes.
- El cumplimiento exitoso de la tarea significa la solución de un problema y el logro del objetivo, que implica la formación de la potencialidad en el estudiante para desarrollar otras tareas del mismo orden o de mayor complejidad.

La tarea que se oriente en el proceso enseñanza – aprendizaje concebido desde el enfoque didáctico profesional, debe considerarse como parte del principio de la profesionalización: la sistematización, fundamentación, y problematización del contenido.

La sistematización es un elemento importante de la profesionalización del contenido de las diferentes asignaturas del currículo. Se necesita que el estudiante se apropie

paulatinamente del sistema de contenidos de carácter propedéutico, actual y perspectivo, a partir de integrar el componente académico, laboral e investigativo.

Para ello se requiere tener en cuenta la fundamentalización del contenido que será objeto de apropiación por parte del estudiante durante la realización de la tarea, ya que debido al volumen complejo de contenidos que encierra una disciplina, asignatura o eje de formación profesional, el estudiante no lo puede aprender todo, sino que se trata de que este sea suficiente y necesario, el cual debe aplicar en su desempeño, que le permita insertarse en el contexto laboral donde pueda adaptarse creativamente a los constantes cambios tecnológicos que se suscitan en los sistemas que rigen los procesos de la producción y los servicios de manera continua y sistemática.

Por ello como parte del enfoque didáctico profesional que deben tener las tareas, la fundamentalización del contenido es un aspecto esencial, al considerar aquellos contenidos que son invariantes de la cultura profesional del egresado y que preparan al estudiante para aprender por sí mismo, otros contenidos propios de su profesión.

Lo anterior se logrará además de lo antes planteado, a partir de tener en cuenta la problematización del contenido durante el proceso de enseñanza – aprendizaje por medio de las tareas que realice el estudiante. Se debe lograr que el estudiante valore la utilidad que tiene para contribuir a la solución de problemas profesionales, la apropiación de contenidos. En las tareas se debe estimular que contengan situaciones problémicas en las cuales el estudiante, de forma creativa, proponga vías de solución a los problemas, cómo síntesis de la problematización del contenido.

Asumir estos rasgos esenciales del enfoque didáctico profesional del proceso de enseñanza – aprendizaje, requiere analizar, de Alonso (2016), los siguientes componentes que debe tener una tarea concebida con sentido didáctico profesional.

I. Problema profesional:

Para este autor, el problema profesional constituye la expresión de contradicciones de carácter técnico – profesional que se manifiestan en el cumplimiento de las exigencias organizativas, funcionales, tecnológicas y productivas o de servicios de un determinado puesto de trabajo.

II. Objetivo:

Expresa la vía de solución del problema profesional. Constituye las metas, propósitos, aspiraciones que debe alcanzar el futuro profesional, que indican las transformaciones graduales que se deben producir en su manera de sentir, pensar y actuar a corto, mediano y largo plazo.

Se debe modelar desde un enfoque formativo, en el cual se declare: la habilidad, el conocimiento e intencionalidad educativa.

III. Situación de aprendizaje:

La situación de aprendizaje constituye la expresión del contenido que será objeto de apropiación por parte del estudiante, teniendo en cuenta para ello el principio de la profesionalización del contenido, desde su fundamentación, sistematización, y problematización.

Se debe propiciar el tránsito del estudiante desde la apropiación hacia la aplicación del contenido contable que aprende en la tarea, de manera que valore su utilidad para su futuro desempeño.

IV. Dinámica del desarrollo de la tarea:

En esta parte se precisan los métodos, procedimientos, medios y técnicas evaluativas a emplear en la tarea, en correspondencia con las formas de organización y tipologías de clases presentadas con anterioridad. Los métodos expresan la vía, el camino, la lógica a seguir por medio de sus procedimientos, para lograr que el estudiante se apropie del contenido, logre el objetivo y resuelva el problema profesional.

Ortiz (2000) considera que la problematización del contenido de la enseñanza constituye un rasgo esencial del enfoque didáctico profesional de la tarea en la cual se deben emplear los métodos de enseñanza problémica siguientes:

- a) La exposición problémica profesional.
- b) La conversación heurística profesional.
- c) La búsqueda profesional parcial.

Se asumen estos métodos para el tratamiento a las tareas didácticas profesionales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, debido a que:

- Enfrentan al estudiante con la realidad, la reconoce y adopta una postura frente a ella.
- Integran y sistematizan conocimientos y habilidades.
- Provocan una mayor actividad de los estudiantes, al intentar resolver la situación, al buscar respuestas científicas y tecnológicas con la realidad, a aprender y modificar.
- Favorecen la formación de un pensamiento creativo, al tratar de hallar la solución desde lo diferente: al encontrar y establecer relaciones, consolidaciones y respuestas lógicas.
- Vinculan al estudiante de forma más directa con los modos de actuación del profesional.
- Propician la permanente duda, la actitud hacia la investigación científica como modo de abordar la realidad y de llegar a resultados objetivos en su perfeccionamiento.
- Desarrollan un mayor interés por la profesión, al promover un aprendizaje donde se manifiesten sentimientos de pertenencia, de satisfacción por la labor realizada.

Mediante cada uno de estos métodos, se seleccionan los medios de enseñanza que empleará el docente, ya que actúan como vía de comunicación y sirven de soporte a los métodos de enseñanza para posibilitar el logro de los objetivos planteados. Ellos juegan un importante papel dentro de una determinada tarea didáctica profesional, pues constituyen un requisito importante para el éxito de la misma, debido a que a través de su utilización se motiva, se dirigen las acciones y series de operaciones de las actividades intelectuales y prácticas que desarrollan el profesor y el estudiante durante su interacción en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por otro lado, garantizan la apropiación de los contenidos que les permitirán solucionar los problemas profesionales.

Las tareas didácticas profesionales durante su ejecución por medio de los métodos y medios de enseñanza problémica que se seleccionen, deberán tener en cuenta las formas de organización empleadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Las formas de organización expresan la configuración externa del proceso de enseñanza – aprendizaje como consecuencia de las relaciones entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio – temporal durante su ejecución, a partir de los recursos materiales y humanos que se posea. En este sentido las formas de organización fundamentales son la clase como forma de organización de la docencia según las tipologías analizadas con anterioridad, la práctica pre-profesional como forma de organización del componente laboral y el proyecto de investigación o trabajo comunitario como forma de organización del componente investigativo y extensionista.

En cada una de estas formas organizativas se establecen los objetivos, contenidos, métodos, medios y técnicas de evaluación a emplear. Es por ello que se podrán utilizar indistintamente diversos tipos de tareas didácticas profesionales a emplear en cada una de las tipologías de la clase.

De ahí que se sugiere tener cuenta el criterio de Concepción y Rodríguez (2005) de clasificación de las tareas, el cual resulta adecuado atendiendo al tipo de clase que se desarrolle. Según este criterio las tareas pueden ser:

- Tareas para la búsqueda del nuevo contenido: se diseñan para involucrar al estudiante en la elaboración o descubrimientos como su denominación lo indica del nuevo contenido
- Tareas para el desarrollo de habilidades: tiene la finalidad de ejercitar las operaciones de determinadas habilidades en situaciones cambiantes y creciente nivel de complejidad.
- Tareas para la sistematización del contenido: analiza de forma lógica y gradual la complejidad del contenido. Esta tipología es útil a los profesores para la planificación de las tareas que los estudiantes realizarán en cada tipo de clase y no entra en contradicción con la clasificación de tareas según la estructura de la actividad cognoscitiva, sino que se complementan.

Las ideas de los autores anteriores se encuentran implícitas en la tarea didáctica profesional, la cual según Alonso (2016), es entendida como el proceso que permite valorar desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, las transformaciones graduales que se van produciendo en la manera de sentir, pensar y actuar por parte del estudiante. En ella se debe tener en cuenta los criterios a seguir para la evaluación del aprendizaje que alcanza el estudiante.

Por otra parte, en la ejecución de la tarea didáctica profesional es necesario aprovechar las siguientes potencialidades:

- ❑ El aprendizaje con enfoque profesionalizante debe distinguirse por ser activo y regulado.
- ❑ El proceso cognitivo de apropiación de saberes se caracteriza por un progresivo cambio reproductivo, concreto y situacional a uno productivo, generalizador y conceptualmente vinculado hacia el mundo laboral con significación y sentido para el estudiante.
- ❑ El estudiante se apropia de los contenidos con carácter integrador, establece relaciones intra e interdisciplinarias, entre los núcleos básicos de los saberes de una determinada asignatura con los núcleos básicos del perfil del egresado de la carrera que estudia.
- ❑ El aprendizaje se distingue por mayor y mejor comunicación con el docente y los estudiantes, al implicarlos en una mayor participación en la solución colectiva de los problemas profesionales que se manifiestan en los procesos de la producción y los servicios.
- ❑ La creación de un ambiente de aprendizaje de los saberes propicio para las expresiones de los estudiantes a partir de la estimulación de su significado y sentido.
- ❑ La organización y realización de tareas, con atención a las potencialidades y necesidades de apropiación de los saberes que presenta cada uno de los estudiantes.

- ❑ Las expectativas positivas sobre el proceso de aprendizaje de los saberes y sus resultados, optimismo en el logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, entusiasmo al enseñar una determinada asignatura.
- ❑ La creación de condiciones que favorecen la concentración de la atención de los estudiantes en la actividad de aprendizaje.
- ❑ La atención a particularidades de cada alumno sin dejar de tener presentes las cualidades grupales.
- ❑ La manifestación de una comunicación bilateral con los alumnos donde el profesor demuestre que él es cercano, exigente, objetivo, realista, auténtico, y justo.

Estas características del proceso de enseñanza – aprendizaje requieren que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje, que sea el protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su actividad cognoscitiva para ello debe ser consciente, es decir comprender por qué aprende contenidos, hasta dónde llegar, el qué y cómo aprende.

En este sentido un rasgo fundamental debe ser la actividad intelectual productiva, creadora e independiente del estudiante, de manera que sea capaz de valorar el significado y sentido que tienen para él los contenidos, ver su aplicación y utilidad durante sus desempeños profesionales.

Se deben propiciar procesos de análisis críticos, pensamiento alternativo, lógico, flexible, original, abierto ante la necesidad de cambios en contenidos y estilos de pensamiento durante el aprendizaje. Por otro lado, el trabajo didáctico por un aprendizaje desarrollador requiere lograr en los estudiantes la aplicación creadora y la transferencia de conocimientos y habilidades a la solución de problemas profesionales que se presentan en los procesos de la producción y los servicios.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE

- a) ¿Qué es el la enseñanza?
- b) ¿Qué es el aprendizaje?

- c) ¿Qué criterios tienes sobre las tipologías de clases para la docencia?
- d) ¿Crees que se puedan incluir otras? De ser así, propóngalas para la reflexión y el debate.
- e) ¿Consideras que sistematizar el enfoque del aprendizaje desarrollador es importante para la formación de profesionales universitarios de excelencia académica? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con este enfoque? Argumente.
- f) Ejemplifique mediante una tipología de clases, cómo se sistematiza el aprendizaje desarrollador, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos abordados en el primer capítulo.
- g) Diseñe una tarea didáctica profesional en la que tenga en cuenta la unidad entre lo instructivo, lo educativo, lo desarrollador y el vínculo entre el componente académico, laboral e investigativa.

CAPÍTULO 4. BASES TEÓRICAS DEL PROCESO DE LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

En el presente capítulo se hará énfasis en específico en las prácticas pre-profesionales que realizan los estudiantes de las carreras universitarias.

4.1. Concepto de práctica pre-profesional.

La formación práctica se la identifica como la actividad que debe realizar el estudiante en el contexto laboral durante el proceso de su formación.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, la formación práctica se la identifica como “la práctica que debe realizar el estudiante durante el proceso de su formación en el contexto laboral. Práctica proviene del latín *practicus* y se la define como los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”. (DRAE, 2016, p.79)

En la enseñanza, práctica hace referencia a la aplicación de los conocimientos teóricos que se han adquirido; mientras que prácticas es el conjunto de ejercicios que se realizan generalmente en un laboratorio bajo la supervisión de un profesor o monitor y cuya finalidad es la de aplicar o ampliar los conocimientos teóricos.

Autores como Daresh (1990), Ryan y otros (1996) realizaron investigaciones sobre el concepto de formación práctica de los estudiantes de las Escuelas Universitarias.

El primero defiende como objetivos del prácticum: dar oportunidad a los estudiantes de aplicar los conocimientos académicos en contextos prácticos y desarrollar competencias para la participación en el ámbito laboral; mientras que los segundos afirman que este tipo de formación ha demostrado su eficacia para proporcionar al alumnado el desarrollo de habilidades vinculadas al puesto de trabajo, mayores posibilidades de empleo o profundizar en su propia madurez profesional.

Cuando se habla de práctica pre-profesional, ésta ha recibido distintas denominaciones en las últimas décadas, que guardan estrecha relación con las tendencias pedagógicas. Por ello, no sólo el concepto ha sufrido transformaciones, sino también las formas de nombrarlos. Términos como práctica docente, práctica pedagógica, práctica educativa, práctica integral, práctica supervisada, práctica pre-profesional, prácticum, entre otras,

son algunas de las denominaciones comunes con las que se las nombra o ha nombrado en los currículos y planes de estudio en las diferentes universidades e instituciones dedicadas a la formación docente.

Las prácticas supervisadas son actividades de enseñanza práctica, en situaciones reales, que, bajo la supervisión de un profesional, realizan durante un tiempo determinado los alumnos de una entidad laboral, con el fin de adquirir competencias y destrezas en la realización de tareas profesionales específicas.

La práctica pre-profesional según (Achilli, 2000, p.23) es un “conjunto de actividades e interacciones que se realizan durante el período de formación en un centro educativo con el propósito de adquirir capacidades específicas de la actividad docente”.

Las prácticas pre-profesionales o prácticum se interpreta como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación...que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales”. (Zabalza, 2013, p.45)

Este proceso “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” y que “supone un momento de encuentro con la realidad, no sólo con los profesionales y los niños, sino también con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras...” (Zabalza, 2013, p.13)

La práctica pre-profesional “es el proceso o actividad teórico-práctica que realizan los estudiantes en los puestos de trabajo de las entidades laborales con el objetivo de desarrollar los conocimientos y habilidades teórico-prácticos específicos que garanticen la realización independiente de las tareas productivas consideradas en el perfil ocupacional del modelo profesional de la especialidad y el desempeño de las funciones inherentes a la calificación profesional a alcanzar”. (Cazanave, Álvarez y González, 2009, p.16)

La práctica pre-profesional que realizan los estudiantes constituye precisamente una actividad laboral por medio del cual desarrollan sus desempeños profesionales en los contextos laborales, es decir, empresas, entidades laborales, organismos y sectores públicos o privados, direccionada por la dimensión instructiva, educativa y

desarrolladora en la que se fundamenta la formación de profesionales universitarios desde el posicionamiento teórico asumido en el capítulo 1.

En las últimas décadas el término que se ha venido utilizando en relación a las prácticas docente o prácticas pre-profesionales es el **prácticum**, definido por algunos autores como: “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, entidades laborales, servicios, entre otras.; constituye, por tanto, un periodo de formación en el que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales”. (Zabalza, 2013, p.45)

Para Zabalza (2013, p.1) este proceso “pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo y que supone un momento de encuentro con la realidad, no sólo con los profesionales y los niños, sino también con los propios sentimientos, los miedos y las esperanzas futuras”.

Se asume la posición de este autor porque la práctica pre-profesional le permite al estudiante establecer contacto con el campo laboral, los actores y los contextos para relacionar la práctica con la teoría a partir de las situaciones vivenciales, para la identificación de problemas profesionales.

Las prácticas pre-profesionales están destinadas a realizar el engranaje de la teoría y la práctica profesional, orientadas al proceso de identidad sujeto-profesión mediante el ejercicio de contextualización de la acción estratégica pensada, objeto de las profesiones.

Por lo expuesto, la práctica pre-profesional debe concebirse como un enfoque sistémico e integrador, de tal manera que cada hecho, fenómeno o proceso educativo que se analiza, se programa o se realiza, debe ser considerado como un aspecto de la totalidad de las que forman parte, donde la suma de las partes responde a esa transformación social como una unidad (facultad – institución educativa de práctica). De ahí que en este proceso se debe tomar en consideración el carácter interdisciplinario.

Las Prácticas Profesionales o denominadas Prácticas y Pasantías, constituyen una entidad coherente e interdependiente dentro de un currículum de formación profesional

del estudiante en el contexto laboral, que informa al sujeto en formación de unas acciones institucionalizadas que tienen lugar dentro y fuera del ámbito universitario, en variedad de escenarios, en los cuales no se limita a observar realidades como hechos aislados, sino que se precisa que indague la mejor forma de relacionarse con esos hechos, en qué medida forman parte de su identidad como futuro docente, y en qué medida, por el contrario, puede aceptar o rechazar esa influencia.

En este sentido, Larrea (2014) considera que la práctica pre-profesional debe concebirse como un enfoque sistémico e integrador, de tal manera que cada hecho, fenómeno o proceso educativo que se analiza, se programa o realiza, debe ser considerado como un aspecto de la totalidad de las que forman parte, donde la suma de las partes responde a esa transformación social como una unidad (facultad – institución educativa de práctica). De ahí que en este proceso se debe tomar en consideración el carácter interdisciplinario. (p.26)

Según Fiallo (2001) la interdisciplinariedad, es “cuando existe cooperación entre varias disciplinas e interacciones que provocan enriquecimientos mutuos. Estas interacciones pueden ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de leyes, teorías, hechos, conceptos, habilidades, hábitos, normas de conductas, sentimientos, valores a desarrollar, metodologías, formas de organización de las actividades, e inclusive, de organización de las investigaciones”. (p.41)

Las prácticas pre-profesionales que se organizan para la formación profesional del estudiante en el contexto laboral, deben tener en cuenta durante su concepción teórica y metodológica, su **carácter interdisciplinario**, por medio del cual se puedan relacionar los saberes que se imparten en el componente académico, en correspondencia con los saberes que desarrolla durante sus prácticas pre-profesionales en las entidades de la producción y los servicios.

También se ha tenido en cuenta la interdisciplinariedad como una filosofía de trabajo, una forma de pensar y proceder para enfrentar el conocimiento de la realidad formativa del estudiante y solucionar los problemas profesionales que estos deben enfrentar durante el desarrollo de sus prácticas pre-profesionales; solo así se podrá lograr la integración de saberes de las asignaturas con los saberes de la profesión, a los cuales se enfrenta el estudiante durante sus prácticas pre-profesionales.

De ahí que en relación a la práctica pre-profesional se asume como:

El proceso de formación teórico-práctico orientado al desarrollo de habilidades, desempeños y competencias de los futuros profesionales, realizada en escenarios laborales vinculados a instituciones y organismos públicos y privados de los sistemas productivos, sociales, políticos y culturales, con una organización curricular sistémica, compleja y pertinente que favorece la integración entre las dinámicas que surgen de la multiplicidad de situaciones y problemas de la profesión, los modelos, protocolos y procedimientos de actuación profesional, los métodos de investigación y los conocimientos disciplinares y tecnológicos necesarios para dar respuesta a las necesidades y desafíos de la gestión social, productiva y cultural”. (Larrea, 2014, p.26).

Se asume esta definición a partir de reconocer que las prácticas pre-profesionales constituyen un proceso de formación continua que ocurre en escenarios laborales, conscientemente dirigido desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora; cuya dinámica se produce a partir del entrenamiento profesional en **puestos de trabajo** en el cual el estudiante consolida, aplica, profundiza y reafirma los contenidos de la profesión aprendidos en la universidad, mediante la comunicación e interacción entre los sujetos implicados: estudiantes, docentes de la universidad y docentes-tutores de los escenarios laborales, con la finalidad de mejorar su formación profesional.

En este sentido es oportuno acotar que el puesto de trabajo según Pérez (2011) “[...] es considerado como el área del perfil ocupacional donde el sujeto ejerce su desempeño, le permite adquirir experiencias durante la solución de problemas técnicos con el empleo de métodos de trabajo tecnológico”.

Como se puede apreciar las prácticas pre-profesionales (también llamadas prácticas y pasantías), constituye la forma organizativa que direcciona la formación profesional del estudiante en el contexto laboral, ya sea de forma secuencial (al culminar un período o semestre formativo en la docencia) o alternativa (en períodos de tiempos alternos entra la docencia y las entidades laborales), esto estará en dependencia de cómo lo tenga concebido el diseño curricular de la carrera, sobre la base de los preceptos teóricos abordados en el capítulo 2.

Las prácticas pre-profesionales constituyen, entonces, un espacio compartido de estudio, interpretación y transformación de las prácticas de comunicación y producción de bienes, servicios y significados que configuran el proceso formativo, objeto de la organización de los aprendizajes profesionales en correspondencia con las exigencias del encargo social de la profesión.

4.2. Características de las prácticas pre-profesionales

El proceso de prácticas pre-profesionales es una modalidad que favorece la formación profesional del estudiante de carreras universitarias, como una forma de extensión curricular para ser cumplida en forma obligatoria por los estudiantes.

Consiste en la realización de tareas en condiciones reales de trabajo, en una entidad pública o privada, en la cual el estudiante podrá aplicar los saberes adquiridos durante el desarrollo de las asignaturas que conforman la malla curricular de la carrera.

Dichas actividades tienen fines formativos, con carácter obligatorio y se desarrollan con la supervisión y asistencia de tutores académicos y empresariales. Su principal propósito es brindar a los estudiantes la vinculación de la teoría con la práctica, a través de experiencias profesionales y laborales concretas, para de esta forma garantizar una formación de competencias profesionales, que permita que los estudiantes con su desempeño, retribuyan con servicios a la sociedad, en la misma medida que se consolida su formación en la vinculación académica e investigativa.

Por otra parte, desde este proceso se desarrollará también el trabajo de extensión universitaria, para lo cual existe la comisión de pasantía y vinculación con la colectividad, que es la encargada de gestionar este proceso, con el conglomerado social y profesional, brindando especial atención a los sectores menos favorecidos a través de la planificación, ejecución y evaluación de programas, eventos y actividades de desarrollo comunitario, concebidas desde el trabajo extensionista.

Se asume el criterio de Alonso, Leyva y Mendoza (2016) quienes reconocen que las prácticas pre-profesionales se llevan a cabo en contextos laborales, los cuales se interpretan como aquellos espacios con delimitación sociocultural que debido a sus características, insumos, recursos materiales y humanos permiten la confluencia e interacción que se produce entre la docencia que recibe el estudiante en la universidad

(la clase según las tipologías estudiadas) y las modalidades de inserción laboral (tipologías de prácticas pre-profesionales según enfoque de diseño curricular de la carrera). Se crean con el objetivo principal de utilizar las potencialidades de las entidades de la producción y los servicios en cuanto a equipamiento, materiales, tecnología, recursos humanos, entre otras, para potenciar la formación profesional del estudiante de forma directa con las características de los puestos de trabajo asociados al perfil profesional.

Por tanto, las prácticas pre-profesionales a decir de Alonso (2017, pp.21-22) presentan las características siguientes:

- Se desarrollan en un contexto laboral que a diferencia de los demás, integra la docencia que recibe el estudiante en la universidad y la inserción laboral que realizan en las entidades laborales según modalidades establecidas.
- Logran la máxima efectividad educativa en la integración de métodos tecnológicos y métodos de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque desarrollador.
- Permite el despliegue de la movilidad profesional del estudiante por la diversidad de puestos de trabajo como pilar básico para desarrollar su polivalencia profesional.
- El estudiante se apropia y consolida contenidos de la profesión mediante el enfrentamiento a situaciones problemáticas reales de la producción y los servicios.
- Estimula la sistematización de aprendizajes desarrolladores en condiciones reales de la producción y los servicios en los que se desarrolla la creatividad técnica y profesional en vinculación teoría vs práctica.
- Se establecen relaciones de interacción y comunicación social entre el docente de la universidad, el tutor, el especialista de la producción y los servicios y el estudiante en un único contexto de formación, que favorece el intercambio de experiencias en unidad teoría vs práctica.
- Se sistematiza la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador de la formación profesional del estudiante universitario en una dinámica de vinculación de la docencia y las modalidades de inserción laboral que se llevan a cabo.

- Las tareas didácticas profesionales que realizan los estudiantes permiten armonizar la relación entre el carácter diverso de la apropiación del contenido y el carácter integrador de su desempeño profesional en los puestos de trabajo.
- Se logra una correcta fusión entre el proceso de enseñanza–aprendizaje de las asignaturas teóricas con las asignaturas del área de enseñanza práctica y las modalidades de inserción laboral.
- Permiten aprovechar las potencialidades educativas del colectivo laboral de la entidad laboral, sus instalaciones y recursos materiales existentes para contribuir a la formación profesional del estudiante.

A decir de Horruitinier (2010, p.22) la esencia de las prácticas pre-profesionales consiste en “asegurar que los estudiantes se vinculen a los escenarios laborales propios de su actividad profesional a lo largo de toda la carrera”.

Lo anterior supone:

- Que el estudiante cumpla *tareas laborales* propias de su futura profesión, desde el inicio mismo de su carrera
- Que esos aspectos se incorporen al *currículo* orgánicamente, como parte de su diseño
- Que la *investigación científica* se asuma desde esta perspectiva, lo que supone la presencia en el currículo de trabajos investigativos, durante toda la carrera.
- Disponer de un sistema de *entidades laborales* que propicien esa labor establemente.

Las prácticas pre-profesionales deben tener en cuenta durante su concepción teórica y metodológica, su carácter interdisciplinario, por medio del cual se puedan relacionar los contenidos de los sílabos de las asignaturas de la malla curricular de la carrera de Derecho que deben ser objeto de apropiación por el estudiante durante su formación profesional en el contexto universitario, en correspondencia con los contenidos que desarrolla durante sus prácticas en los escenarios laborales.

Otro aspecto a considerar lo constituye el carácter contextualizado de este proceso. Además de la integración de contenidos entre los sílabos de las asignaturas que recibe el estudiante en la universidad con los contenidos que aplica y desarrolla

durante sus prácticas pre-profesionales, estos deben estar en correspondencia con las características de cada escenario laboral en las cuales se insertan los estudiantes durante dicho proceso.

Esto implica que las prácticas pre-profesionales deben ser contextualizadas y “circunstanciadas”. Para ello se precisa la construcción de alternativas de comprensión y transformación de los problemas, situaciones y necesidades, a partir de la generación de perspectivas y soluciones del conocimiento, cuyas significaciones a su vez reelaboran e impactan social y tecnológicamente los territorios del Buen Vivir. (Larrea, 2010, p.18)

Las prácticas pre-profesionales se desarrollan bajo el principio básico de la integración Universidad – Entidad Laboral, aspecto que se aborda a continuación.

4.3. La vinculación universidad – entidad laboral.

La entidad laboral según Bermúdez y otros (2014) en su acepción más general es “una entidad económica con personalidad jurídica propia que se dedica a la producción material o a los servicios. Sus funciones esenciales son de tipo productivo y social, pero dentro de esta última está la función educativa, como ya se ha dicho antes, de sus trabajadores y de los estudiantes (...)”

Las entidades laborales constituyen contextos formativos por medio de los cuales los estudiantes, desarrollan sus prácticas pre-profesionales. Es por ello que la universidad puede contribuir a la solución de los problemas de la comunidad mediante su integración con las entidades laborales al tributar con los resultados de la asignatura de prácticas pre-profesionales, a la solución de las necesidades del ámbito comunitario, mediante un trabajo socialmente valioso y útil por parte de los estudiantes durante el trabajo de extensión universitaria.

Por todo ello el propio proceso productivo o de servicios, tiene un alto valor potencial educativo. Los sectores o campos en estos, se encuentran en el trabajo, en el contenido de la carrera (conocimientos, habilidades profesionales y valores profesionales vinculados a dicha carrera), en el colectivo laboral que permite a los estudiantes profundizar, perfeccionar y rectificar sus experiencias profesionales.

Para León (2003) la integración “supone la unión o sujeción de dos o más elementos (subsistemas) que establecen relaciones sistémicas entre ellos, es decir, la integración da una visión tal del fenómeno que este se presenta como una unidad entre sus subsistemas componentes y a la vez, una diferenciación rigurosa entre ellos, lo cual se define por el lugar y función que cumplen en la totalidad”.

La integración, al tener propiedades del sistema, no es una construcción arbitraria de la conciencia del hombre. En primer lugar, se ubica, en su estructura interna, determina así sus propiedades fundamentales, un alto grado del fenómeno en su totalidad y no a sus elementos componentes por separado. Al considerar los agentes influyentes en cada subsistema como parte del sistema integrado, se está analizando la unidad entre lo uno y lo múltiple.

El mundo laboral, a decir de León (2003) está constituido por todas las entidades productivas y de servicios (entidades laborales) que brindan su aporte al bienestar de la población con los cuales el centro politécnico o la universidad tienen relaciones de cooperación.

La universidad es quien presenta mayor posibilidad para percibir los cambios que se están gestando en el mundo y mayor capacidad de respuesta rápida para transformarse, incorporando las nuevas orientaciones. Su misión no es intervenir directamente en la educación y formación de los recursos humanos del país; pero es, sin duda, responsable de capacitar a su personal para que obtenga las destrezas y habilidades que su nivel tecnológico requiere.

En el mundo laboral constituyen sectores de amplia influencia educativa, el colectivo profesional, la estimulación que este pueda hacer, así como los medios de producción o de servicios, la organización de los mismos, los directivos y la propia instalación de ellos. No aprovechar estos sectores de potencialidades por parte de las entidades laborales, para favorecer la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, provocaría restricciones en sus funciones educativas.

La entidad laboral es uno de los potenciales fundamentales de la comunidad, que en su integración con la universidad, se convierte cada vez más en un sector de potencialidades educativas y formativas. Es el medio real, dentro de la comunidad, donde el estudiante puede familiarizarse con esta en su vida futura, es una vía eficaz

para la formación profesional, capaz de preparar al futuro trabajador para una vida participativa y productiva de mayores posibilidades.

Entonces, la vinculación de la universidad con la empresa es un elemento enriquecedor del proceso formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias y permite orientar dicho proceso hacia el perfil del egresado. Es la única forma posible de garantizarles a los estudiantes el escenario necesario para enfrentarse a las nuevas condiciones productivas que impone el proceso de innovación científica y tecnológica y lograr el desarrollo de sus valores y convicciones. (León, 2003)

La empresa le exige hoy a la universidad que el profesional en formación pueda adquirir instrumentos para la comprensión de los cambios rápidos, inducidos por el progreso científico y las nuevas formas de actividad económica y social, es decir, cultura general que debe ser el sustento de la educación permanente. Conocer, comprender, descubrir, tener curiosidad intelectual, sentido crítico y sobre todo, aprender a aprender, así como trabajar aprendiendo y aprender trabajando, constituyen pilares básicos de las prácticas pre-profesionales que se planifiquen para los estudiantes de carreras universitarias, los cuales fundamentan que se debe gestar el vínculo entre ella y la universidad.

Por otro lado esta vinculación, reflexiona León (2003), le exige además, saber hacer; es decir, aprender a actuar sobre lo que le rodea, ir más allá de la adquisición de una profesión y asumir una actitud para afrontar los cambios continuos e imprevisibles y para el trabajo en equipo, desarrollar la inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad personal; vivir con los demás, descubrir a los otros, buscar objetivos comunes y realizaciones personales de trascendencia social.

Es por todo ello que es una necesidad en el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias, la vinculación Universidad – Entidad Laboral. Estos subsistemas deben lograr un grado de unión tal que sus influencias se combinen y complementen para lograr la influencia que se desea en la formación profesional del estudiante de carreras universitarias.

Teniendo en cuenta lo antes expresado, se coincide con León (2003) cuando reconoce que: “la integración escuela -mundo laboral constituye un proceso de interconexión de la institución educativa y el mundo laboral, caracterizado por la acción recíproca y

penetración mutua de estos subsistemas, en el cual, sin perder cada uno su propia identidad, tributan ambos a la formación profesional del futuro trabajador.”

Se comparte este criterio porque para lograr una acertada realización de las prácticas pre-profesionales ambas partes (Universidad-Entidad Laboral) deben lograr un intercambio científico y académico de experiencias, y de manera conjunta y negociada planificar los currículos formativos de los estudiantes debido a la responsabilidad compartida que tienen en la formación de un profesional en correspondencia con las exigencias de la sociedad en que viva.

En la integración Universidad – Entidad Laboral el estudiante tiene la posibilidad de, en condiciones reales, desarrollar actividades laborales asociadas a su perfil profesional que tributan directamente al perfil del egresado, por lo que las competencias profesionales son adquiridas en la propia práctica, mediante la ejercitación y transferencia, orientada hacia la solución de problemas de índole profesional.

Por otra parte, se favorece la participación activa en la vida social a través de la actividad de trabajo y a la vez, constituye un medio indispensable en la preparación de los estudiantes para su desempeño profesional.

En este proceso, se desarrollan formaciones psicológicas importantes para el futuro profesional como son: la precisión de sus intereses individuales y su relación con los de la sociedad, manifestadas en las actitudes que debe asumir ante la realidad laboral y social, lo que responde al desarrollo de motivaciones autónomas hacia la profesión. De hecho, la propia actividad laboral, forma una conducta determinada, que al ser asimilada se convierte en un modo de comportamiento habitual que conforma su desempeño profesional.

Mediante la vinculación teoría-práctica que se alcanza durante las prácticas pre-profesionales se exige que se brinde a los estudiantes la oportunidad de hacer elaboraciones teóricas y unido a esto enfrentarse a la actividad práctica, manejar instrumentos, equipos, aplicar conocimientos a situaciones prácticas, argumentar teóricamente las realizaciones prácticas, ejemplificar las posiciones teóricas con situaciones prácticas.

La universidad actual está llamada precisamente a sistematizar estos criterios, pues es hacia donde se enfocan sus metas y objetivos porque se requiere que desde la docencia que recibe el estudiante, de la propia actividad investigativa y de la vinculación que estos desarrollan, se logren articular los contenidos teóricos que reciben en la universidad con los contenidos que aplican durante sus prácticas pre-profesionales, de manera que les permitan valorar la utilidad que tiene el estudio de una materia determinada para la realización de su actividad profesional, una vez egresados.

Desde un prisma didáctico, en la vinculación Universidad – Empresa, el aprendizaje se produce en condiciones socioculturales concretas que no se logran solo en la universidad, porque las entidades laborales son portadoras de las vivencias, tradiciones y experiencias de la sociedad, de los trabajadores, que no se obtienen si no es en el centro de trabajo.

Esta combinación de las condiciones socioculturales de la universidad y las entidades laborales, permiten al profesional en formación proyectar su propio medio sociocultural de procedencia en su desempeño profesional.

En las prácticas en las entidades laborales los estudiantes se encuentra ante la necesidad de relacionar las situaciones de aprendizaje que se le presentan con las realidades concretas a que se enfrenta en el puesto de trabajo, por donde realizan la movilidad profesional desde el punto de vista geográfico y funcional en los puestos de trabajo y dentro de ella, en las relaciones sociales que desarrolla en la universidad y a su vez la propia empresa.

En el sentido geográfico, la movilidad profesional se interpreta como la disponibilidad del trabajador para trasladarse o cambiar de trabajo o residencia de una localidad a otra o de un país a otro, en el cual tiene la licencia que lo autoriza a ejercer la profesión.

En tanto, desde el punto de vista funcional la conciben como la disponibilidad del trabajador para cambiar de puesto de trabajo en la empresa, en el que según Pérez (2011): “(...) es el área del perfil ocupacional donde el estudiante ejerce su desempeño y le permite adquirir experiencias durante la solución de problemas técnicos con el empleo de métodos de trabajo tecnológico”.

Según se puede apreciar, constituye una necesidad atender en la vinculación Universidad – Entidad Laboral a la movilidad profesional, dado a que la misma resulta del enfrentamiento que el estudiante experimenta durante su rotación por la diversidad de puestos de trabajos durante las practicas pre-profesionales y que lo obligan a interactuar de manera alterna o simultánea en cada una de ellos, de acuerdo a las exigencias de carácter productivo, tecnológico, social, ambiental y económico.

Una premisa esencial a decir de Alonso (2017) en la formación de profesionales universitarios desde la vinculación Universidad – Entidad Laboral lo constituye la referida a la regularidad movilidad profesional – transferencia de saberes asociados al contexto laboral.

Se asume desde lo didáctico que la vinculación Universidad – Entidad Laboral parte de reconocer que el estudiante cada vez que realiza la rotación por los puestos de trabajo como consecuencia de la movilidad profesional, se enfrenta a nuevas exigencias de tipo funcional, tecnológica, social, ambiental y económica, lo cual lo obliga a transferir los saberes que posee con sus significados y experiencias formativas, para el cumplimiento de dichas exigencias y para el logro a su vez de un buen desempeño profesional en cada uno de ellos.

El estudiante durante su formación profesional en la entidad laboral se entrena en una diversidad de puestos de trabajo que caracterizan el contexto laboral donde se desempeña profesionalmente. En este sentido, en el puesto de trabajo utiliza la tecnología para dar solución a los problemas profesionales mediante la aplicación de los métodos del trabajo profesional que emplea, atendiendo a la lógica de las ciencias y de los procesos productivos que ocurren en la empresa, con racionalidad.

Por tanto, se resume planteando que en la planificación, organización y ejecución de las prácticas profesionales se debe tener en cuenta las reflexiones anteriormente realizadas ya que es esencial el logro de una adecuada integración entre la universidad y las entidades laborales.

4.4.Principios de las prácticas pre-profesionales.

Las prácticas pre-profesionales como forma de organización del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias se fundamentan en los

principios establecidos por Larrea (2014); ellos son: principio de autoreferencia, reflexividad, equifinalidad y recursividad.

El principio de autoreferencia parte de reconocer un proceso de prácticas pre-profesionales que parta de la experiencia de interacción socioprofesional del estudiante con el proceso productivo y educativo que se desarrolla en el contexto laboral donde realiza sus prácticas pre-profesionales, que le permite al estudiante la generación y distribución de los saberes profesionales e interculturales que generan los procesos de emancipación ciudadana desde un prisma formativo profesional.

El principio de reflexividad reconoce que el desarrollo de las prácticas pre-profesionales debe tomar en consideración la actuación del estudiante desde los nuevos horizontes de organización de las ciencias técnicas y de la educación, así como el desarrollo de una praxis pre-profesional que implica el "actuar comunicativo" con el mundo de la vida que produce adhesiones democráticas al proyecto del Buen Vivir desde la opción y desarrollo de los saberes de carácter profesional.

En tanto, el principio de equifinalidad reconoce el desarrollo de las prácticas pre-profesionales mediante el establecimiento de estrategias que definen trayectorias en función de los contextos e interacciones con actores y sectores capaces de producir escenarios de uso extensivo e intensivo del conocimiento para la resolución de los problemas profesionales.

Por último, el principio de recursividad que parte de planificar, organizar y estructurar didácticamente una secuenciación de acciones de carácter formativo profesional, que favorezcan la creatividad para la generación de saberes en función de las demandas y potencialidades de los territorios, así como la gestión del conocimiento en red que favorecen la creación de colectivos de inteligencia estratégica y emancipadora que se reconfiguran en función de los contextos de intervención.

Estos principios propuestos por Larrea (2014), unido a las dimensiones establecidas por Horruitiner (2008), fundamentan desde lo pedagógico el proceso de formación profesional del estudiante durante las Prácticas y/o Pasantías.

Por tanto de estos análisis se considera que las prácticas pre-profesionales que se desarrollan para la formación profesional del estudiante, constituyen un proceso de

formación teórico-práctico orientado al desarrollo de las competencias profesionales que debe alcanzar el estudiante que implican formas de gestión social, productivas, educativas y culturales como expresión de la integración de saberes de carácter básico y específicos de la producción y los servicios, así como de los saberes que se vinculan e integran con cada uno de ellos.

Los referentes teóricos abordados con anterioridad se sustentan en el proyecto de carácter profesional como forma de organización en la que se fundamenta la dinámica de la práctica pre-profesional.

4.5. El proyecto como forma de organización de la práctica pre-profesional

Etimológicamente “proyecto” significa dirigido hacia; lanzado en beneficio de; representado en perspectiva, diseño de una obra o maquinaria; es una herramienta de cambio para constatar la realidad y llevarla hacia el cambio; es tomar decisiones, opciones, acciones concretas con misión institucional.

Las definiciones del proyecto según Téllez (2005), le atribuyen las siguientes características: “Permite que el estudiante descubra (en la práctica) por sí mismo (independiente) los principios que antes se les daban hechos sin que él tomara parte activa; parte de un asunto, tema o temática seleccionada por los propios estudiantes, los que a su vez deben conocer el objetivo que se persigue y se realiza en condiciones reales donde ocurren los fenómenos que se estudian”. (p.56)

Desde la década de los 90 hasta la actualidad, también se observan varias características que le son atribuidas al proyecto y que dan cuenta de nuevos elementos que enriquecen su definición, entre ellas se mencionan las siguientes:

El proyecto parte de un problema, lleva implícito un trabajo que integra un sistema de tareas en un plan de acción, tiene definidos determinados objetivos y finalidades, se enmarca en un período de tiempo, tiene en cuenta los recursos materiales y humanos para su ejecución, es integrador e interdisciplinario, propicia la búsqueda y la investigación en la escuela, requiere de su evaluación una vez concluido y debe ser contextualizado. (Téllez, 2005)

Estos argumentos permiten reconocer la necesidad de utilizar el proyecto como forma de organización de las prácticas pre-profesionales, de ahí que se asume de Téllez (2005) que los proyectos deben ser:

- Flexibles, capaces de admitir modificaciones, cambios según la necesidad.
- Motivadores, que despierten el interés por su realización.
- Desarrolladores, al posibilitar el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

En estas características se observan nuevos elementos que dan cuenta de los valores que tiene el proyecto para favorecer al desarrollo de cualidades laborales, como expresión que significa la formación laboral de los estudiantes de Obrero Calificado en Tornería.

El proyecto en la literatura es visto como método y forma de organización, de ahí que, luego de realizar un análisis profundo al respecto, se asume que el proyecto constituye una forma de organización del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias durante las prácticas pre-profesionales que realizan debido a los siguientes argumentos:

- Toma en consideración la dimensión espacial y temporal en la que transcurre su ejecución

La dimensión espacial del proyecto, visto como forma, se expresa en la organización que adquiere el grupo en la búsqueda de solución al problema profesional y en la relación estudiante – profesor - tutor (individual), estudiante – estudiante – profesor (grupal) - tutor. A través de estas relaciones, que tienen lugar en la dimensión espacial del proyecto, se desarrollan los métodos y los estudiantes se entrenan en la solución de problemas profesionales.

De lo anterior se puede inferir que, el proyecto es la manera que adopta el proceso de prácticas pre-profesionales para manifestarse externamente como resultado de la organización (relación) entre los sujetos implicados (profesores, tutores y estudiantes).

En tanto la dimensión temporal del proyecto como forma es flexible y depende del nivel de complejidad del problema, de las características del grupo estudiantil, de los niveles

de desarrollo que alcancen, así como de los recursos materiales y humanos con que se cuenta en la universidad o la entidad laboral donde se realiza el proceso formativo. Por tales razones es conveniente que el mismo se ejecute en el período de tiempo establecido según el programa actuante de práctica pre-profesional.

La concreción de la dimensión espacial y la temporal del proyecto como forma de organización se evidencian en el plan de trabajo de éste, el cual recoge las tareas profesionales que ejecutan los estudiantes tanto en grupos como individual, así como el tiempo de duración de cada una de ellas.

- Tiene en cuenta los recursos materiales y humanos requeridos para su realización

En este sentido el proyecto debe delimitar los recursos materiales que se requieren para su realización, por ejemplo; utillaje tecnológico, máquinas, insumos, recursos informáticos, entre otros medios del propio trabajo profesional, así como los recursos humanos implicados: profesor, tutor, estudiante y familiares.

- Integra un conjunto de tareas profesionales requeridas para su ejecución en una relación espacio – temporal definida.

Según el período de duración del proyecto, así como la magnitud y complejidad del problema profesional y de sus objetivos, se delimitan la cantidad de tareas profesionales que realizará el estudiante, precisando la relación espacial y temporal de ejecución de cada una de ellas, así como los recursos materiales y humanos implicados.

Es por estas razones que el proyecto se asume como una forma de organización de la práctica pre-profesional, debido a que sus características esenciales están en consonancia con los rasgos que caracterizan a la forma de organización.

Existen diversas clasificaciones de los proyectos que se emplean en el proceso de formación profesional de los estudiantes, a decir de Cortijo (1996), Fraga (1997), Téllez (2005) y Alonso (2017), fundamentalmente. De estas definiciones se destacan dos tipos fundamentales de proyectos, a decir de Alonso (2017): el de carácter técnico (que se emplea en los procesos de la producción y los servicios) y el de carácter didáctico – metodológico (que se emplea en los procesos de formación de los estudiantes como una forma de organización).

Se sugiere el empleo de las dos, aunque se enfatiza en la utilización de la tipología de proyectos de carácter didáctico – metodológico, porque se trabajan proyectos concebidos como forma de organización del proceso de formación de los estudiantes durante las prácticas pre-profesionales, en los cuales se emplean tareas, recursos materiales y humanos, así como métodos y procedimientos que sistematizan el carácter instructivo, educativo y desarrollador de dicho proceso formativo.

Por otro lado el proyecto permite la interacción del sujeto con el entorno laboral, asumiéndose, según Forgas (2008), como “las acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores, teniendo en cuenta el contexto en el que se construyen y desarrollan, el cual rodea, significa e influye una determinada situación que emerge del mismo y debe ser resuelta por el profesional”. (p.17)

Es precisamente, a través de la interacción que se produce por parte del estudiante con los medios de trabajo, con otros estudiantes, el tutor y demás miembros del colectivo laboral, durante la ejecución de los proyectos, que se puede constatar, de forma práctica, el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en el cumplimiento de sus tareas y ocupaciones.

Esto implica que la práctica pre-profesional debe ser contextualizada y “circunstanciada” para alimentarla de los detalles del mundo de la vida y de interacciones con los sectores productivos, sociales y culturales para la construcción de alternativas de comprensión y transformación de los problemas, situaciones y necesidades, a partir de la generación de perspectivas y soluciones del conocimiento, cuyas significaciones a su vez reelaboran e impactan social y tecnológicamente los territorios del Buen Vivir. (Larrea, 2014)

De igual manera la práctica pre-profesional es producto de procesos de reflexividad que aporta la mirada interpretativa, argumental y creativa para de manera colaborativa alcanzar explicaciones contextualizadas, es decir, desde las características de los puestos de trabajo asociados al contexto laboral donde se inserte el estudiante.

En cada puesto de trabajo el estudiante ejecuta proyectos basados en el enfoque del aprendizaje desarrollador, la integración universidad – entidad laboral y la unidad entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

El proyecto en sentido general debe reunir los siguientes componentes: tema, problema profesional, objetivos, sistema de tareas profesionales precisando los lapsos de tiempo de realización, recursos informáticos y propios del trabajo profesional, así como humanos, el cronograma de rotación por la diversidad de puestos de trabajo, así como las orientaciones metodológicas de ejecución y evaluación.

4.6. Regularidades metodológicas que sustentan a las prácticas pre-profesionales

Otro referente teórico a considerar de manera general en la plataforma teórica que sustenta a las prácticas pre-profesionales lo constituye las regularidades que desde el punto de vista didáctico se deben sistematizar durante su diseño, organización, ejecución y evaluación

¿Qué es una regularidad?

Las regularidades son un conjunto de condiciones interrelacionadas que garantizan las tendencias y orientaciones del sistema de referencia, manifestándose como conexiones lógicas, reiteradas y relativamente constante que de manera casual condicionan la posibilidad de manifestación de una ley o conjunto de ellas.

De ahí que las regularidades metodológicas del proceso de formación de profesionales universitarios, son relaciones esenciales que existen entre las diferentes profesiones técnicas y entre ellas a la vez por sí solas. Ellas deben actuar de forma desarrolladora, sistémica y coherente en el método general de trabajo del profesor.

Cortijo (1997) enuncia que como parte fundamental de la caracterización de ese método general de trabajo deben tenerse en cuenta regularidades de carácter general (comunes a varias ramas técnicas), y las de carácter más general determinadas por invariantes funcionales del contenido de cada una de las profesiones. (p.13)

Analicemos a continuación la esencia de cada una de las regularidades propuestas por Cortijo (1997), emitiendo nuestro criterio y su valoración desde la época actual.

Regularidades de carácter general que se producen durante la formación de profesionales universitarios durante las prácticas pre-profesionales.

Estas regularidades atendiendo a las demandas del universo tecnológico del mundo de hoy, las experiencias acumuladas en la formación de profesionales universitarios y las tendencias de lograr un profesional más activo, emprendedor y competente, son de vital importancia tenerlas en cuenta durante toda la preparación metodológica del docente universitario tanto en el componente académico, laboral e investigativo.

En este sentido se asumen las siguientes regularidades con significativas implicaciones para la proyección del trabajo pedagógico y didáctico a realizar para la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias; las que se expresan en:

- Profesional - Contexto Histórico Social.

Debe partirse de considerar las características de la profesión universitaria que se estudia con visión actual y prospectiva pero desde el contexto histórico social que caracterice al país en el cual se estudie dicha profesión, de manera que puede modelarse una formación de un profesional que dé respuesta a las exigencias de la sociedad y que tenga polivalencia durante su movilidad profesional ya sea desde el punto de vista geográfico y/o funcional.

- Método de trabajo tecnológico - Método de enseñanza.

Para la mayoría de los profesores que impartimos clases dirigidas a formar profesionales técnicos, es conocido que para lograr que los alumnos asimilen los diferentes contenidos de enseñanza y adquieran competencias profesionales; una vía indispensable para lograrlo lo constituye la utilización de métodos de enseñanza.

Sin embargo, en algunas ocasiones no nos hemos detenido a analizar con profundidad lo referente al “cómo aprender”, o sea al ¿cómo deben aprender los estudiantes? ¿cuál será su orden lógico?

A través de toda nuestra práctica pedagógica siempre hemos hecho más énfasis en lo referente al “cómo enseñar” y aunque se han trabajado las dosificaciones y se han hecho redes lógicas de conocimientos en diferentes materias, aún no se ha logrado el resultado deseado.

Una de las causas por las que no se ha logrado del todo, pese a todos estos esfuerzos, que los estudiantes aprendan de forma organizada, planificada y sistemática y a todos

los niveles es la referida a que no se ha tenido muy en cuenta, uno de los componentes fundamentales del proceso profesional: El método tecnológico.

De ahí la esencia de esta regularidad. El profesor de asignaturas técnicas, debe proyectar su red lógica de conocimientos a partir del método tecnológico. En otras palabras al trasladar el proceso profesional, al proceso de formación del profesional este componente; le permitirá dirigir de manera coherente y bien estructurada el proceso pedagógico profesional; pero ¿qué se entiende por método tecnológico?

El método de trabajo tecnológico según Alonso, Leyva y Mendoza (2016) “es el sistema de operaciones y pasos tecnológicos que debe aplicar el futuro profesional, para solucionar los problemas profesionales que se manifiestan en el objeto de trabajo de su profesión y lograr las competencias profesionales requeridas para su desempeño en los puestos de trabajo del contexto laboral”. (p.46)

Se considera que “un problema es un conjunto de relaciones objetivas, que en un momento dado presentan una incongruencia o insuficiencia para la satisfacción de intereses de un grupo de hombres. Cuando el conjunto de relaciones objetivas se manifiesta sobre el objeto de trabajo de una profesión, se trata de problemas profesionales”. (Cortijo, 1997, p.12)

De modo que la determinación de los problemas profesionales, es punto de partida para precisar el dimensionamiento de las competencias específicas a formar en los estudiantes de carreras universitarias.

En este sentido los problemas profesionales se interpretan a decir de Alonso (2017) como la expresión de contradicciones que se manifiestan en el proceso de la producción y los servicios, lo cual requiere de la aplicación de un conjunto de métodos de trabajo tecnológicos profesionales.

En aras de que el estudiante posea las competencias profesionales necesarias que le permitan resolver con eficiencia los problemas profesionales, el proceso formativo que lleva a cabo desde la docencia, la vinculación en el contexto laboral y el trabajo investigativo y de extensión universitaria deben crear situaciones de aprendizaje que le permita la identificación de los mismos, la generación de alternativas innovadoras de

solución y la aplicación de métodos tecnológicos inherentes a los procesos básicos de la profesión que estudia.

Para Cortijo (1997) el método de enseñanza “constituye las vías de conducir el proceso de formación profesional para que el estudiante se apropie de los métodos de trabajo tecnológico, y por consiguiente, de los modos de actuación más generales inherentes a una profesión”. (p.35)

Por tanto el docente debe emplear métodos de enseñanza que le permitan al estudiante la interiorización de saberes que expresen e integren los conocimientos, las habilidades profesionales, las cualidades, los valores profesionales, así como las actitudes y aptitudes que configuran las competencias profesionales que debe lograr para la aplicación de los métodos de trabajo tecnológicos.

Sistematizar la regularidad método tecnológico – método de enseñanza es un aspecto esencial que contribuye a lograr una integración entre la lógica del proceso de la producción y los servicios y la lógica formativa que se desarrolla en la universidad. Por otra parte, favorece las relaciones de comunicación y cooperación entre estudiantes y docentes en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales que debe enfrentar, donde el proceso adquiere significado y sentido profesional.

- Aprendizaje por problemas - Dominio de lo esencial del contenido de las ciencias.

Esta regularidad es esencial y se relaciona con la anterior, se desea formar un profesional que sea capaz de resolver problemas profesionales (incluyendo otros no predeterminados) con independencia, compromiso, de manera creativa, para lo cual debe dominar lo esencial de su profesión acorde al nivel formativo por el que transite.

- Realización de proyectos – Ejecución de tareas profesionales.

Esta regularidad se fundamenta en que el estudiante ejecute proyectos de carácter profesional en los cuales integre un conjunto de tareas docentes en la relación espacio temporal definida, con la ayuda de recursos materiales y humanos. Se requiere que los proyectos ejecuten los estudiantes tengan en cuenta:

- Que las tareas docentes se integren estimulando la formación de sus competencias profesionales acorde a la integración de saberes y por niveles de desarrollo.
- Lograr la integración de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.
- Vincular el componente académico, laboral e investigativo.
- Estimular el significado y sentido del contenido que aprende el estudiante para su formación profesional y para la vida en sentido general.
- Sistematizar un aprendizaje en el condiciones reales o simuladas desde el vínculo con la academia y la actividad de innovación científica - tecnológica.

Estas regularidades, a decir de Cortijo (1997) se ponen de manifiesto, entre otras situaciones, en los ejemplos siguientes:

- El necesario desarrollo armónico de lo cognitivo y lo afectivo, del contenido de la enseñanza, para poner al estudiante en condiciones de poder actuar eficientemente en la solución de problemas de la sociedad, de acuerdo con las complejidades tecnológicas y el rigor del trabajo de cada profesión.
- El requerimiento de seguir en la enseñanza un orden lógico que haga corresponder el rigor de las ciencias con las exigencias de los problemas inherentes a las diferentes profesiones.
- La demanda creciente de un alto nivel científico general para poder interpretar y solucionar los problemas actuales.
- La necesidad de simular procesos tecnológicos no observables directamente.
- La relación entre el tiempo disponible para la enseñanza de un contenido, y el tiempo real del proceso productivo.
- La contradicción que se manifiesta entre la necesidad de dominar una cantidad variada de procesos tecnológicos especiales y el tiempo de la enseñanza.

- La contradicción entre la exigencia, cada vez mayor; de poder actuar aplicando métodos generales de trabajo y de saber aplicarlos en la solución de diversos problemas prácticos.
- El rigor creciente de ser capaz de resolver los problemas y de proteger adecuadamente la naturaleza y el medio ambiente general.
- La necesidad de utilizar con mayor sistematicidad, la computación y un idioma extranjero en el trabajo profesional.
- La exigencia, cada vez con más fuerza, de enfrentar la solución de problemas, en equipos de trabajo integrados por profesionales de una misma rama desempeñando diferentes funciones; o equipos de carácter multidisciplinario y con emprendimientos.

Las regularidades metodológicas planteadas deben ser tomadas en consideración a la hora de planificar, organizar, ejecutar, controlar y evaluar las prácticas pre-profesionales.

En resumen, a la hora de proyectar el proceso de prácticas pre-profesionales se deben tener en cuenta los aspectos siguientes:

Diseñar, orientar y ejecutar proyectos como forma de organización de las prácticas pre-profesionales, direccionados desde la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora de la formación de profesionales universitarios, que propicien una formación en alternancia basadas en un aprendizaje desarrollador que logre la integración con el componente académico e investigativo y sistematicen los principios y regularidades establecidos para este componente del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Los argumentos teóricos anteriormente referidos se concretan en el plan de práctica pre-profesional, el cual debe contener, entre otros elementos, los siguientes: datos generales, caracterización psicopedagógica del estudiante, competencias profesionales a desarrollar, contenidos, sistema de tareas profesionales precisando los lapsos de duración y los recursos materiales implicados, así como la orientaciones metodológicas y de evaluación.

PREGUNTAS PARA EL INTERCAMBIO ACADÉMICO Y CIENTÍFICO:

- a) ¿Qué son las prácticas pre-profesionales?
- b) ¿Estás de acuerdo con el concepto asumido?
- c) ¿Podieras sugerirnos otro concepto? Argumente.
- d) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que frenan la integración universidad – entidad laboral? ¿Qué alternativas de solución se pueden proponer para mejorar su integración?
- e) Ejemplifique mediante un plan de prácticas pre-profesionales como se aplican los principios y regularidades que fundamentan a este proceso. Sométalo al debate.
- f) Diseñe guías para la realización de las prácticas pre-profesionales de sus estudiantes en los que tenga en cuenta:
 - La integración de la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora.
 - La formación en alternancia como premisa del diseño curricular.
 - El aprendizaje desarrollador desde la vinculación con el componente académico e investigativo.
 - El uso de proyectos como forma de organización.

CAPÍTULO 5. LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: REFLEXIONES TEÓRICAS

En el presente capítulo se esbozan algunos referentes teóricos que sustentan al trabajo con el componente investigativo durante la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

5.1. La formación investigativa. Su interpretación conceptual.

El componente investigativo se fundamenta en la necesidad de que los estudiantes de carreras universitarias, en el tránsito por cada asignatura y niveles del currículum, logren una formación investigativa, que los prepare para desarrollar estudios e investigaciones, resolviendo problemas asociados a los procesos básicos de la producción y los servicios, en pos de la creación, mejoramiento e innovación de soluciones creativas.

La investigación constituye el proceso sustantivo en el que se planifica, organiza, ejecuta, controla y evalúa la actividad científico – investigativa de los estudiantes, dirigida a la búsqueda de alternativas novedosas e innovadoras de solución a los problemas que se manifiestan en los procesos básicos de la producción y los servicios.

Se deben emplear diversas variantes trabajadas de forma sistemática por todos los profesores de la carrera a través del proceso de enseñanza – aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular, así como de las propias actividades que realicen los estudiantes en el proceso sustantivo de vinculación (desarrollo de las prácticas pre-profesionales y el trabajo de extensión universitaria), las cuales deben ir favoreciendo la formación investigativa de los estudiantes.

Se exige de un trabajo coordinado y cohesionado con carácter integrador e interdisciplinario entre los gestores de la unidad académica, donde se conciba, instrumente, controle y evalúe el nivel de desarrollo que se va logrando en cada período a través de las actividades de aprendizaje presenciales y el trabajo autónomo de los estudiantes, combinado con el período de prácticas pre-profesionales.

Relacionado con el término de formación investigativa, disímiles autores lo han abordado, tales como: Álvarez (1999), García (2010), Guerrero (2007), Sánchez (2010),

Sánchez y Tejeda (2010), en este sentido resulta interesante las definiciones propuestas por:

Álvarez de Zayas (1999) que plantea que el proceso de formación científica investigativa es aquel proceso formativo, de carácter sistémico y profesional fundamentado en una concepción científica, pedagógica y teóricamente generalizada, planificado y estructuralmente dirigido a preparar al docente para la actividad científica a través del trabajo y en función de la sociedad.

Para Guerrero (2007) la formación investigativa se define como el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación, el desarrollo y la innovación científica, ya sea en el sector académico o en el productivo.

Según García (2010), la formación investigativa de los estudiantes es “un proceso continuo donde se desarrollan conocimientos, habilidades, capacidades y valores de la actividad científica, interrelacionándose diferentes niveles de sistematicidad en distintos momentos del desarrollo científico”.

Estos autores abordan la formación investigativa como un conjunto de acciones dirigidas al desarrollo de conocimientos, habilidades, capacidades y valores de la actividad científica, dirigidos al desarrollo e innovación tecnológica de los procesos de la producción y los servicios que se llevan a cabo en la sociedad.

Una definición más a tono con nuestra investigación, lo constituye el análisis realizado por Sánchez y Tejeda (2010) quienes abordan la necesidad de asumir la formación investigativa en el enfoque de formación basada en competencias. Estos autores consideran que:

Asumir el enfoque de competencias en la formación investigativa conduce a una nueva concepción del proceso el cual es entendido como: un subproceso del proceso de formación inicial del profesional dirigido a lograr la interiorización de la cultura científico-investigativa propia de la profesión y el desarrollo del sistema de competencias investigativas, integrando el componente académico, el laboral y el investigativo, de manera tal, que una vez egresado, el estudiante sea competente en el

plano investigativo, manifestando un desempeño con carácter idóneo, sustentado en la generación de ventajas competitivas, originadas al aplicar los conocimientos a los procesos de innovación, y que una vez logradas, se socializan a todas las organizaciones mediante un proceso de generalización.

Se asume el criterio dado por estos autores ya que en la actualidad se necesita profesionales universitarios con competencias investigativas en las que integren saberes de distinta naturaleza durante la solución de problemas profesionales mediante la indagación-valoración, fundamentación y argumentación de propuestas teóricas y prácticas de solución.

Es por ello que la formación investigativa se interpreta como el proceso y resultado del desarrollo de competencias para la investigación científica, en una unidad entre lo académico con lo laboral, direccionada desde la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora de la formación profesional del estudiante de carreras universitarias.

5.2. Premisas de la formación investigativa.

Las universidades para que cumplan la misión social referida por Horruitiner (2008) de preservar, promover y desarrollar la cultura de la humanidad, es decir, que cumplan con el rol que les corresponde en la formación de un profesional que "piense, descubra su mundo y transforma su realidad" citado por Orellana, 2002, debe partir de las premisas siguientes:

1. La educación superior juega un papel central en la formación del profesional científico del país y en ella al docente le cabe una responsabilidad de suma importancia.
2. El desarrollo del potencial científico y tecnológico debe estar vinculado a la educación de las necesidades socioeconómicas objetivas y globales de la sociedad.
3. El profesional debe estar capacitado para la investigación, no vista como investigación en sí misma, sino como respuesta a las necesidades del desarrollo del conocimiento científico y como aporte para resolver, a su vez las necesidades de la producción y los servicios.
4. El desarrollo científico debe ser pensado de cara al futuro, y abarca los graves

problemas actuales que afronta la sociedad de hoy.

5. Dada la cantidad de información como consecuencia de la explosión del conocimiento científico y tecnológico, el énfasis de la formación en la educación superior, debe estar en el método para apropiarse y para sistematizar lo nuevo que existe y lo nuevo que vendrá.

Estas premisas, expresadas de manera general para la educación superior se corresponden con las exigencias de las universidades en la época actual.

No es posible imaginar en el mundo contemporáneo a un profesional en el campo de la producción y los servicios que carezca de una alta calificación académica, una profunda preparación profesional y una formación investigativa que le permita detectar y resolver problemas profesionales a partir de nuevas ideas, innovaciones e inventivas sobre la base de aplicar métodos de la investigación científico - técnica, tanto empíricos como teóricos, dentro del campo de acción de la profesión de la cual sea graduado.

La sociedad actual demanda un profesional que posea un dominio pleno de los conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y valores en su profesión, que desarrolle los procesos básicos de la producción y los servicios con eficiencia y calidad, que sepa trabajar con el grupo a partir de su caracterización y además se involucre y determine soluciones, mediante la intervención de su entorno mediante la investigación científica.

Esta necesidad está avalada especialmente porque la investigación según Alfonso (2005):

- Es un modo de actuación del profesional, con el que se actúa sobre el objeto de la profesión.
- Permite al docente el dominio de la ciencia que imparte y las vías para la orientación de la actividad del estudiante.
- Es un componente de la cultura general integral en nuestra sociedad.
- Contribuye al desarrollo personal, fomentando el desarrollo de las capacidades intelectuales y generales, así como la formación de valores y cualidades inherentes a la actividad científico investigativa.

- Posibilita la comprensión y relación de otros temas del currículo, por su carácter interdisciplinar y multidisciplinar.
- Permite la integración entre el componente académico y laboral en la formación profesional.

Como puede apreciarse, debido a los argumentos dados por esta autora, a la cual nos adscribimos, resulta difícil formar un profesional universitario que no posea una adecuada formación investigativa que le permita resolver problemas profesionales relacionados con su labor profesional.

5.3. Rasgos que caracterizan a la formación investigativa de los de carreras universitarias basada en competencias.

Sánchez y Tejeda (2010) consideran además que la formación investigativa competente de los estudiantes, implica su participación consciente y voluntaria e involucra tanto el “saber” entendido como conocimiento propio de la profesión, con carácter multidisciplinario y el conocimiento propio del proceso de investigación, lo que sustenta un sólido sistema de acciones generalizables, transferibles, multirreferenciables y emergentes, el “saber hacer”, referente a la parte procesal, al desarrollo de la actividad profesional como una actividad investigativa, innovadora y desarrolladora, el “saber estar” como expresión del componente conductual de las competencias investigativas, el cuál integra los aspectos psicológicos que estimulan sostienen y orientan el desempeño investigativo del profesional y el “saber ser” caracterizado por los valores relacionados con la actividad investigativa.

Se comparte el criterio de estos autores ya que la formación investigativa que alcancen los estudiantes de carreras universitarias, deben expresar la integración de saberes de distinta naturaleza: (conocimientos, habilidades y valores) requeridos para el despliegue de su actividad científico – investigativa.

La formación investigativa, vista como proceso, revela según Sánchez y Tejeda (2010) un grupo de rasgos que la caracterizan; ellos son los siguientes: indagativa, argumentativa, innovadora, gerencial, tecnológico, axiológico y conductual.

Se asumen estos rasgos característicos establecidos por estos autores, ya que la formación investigativa del estudiante de Producción y los servicios debe caracterizarse

por ser:

Indagativa: al posibilitar la búsqueda de alternativas, necesarias para resolver los problemas profesionales que se manifiestan en los procesos básicos de la producción y los servicios, siguiendo, a decir de Tejeda y Sánchez (2010), la lógica de la investigación científica, además de fundamentar los mismos, caracterizar el objeto que se investiga, procesar y analizar críticamente toda la información existente, relacionarla convenientemente con el objetivo de la investigación que se desarrolla, nutrirse de las experiencias anteriores y establecer los nexos entre el problema profesional y sus antecedentes.

Argumentativa: de manera que haga posible expresar de forma oral y escrita argumentos con base científica y el uso de conceptos que permitan fundamentar juicios y valoraciones demostrando con seguridad el dominio que se tiene acerca de los fundamentos científicos – tecnológicos que regulan los procesos básicos de la producción y los servicios, además de la claridad y coherencia con que se brindan los fundamentos científicos en los que se sustentan las consideraciones a las que se arriban como consecuencia del proceso de solución de problemas profesionales relacionados con los procesos básicos de la profesión.

Innovadora: posibilita el descubrimiento de los aspectos novedosos en la solución de un problema profesional, de una investigación, es decir, propone alternativas innovadoras, creativas que contribuyen a lograr una mayor calidad, eficiencia, mejoramiento y perfeccionamiento de los procesos básicos de la producción y los servicios, a través de la abstracción, la forma en que se puede incidir en el objeto de investigación con vistas a transformarlo o en la solución de un problema para transitar del estado actual al deseado.

Gerencial: hace posible la gestión de proyectos, la que se asume con dominio de los factores que permiten a un proyecto de investigación o de ingeniería apuntar a la garantía de su impacto, a la validez de sus hipótesis, a la justificación y pertinencia del problema que se investiga, en fin a todos aquellos elementos que validan el proyecto en sí. (Sánchez y Tejeda, 2010)

Tecnológica: posibilita el acceso y uso consecuente de los métodos y medios tecnológicos que emplea el estudiante, con el objetivo de hacer óptimos los resultados

de investigación, o de solución de problemas profesionales, tanto por sus niveles de contrastación y comprobación, como por la rapidez en el procesamiento de los datos e información en general, para lo cual debe valorarse la idoneidad de los medios técnicos disponibles y la manera de incorporarlos eficientemente al proceso investigativo o de solución a los problemas profesionales que se dan en los procesos básicos de la profesión.

Axiológica: se fundamenta como expresión de los valores profesionales relacionados con la realización de la actividad investigativa: exigencia en la aplicación del método científico, disposición para el trabajo en grupos, honestidad científica, responsabilidad científica, compromiso social e institucional, en el cual se respete la propiedad intelectual.

Conductual: hace posible la integración de aquellos procesos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan el desempeño profesional investigativo del estudiante, en ella se integran los saberes (ser, hacer, saber, estar, convivir) que caracterizan la formación investigativa del estudiante.

Estos rasgos propuestos por Tejeda y Sánchez (2010) deben ser sistematizados en el proceso de formación investigativa que se lleva a cabo con los estudiantes de carreras universitarias, a partir de reconocer las influencias educativas de la diversidad de procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) que se llevan a cabo en la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Es oportuno acotar en este sentido que las influencias educativas son “acciones conscientes, multifactoriales y con carácter sistémico, dirigidas a la transformación de los sujetos en su forma de pensar, sentir y actuar ante situaciones de la vida, a partir del estado actual del desarrollo integral de su personalidad, para llegar al estado deseado de este...” (Aguilera, 2009)

A criterio valorativo, las influencias educativas se interpretan como las acciones conscientes, multifactoriales y con carácter sistémico que ejercen los docentes, tutores y especialistas de las empresas y miembros de la comunidad como vía para favorecer la formación profesional del estudiante desde la diversidad de procesos sustantivos en los cuales están insertados (docencia, vinculación e investigación) que les permitirá alcanzar las competencias profesionales establecidas en el perfil de egreso.

La sistematización, como categoría del proceso formativo es definida por Fuentes (2009) “(...) como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad, a niveles superiores en la construcción científica del contenido socio cultural por el sujeto y en el que a partir de la apropiación de la cultura se significan factores y criterios que propician la reestructuración de ese contenido y con ello su sistematización, lo que condiciona la profundización del contenido en los sujetos”.

Este es un aspecto esencial durante el tratamiento a la formación investigativa de los estudiantes de carreras universitarias, debido a que en la actualidad las universidades están siendo consideradas estructuras dinamizadoras de la innovación, la generación y transferencia de conocimientos mediante la gestión de sus procesos sustantivos y por su responsabilidad en la formación de los profesionales que trabajarán en organizaciones que consideran la investigación como una parte importante del proceso productivo o de servicios que llevan a cabo, por lo que la actividad investigativa es considerada una actividad con carácter productivo o de servicios, es decir, concebida para la mejora de estos procesos, exigiendo de los profesionales competencia investigativa, que les permita a partir de la gestión integrada de la información y el conocimiento y la aplicación de estos a los procesos de innovación generar ventajas competitivas para las organizaciones donde se desempeñan.

5.4. Principios en los que se sustenta la formación de la competencia investigativa

Sánchez y Tejeda (2010) consideran que la competencia investigativa que debe caracterizar la formación investigativa como componente de la formación profesional del estudiante de carreras universitarias, se entiende desde el punto de vista conceptual como: una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica de los saberes inherentes al proceso de investigación científica constitutivos de la cultura científico investigativa de la profesión y que es expresión de la integración funcional de los mismos, movilizados en un desempeño investigativo idóneo y sostenible a partir de los recursos psicológicos del sujeto, que le permiten saber ser y estar bajo ciertos estándares, acorde con las características y exigencias investigativas complejas del entorno.

Es por ello que el estudiante universitario como expresión de su formación profesional e investigativa, debe expresar un adecuado desempeño investigativo además de idóneo,

sostenible, pues el hecho de formar cualidades humanas como investigador, estas pueden ser transferibles, multirreferenciabiles, permiten estar a tono con los constantes cambios que se suceden en los procesos de la producción y los servicios y por ende mantener un desempeño idóneo en lo investigativo en el discursar del tiempo de manera continua y sistemática.

Lo anterior hace pertinente reconocer que la formación investigativa del estudiante, se sustenta además, en los principios de transferibilidad, multireferencialidad y alternancia establecidos por Sánchez y Tejeda (2010), debido a los argumentos siguientes:

El proceso de formación investigativa debe lograr que el profesional demuestre de manera creativa e innovadora el enfrentamiento a la solución de la diversidad de problemas profesionales que se manifiestan en los procesos de la producción y los servicios.

Para lograr lo anterior es necesario que transfiera los contenidos que aprende en cada uno de los procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) a partir de ajustarlos, contextualizarlos y adecuarlos a las exigencias y lógica de actuación en la diversidad de puestos de trabajo que operan en las entidades laborales donde se desempeñen.

De esta forma se hace imprescindible que en el proceso se logre la capacidad para transferir y buscar mediante su actividad científico – investigativa, nuevas vías, estrategias, métodos – técnicas o conocimientos necesarios en cada contexto formativo de desempeño profesional.

Por otro lado, el proceso de formación investigativa debe estar orientado a las características de los diversos contextos docentes donde se manifiestan los métodos básicos de la profesión. Se exige, de un aprendizaje divergente y desarrollador según lo abordado en el capítulo 3, en el cual el estudiante se prepare para actuar ante situaciones conocidas o no en relación con la profesión, por medio de las cuales se vea obligado a realizar una determinada actividad científico – investigativa en correspondencia con la diversidad tecnológica existente en cada uno de ellos.

Por otra parte, en el tratamiento a la formación investigativa del estudiante, se hace necesario combinar acciones docentes, de vinculación indagatorias integrando las

potencialidades del contexto universitario con la diversidad laboral profesional asociada a su área académica de competencia. Es esencial que no sólo el estudiante se enfrente a la solución de problemas propios de la especialidad de forma simuladas, también hay que propiciar un enfrentamiento de estos a la realidad profesional.

Por tanto, asumir el constante cambio que ocurre en los procesos básicos de la producción y los servicios, hace posible la realización de la actividad científico – investigativa por parte del estudiante, desde cada uno de los procesos sustantivos: docencia, investigación y vinculación, para promover la actualización de los productos derivados de ella y el perfeccionamiento necesario de los procesos básicos de la producción y los servicios.

La formación investigativa que se debe lograr en los estudiantes, debe expresar la integración de saberes de distinta naturaleza; ellos son los siguientes:

- Saber: se refiere a los conocimientos de carácter multidisciplinar adquiridos durante el proceso de formación profesional mediante sus procesos sustantivos (docencia, investigación y vinculación), resultantes de la diversidad de tecnologías relacionadas con los procesos básicos de la Producción y los servicios y que sustentan un sólido sistema de acciones generalizables, transferibles y multirreferenciables.
- Saber hacer: se refiere a las destrezas, a las habilidades que le son necesarias para desarrollar la los procesos básicos de la Producción y los servicios que operan en las empresas donde se desempeñan profesionalmente, como una actividad investigativa, innovadora y desarrolladora.
- Saber estar: este aspecto está muy vinculado o es expresión del componente conductual que caracteriza a la formación investigativa, el cuál integra aquellos procesos psicológicos que estimulan, sostienen y orientan el desempeño investigativo del profesional en función de la generación de ventajas competitivas para lograr elevar la “competitividad” de la organización a la que pertenece y hacerla a su vez más eficiente.
- Saber ser: caracterizado por los valores relacionados con la actividad científica – investigativa.

Cada uno de estos aspectos se configura y se expresan mediante el desempeño profesional del estudiante durante la solución de problemas profesionales.

En torno a la categoría desempeño se asume lo planteado por Salas (1999) al reconocer que “es la aptitud o capacidad para desarrollar competentemente los deberes u obligaciones de un encargo laboral. Es lo que el candidato hace en realidad (...) comportamiento total o la conducta real del trabajador o el educando en la realización de una tarea durante el ejercicio de su profesión”.

A tenor con lo anterior, el desempeño profesional tiene carácter de proceso, donde el sujeto en la realización de una actividad se relaciona con el contenido de trabajo, de ahí, que constituya una expresión de su acción intelectual, motivacional y afectivo – volitiva conductual.

Según Tejeda y Sánchez (2012) tienen determinadas características, ellas son:

- Es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional, y supone diversos grados de complejidad y de exigencias en materia de saberes y habilidades a poner en juego como expresión de su carácter de totalidad en la actuación.
- Las competencias no solo se manifiestan, sino que se construyen a través del desempeño. En efecto, no se concibe el proceso de formación de competencias como una fase de adquisición conceptual, seguida de una fase de aplicación “práctica”, sino que también en la propia práctica, se construyen las competencias y se desarrollan los saberes y conceptos.

En tanto, las evidencias de desempeño profesional según Tejeda y Sánchez (2012) se conforman a partir de “la solución que brinda el estudiante a los problemas profesionales en un proceso de aproximación a los criterios establecidos de certificación de la calidad de la actividad realizada (...)”

En el contexto que nos ocupa y en consonancia con lo planteado por estos autores, el desempeño profesional investigativo tiene un marcado carácter integrador y constituye el principal elemento de referencia de la formación investigativa que ha alcanzado el estudiante, es decir, es a través del desempeño profesional investigativo que el estudiante muestra evidencias de los saberes que le permiten el despliegue de su

actividad científica dirigida a la generación y perfeccionamiento de alternativas innovadoras, racionalizadoras y eficientes que contribuyan a la solución de los problemas profesionales que se manifiestan en los procesos básicos de la Producción y los servicios.

El desempeño profesional investigativo constituye precisamente el comportamiento total o la conducta real del estudiante durante el desarrollo de su actividad científico – investigativa, para resolver problemas profesionales inherentes a los procesos básicos de Auditoría y tiene un carácter integrador, ya que se conjugan e integran los saberes de distinta naturaleza requeridos para la realización de su actividad científico - investigativa (saber, hacer, estar, entre otros).

5.5. La actividad científico - investigativa

La actividad científico-investigativa de los estudiantes según Sánchez (2013) es un proceso que requiere ser dirigido, en ella, si bien es cierto que el profesor y el tutor cumplen todas las funciones generales de dirección, el sistema de relaciones que se establece son relaciones socio-psicopedagógicas que facilitan o entorpecen el desarrollo del proceso que se planifica, organiza, regula y controla, basándose en las necesidades cognitivas, psicológicas, sociológicas y culturales de los estudiantes y en los principios, categorías, leyes y métodos de las ciencias pedagógicas.

Se comparte el criterio de esta autora, pues la actividad científica – investigativa es un proceso sustantivo que debe ser dirigido de manera organizada, planificada y no espontáneo, a partir del diagnóstico de la formación investigativa del estudiante.

Según Salazar (2004) la actividad científico-investigativa que el estudiante ejecuta “(...) es una forma específica de actividad, de trabajo especializado. Supone que en la actividad científica el estudiante, como sujeto del trabajo científico, en la medida en que determine problemas de su práctica profesional (...) realice valoraciones desde sus posiciones de profesional en formación”.

El trabajo científico de los estudiantes, es el proceso mediante el cual ejecutan, sistematizan y controlan su actividad en el aprendizaje, asimilan de una forma útil los contenidos, a la par que transforman la realidad con la cual interactúan y se transforman

a sí mismos, presupuestos que asume el investigador para la propuesta de solución del problema declarado.

La actividad científico-investigativa permite que los estudiantes, a partir de la lógica del trabajo científico en los diversos procesos sustantivos en que transcurre su formación (gestión curricular y de vinculación social), se preparen para utilizar los métodos, procedimientos, medios de investigación e instrumentos específicos; desarrollen su capacidad creadora; se eduquen en valores propios de la creación como el amor a la verdad, el desinterés, la honestidad y objetividad, entre otros. Por otro lado le permite al estudiante indagar en la búsqueda de alternativas innovadoras de solución a los problemas que se presentan en los procesos básicos de la Producción y los servicios.

De ahí que se debe realizar una adecuada orientación de la investigación, la cual a decir de Sánchez (2010) establece un proceso de mediación a través de niveles de ayuda que se ofrecen al estudiante durante la realización de la actividad científico investigativa.

Por medio de la orientación de la actividad científico investigativa se produce su desarrollo (ejecución) y evaluación del impacto generado en el proceso investigado.

La evaluación del impacto de los resultados de la actividad científico-investigativa, como elemento del proceso de formación investigativa del estudiante, se desarrolla para la constatación del proceso y sus resultados en cada etapa.

Para Rabazza y otros (2003), el impacto es el “efecto en los individuos y en consecuencia, en el rendimiento de sus organizaciones”, que ha de producir la capacitación y el aprendizaje, mientras que Rodríguez (2003), lo considera como “una situación que produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos, en la vida de las personas, las organizaciones y la sociedad”.

Por tanto, la evaluación del impacto de los resultados de la actividad científica – investigativa que realiza el estudiante, constituye el proceso de valoración cualitativa y cuantitativa de las transformaciones (objetivas o distorsionadas) ocurridas en los procesos de la producción y los servicios, que emergen como consecuencia de la aplicación de los productos obtenidos de su realización. Esta sienta las bases para valorar desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, el estado de la formación

investigativa que ha alcanzado el estudiante, como síntesis de la evaluación de dicho proceso.

Por otra parte, es preciso que la formación investigativa de los estudiantes ocurra a partir de la problematización de la teoría y la práctica profesional, la integración de los contenidos de la profesión y su relación con el contexto formativo universitario, empresarial y comunitario, para que, respetando el encargo social de la carrera, se compartan las responsabilidades entre la universidad, la empresa y la comunidad, y lograr la formación profesional de un profesional, que responda a las exigencias de la sociedad, el cual representa una postura política muy definida y constituye la guía de gobierno que el país aspira tener y aplicar con visión actual y prospectiva.

Retomando el análisis que se viene relacionando, se reconoce que el término integración “supone la unión o sujeción de dos o más elementos (subsistemas), que establecen relaciones sistémicas entre ellos, es decir, la integración da una visión tal del fenómeno, que este se presenta como una unidad entre sus subsistemas componentes y a la vez, una diferenciación rigurosa entre ellos lo cual se define por el lugar y función que cumplen en la totalidad”.

Para la solución de los problemas profesionales que caracterizan a los procesos básicos de la producción y los servicios mediante la actividad científico-investigativa, se requiere de la integración de los contenidos que aprende el estudiante en cada proceso sustantivo (docencia, investigación y vinculación). El contenido, en su interrelación recíproca con los objetivos, expresan aquella parte de la cultura general y técnico – profesional que debe ser asimilada por el estudiante a través del proceso de formación profesional.

El contenido va a estar en permanente transformación, producto de las exigencias que impone el cambio científico-tecnológico a los procesos básicos de la Producción y los servicios, de ahí la necesidad de integrar los conocimientos, habilidades profesionales y valores que se desarrollan en los estudiantes tal y como se ha venido planteado con anterioridad, para contribuir a su formación investigativa desde cada uno de los procesos sustantivos que direccionan su formación profesional.

Si en el proceso de formación profesional del estudiante, la enseñanza y el aprendizaje desarrollador se presentan como proceso de investigación que parte de la

problematización de la realidad, entonces el estudiante se sentirá sujeto de su práctica, le asistirá la necesidad del saber, apropiándose de los contenidos necesarios para poder solucionar los múltiples problemas profesionales a los que debe enfrentarse en los diversos contextos de formación.

Para Sánchez (2010) la problematización es entendida como la percepción de contradicciones esenciales en el contexto de actuación profesional (...), que se revelan mediante el diagnóstico del objeto, según los objetivos a alcanzar.

Para ello se requiere identificar los problemas profesionales que debe resolver el estudiante, los cuales, en el perfil de egreso de la carrera, no se redactan en términos de contradicciones.

Para Alonso (2017) el problema profesional es la “expresión de contradicciones de carácter técnico – profesional que se manifiestan en el cumplimiento de las exigencias organizativas, funcionales, tecnológicas y productivas o de servicios de un determinado puesto de trabajo”.

Siendo consecuentes con este autor, la formación investigativa del estudiante, debe comenzar precisamente, por la identificación de los problemas profesionales, cuya posible vía de solución se alcanza por medio de la realización de proyectos de investigación según las variantes siguientes:

Variante 1. Proyectos de investigación a nivel de asignaturas del eje de formación.

Mediante la realización de actividades que promueven la solución a situaciones y problemas profesionales relacionadas con el contenido de las diversas asignaturas y áreas estructurales del currículo. En esta perspectiva cada profesor debe promover la indagación de evidencias asociadas al tipo de actividad orientada a los estudiantes desde el proceso de apropiación de los contenidos de las asignaturas que recibe en los ejes de formación durante la docencia y según tipología de clase.

Variante 2: Proyectos de investigación a nivel de áreas disciplinares:

Constituye un nivel de generalización más complejo de proyectos de investigación, en los cuáles los estudiantes agrupados según sus criterios y la determinación de líneas de investigación, resuelven problemas profesionales mediante la aplicación de los

contenidos que emergen del establecimiento de las relaciones interdisciplinarias entre las asignaturas que conforman los ejes de formación profesional, las asignaturas y disciplinas de estudio.

Variante 3: Proyectos de investigación durante el desarrollo de las prácticas pre-profesionales:

Constituye una variante de proyectos de investigación, en los cuáles los estudiantes agrupados según sus criterios y la determinación de líneas de investigación, resuelven problemas profesionales mediante la profundización y consolidación de los contenidos específicos de la profesión que han aprendido en el contexto formativo universitario.

Variante 4: Proyectos de investigación de culminación de carrera.

Constituye una variante de proyectos de investigación por medio de la cual un grupo de estudiantes resuelve problemas profesionales de alto nivel de generalización, mediante la apropiación, aplicación, profundización y consolidación de los contenidos abordados en el contexto formativo universitario y empresarial. Estos proyectos deben estar articulados, a las líneas, programas y proyectos de investigación aprobados por la facultad. Por otro lado, deben estar ligados a los procesos básicos declarados en el perfil de egreso de la carrera, como forma de materializar y fortalecer la formación de las competencias profesionales que caracterizan el desempeño profesional del estudiante.

Variante 5: Proyectos para el desarrollo de semilleros de investigación.

Los semilleros de investigación, es una variante que fortalece la formación integral del estudiante con sesgo investigativo, al tener como propósito impulsar a través de actividades sistemáticas, en plena articulación con las líneas y proyectos de investigación, la agrupación de por áreas temáticas donde se gesten soluciones investigativas, con creación e innovación individual y grupal en relación a los procesos básicos de la carrera.

Se debe hacer una agrupación de estudiantes donde pueden coincidir de varios paralelos y niveles, para lo cual la asignación de tareas dentro del semillero, esté acorde a los contenidos y materias que está recibiendo. Esto debe ser un proceso que logre motivar y crear un ambiente de actividad científica donde cada integrante del semillero, tenga un rol, tareas y actividades específicas que debe desarrollar y con ello aportar resultados.

Estas variantes trabajadas de forma sistemática por todos los docentes de la carrera a través del proceso de enseñanza – aprendizaje de cada una de las asignaturas que conforman la malla curricular, deben ir favoreciendo la formación investigativa de los estudiantes. Se exige de un trabajo coordinado y cohesionado con carácter integrador e interdisciplinario entre los gestores de la unidad académica, donde se conciba, instrumente, controle y evalúe el nivel de desarrollo que se va logrando en cada período a través de las actividades de aprendizaje presenciales y el trabajo autónomo de los estudiantes, combinado con el período de vinculación y prácticas pre-profesionales.

Por medio del proyecto según variante adoptada, el estudiante contribuye a resolver el problema profesional; ahora bien, cuando la contradicción que genera el problema profesional es desconocida o requiere de niveles de sistematización para la mejora de los procesos básicos de la producción y los servicios, entonces se requiere que el estudiante, tal y como se concibe en el proceso sustantivo de investigación, realice su actividad científica – investigativa por medio de la realización de dichos proyectos investigativos.

Los proyectos investigativos que se realicen se fundamentan además en la relación existente entre la problematización de la práctica formativa que realiza el estudiante en el componente académico con el laboral y el carácter integrador de su desempeño investigativo.

La problematización de la práctica formativa: constituye el proceso orientado a que el estudiante indague, identifique, descubra y modele contradicciones de carácter general y específico que se producen en los procesos de la producción y los servicios, en correspondencia con el contenido que aprende desde la docencia, el desarrollo de las prácticas pre-profesionales y el trabajo de extensión universitaria en la comunidad.

El carácter integrador del desempeño profesional investigativo se interpreta como la manifestación externa por parte del estudiante de la integración de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y valores (ser, convivir) expresados mediante la realización de su actividad científico – investigativa, que le permitirán generar e introducir alternativas innovadoras de solución a los problemas profesionales relacionados con los procesos de la producción y los servicios.

En cada proceso sustantivo: docencia, vinculación e investigación, se debe desde las influencias educativas que estos poseen, es decir, desde la realización de acciones conscientes, multifactoriales y con carácter sistémico que realizan de manera conjunta los docentes, tutores, estudiantes y miembros de la comunidad en cada proceso sustantivo, orientar al estudiante por medio de la actividad científico – investigativa a que indague, descubra, identifique y modele contradicciones de carácter general y específico que se producen en los procesos de la producción y los servicios; que les permita generar e introducir alternativas innovadoras de solución a dichas contradicciones, sobre la base de la integración y aplicación de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y valores (ser, convivir) requeridos para tales efectos.

Estos saberes se resumen en las siguientes **evidencias de desempeño profesional** e investigativo que debe demostrar el estudiante de carreras universitarias como parte de su formación profesional.

- Manifiesta conocimientos sobre la metodología de investigación de procesos básicos de la profesión universitaria que estudia.
- Identifica mediante la indagación la existencia de contradicciones que se producen en los procesos de la producción y los servicios en el contexto laboral y comunitario.
- Modela problemas relacionados con los procesos de la producción y los servicios, teniendo en cuenta el empleo de métodos de investigación.
- Interpreta los fundamentos científico – tecnológicos que sustentan los procesos de la producción y los servicios para la búsqueda de respuestas a los problemas detectados, teniendo en cuenta el empleo de métodos de investigación.
- Genera alternativas de soluciones innovadoras a los problemas relacionados con los procesos de la producción y los servicios, teniendo en cuenta el empleo de métodos de investigación.
- Introduce las alternativas de solución propuesta a los problemas relacionados con los procesos de la producción y los servicios, mediante el uso de métodos de investigación.

- Valora el impacto generado en el desarrollo de los procesos de la producción y los servicios, la introducción de alternativas innovadoras generadas mediante el método científico.
- Manifiesta cualidades y valores profesionales para el desarrollo del proceso investigativo tales como: la honestidad, laboriosidad, responsabilidad, la autorrealización, el compromiso social, liderazgo y la ética profesional en el respeto a la propiedad intelectual.

Estos indicadores deben ser sistematizados y tratados metodológicamente durante la docencia y las prácticas pre-profesionales que realicen los estudiantes, direccionados desde la dimensión instructiva, educativa y desarrolladora del proceso de formación profesional.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE ACADÉMICO Y CIENTÍFICO:

- a) ¿Qué es formación investigativa?
- b) ¿Cómo se estructura la competencia investigativa a desarrollar en los estudiantes de la carrera en la cual te desempeñas? Ejemplifique
- c) ¿Cómo se integran los principios para la formación de la competencia investigativa mediante la docencia y la práctica pre-profesional? Argumente
- d) Diseñe una variante de proyecto de investigación en el que se integre el componente académico (docencia) con el laboral (práctica pre-profesional) y se apliquen los principios para la formación investigativa de los estudiantes de carreras universitarias.
- e) ¿Cómo desde la planificación y ejecución de la actividad científico – investigativa que realizas estimulas el tratamiento a las evidencias propuestas sobre el desempeño investigativo de tus estudiantes desde la unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo de su personalidad? Ejemplifique.

- f) Identifique los aciertos y desaciertos del trabajo científico estudiantil que se lleva a cabo en la carrera en la cual labora como docente y proponga alternativas para su mejoramiento desde la aplicación de los presupuestos teóricos abordados en el presente capítulo.

CAPÍTULO 6. CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE CARRERAS UNIVERSITARIAS

En el presente capítulo se ofrecen las consideraciones teóricas que sustentan la evaluación de la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

6.1. Evaluación. Concepto

La evaluación es uno de los componentes de mayor dificultad del proceso de formación del profesional.

Para Taba (1974) citado por Álvarez (1997) “evaluar es la clarificación de los aprendizajes que representan un buen desempeño (...) maneras de obtener evidencias de los cambios que se producen en los estudiantes (...) medios para sintetizar e interpretar esas evidencias (...) empleo de la información obtenida con el objeto de mejorar el plan de estudio (...)”. (Álvarez, 1997, p.6)

Para Díaz (2003) citado por Álvarez (1997) evaluar es “un interjuego entre una evaluación individual y una grupal. Es un proceso que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar ese proceso con el proceso seguido por los demás miembros del grupo y la manera como el grupo percibió su propio proceso”. (Álvarez, 1997, p.7)

Para Oviedo (2003) citado por Álvarez (1997) la evaluación apunta a “analizar el proceso (...) en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo (...)”. (Álvarez, 1997, p.9)

Evaluar es: “obtención de evidencias, comprensión, interpretación de evidencias, instrumento para ajustar la actuación en el proceso, el centro escolar y la administración, constatar el logro de los objetivos, formular juicio de valor, un proceso sistémico de reflexión sobre la práctica, ..., fuente de mejoramiento..., orientación y retroalimentación de la práctica”. (Álvarez, 1997, p.9)

En sentido general, para ella la evaluación “es un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a

la complejidad de los factores que intervienen en el proceso, en el que juega un papel fundamental el profesor, guía de dicho proceso”. (Álvarez, 1997, p.10)

Se considera que “la evaluación (...) es una parte esencial del proceso docente educativo que nos posibilita su propia dirección, así como el control y la valoración del desarrollo de los modos de actuación que los educandos van adquiriendo, y permite verificar el grado en que se van alcanzando los objetivos generales de estudio propuestos. Es, por lo tanto, un proceso **continuo** que se basa en **criterios** de acuerdo con un patrón preestablecido”. (Salas, 1999, p.8)

Por otro lado, se considera que la evaluación es elaborada en **común** por un colectivo, y mide el **comportamiento** y **desempeño** de los educandos; es un juicio de valor que expresa la magnitud y calidad con que se han logrado los objetivos educacionales propuestos. Las **calificaciones** son formas convencionales establecidas, que expresan en categorías el resultado de la evaluación, lo que permite ordenar o clasificar el rendimiento de los educandos.

En resumen la evaluación es el proceso de valoración cualitativa y cuantitativa del comportamiento del proceso y resultado de la formación que alcanza un sujeto de manera continua y sistemática; sobre la base del grado en que se van alcanzando los patrones, códigos, estrategias y/o dimensiones e indicadores establecidos.

La evaluación es el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, con el fin de determinar si es competente o aún no, para realizar una función laboral determinada. CINTERFOR (2004) citado por Tejeda y Sánchez, 2012, p.25). Es por ello que se reconoce asumir en la evaluación, el enfoque de formación basada en competencias profesionales.

En síntesis constituye un proceso de interacción socioprofesional contextualizada que promueve y moviliza la comunicación dialógica – reflexiva y el intercambio académico, laboral y científico entre docentes, estudiantes, tutores, trabajadores y demás miembros de la comunidad universitaria y de las entidades laborales que intervienen en el acto evaluativo.

6.2. La evaluación de competencias profesionales. Concepto.

La evaluación de competencias adquiere la connotación de “un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma.” Portal de estudiantes de RR.HH. (CINTERFOR, 2008, citado por Tejeda y Sánchez, 2012, p.26)

Evaluar competencias se torna un proceso complejo y dinámico que permite constatar las evidencias de estas, demostradas en condiciones reales o simuladas, lo más cercano posible a los contextos profesionales, de conformidad con los criterios de desempeño descritos en las normas de competencias establecidas.

La evaluación presupone la emisión de juicios de valor sobre los resultados logrados, teniendo en cuenta los procesos puestos en práctica para obtenerlos y el costo beneficio de la actividad realizada, los que se recogen en un dictamen final emitido por el comité evaluador creado al efecto, en el que se indica si el evaluado es competente y en qué nivel de formación se encuentra.

Este proceso adquiere una connotación esencial al verificar evidencias de desempeño. La evaluación no se debe realizar estrictamente en lugares fijos ubicados en una sola área, estos responden a la competencia a evaluar, así debe buscarse el escenario socioprofesional y laboral más idóneo.

En la evaluación de las competencias es que “los evaluadores deben ser portadores de las competencias a evaluar para garantizar la objetividad del proceso. De esta forma las normas permiten prever la idoneidad del evaluado a partir de las exigencias contextuales del entorno de actuación, teniendo como fin la evaluación”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.28)

Aunque la evaluación tiene dentro de sus propósitos la certificación u homologación de las competencias, se convierte en un mecanismo de reflexión, regulación y ayuda que permite la motivación del profesional evaluado a mejorar sus propias estrategias de aprendizaje y del desempeño.

El profesional evaluado debe sistematizar el proceso de autoevaluación de manera gradual, dirigida y no espontánea. Esto garantiza la toma de conciencia sobre lo que ha logrado, lo no logrado, el cómo lo ha logrado y lo que es más relevante reconocer a través de las evidencias mostradas, qué tareas y mecanismos debe realizar para su

mejoramiento progresivo acorde con las necesidades cognitivas, afectivas e instrumentales.

La evaluación de las competencias tiene un “carácter holístico, integrador y personológico” (Tejeda y Sánchez, 2012, p.30) al medir las evidencias de las competencias a través del desempeño. Este tiene una naturaleza totalizadora y muestra el resultado alcanzado y el proceso seguido para obtenerlo.

La evaluación en su condición formativa “favorece medir las competencias del profesional, pero también posibilita hacer inferencias y valoraciones del proceso formativo o de capacitación utilizado”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.31)

La evaluación a través del desempeño permite adiestrar al profesional para insertarse en los contextos sociolaborales con la calidad requerida; lo prepara para la toma de conciencia, la autovaloración y como fin máximo, la realización de la autoevaluación. De esta forma se potencia la independencia, la autorreflexión, la responsabilidad, la creatividad y la metacognición.

En esta dirección es considerado que “en el escenario actual de la educación superior, la evaluación debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí se desprende que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes”. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p.7)

Para estos autores la evaluación por competencias es el proceso mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia basada en criterios consensuados y evidencias para establecer los logros y los aspectos a mejorar en el sujeto para la mejora continua de su formación.

El autor de esta tesis, a partir de los criterios de Tejeda y Sánchez (2012), así como de Tobón, Pimienta y García (2010) considera que la evaluación de las competencias profesionales es el proceso de valoración cualitativa y cuantitativa de los criterios y evidencias de desempeño demostrados durante su actividad profesional, que permite la **certificación** de las competencias profesionales que establece el perfil del egresado, así

como la toma de decisiones para la retroalimentación y mejora continua de su proceso formativo.

De este criterio valorativo establecido por el autor de esta investigación, se significan dos categorías que necesitan una mejor comprensión, ellas son: valoración y certificación.

Se valora que “resalta el carácter apreciativo de la evaluación y enfatiza en que es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes, empresas y profesores”. (Tobón, 2004, p.10)

De ahí que la valoración, aunque constituye un juicio de valor, se regula sobre la base de los criterios y evidencias de desempeño profesional que se derivan de los niveles de desarrollo de la competencia profesional que se evalúa, los cuales deben ser previamente acordados con los estudiantes.

La certificación es “sinónimo de confirmar, aseverar o acreditar las competencias que se han demostrado mediante un proceso de evaluación”. (Tejeda y Sánchez, p.33)

Estos autores consideran que en el contexto universitario “la certificación es el reconocimiento a la culminación de un proceso formativo o parte de este, que permite sustentar la preparación necesaria para un desempeño acorde con las competencias que debe poseer un individuo para cumplir las funciones profesionales de su contexto laboral profesional de trabajo” (Tejeda y Sánchez, p.34). Por tanto la certificación es el reconocimiento, aseveración y acreditación de las competencias profesionales establecidas en el perfil del egresado que alcanzan los estudiantes.

6.3. ¿Por qué debemos evaluar competencias?

A decir de Salas (1999) se debe evaluar competencias:

- Porque la evaluación es parte integrante de todo proceso educacional;
- Retroalimenta a los educandos sobre cómo están y qué deben hacer para eliminar las deficiencias e insuficiencias;

- ▀ Certifica el nivel de competencia alcanzado;
- ▀ Evalúa los programas de formación profesional; y
- ▀ Define los estándares de la profesión

En la evaluación de las competencias es que los evaluadores deben ser portadores de las competencias a evaluar para garantizar la objetividad del proceso.

De esta forma las normas permiten prever la idoneidad del evaluado a partir de las exigencias contextuales del entorno de actuación, teniendo como fin la evaluación

Evaluar objetivos y competencias se torna un proceso complejo y dinámico que permite constatar las evidencias de estas, demostradas en condiciones reales o simuladas, lo más cercano posible a los contextos profesionales, de conformidad con los criterios de desempeño descritos en las normas de competencias establecidas.

La evaluación presupone la emisión de juicios de valor sobre los resultados logrados, teniendo en cuenta los procesos puestos en práctica para obtenerlos y el costo - beneficio de la actividad realizada, los que se recogen en un dictamen final emitido por el comité evaluador creado al efecto, en el que se indica si el evaluado es competente y en qué nivel de formación se encuentra.

6.4. Características de la evaluación de competencias profesionales

De forma resumida, la evaluación por competencias tiene, a decir de Tobón (2004, p.12) las siguientes **características**:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (profesores, estudiantes, institución y la propia sociedad); tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa; tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades, personales, fines, entre otros) de los estudiantes;

- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante;
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación y se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

Se comparte el criterio de este autor ya que la evaluación del proceso de formación profesional del estudiante universitario se base en criterios y evidencias del desempeño en la realización de las tareas profesionales que con carácter evaluativo se le apliquen por cada una de las asignaturas de los ejes de formación o disciplinas. Por otro lado, es un proceso que debe tener un carácter individual, a partir de las necesidades y potencialidades que muestran los estudiantes y permite la retroalimentación y mejora continua del mismo.

6.5. Funciones de la evaluación de competencias profesionales y en sentido general.

La evaluación de la formación basada en competencia se fundamenta además en las **funciones** de la evaluación en la Educación Técnica y Profesional establecidas por Álvarez y Castro (2007).

Las funciones son: “pedagógica, innovadora y de control”. (Álvarez y Castro, 2007, p.15)

La función pedagógica puede ser considerada la función rectora de la evaluación. Se caracteriza por producir tres efectos interrelacionados: el efecto instructivo, el educativo y el de resonancia.

El efecto instructivo se logra adecuadamente cuando se establece con precisión la relación saberes que configuran la competencia – evaluación, cuando el estudiante es orientado adecuadamente hacia los niveles de desarrollo de la competencia, tiene clara conciencia de qué se espera de él, qué camino ha de seguir y cómo debe comprobar el grado de eficiencia de su desempeño profesional.

Relacionado con lo anterior “los niveles de desarrollo de la competencia profesional expresan los cambios que de manera significativa se producen en la manera de sentir, pensar y actuar como expresión de la aplicación de saberes de distinta naturaleza que demuestra el estudiante durante su desempeño profesional en la solución de problemas profesionales”. (Alonso, 2017, p.20)

De ahí que, el estudiante verifica lo que sabe, ordena y clasifica sus conocimientos, emplea sus habilidades, jerarquizándolas y diferencia lo que sabe de lo que no sabe, lo que le permite ir evaluando su ascenso según los niveles de desarrollo de la competencia profesional que alcanza por medio de la apropiación de los contenidos de las asignaturas del eje de formación profesional.

El efecto educativo está dirigido a poder valorar desde el efecto instructivo, cómo a través de la evaluación se constata el desarrollo de cualidades y valores que de manera integrada a los conocimientos y habilidades profesionales, favorecen el carácter integrador de la evaluación. La concepción de este efecto no se limita a normativas administrativas o del orden del fundamento teórico, sino también a la afectación de aspectos éticos, pedagógicos y sociales.

El efecto de resonancia es el “reflejo objetivo o distorsionado de los efectos instructivos y educativos en los diferentes sujetos y contextos sociales”. (Álvarez y Castro, 2007, p.33). Es importante que el docente tenga clara conciencia de que el efecto de resonancia puede solapar y hasta reducir los efectos instructivos y educativos de la evaluación. Este efecto “puede ser posible siempre que se oriente adecuadamente. Por ejemplo, el estudiante sabe que será objeto de evaluación y se prepara adecuadamente, alcanzando el objetivo real de la enseñanza”. (Álvarez y Castro, 2007, p.35)

Este análisis hace posible considerar la importancia de concebir situaciones profesionales con carácter evaluativo que permitan constatar el efecto de resonancia como resultante de los efectos instructivos y educativos del proceso de evaluación de las competencias profesionales del estudiante, de ahí que este efecto permitirá una evaluación más cualitativa que cuantitativa de dicho proceso y una mayor efectividad a la hora de certificar las competencias que se evalúan, así como las acciones a seguir para la retroalimentación y mejora continua del mismo, que surgen producto de la toma de decisiones, la cual constituye “el resultado del análisis del proceso de formación de

las competencias profesionales, mediante la valoración prospectiva y retrospectiva de las evidencias de desempeño que muestra el estudiante”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.36). Es mediante la toma de decisiones que se trazan acciones para valorar la relación entre los atributos y el desempeño requerido.

La función innovadora de la evaluación se evidencia cuando se ofrece la lógica de solución de un problema profesional y se pide encontrar otra y el estudiante es capaz de ser creativo e innovador en la propuesta de soluciones a los problemas de la profesión.

Es necesario que el docente tenga en cuenta que la estrategia evaluativa debe orientar al estudiante hacia la dialéctica de la comprensión y no comprensión del paso de un nivel de desarrollo de la competencia profesional a otro, a partir de estimular su significado y sentido profesional.

En este sentido, es importante comentar que la significación profesional tiene sus antecedentes en los postulados de Ausubel (1970) en su concepción de aprendizaje significativo.

En la época actual y desde el enfoque de la pedagogía contemporánea, diversos autores abordados en el capítulo 3 tales como: Castellanos (2003), Zilberstein y Silvestre (2004), así como Rico (2008) han abordado la significación como un rasgo que caracteriza al proceso formativo.

En el contexto de nuestra investigación, la significación profesional reconoce la necesidad de lograr que el estudiante, profundice y consolide los contenidos de la profesión, tratando de darle un sentido personal, sobre la base de la comprensión, explicación e interpretación de su significado, que le permita aplicarlo a la solución de problemas profesionales.

La función de control es la función evaluativa más reconocida y estudiada en la literatura pedagógica y psicológica, así como en la práctica educativa. El control necesario es aquel que responde a los objetivos del proceso formativo, tiene en cuenta el desarrollo de los estudiantes y los estimula, permitiendo al docente reajustar su acción pedagógica por medio del proceso evaluativo.

La sistematización, como categoría del proceso formativo se entiende “(...) como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad, a niveles superiores

en la construcción científica del contenido socio cultural por el sujeto y en el que a partir de la apropiación de la cultura se significan factores y criterios que propician la reestructuración de ese contenido y con ello su sistematización, lo que condiciona la profundización del contenido en los sujetos”. (Fuentes, 2009, p.14)

Lo anterior posibilitará entonces realizar la intervención, que se desarrolla a partir de un orientador que posibilita la ejecución de acciones preventivas, correctivas o de apoyo, desde modelos, áreas y principios dirigiéndose a diversos contextos.

Por medio de la intervención se aplican las acciones emanadas de la toma de decisiones derivadas como consecuencia del efecto instructivo, educativo y de resonancia de la evaluación de las competencias profesionales, para la mejora y retroalimentación del proceso, no solo evaluativo, sino también del diseño curricular y de la dinámica del proceso formativo.

El proceso de evaluación de las competencias profesionales, debe tener en cuenta a “los saberes que configuran e integran la competencia y la valoración de cómo estos se van configurando y expresando en el desempeño profesional de los estudiantes.

Es oportuno en este sentido acotar que la evaluación constituye la última etapa del proceso de formación profesional basada en competencias, es decir, si el diseño curricular y la dinámica del proceso se desarrollan correctamente, pero la evaluación del mismo se realiza con irregularidades, entonces la toma de decisiones y las acciones de intervención pedagógica que se tracen, no permitirán profundizar en los aspectos más elementales que limitan el desempeño profesional del estudiante en correspondencia con su encargo social, aspecto que influye en el problema de la investigación.

Un aspecto esencial del proceso de evaluación de las competencias profesionales en los estudiantes de carreras universitarias, lo constituye lo referente a la relación que se va a producir entre el carácter diverso de las formas de organización de la docencia que se emplean en las asignaturas y el carácter integrador de la apropiación de sus contenidos.

El carácter diverso de las formas de organización de la docencia que se emplean en las asignaturas del eje de formación profesional constituye la expresión de las acciones conscientes, multifactoriales y con carácter sistémico que realizan los docentes en una relación espacio – temporal definida y por medio del empleo de recursos materiales,

didácticos y pedagógicos en correspondencia con las tipologías empleadas: la clase, la tutoría y el trabajo autónomo, dirigidas a la apropiación de los contenidos de dichas asignaturas por parte de los estudiantes.

Sobre la clase ya se abordó en el capítulo 3 del presente libro, en tanto, el trabajo autónomo constituye la forma de organización que permite viabilizar mediante la sistematización de saberes de distinta naturaleza, las competencias a formar en el estudiante desde cada uno de los ejes de formación profesional. Este proceso debe comenzar a desarrollarse desde el mismo ingreso de los estudiantes, por lo que debe ser una práctica en cada una de las asignaturas y los niveles por los que transita el estudio en la carrera.

Por otro lado, la tutoría se interpreta como una forma de organización por medio de la cual el estudiante desde el trabajo de vinculación en el contexto laboral y la interacción social con el docente de las asignaturas del eje de formación profesional y el tutor de la práctica pre-profesional, consolida y desarrolla las competencias profesionales que va alcanzando de manera gradual por medio de la apropiación de los contenidos que recibe en dichas asignaturas.

En tanto, el carácter integrador de la apropiación del contenido constituye las vías y los recursos a través de los cuales el estudiante, de forma activa y en íntima interrelación con el docente, la sociedad, sus compañeros de estudio y los recursos materiales que emplea, hace suyos los saberes: conocimientos, habilidades profesionales, cualidades y valores que aprende en las asignaturas del eje de formación profesional de forma integrada.

Se deben evaluar las competencias profesionales en los estudiantes de manera continua y sistemática durante la apropiación de los saberes que de forma integrada configuran al contenido de las asignaturas, por medio de las acciones conscientes y multifactoriales que realizan los docentes en correspondencia con las características de la diversidad de formas organizativas empleadas: la clase, la tutoría y el trabajo autónomo.

Es por ello que se reconoce, la necesidad de sistematizar un proceso de evaluación de las competencias profesionales en los estudiantes de carreras universitarias, a partir de tomar en consideración la relación entre el carácter diverso de las formas organizativas de la docencia y el carácter integrador de la apropiación del contenido; dando lugar a

una importante relación que debe ser tomada en consideración como una vía para contribuir al mejoramiento de su desempeño profesional.

6.6. Sobre los exámenes evaluativos. Reflexiones teóricas generales.

Para que sea eficaz la evaluación tiene que estar comprometida con: la competencia de los educandos, la efectividad de los profesores y de los métodos y medios empleados, así como con la calidad del currículo de estudios. Es preciso que se apele a los mejores y más efectivos principios psicológicos.

Estas consideraciones emitidas por Salas (1999), las cuales ponemos a la reflexión y el debate, constituyen aspectos a tener en cuenta a la hora de proyectar el proceso de evaluación del aprendizaje en nuestros estudiantes.

Uno de los retos que debemos enfrentar los docentes a la hora de evaluar la calidad del aprendizaje en nuestros estudiantes, lo constituye la necesidad de lograr su **autoevaluación**; pero **¿qué se entiende por autoevaluación?**

La autoevaluación es un proceso gradual y dinámico a través del cual el individuo teniendo en cuenta sus propias potencialidades emite un juicio de valor sobre su actuar en la solución de un problema.

Es por ello que enseñar a nuestros estudiantes a autoevaluarse a sí mismos, constituye una imperiosa necesidad para lograr que el proceso de evaluación de la calidad del aprendizaje tecnológico y profesional tenga éxito.

A continuación, te ofrecemos un **ALGORITMO** para enseñar a los estudiantes a **autoevaluarse**. El estudiante deberá:

1. Dominar el objetivo a lograr.
2. Comprender la estructura de la tarea a realizar.
3. Precisar los indicadores a medir para la evaluación con sus escalas valorativas (calificaciones). Negociación con la propuesta del profesor.
4. Realizar la tarea planteada.

5. Valorar cualitativamente los resultados a través de una comparación entre lo que realmente realizó y lo que debió haber realizado (en función de los indicadores del paso N° 3).
6. Valorar cuantitativamente el resultado (proponerse su calificación).

Con este algoritmo de pasos sugeridos se podrá propiciar a través de las clases y mediante la aplicación de exámenes, la autoevaluación estudiantil de manera que desarrolles en ellos, el valor de la honestidad.

Por otra parte se sentirán menos presionados y más motivados por aprender un determinado contenido. Además podrás emitir tus criterios evaluativos evitando muchas contradicciones y discusiones con ellos, logrando una adecuada comunicación y armonía en el proceso pedagógico profesional que se desarrolle.

¿Qué criterios debemos tener en cuenta durante la evaluación, autoevaluación y coevaluación de nuestros estudiantes?

Los principales criterios a considerar son los siguientes:

- La imparcialidad que le permita a cada estudiante ser capaz de criticar a otros estudiantes de manera favorable o desfavorable en cuanto al criterio evaluativo que se propuso durante su autoevaluación.
- El significado y sentido que han conferido los estudiantes y el docente en el acto evaluativo, a la realización de las situaciones profesionales evaluativas, de manera que permite valorar cómo se ha reforzado o no su interés hacia la profesión.
- Las consecuencias que puede generar para su formación profesional, evidenciar dificultades en su desempeño profesional durante la solución de problemas profesionales que se manifiestan en los procesos de la producción y los servicios.
- El respeto mutuo ante la no concordancia de ideas y juicios de valor emitidos durante la socialización de los resultados.
- Nivel de efectividad, confiabilidad y validez de las situaciones profesionales evaluativas aplicadas en consonancia con la estructuración formativa de la competencia profesional y del objetivo.

- Socializar las evaluaciones que ofrece el docente, con los criterios evaluativos que han ofrecido los estudiantes en el orden individual y grupal.

En la práctica educativa se emplean diversas formas de evaluar (técnicas), entre ellas encontramos las siguientes:

Técnicas o Tipos de exámenes (pruebas).-

1. Exámenes orales.
2. Exámenes escritos.
3. Exámenes a libro abierto.
4. Exámenes objetivos.
5. Exámenes de actuación.

Los exámenes orales: Tienen gran uso. Constituyen un método tradicional de evaluar a los estudiantes. Son fáciles de emplear y se basan en la experiencia y la habilidad del examinador para preguntar, recordar, evaluar e interactuar simultáneamente con el educando.

Los exámenes escritos: Tienen mucho más uso que los orales. Existen básicamente dos tipos de preguntas: las de respuesta abierta y las de respuesta cerrada que son las conocidas pruebas objetivas.

En los exámenes escritos de respuesta abierta el candidato (estudiante) es instruido para que formule su respuesta.

En los exámenes objetivos (pruebas objetivas) se le brindan al estudiante varias posibles respuestas, de las que debe seleccionar una o varias, de acuerdo con su criterio específico y el instructivo que acompaña la pregunta. Este tipo de pruebas se les conoce con el nombre de “test”.

Los exámenes a libro y libreta abiertos se utilizan cuando las características del contenido pendiente a evaluar así lo permiten. Se aplican mucho en asignaturas de cálculo numérico fundamentalmente. Contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico y creador del estudiante.

Los exámenes de actuación contribuyen a medir el alcance de los modos de actuación del profesional, se reflejan a través de la discusión y presentación ante un tribunal de tesis de grado, proyectos, ponencias, entre otros aspectos. En nuestras áreas técnicas y profesionales se recomienda su uso en asignaturas de práctica de talleres y laboratorios fundamentalmente. Este examen usa en algunos momentos pruebas escritas, orales y objetivas.

Para proyectar un determinado tipo de examen o prueba a aplicar a nuestros estudiantes de manera que sea eficiente y garantice la calidad de la evaluación del aprendizaje; deberá reunir según Salas (1999) los siguientes **REQUISITOS**:

Sus contenidos deben estar directamente relacionados con los objetivos educacionales.

1. Deben ser realistas y prácticos.
2. Ser válidos y confiables.
3. Cumplir con las funciones de la evaluación.
4. Ajustarse al tipo de contenido.
5. Ser aplicables en las condiciones y el tiempo establecido.
6. Ser complejo, pero lo más breve posible.
7. Ser preciso, pero claro en su redacción.
8. Ser una ayuda para el aprendizaje.
10. Propiciar la autoevaluación estudiantil.

De los requisitos planteados, se aclara el número 3, pues se considera que el resto está claro y no crea confusiones.

La **validez** es la correspondencia entre lo que se pretende verificar por el instrumento, procedimiento o método y lo que realmente se mide. Ello abarca tanto las exigencias propias del control como la determinación de los índices valorativos que permiten la calificación. Es el grado de precisión con que el instrumento o técnica utilizada mide realmente lo que está destinado a medir. (Salas, 1999)

En la medida en que las actividades de la evaluación y el diseño del instrumento o técnica evaluativa se aproximen a la realidad, o sea, estén dirigidas a valorar o a medir la aplicación social e independiente por el estudiante del sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y modos de actuación, mayor será la validez de dicho control. Mientras más teórico, reproductivo y alejado de la práctica esté un control, mucho menor será su validez. (Salas, 199, p.81)

La **confiabilidad** es la estabilidad en los resultados de un control, ya sea al repetirlo o al ser calificado por distintos profesores. Significa que hay constancia en los resultados obtenidos y que su generalización es representativa del grado de aprovechamiento alcanzado por el estudiante en el tipo de control realizado. Se refiere a la constancia de los resultados en el tiempo, según los tipos de preguntas y los criterios de los examinadores. (Salas, 1999)

Con el fin de elevar la **confiabilidad** de un instrumento evaluativo, debemos contemplar los aspectos siguientes:

- Aumentar la evaluación de los modos de actuación y métodos tecnológicos que debe aplicar el estudiante una vez graduado en la vida real o lo más parecido posible.
- Crear la similitud en las condiciones en que se realiza la evaluación.
- Mantener el mismo nivel de exigencia.
- Estandarizar los criterios para emitir una calificación.

Un examen puede ser confiable porque al ser calificado por diferentes profesores se obtienen los mismos resultados; sin embargo, puede no tener validez, ya que el instrumento no mide los objetivos y competencias profesionales previstas.

En todo instrumento o técnica evaluativa hay que garantizar primero su validez para contemplar en segundo orden su confiabilidad.

Ahora bien, ¿cuándo seleccionar correctamente un instrumento evaluativo?

Para ello, a decir, de Salas (1999) se deben tener en cuenta los criterios siguientes:

- claustro con que contamos y su preparación al respecto;
- tiempo disponible para el examen;
- cantidad de educandos a examinar;
- recursos existentes para su diseño y realización;
- capacidad de medición de los procedimientos y técnicas disponibles; su dominio por los colectivos docentes; y los métodos de enseñanza empleados; y el
- grado de aceptabilidad del “método, procedimiento y técnica ideal” por el claustro, los educandos y la institución

Por último se ofrecen las **premisas** a tener en cuenta durante la evaluación:

- El carácter auténtico de la certificación, acreditación y valoración, por medio de la cual los evaluadores y evaluados desarrollen un proceso de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que promueva la originalidad y el carácter reflexivo – colaborativo y participativo antes, durante y posterior al acto evaluativo.
- La atención a la complejidad cognitiva y afectiva de los contenidos que caracterizan la naturaleza integradora de las competencias profesionales y los objetivos que se certifican, acreditan y valoran de acuerdo a su estructuración formativa
- El carácter de imparcialidad en el cual todos los estudiantes sean capaces de demostrar las competencias profesionales y los objetivos que van alcanzando.
- La significatividad que le confiere el estudiante a la realización de las situaciones profesionales evaluativas por medio de las cuales logre un reforzamiento en su interés hacia la profesión (reafirmación profesional)
- Las consecuencias educativas que genera el proceso evaluativo a partir de la integración de las funciones de la evaluación y del efecto ya sea objetivo o de resonancia.

- La generalización de las decisiones pedagógicas tomadas, de manera que sean más fiables, válidas y confiables en función de la mejora continua del proceso evaluativo.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE CIENTÍFICO:

- a) ¿Qué es la evaluación?
- b) ¿Cuáles son sus funciones fundamentales?
- c) ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Crees que falten otras? De ser así propóngalas.
- d) ¿Estás de acuerdo con el criterio de evaluar competencias profesionales?
- e) ¿Cómo se puede concebir la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes desde la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador? Ejemplifique.
- f) Diseñe instrumentos evaluativos que tengan en cuenta los requisitos sugeridos y logren el vínculo entre lo académico, lo laboral e investigativo. Sométalos al debate.
- g) ¿Cuáles son las fortalezas y problemas más comunes durante la realización de los actos evaluativos? Argumente.

CAPÍTULO 7. EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE: REFLEXIONES TEÓRICAS

Para sistematizar cada uno de los referentes teóricos de la plataforma teórica en la que se sustenta la formación de profesional de los estudiantes de carreras universitarias, se debe lograr en los docentes un elevado liderazgo pedagógico durante el ejercicio de sus funciones como profesores universitarios.

Es por ello que se ofrecen a continuación cuáles son los fundamentos teóricos que en este sentido se deben tener cuenta para el ejercicio del liderazgo pedagógico.

7.1 Liderazgo pedagógico. Concepto.

El proceso de liderazgo pedagógico en la formación inicial del docente universitario, debe planificarse, organizarse, ejecutarse, controlarse y evaluarse a partir del establecimiento de una interacción social entre los sujetos que intervienen en dicho proceso en cada uno de los procesos sustantivos que se llevan a cabo (docencia, vinculación e investigación) en el contexto universitario, laboral, así como con el apoyo de la familia y los miembros de la comunidad donde realizan el trabajo de extensión universitaria; sobre la base de la integración de las influencias educativas que ejerce el contexto universitario, laboral, familiar y comunitario para contribuir a la formación inicial del estudiante, de manera que les permita incorporarse a la sociedad con una sólida formación competente para adaptarse al contexto social y transformarlo en función de satisfacer necesidades sociales e individuales.

Se considera que se debe aprovechar al máximo las influencias educativas de la diversidad de procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) que direccionan la formación inicial del docente universitario, para favorecer el liderazgo pedagógico por medio de las relaciones que se dan entre los sujetos socializadores implicados en su proceso formativo inicial (docentes, supervisores, estudiantes, familiares, profesores orientadores de las instituciones educativas y miembros de la comunidad). Es por ello que se realiza un abordaje teórico sobre el liderazgo pedagógico.

En el lenguaje cotidiano con que se abordan las actividades de la escuela, el término de líder se aplica formalmente a quienes dirigen la organización desde dentro, y también,

en forma escalonada pero más remota, a quienes administran el sistema en que se inserta la escuela (local o nacional, público o privado, religioso o laico).

Para Mercedes (2016) el líder “es aquel que se ha trabajado a sí mismo y que está en condiciones saludables de guiar a otros en su propio desarrollo”.

Esta autora realiza al respecto las reflexiones siguientes:

Parte de reconocer que el líder se haya trabajado a sí mismo, es decir, que busque desarrollarse como persona, autoconocerse, potenciar sus virtudes y trabajar sus limitaciones, aprendiendo a estar en y con el mundo, en la búsqueda constante del bienestar personal. La intención de querer guiar a otros en su propio desarrollo, a que otros puedan desarrollarse a sí mismos, potenciando las virtudes de las personas y facilitando el camino de la mejora personal, siendo un modelo de autosuperación en la búsqueda del bienestar propio, constituye un aspecto esencial que debe distinguir al líder.

El liderazgo es fundamental para el funcionamiento de una organización compuesta por individuos que persiguen objetivos parecidos y que además, poseen intereses personales.

En la sociedad humana más evolucionada, la función del líder es simbolizar las normas que mantienen unidos a sus seguidores y dar continuidad al grupo. De ahí que se comparte el criterio de Morell, Bauzá y Marañón (2013) quienes consideran que las “organizaciones necesitan un estilo de autoridad capaz de organizar, proteger, orientar, resolver conflictos y establecer normas. El liderazgo se relaciona más bien, con la autoridad informal propia de la dinámica oculta e incontrolable de las organizaciones”.

Para Morell, Bauzá y Marañón (2013) el liderazgo es entendido como “la influencia mediante la cual un individuo o grupo de personas pueden lograr que los miembros de una organización colaboren voluntariamente y con entusiasmo en el logro de los objetivos organizacionales”.

El liderazgo constituye una clase de influencia mediante la cual se puede lograr que los miembros de una organización o institución determinada colaboren y se sientan comprometidos por cumplir las metas y objetivos planteados.

Siempre se ha considerado que el líder es aquel que puede influir en las actitudes, opiniones o acciones de los miembros de un colectivo porque estos deciden voluntariamente dejarse influir por el líder. En este sentido, el líder ostenta siempre algún nivel de poder carismático y/o de experto, para ser un líder no hay necesidad de estar dotado de autoridad formal.

Es muy atinado el criterio de Coronel (2005) cuando plantea que la conveniencia de ver al liderazgo, menos como un estilo o técnica de gestión y más como una “expresión cultural” de la organización, permite entender mejor su carácter social y cultural”.

Siguiendo la idea de Coronel (2005), el liderazgo está relacionado con la idea de compartir y crear significados que a su vez representan las normas, valores, reglas y filosofías, en otras palabras, la cultura de la organización. Hablar de liderazgo es hablar de aprendizaje mutuo, de construcción de significados y del conocimiento por la colectividad y en colaboración.

Por otra parte, consideran Morell, Bauzá y Marañón (2013), que el liderazgo implica “el desarrollo y la provisión de oportunidades para sacar a la luz percepciones, valores, opiniones e informaciones a través de la conversación; generar ideas en común, reflexionar sobre el trabajo y crear oportunidades para lograr compromisos. Liderazgo como aprendizaje en común, como construcción colectiva y colegiada de significados y conocimientos. Por todo ello el liderazgo es socialmente construido”.

De ahí que el autor de la presente investigación, asumiendo el concepto de Morell, Bauzá y Marañón (2013), considera a criterio valorativo que el liderazgo constituye el sistema de influencias que ejerce un individuo o grupos de personas dirigidas a organizar, proteger, orientar, resolver conflictos y establecer normas por medio de la generación de ideas en común, la reflexión sobre el trabajo y la creación de oportunidades que le permitirán lograr que los miembros de una determinada organización colaboren voluntariamente, con compromiso y entusiasmo en el logro de las metas y objetivos establecidos.

A partir de los análisis realizados, el autor de la presente investigación considera desde el punto de vista operacional que el **liderazgo pedagógico** se interpreta como el sistema de influencias educativas que ejerce el maestro sobre su grupo estudiantil y demás sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje que desarrolla en la

institución educativa donde se desempeña, por medio de la generación de ideas en común, la reflexión, la organización, protección, orientación y solución de problemas que se producen en dicho proceso, que le permitirán lograr que colaboren con responsabilidad, laboriosidad, sentido de pertenencia y entusiasmo en el logro de los objetivos educacionales establecidos.

7.2. Dimensiones del despliegue del liderazgo pedagógico

Coronel (2005) deduce que el impacto del ejercicio del liderazgo se despliega a lo largo de las siguientes dimensiones:

- “Sobre el profesor: Práctica de la clase, capacidad personal e interpersonal.
- La escuela como organización: La estructura y procesos, cultura y capacidad.
- Más allá de la escuela: La crítica y debate, creación y transferencia de conocimientos, mejora en el capital social en la comunidad.
- Sobre el aprendizaje en el estudiante: Atención, disposición, metacognición”.

Se comparte el criterio dado por este autor ya que el liderazgo en el contexto del objeto de la investigación, requiere ser desarrollado en los docentes, en las propias instituciones educativas, que se conviertan en instituciones líderes en la formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos; que tenga un impacto y trascendencia más allá de los muros de las instituciones educativas y sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Se requiere que los sujetos implicados en la formación inicial del docente universitario, desarrollen un adecuado liderazgo en ellos, a partir de ejercer un sistema de influencias educativas desde la diversidad de procesos sustantivos que lo direccionan (docencia, vinculación e investigación), con la finalidad de formar un docente que sea un líder en la dirección del proceso educativo que se lleve a cabo en las instituciones educativas en la cual se desempeñe profesionalmente.

Es oportuno en este sentido acotar siguiendo a Morell, Bauzá y Marañón (2013) que el proceso formativo como se desarrolla en los salones de clases y los contextos laborales, implica la relación estrecha entre profesor, tutor, alumno y grupo, y se da en la actividad

docente y esa relación es dinámica, constante, sistemática, planificada; evidencia el carácter trascendente de cada implicado en la dirección de ese proceso y es el que sirve de base para el liderazgo educativo.

El del docente universitario debe desarrollar competencias para la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, de ahí que se reconoce que esta dirección debe ser compartida entre los estudiantes y profesores, ya que estos últimos representan las aspiraciones sociales, y los primeros se constituyen en objeto de transformación y le es inherente el carácter consciente y motivado del proceso que se genere. Es por ello que están implicados activamente en la dirección de su formación.

Por tanto, una de las cualidades de un docente universitario lo constituye el liderazgo pedagógico, ya que una de sus funciones es la referida a ejercer como pedagogo, o sea debe ser un líder académico durante la dirección del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

El liderazgo pedagógico constituye un factor relevante en la mejora de los resultados de los establecimientos educativos, ejerciendo un impacto sobre los aprendizajes del estudiantado y favoreciendo decididamente a la mejora de la educación.

7.3 Tipos de liderazgo pedagógico

El desarrollo de la identidad de líder en el contexto de una institución educativa está sustentada en que ella es el resultado de construcciones y reconstrucciones ligadas a algún atributo cultural o atributos culturales a los cuales se da prioridad sobre otros atributos (Castells, 1997) y que la identidad docente se reconstruye a lo largo de la carrera profesional. (Beijaard 2004)

El liderazgo pedagógico según estos autores se divide en dos tipos, el primero que se denomina endógeno o distribuido, es el que surge o se desarrolla en el seno de una comunidad de práctica. Ejercer este liderazgo puede involucrar el asumir roles respecto a la realización de tareas específicas, la capacidad de elevar la discusión o el intercambio para suscitar análisis críticos o actuar como vocero externo de la comunidad mediante la producción de materiales escritos o electrónicos (audiovisuales).

El segundo tipo de liderazgo es el que se denomina exógeno, es el que implica el tránsito desde la comunidad de práctica (escuela) hacia la asunción de roles en la

escuela o fuera de ella. Esto puede significar asumir la responsabilidad con ayuda de otros profesores, gestionar la elaboración de un proyecto de escuela o hacerse cargo de direcciones administrativas internas o en la comunidad.

Ejercer el rol de líder dentro de una institución educativa supone según Ávalos (2011), de alguna manera, redefinir el concepto de identidad del docente y asumir como propia la posibilidad de tener un rol en la organización, en el desarrollo o en la autoevaluación dentro de su grupo. Las instituciones educativas que funcionan en buenas condiciones proporcionan ocasiones para el desarrollo tanto de liderazgos endógenos como exógenos”.

Para Ávalos (2011) las condiciones referidas con anterioridad, son las siguientes: “Oportunidad proporcionada al disponer de un lugar físico de reunión y tiempo para participar. Metas claras, tareas específicas y apoyos materiales. Recopilación de información sobre procesos y efectos. Evaluación de efectos y reformulación de tareas. Facilitación de la labor del grupo, externa o interna y apoyos por parte de autoridades y culturas escolares involucradas”.

Los docentes han sido preparados para educar en el sentido más amplio y para enseñar contenidos específicos en el sentido más concreto a grupos de estudiantes y en el curso de las acciones referidas a esta misión, deben tomar múltiples decisiones.

Estas incluyen la adecuación de los contenidos y de los procesos de enseñanza a grupos variables de estudiantes, la organización y la gestión del trabajo en el aula, así como responder a demandas, a veces contradictorias, del entorno inmediato y del sistema escolar (como son, por ejemplo, los cambios curriculares). Sin embargo, con mucha más frecuencia que lo deseable, estas decisiones profesionales son tomadas individualmente, pero sin mayor intercambio con otros docentes. Muchos docentes ejercen su profesión en solitario, que solo se rompe cuando son llamados directamente a asumir una función de liderazgo administrativo.

Los docentes a través de encuentros sociales, retiros espirituales, reuniones pedagógicas, trabajos en equipo, designación de responsabilidades, organización de actividades, aprovechan el espacio para aprender de los demás y enriquecer al otro con sus experiencias en la práctica docente.

Ortiz (2005) valora que el liderazgo pedagógico “es algo susceptible de ser aprendido, una condición que puede ser alcanzada por aquellos docentes que sienten la necesidad de hacer bien las cosas y tienen la disposición de consagrarse al trabajo pedagógico creador, como prueba de fidelidad a una línea de acción, una profesión, una obra o una causa de marcada significación social: la educación. Quien ejerza liderazgo pedagógico sabe que es un proceso que despliega una influencia mayor, hasta lograr que los estudiantes también sean líderes. Los educandos, al ser muy inteligentes, necesitan de líderes docentes para desarrollarse inteligentemente”.

Es por ello que se considera que desde las influencias educativas de la diversidad de procesos sustantivos que regulan la formación inicial del docente universitario, se puede contribuir al liderazgo pedagógico como una cualidad esencial que caracteriza su desempeño docente con eficiencia y profesionalidad.

Sobre la categoría desempeño se asume lo planteado por Tejeda y Sánchez (2010) quienes consideran que se “constituye en el modo de expresión por el profesional del desarrollo alcanzado en las competencias, las que cualifican y distinguen el cumplimiento de las exigencias sociolaborales en los contextos donde cumple las actividades, tareas o roles inherente a la realización de sus funciones (...)”

A tenor con lo anterior, el desempeño profesional tiene carácter de proceso, donde el sujeto en la realización de una actividad se relaciona con el contenido de trabajo, de ahí, que constituya una expresión de su acción intelectual, motivacional y afectivo – volitiva conductual.

Es por medio del desempeño docente, que se puede constatar de forma práctica el estado del liderazgo pedagógico que manifiesta en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje en la institución educativa donde labore. Lo anterior se logrará por medio de evidencias en su desempeño.

En tal sentido las evidencias de desempeño según Tejeda y Sánchez (2012) son entendidas como “una manifestación concreta brindada por el profesional..., que permiten inferir su calidad.” Como parte de las evidencias de desempeño de un docente universitario se encuentran las cualidades que debe demostrar como un líder pedagógico.

7.4. La competencia de liderazgo pedagógico del docente universitario.

Se reconoce que la competencia profesional, “es una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la vinculación funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.21)

Se asume esta definición debido al carácter personológico que la connota; es decir, que se toma como centro al ser humano, privilegiándolo por encima de lo funcional y lo operacional.

Las competencias profesionales del docente universitario, se interpretan como cualidades que se configuran como síntesis de la vinculación del saber (conocimientos sobre la dirección del proceso de formación profesional del estudiante de carreras universitarias), saber hacer (habilidades para dirigir el proceso de formación profesional) y saber ser (cualidades, actitudes y valores profesionales de un docente universitario), expresadas mediante su desempeño profesional sobre la base de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten resolver problemas con compromiso y sentido de pertenencia.

La competencia profesional en su estructuración didáctica, incorpora elementos de naturaleza formativa que se configuran en el estudiante de forma dinámica y compleja y que son expresados por la versatilidad del *desempeño* que él realiza, a partir de las exigencias y normas contextuales del entorno.

A partir de lo anterior se reconoce que el **liderazgo pedagógico** constituye una **competencia profesional** que debe demostrar el docente universitario, como expresión de su desempeño profesional en la dirección del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Las competencias profesionales se clasifican en: “profesionales específicas, básicas y transversales”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p. 34)

Las competencias profesionales específicas “expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características de la profesión, rama o sector socioprofesional; distinguen a un profesional de otro y connotan su desempeño en los diversos contextos”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.34)

Las competencias profesionales básicas “son inherentes a la actuación de los profesionales con un carácter transferible y necesario en múltiples profesiones, sectores o áreas socioprofesionales”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.34)

En tanto, las competencias transversales “son aquellas que se articulan en la lógica de la interacción del profesional en su actuación específica y básica. Se interconectan con los niveles de desempeño del profesional en los diversos contextos sociales y profesionales al interactuar con la lógica de los procesos básicos, funciones y actividades de la profesión”. (Tejeda y Sánchez, 2012, p.35)

A partir de este criterio de clasificación asumido por el autor de esta investigación, se reconoce que el liderazgo pedagógico constituye una *competencia profesional de carácter transversal*, ya que se forma mediante su articulación con la lógica de interacción básica y específica del desempeño del docente universitario en la dirección del proceso de formación profesional de sus estudiantes desde el componente académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria.

Interesante resulta en este sentido la propuesta de cualidades del líder pedagógico que hace Ortiz (2005), ellas son:

- Estar dispuesto a correr riesgos, es audaz, inteligente, vencer su desánimo y las ideas negativas, es paciente y consistente, buen carácter, no le asusta ser un inconformista, lucha por la calidad, prevé las necesidades a largo plazo, sabe enmarcar los objetivos del grupo de estudiantes, apasionado por el cambio y lo nuevo, hábil en la toma de decisiones, arrastra y no empuja, tiene autoridad moral, aprende constantemente, es creativo.
- El líder pedagógico debe tener conocimientos de sus estudiantes; de la práctica docente; de las teorías educativas y dirección del aprendizaje; de modelos pedagógicos y métodos de investigación.

- También desarrolla habilidades para aceptar a los estudiantes tal como son y no como a él le gustaría que fueran, de acercarse a los problemas y a la relación humana en términos del tiempo presente y no del pasado, confiar en ellos aun si el riesgo es grande y cualidades para vivir si la constante aprobación y reconocimiento de los demás.

Estas cualidades deben manifestarse por medio de las evidencias de desempeño docente que demuestra el estudiante durante la realización de actividades concebidas en cada uno de los procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) que regulan su formación profesional

Según Ortiz (2005) los líderes pedagógicos deben:

“Identificar la voluntad del grupo de estudiantes, comprender lo que los alumnos quieren, saber poner remedio a los daños que sufren los estudiantes, esforzarse en mantener despierto en función de lo que sucede a su alrededor, emplear la persuasión para confiar más en esta capacidad que en la de ejercer el mando, tener capacidad para asumir grandes retos asumir el compromiso de administrar bien el currículo para servir a las necesidades de los estudiantes, confiar en el valor de los estudiantes, comprometerlos a desarrollarlo y mostrar sensibilidad para construir una comunidad pedagógica en la institución educativa”.

Se comparte este criterio pues se considera que el liderazgo pedagógico que deben demostrar los docentes por medio de las evidencias de su desempeño, deben expresar los criterios anteriormente referidos para lograr con ello una mayor calidad y eficiencia en la dirección del proceso educativo que llevan a cabo en la institución educativa donde laboren.

De estos criterios se fundamenta a continuación la competencia de liderazgo pedagógico que debe demostrar un docente universitario durante su desempeño:

- Lidera el proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias desde el componente académico (la docencia), laboral (práctica pre-profesional), investigativo (trabajo científico – estudiantil) y extensionista con autoridad moral, protagonismo, compromiso, sentido de pertenencia por la profesión, osadía, inteligencia, emprendimiento, creatividad y en trabajo en

equipos, que permita la generación de ideas en común y de manera emprendedora, por medio de la aplicación de un sistema de influencias educativas sobre su grupo estudiantil y demás miembros del colectivo laboral y estudiantil de la universidad donde labora, a partir del tratamiento a lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador.

A continuación se proponen los **rasgos y evidencias de desempeño asociadas a la competencia de liderazgo pedagógico** que debe demostrar el docente universitario:

- Tiene conocimientos sobre el liderazgo pedagógico y de los fundamentos teóricos abordados en los capítulos del 1 al 6 del presente libro u otros de las ciencias de la educación superior en sentido general.
- Manifiesta habilidades pedagógicas profesionales relacionadas con la dirección del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias desde el componente académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria.
- Siente un profundo interés, respeto y amor por la profesión del magisterio.
- Manifiesta un profundo compromiso con la universidad donde se desempeña
- Gestiona y genera cambios originales y novedosos en los enfoques y estilos de dirección del proceso formativo en pos de mejorar su calidad con osadía, creatividad e inteligencia, venciendo su desánimo ante los obstáculos presentados, las ideas negativas, asumiendo riesgos y manteniendo un buen carácter ante las consecuencias que estos puedan generar.
- Emplea métodos y estilos de persuasión durante el desarrollo de sus actividades docentes por medio de los cuales motiva, despierta el interés y el compromiso de su grupo estudiantil al aceptarlos como son y no como él quiere que sean, convirtiéndose en un paradigma a imitar por ellos de manera tal que los guía hasta lograr aprendizajes significativos, así como el cumplimiento de objetivos y tareas de estudio programadas.
- Manifiesta autoridad moral ante sus colegas de trabajo, familiares del grupo estudiantil que atiende y miembros de la comunidad, de manera tal que los

compromete y logra a su vez que estos cumplan con los objetivos y tareas planteados.

- Asume un papel protagónico en la solución de problemas que se presentan en la dirección del proceso formativo, demostrado en la toma de decisiones con responsabilidad, laboriosidad, perseverancia, flexibilidad, creatividad y sin delegar a sus compañeros de trabajo y la parte administrativa la propuesta de posibles vías de solución.

7.5 Atributos esenciales del líder pedagógico

Además de lo anterior, se considera que el líder pedagógico a decir de Ortiz (2005) debe poseer siete atributos esenciales; ellos son:

- Competencia científico – pedagógica: capacidad para el dominio de una rama específica y sus métodos de enseñanza e investigación.
- Habilidades conceptuales: facilidad o habilidad para la abstracción y el pensamiento estratégico.
- Dejar huellas: legar a los demás docentes una trayectoria de resultados.
- Habilidades sociales o interpersonales: habilidades para la comunicación, para delegar y motivar a los estudiantes.
- Sensibilidad: habilidad para identificar y cultivar el talento.
- Juicio: para tomar decisiones difíciles en poco tiempo y con datos imprecisos y/o ambiguos.
- Carácter: cualidades personales que definen quienes somos.

Un docente universitario debido a las características psicopedagógicas del estudiante, requiere demostrar evidencias en su desempeño en las que exprese también los atributos anteriormente referidos, ya que la labor educativa resulta difícil debido a lo complejo y multifactorial que resulta el trabajo educativo con los y las estudiantes que conforman su grupo estudiantil, el cual por demás es heterogéneo, de ahí que constituye una imperiosa necesidad, estimular el liderazgo pedagógico durante su formación inicial.

El liderazgo pedagógico debe partir del seguimiento a su diagnóstico, es decir, tomar en consideración las necesidades formativas del docente, sus potencialidades, motivos e intereses para sobre esa base, contribuir a su desarrollo teniendo en cuenta las influencias educativas de la diversidad de procesos sustantivos que regulan su formación inicial (docencia, vinculación e investigación). Este aspecto favorecerá tener en cuenta la intencionalidad formativa que deberá significar la lógica para su desarrollo.

La intencionalidad formativa, según Fuentes (2009), “está comprendida como la intencionalidad socio-individual que expresa subjetiva y objetivamente los fines de los sujetos en el ámbito social, de donde se reconoce su carácter subjetivo-objetivo, pero está en la conciencia de los gestores y actores, en la obra de infinito amor que constituye la formación y el desarrollo humano. Este proceso está determinado por el protagonismo consciente del sujeto, concretada en la selección, utilización y diseño de los métodos y estrategias para su consecución, en el compromiso y la responsabilidad de los actores implicados en el proceso de desarrollo y transformación, donde se tracen cada día nuevas metas”.

Se reconoce que aunque la intencionalidad formativa que adquiere el proceso de liderazgo pedagógico en la formación inicial del docente universitario, está condicionada por la motivación, interés y compromiso de los sujetos implicados en su desarrollo y transformación, depende además, de los objetivos establecidos en el perfil de egreso, ya que aquí es, donde se establecen las exigencias formativas que la sociedad necesita de este profesional de la Educación. Se considera como un aspecto de esencia para poder organizar, ejecutar y evaluar el liderazgo pedagógico del docente como proceso, lo cual contribuye a su formación integral y competente.

Otro aspecto a tener en cuenta desde el punto de vista didáctico para favorecer el liderazgo pedagógico un docente lo constituye el referido a tener en cuenta los problemas profesionales que se producen en la dirección del proceso educativo y las potencialidades educativas del contenido que aprende el estudiante en la diversidad de procesos sustantivos: docencia, vinculación e investigación.

Identificar y resolver contradicciones que se producen en la dirección del proceso de enseñanza - aprendizaje, constituye un aspecto esencial que debe manifestar un líder pedagógico y a su vez, posee potencialidades para estimular desde el proceso de

vinculación social (desarrollo de las prácticas pre-profesionales y la labor extensionista), el liderazgo pedagógico.

Para resolver el problema profesional el estudiante debe lograr la interiorización de contenidos de su profesión, los cuales poseen potencialidades educativas para la sistematización de proyectos que les permitan contribuir al liderazgo pedagógico.

En tal sentido, la sistematización, como categoría del proceso formativo es definida por Fuentes (2009) “(...) como el proceso que desarrolla el carácter de continuidad y consecutividad, a niveles superiores en la construcción científica del contenido socio cultural por el sujeto y en el que a partir de la apropiación de la cultura se significan factores y criterios que propician la reestructuración de ese contenido y con ello su sistematización, lo que condiciona la profundización del contenido en los sujetos”.

Este es un aspecto esencial durante el liderazgo pedagógico en la formación inicial del docente universitario, debido a que en la actualidad las universidades están siendo consideradas estructuras dinamizadoras de la innovación, la generación y transferencia de conocimientos mediante la gestión de sus procesos sustantivos y por su responsabilidad en la formación de los profesionales que trabajarán en las instituciones educativas como docentes que consideran el papel del liderazgo pedagógico como una parte importante del proceso educativo que llevan a cabo.

Lo anterior presupone además tomar en consideración la evaluación del impacto que genera en el proceso educativo que se lleva a cabo, el liderazgo pedagógico que ejerzan los docentes.

La evaluación del impacto de los resultados del liderazgo pedagógico, se desarrolla para la constatación del proceso y sus resultados en cada uno de sus procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación).

Para Rabazza (2003), el impacto es el “efecto en los individuos y en consecuencia, en el rendimiento de sus organizaciones...”; mientras que Cabrera (2003), lo considera como “una situación que produce un conjunto de cambios significativos y duraderos, positivos o negativos, previstos o imprevistos, en la vida de las personas, las organizaciones y la sociedad”.

Por tanto, la evaluación del impacto que se alcanza producto al liderazgo pedagógico que ejerce el docente durante la docencia, las prácticas pre-profesionales y el trabajo científico – estudiantil, constituye el proceso de valoración cualitativa y cuantitativa de las transformaciones (efectos formativos objetivos o distorsionados) ocurridas en la dirección del proceso formativo de sus estudiantes. Esta sienta las bases para valorar desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo, el estado del liderazgo pedagógico que ha alcanzado el estudiante.

Al retomar las valoraciones realizadas sobre las **influencias educativas de la diversidad de procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación)**, se infiere que esta categoría siempre está presente debido a que el liderazgo pedagógico en la formación inicial del docente universitario, se produce a partir de las acciones que realicen los docentes de la carrera, los supervisores y profesores orientadores de las instituciones educativas que atienden al estudiante durante sus prácticas pre-profesionales, los miembros de la comunidad y sus familiares, al tomar en consideración las características formativas de cada uno de los procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) por medio de los cuales transcurre su formación inicial, lo que hace que esta categoría sea esencial, para lograr formar a un maestro de la Educación Básica capaz de desempeñarse como un líder pedagógico en correspondencia con las exigencias del perfil de egreso y su desempeño docente desde un marcado carácter integrador.

El **carácter integrador del desempeño** se interpreta como la manifestación externa por parte del estudiante de la integración de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer) y valores (ser, convivir) requeridos para la dirección del proceso formativo que lleva a cabo, por medio de los cuales demuestra, entre otros aspectos, el estado del desarrollo de la cualidad de liderazgo pedagógico.

En cada proceso sustantivo: docencia, vinculación e investigación que regula la formación profesional del estudiante se debe, desde las influencias educativas que ejercen los agentes que en ellos intervienen (docentes de la carrera, supervisores, tutores de empresas, profesores orientadores, familiares y miembros de la comunidad), es decir, desde la realización de acciones conscientes, multifactoriales y con carácter sistémico que se realicen, estimular el liderazgo pedagógico en los docentes durante el

cumplimiento de la diversidad de tareas y funciones que lleven a cabo en la universidad en la cual se desempeñen profesionalmente.

En la medida que los agentes que intervienen en la diversidad de procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación) de la formación inicial del docente universitario, muestren dificultades para ejercer influencias educativas dirigidas a que éste desarrolle formas y recursos para desempeñarse como un líder pedagógico mediante la comprensión, explicación e interpretación del significado y sentido que tiene para ellos demostrar esta cualidad en integración con los conocimientos y habilidades para la dirección del proceso de formación profesional de sus estudiantes, entonces se dificulta el proceso de liderazgo pedagógico.

De estas valoraciones se infiere que un docente universitario desarrolla la cualidad de líder pedagógico cuando demuestra las evidencias asociadas a la competencia de liderazgo pedagógico, la cual forma parte de su competencia didáctica profesional.

Cada vez que los docentes ejerzan influencias educativas desde la diversidad de procesos sustantivos (docencia, vinculación e investigación), contribuirán a desarrollar su liderazgo pedagógico como expresión del carácter integrador de su desempeño docente.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE ACADÉMICO:

- a) ¿Qué es para ti ser un líder pedagógico?
- b) ¿Crees que reúnes las cualidades para ser un líder pedagógico?
- c) Respecto a la competencia de liderazgo pedagógico de un docente universitario propuesto ¿consideras que es necesaria y pertinente? ¿por qué?
- d) ¿Estás de acuerdo con los rasgos y evidencias de desempeño asociadas a la competencia de liderazgo pedagógico? ¿crees que falten otros? De ser así propóngalas y soméталos a la reflexión y el debate.
- e) ¿Qué aspectos piensas que te faltan para desempeñarte como un líder pedagógico? ¿cómo lo piensas resolver?
- f) ¿Cómo desde la docencia que impartes ejerces liderazgo pedagógico? Ejemplifique.

- g) ¿Cómo desde la práctica pre-profesional que organizas y orientas a tus estudiantes, ejerces un liderazgo pedagógico? Ejemplifique.
- h) ¿Cómo ejerces liderazgo pedagógico durante la atención al trabajo científico – estudiantil de tus estudiantes?
- i) Demuestre como en los proyectos y las tareas didácticas profesionales que orientas a tus estudiantes durante la docencia y la vinculación, ejerces un liderazgo pedagógico, teniendo en cuenta las reflexiones teóricas realizadas.

CAPITULO 8. FUNDAMENTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON LA PROFESIONALIZACIÓN PEDAGÓGICA Y LA FORMACIÓN DIDÁCTICA PROFESIONAL

En este capítulo se aborda finalmente lo relacionado con los fundamentos teóricos sobre la profesionalización pedagógica y la formación didáctica profesional que debe tener el docente universitario.

8.1. La profesionalización pedagógica.

La educación superior a nivel mundial exige cambios sustantivos que permitan el fortalecimiento de la labor que realizan las universidades, existe una realidad circundante en el quehacer docente sobre todo en aquellas carreras no pedagógicas, en donde los docentes son profesionales que tienen conocimientos elevados de su “profesión” pero, que en su formación poco o nada han recibido como preparación pedagógica.

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza- aprendizaje permite enfocar diversos estadios de profesionalización, reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) y retomados por Imbernón (1994) quienes reconocen: al profesor como trabajador, artesano, artista y como profesional.

Las valoraciones de las ideas anteriores conducen a asumir la definición de profesionalización pedagógica de Añorga (2012, p.12) que la concibe como: "el proceso pedagógico fundamental, continuo, que atiende la integridad de los sujetos y tiende a desarrollar y consolidar las competencias por aproximaciones sucesivas estableciendo diferentes niveles de profesionalidad, para la vida social y profesional, de acuerdo con los requerimientos de la sociedad".

En esta definición el investigador valora que se destaca el carácter humanista, sistemático y consciente que debe identificar la formación pedagógica del profesorado, teniendo como componente y centro de este proceso, las competencias.

La profesionalización como proceso, reflexionan Ortiz y Mariño (2011), es una “exigencia que deviene del desarrollo social, y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional. En el caso del profesor universitario su profesionalización converge en dos modelos: el de docente y el de

investigador. Si se quiere lograr la excelencia en la formación de profesionales universitarios, uno de sus aspectos fundamentales lo constituye precisamente, el logro de una adecuada profesionalización pedagógica y didáctica del claustro de docentes universitarios”.

En este sentido, los autores antes mencionados consideran que la profesionalización pedagógica del docente universitario es el resultado de un proceso de formación continua, que exige no solo una elevada preparación teórica en las disciplinas y asignaturas que imparte, sino también en los contenidos de la Didáctica de la Educación Superior, que le permitan actualizar permanentemente su práctica docente y tomar decisiones acertadas sobre los cambios que debe introducir en su actuación, como dirigente del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Las decisiones a las que se hacen referencias, provocan la reflexión crítica del investigador en relación al profesor de la carrera de Carrera universitaria, sobre lo que hace en el aula, lo que enseña, cómo lo enseña y cómo los estudiantes aprenden.

Un docente que sea crítico, reflexivo de su propia práctica, tiene necesariamente que investigar desde su principal escenario de actuación profesional que es el aula universitaria; es por ello, que se requiere del docente la necesaria profesionalización pedagógica, como un aspecto vital para el logro de un desempeño docente satisfactorio.

El docente universitario constituye, sin lugar a dudas, una figura esencial de la actividad profesional universitaria que se lleva a cabo en la carrera. Este docente no solo debe investigar sobre el contenido de la ciencia que enseña, sino también sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en aras de provocar una reflexión autocrítica dirigida a su perfeccionamiento. Lo antes planteado permite valorar que existen docentes con elevados conocimientos de la ciencia que imparten, y en la enseñanza de dichos contenidos carecen de la necesaria pedagogización, dificultándose el aprendizaje de los estudiantes.

Para Abreu y Soler (2014) la profesionalización es el proceso que se evidencia desde el vínculo de la teoría con la práctica, donde los contenidos de la profesión se correspondan con las exigencias del modelo del profesional.

Pérez (2009, citado por Abreu y Soler, 2014) concibe la profesionalización como una condición del proceso de enseñanza – aprendizaje, la cual constituye una particularidad del mismo, y propicia el crecimiento personal a partir de la correspondencia entre sus componentes didácticos, las necesidades de los estudiantes y su conciliación con las exigencias del perfil de egreso, apoyado en la interrelación profesor – estudiante – y otros agentes socializadores implicados.

Se comparte este criterio debido a que el proceso de profesionalización pedagógica se sustenta en esencia, en la necesidad de que el docente, entre otros aspectos, sea capaz de gestionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas que imparte a sus estudiantes, mediante el logro del vínculo con la profesión, así como de los recursos psicológicos, pedagógicos y didácticos en correspondencia con las exigencias contemporáneas.

Cáceres y otros (2011) expresan: “la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y capacitación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios”.

Lo expuesto indica que en los momentos actuales se debe priorizar la formación pedagógica profesional de los profesores, por lo que dentro del proceso enseñanza - aprendizaje es menester la actualización en la Didáctica de la Educación Superior en particular por las características de su objeto de estudio.

Los autores antes mencionados (Cáceres y otros, 2011) puntualizan además que para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de ahí el imperativo que la universidad enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.

La necesidad del conocimiento didáctico en la formación del profesor, se ratifica en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) donde una de las prioridades es, la profesionalización en la formación pedagógica y didáctica. No obstante, ningún

cambio es posible sin la participación de la conciencia personal e implicación profesional en aras de lograr los mismos y dejar a un lado esquemas mentales pre-establecidos.

Se requiere en la profesionalización pedagógica que exista una actitud de cambio y de valoración con relación a las exigencias formativas, para ser un profesor universitario que domine los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ello permitirá que las clases impartidas sean más asequibles a sus estudiantes.

De ahí la importancia de la concepción de un modelo didáctico que contribuya a dar respuesta a este imperativo y que favorezca en su implementación la superación de las limitaciones pedagógicas y didácticas del profesor universitario.

En los momentos actuales, en el quehacer universitario resulta importante la autorreflexión cotidiana sobre la enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos, acompañada por supuesto de una sólida formación científica pedagógica que contribuya a la elevación del desempeño profesional.

Entre los docentes se encuentran una diversidad de perfiles, cuyo denominador común es, que son profesores universitarios y esto implica que deben asumir aspectos relacionados con la profesionalización pedagógica y formación didáctica que les posibilite:

- Gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina o asignatura que imparten.
- Investigar el propio proceso para su mejoramiento continuo e incrementar su independencia y autoevaluación de su propia labor docente.
- Dominar de manera consciente un sistema de contenidos científicos- pedagógicos, vinculados a una ética profesional.

Estos tres aspectos resultan interesantes considerarlos pues un profesor debe caracterizarse por el dominio científico de la asignatura a su cargo, denotando lo profesional en su rama. Sería un gran logro para la Educación Superior si la docencia asumiera estos principales aspectos que se fundamentan en lo pedagógico y lo didáctico,

con énfasis en la autorreflexión del maestro en la búsqueda de su propia profesionalización.

La profesionalización pedagógica, es un tema que está tomando fuerza en el contexto legal. En este sentido se plantean algunas *exigencias*, entre las que se encuentran:

- Aportar al desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas;
- Fortalecer en los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico;
- Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones en el país;
- Aportar con el cumplimiento de los objetivos del régimen de desarrollo previsto en la Constitución y en el Plan Nacional de Desarrollo;
- Fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico, pedagógico y didáctico, que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable.

Lo anterior exige la necesidad de lograr una adecuada profesionalización pedagógica y formación didáctica del docente universitario que dé respuesta a las exigencias del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Se reconoce y asume como parte de la profesionalización pedagógica del docente y de su formación didáctica que el profesor debe visualizarse como un profesional, que logre en su desempeño el desarrollo de cualidades en la que integre conocimientos, habilidades, y valores en correspondencia con las exigencias de la Educación Superior en el contexto ecuatoriano.

Por consiguiente, se caracteriza a la formación didáctica como: proceso que forma parte esencial de la profesionalización pedagógica profesional que implica la apropiación de manera continua, sistemática y a través de diferentes vías, de los contenidos didácticos con carácter teórico y práctico en diferentes contextos de actuación que favorecen la gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje universitario.

La formación didáctica se evidencia en las competencias didácticas que se deben formar en el profesor para su buen desempeño docente. Es por ello que el campo de la investigación tiene salida a través de la formación de competencias didácticas profesionales.

8.2. Reflexiones teóricas sobre la formación de competencias didácticas profesionales

Las palabras “competencia” y “competente” provienen del latín competentia, competens, respectivamente. En latín, competens quiere decir “adecuado para algo”. Es por eso, que se considera que el que aprende satisfactoriamente las acciones de un trabajo determinado, merece el nombre de persona competente en el mismo.

A finales de la década del 50, el término competencia comienza a emplearse en el campo de la ciencia psicológica por parte de teóricos de la psicología cognitiva, los que establecen un modelo de competencia cognitiva sustentado en una epistemología racionalista, e implicó un futuro sesgo intelectualista que es criticado frecuentemente y ello no les permitió tener claridad sobre el carácter integral de la misma.

Hoy día se requiere de un docente universitario que posea competencias para la dirección del proceso de formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias.

Lo anterior conlleva a reflexionar sobre la necesidad de trabajar las competencias no solamente en la formación inicial sino también como parte de la formación continua de los profesionales egresados de la Educación Superior.

Siguiendo el orden de ideas asumido sobre competencias profesionales en los capítulos 6 y 7 se considera que desde un prisma sociológico el proceso de formación de competencias profesionales se fundamenta en la interacción social que se produce entre el profesor, sus estudiantes, la familia y los miembros de la comunidad que intervienen en dicho proceso.

Es por medio de las relaciones de comunicación social entre los sujetos, que se contribuye a la formación de competencias profesionales, en una dinámica por medio de la cual el sujeto a partir de las diferentes formas existenciales de la actividad, integra los

saberes aprendidos en su actuación profesional y los pone en práctica en el ámbito laboral y profesional.

En cuanto a lo filosófico y psicológico se retoma lo planteado en el capítulo 1 y se reconoce que este proceso se fundamenta en la teoría de la actividad y la comunicación basada en la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto, connotado por el respeto a su personalidad, sus costumbres y experiencia cultural general y profesional, dentro de un clima de democracia y confianza que permita el fomento pleno de su identidad y desarrollo humano.

Desde esos mismos fundamentos las competencias encuentran además, en autores como Leontiev (1975) que parte de reconocer la integración y combinación armónica de las formas existenciales de la actividad: la actividad cognitiva, expresión del **saber** (conocimientos), la actividad transformadora, expresión del **hacer** (habilidades profesionales), las cuales están mediadas por la actividad valorativa, expresión del **ser** (valores) y la actividad comunicativa, expresión del **convivir** (normas de convivencia social), como referente que fundamenta el proceso de formación de competencias profesionales.

En tal sentido, la formación de competencias en la literatura científica, reflexiona Fuentes (2010), se ve desde dos posiciones: competencias profesionales que se centran en el ser humano, o competencias laborales desde la posición del puesto de trabajo.

Las competencias laborales establecidas para el puesto de trabajo se basan en una relación netamente operativa, centrada en la formación de un sujeto para desempeñarse en un puesto específico, en donde se considera solo las funciones que establecen los calificadores de cargo y documentos que regulan dicho desempeño.

En cambio las competencias profesionales son inherentes al desarrollo del ser humano; constituyéndose en cualidad que le permite desempeñarse en una amplia gama de puestos de trabajo, caracterizadas porque el sujeto es el centro del proceso y aunque tiene en cuenta lo laboral, trasciende sus límites al abordar la capacidad transformadora, como expresión de las potencialidades que este posea para desempeñarse en cualquier ámbito, en su diversidad y en la esfera social en sentido general.

Es importante acotar, de acuerdo con Fuentes (2010), que las capacidades transformadoras humanas se desarrollan al desempeñarse frente a diversas circunstancias y resolver problemas (incluyendo otros no predeterminados) con calidad en el ámbito de su desarrollo individual y social.

En este material se asume la posición de formación de competencias profesionales debido a que su alcance es más trascendente que la posición de formación de competencias laborales, ya que la primera se centra en el cumplimiento de tareas desde el puesto de trabajo y para contribuir a la profesionalización pedagógica del docente de la carrera de Carrera universitaria, se considera que sus competencias deben estar concebidas desde un enfoque profesional.

El docente universitario, como parte de su formación didáctica debe alcanzar competencias que le permitan, fundamentalmente la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje de las asignaturas que imparte, a partir de la aplicación de los enfoques didácticos contemporáneos que privilegian lo problémico, desarrollador y creativo, por lo que requiere de una adecuada formación de competencias didácticas profesionales que resultan esenciales para su labor docente.

Al analizar los contenidos declarados en las definiciones de las competencias profesionales para el campo del profesional de la educación puede considerarse que las mismas abarcan o se relacionan con procesos, de tal magnitud, que constituyen sistemas complejos e integran otros más específicos que puedan considerarse subprocesos en el sistema mayor, de esa forma es posible hablar de competencias generales y específicas. (Ruiz, 1999)

Esta complejidad a la que hace referencia la autora antes mencionada se revela en el criterio de Parra (2002) que define la competencia didáctica como: una competencia del profesional de la educación que permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propicia el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados, en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable.

El autor se identifica con algunos elementos de la citada definición, ya que la competencia didáctica es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de

los docentes de la carrera de Carrera universitaria, se debe concebir su labor didáctica en el vínculo de los conocimientos con un enfoque profesionalizante; es decir, enseñar a sus estudiantes los contenidos en estrecha vinculación con los objetivos del perfil del egreso de la carrera, situación que amerita una constante preparación pedagógica.

Sin embargo se aprecia que esta competencia abarca múltiples procesos, y no están estudiadas de forma específica las correspondientes competencias didácticas que están asociadas a los componentes didácticos, como elementos mediadores dirigidos a profesores de carreras no pedagógicas, para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zabalza (2013) considera competencias docentes las siguientes:

Capacidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; Seleccionar y presentar contenidos disciplinares; Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC; Gestionar las metodologías del trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; Relacionarse constructivamente con los alumnos; reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Se aprecia que en esta nomenclatura hay competencias que por su grado de generalidad incluyen a otras que se han formulado, y además se redactan indistintamente como capacidad, gestión, relación y reflexión, que resultan ambiguas dada la estructura de las competencias.

Las investigadoras Calzada y Addine (2007) analizan la formación de la competencia de Dirección del Proceso Pedagógico en la formación inicial del profesor, definiendo las competencias pedagógicas como: aquellas que permiten enfrentar la solución a problemas profesionales que se le presentan al futuro egresado en sus contextos de actuación, y promover el desarrollo integral de los estudiantes y grupo bajo su dirección.

En esta definición se aprecia la intencionalidad hacia carreras pedagógicas en la formación inicial, tiene un grado de generalidad al referirse al proceso pedagógico y además al analizar los rasgos que la caracterizan, la definición no revela cuál es la singularidad de esta competencia.

A partir del análisis de los aspectos esenciales de las definiciones anteriores, para esta investigación se define operacionalmente la **competencia didáctica profesional** como: cualidad que contiene un sistema de conocimientos didácticos, habilidades, valores y actitudes que se manifiestan de manera integradora en las diferentes formas de organización, vinculadas a la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, que permiten un desempeño pedagógico profesional satisfactorio.

De las valoraciones anteriormente realizadas se deduce que la competencia didáctica profesional constituye una tipología de competencia propia del desempeño del docente universitario, implica considerar aspectos formativos que dan el carácter consciente y de compromiso del sujeto con su actuación, de manera dinámica y compleja, expresado por la versatilidad del desempeño pedagógico profesional que realiza, a partir de las exigencias y normas contextuales del entorno laboral, social o profesional en que se encuentra.

Desde otro enfoque, de acuerdo con Tejeda y Sánchez (2012), las competencias profesionales en general tienen un carácter sistémico e integrador, lo que hace que se denote su singularidad. Desde esta perspectiva el autor identifica las competencias didácticas profesionales con las características que se ofrecen a continuación:

Son complejas, por los diversos movimientos y relaciones que se suceden de forma dinámica, entre las dimensiones del enfoque, que se integran como esencia contradictoria en la triada competencia, desempeño e idoneidad profesional según las características del docente.

Son holísticas, por su carácter totalizador en el tratamiento de la identificación, evaluación, certificación y formación de las competencias como dimensiones que, desde su singularidad, se interconectan y se materializan en el marco de su concreción como enfoque formativo de los profesionales universitarios. Como elemento distintivo se encuentra la integración entre los saberes, los cuales se interrelacionan como un todo, en una relación dialéctica de forma sintética.

Son contextualizadas, al utilizar de forma coherente la realidad socioprofesional asociada con la profesión donde se aplica y se expresa a través de los procesos y actividades que caracterizan la profesión. Usa los contextos universitarios académicos y los escenarios laborales donde se desempeñan los profesionales en ejercicio, en una

alternancia erigida como pilar para la formación de las competencias.

Son flexibles al concretarse en cada docente y adaptándose a las exigencias de desempeño e idoneidad profesional que desde el contexto universitario se ha planteado como necesidades y aspiraciones, donde se tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes para apropiarse de los saberes.

Son desarrolladoras, al considerar las potencialidades de los sujetos como básicas para su formación, delimitando la atención a la diversidad con estrategias de intervención que favorezcan el crecimiento pleno en los escenarios laborales – profesionales como bases para el mejoramiento humano. Se atiende a las individualidades como esencia para garantizar la formación de las competencias.

Es importante esclarecer que la competencia didáctica profesional, expresada como un sistema, puede confundirse con la habilidad, no así, cuando la complejidad es mayor y cambian las condiciones del proceso didáctico, los resultados dependerán de la capacidad de interacción entre diferentes áreas de conocimientos, desarrollo de habilidades y demostración de valores, siendo estos los elementos que caracterizan a las competencias. Puede incluso un docente tener potencialidades para una determinada habilidad de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y no llegar a ser competente.

Las competencias didácticas profesionales como expresión de la idoneidad del docente adquiere su relevancia como cualidad que se sintetiza en la relación dialéctica entre la polivalencia, la flexibilidad y la integralidad de su actuación docente que, a su vez, es una evidencia demostrada en su desempeño profesional.

Se considera el desempeño como la manifestación externa de la competencia a partir de movilizar todos los recursos del sujeto para desarrollar actividades inherentes a su labor en un contexto determinado. En el mismo se expresa el comportamiento real del profesor en relación con otras tareas a cumplir, durante el ejercicio de su profesión.

El desempeño pedagógico profesional tiene carácter procesal, donde el docente durante la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, se relaciona con el contenido de trabajo, de ahí que se constituya en una expresión de su acción intelectual, motivacional y afectiva. Es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional y supone diversos grados de complejidad y de exigencias en materia

de saberes y habilidades a poner en juego, como expresión de su carácter de totalidad en la actuación.

El proceso de formación de competencias didácticas se construye paulatinamente en la práctica profesional, donde los saberes se aplican y se demuestran con las evidencias en su desempeño profesional, que es el espacio de constatación de las mismas en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.3. La gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje. Sus funciones.

La gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible desarrollarla en abstracto, para lograrla se hace necesario funciones que planifiquen, organicen, regulen, controlen y evalúen. Estas funciones se manifiestan e identifican en cada una de las diversas formas de organización, mediada por los componentes didácticos de dicho proceso.

Respecto a la gestión, autores como Fernández (2013); Romero (2011) y Castañeda (2013) coinciden que: constituye una acción y efecto de realizar diligencias sobre algo para alcanzar un fin. Se refiere a todas las acciones y operaciones que realiza una persona o grupo de personas para alcanzar una aspiración o meta en su relación directa con el resultado o efecto alcanzado.

Horroustinier (2008) al estudiar el Modelo de Formación de la Universidad Cubana analiza, entre otros elementos, la gestión de los procesos universitarios y la identifica con aspectos administrativos de dirección de cada proceso. Dicho autor puntualiza que: “la gestión, aunque puede tener elementos de tipo administrativo, es esencialmente didáctica” (p.56). Esta concepción se asume, por el carácter didáctico de esta investigación.

A partir de lo abordado anteriormente en esta tesis se considera a **la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje** como:

La expresión de las acciones de planificación, organización, regulación, el control y evaluación del tratamiento didáctico a la relación: objetivos, contenidos, métodos, medios y técnicas de evaluación que de manera consciente, multifactorial y con carácter sistémico, realizan los docentes en una relación espacio – temporal definida, en correspondencia con las características de las formas de organización de la docencia: la

clase, la tutoría y el trabajo autónomo; dirigidas a la apropiación de los contenidos de la (s) asignatura (s) que imparte (n) a sus estudiantes.

En esta investigación las **funciones** para la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje, se interpretan de la manera siguiente:

La función de planificación y organización: es la base para el logro de las restantes funciones. En ella se planifican los objetivos, se seleccionan los contenidos que serán objeto de apropiación por parte del estudiante, los métodos de enseñanza, procedimientos, tareas docentes y medios a emplear durante la dinámica del proceso, así como las técnicas de evaluación. Todos estos componentes del proceso se planifican en correspondencia con la diversidad de formas de organización del mismo. Abarca la creación de las condiciones para garantizar el cumplimiento exitoso de todo lo planificado y la coordinación en los niveles del proceso para alcanzar los resultados esperados.

La función de ejecución: se corresponde con la realización del proceso. Es la puesta en práctica del sistema de actividades modeladas en la planificación y organización. Está presente el control y el asesoramiento sistemático para ajustar lo planificado. En ella se concretan y materializan las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cumplimiento de sus principios, lo que asegura el funcionamiento y desarrollo normal del sistema, de acuerdo con las características de las formas de organización empleadas.

La función de control: se concreta en la comprobación de la correspondencia entre lo ejecutado, lo organizado y lo planificado, el análisis de las causas de los problemas y la determinación de medidas a tomar para rectificar el proceso. Esta función favorece la evaluación que es considerada: como proceso en el que se valora la participación activa de los profesores y estudiantes en el cumplimiento de las actividades diseñadas y su calidad. Permite, además, reformular el sistema de actividades para perfeccionar el proceso de manera continua y sistemática.

Las funciones de planificación, organización, ejecución y control se integran en un único proceso de gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje según sus diversas formas de organización. Una función condiciona la otra, se diferencian en su contenido, revelado en los procesos específicos con que se interrelacionan cada una de ellas, que

marcan su autonomía e identidad. No se logra una ejecución exitosa si antes no existe una planificación y organización adecuada. Al mismo tiempo, el control es determinante en la retroalimentación de la planificación, la organización y la ejecución del proceso.

Se considera, además, que para el logro de las relaciones sistémicas entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: problema, objetivo, contenidos, métodos, medios, formas y evaluación) se alcanza, a partir de cada una de las funciones de la gestión y asimismo, al orientar al profesor acerca de los eventos que debe realizar en relación con los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje para alcanzar su dinámica.

Desde esta perspectiva el docente debe tener dominio de los componentes del proceso enseñanza – aprendizaje, orientar a sus estudiantes hacia la búsqueda activa del contenido, estimular la independencia cognoscitiva, la capacidad de análisis, síntesis, el desarrollo de habilidades de pensamiento lógico para definir, comparar y clasificar conceptos, hechos, procesos, fenómenos que caracterizan al contenido que aprenden, despertando el interés por la investigación y cultivando en ellos valores y actitudes requeridas.

Por consiguiente, debe estimular el significado del contenido que aprenden sus estudiantes a partir de que estos valoren su utilidad en relación con la carrera que estudian; es decir, la vinculación del contenido con el perfil de egreso de la carrera, en esa dinámica de enseñar y aprender el profesor mejora su desempeño, fortaleciendo el desarrollo de las competencias didácticas profesionales en las diferentes tareas que realiza.

El proceso de enseñanza – aprendizaje que se lleva a cabo por medio de las asignaturas concebidas en el plan de estudio se desarrolla mediante una diversidad de formas de organización: la clase, la tutoría y el trabajo autónomo.

La clase que está considerada como la principal forma de organización del proceso de enseñanza – aprendizaje, constituye el proceso dirigido a lograr la formación profesional del estudiante, mediante la selección y estructuración didáctica de los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas a emplear, así como técnicas e instrumentos evaluativos para constatar el logro de los objetivos.

Las competencias a formar en el estudiante de carreras universitarias, se viabilizan además de la clase, mediante la sistematización de los conocimientos y las habilidades para el trabajo autónomo, con la debida orientación de los profesores. Este proceso debe comenzar a desarrollarse desde el mismo ingreso de los estudiantes, por lo que debe ser una práctica en cada una de las asignaturas y los niveles formativos.

Debe lograrse la motivación de los estudiantes mediante la asignación de tareas con intención profesional, que posibiliten la formación de métodos que conduzcan a aprender a aprender. Esto tiene el propósito de desarrollar un aprendizaje individual, y con ello contribuir a que cada estudiante logre avanzar de forma exitosa para su formación profesional.

En el devenir histórico de la humanidad se ha definido la tutoría como una importante actividad pedagógica. Esta actividad y con ella, la presencia del tutor se ha hecho notable en las universidades desde su surgimiento, donde predominaba su accionar en la formación de los discípulos, con una marcada preponderancia de la práctica sobre la teoría.

La tutoría, es la forma organizativa que tiene como objetivo específico, asesorar y guiar al estudiante durante sus estudios para contribuir a su formación integral, realizando sistemáticamente tareas profesionales desde cada uno de los procesos sustantivos universitarios: el componente académico, la investigación, así como la vinculación con la sociedad.

Entre las características que distinguen a la tutoría se encuentran el carácter formativo y su contribución a la educación personalizada de los estudiantes. Sus objetivos se relacionan con: el desarrollo académico, la orientación profesional, la potenciación de las capacidades de los alumnos; así como, la orientación para conseguir su maduración, autonomía y ayudarlos a tomar decisiones en función de mejorar su formación profesional.

Como puede apreciarse, cada una de estas formas organizativas, aunque tienen una misma intencionalidad: contribuir a la formación profesional del estudiante de en correspondencia con las exigencias del perfil del egresado, tienen elementos que las diferencian a unas de las otras. De ahí que el docente de la carrera de Carrera universitaria, como expresión de la formación de competencias didácticas profesionales,

debe lograr la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje como elemento común en correspondencia con las características de cada una de las formas de organización anteriormente referidas.

Una adecuada planificación facilita la modelación de las clases, la tutoría, el trabajo autónomo y el logro de las restantes funciones. La organización precisa, a su vez, lo planificado y favorece la regulación y el control. En la regulación, como función es donde se materializa el proceso de gestión, se ponen de manifiesto los logros obtenidos en las dos funciones anteriores, a la vez permite realizar el control y la evaluación de todas las acciones realizadas y decisiones tomadas al dirigir el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con la diversidad de formas de organización establecidas.

El profesor universitario debe demostrar durante su desempeño profesional, competencias didácticas profesionales que le permitan la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje que dirige, en correspondencia con las características de la diversidad de formas de organización de dicho proceso anteriormente referidas, teniendo en cuenta las peculiaridades y las exigencias de su desarrollo, de ahí que la formación continua es fundamental en las formas de la capacitación y una vía para el desarrollo de competencias didácticas profesionales en el puesto de trabajo en el cual se desempeña profesionalmente.

8.4. Contenidos didácticos profesionales que debe dominar el docente universitario

Los principales **contenidos didácticos profesionales** que deberán ser objeto de apropiación por parte del docente universitario para favorecer la formación profesional de sus estudiantes deben ser, entre otros, los siguientes:

1. Fundamentos teóricos de las ciencias de la educación abordados en los capítulos anteriores, tomando como centro los siguientes:
 - Proceso de enseñanza – aprendizaje universitario. Conceptualización. Características en la enseñanza aprendizaje. Componentes. Objetivo. Contenido. Métodos. Medios. Tareas didácticas profesionales. Evaluación. Formas de organización. Agentes socializadores: el tutor de la entidad laboral, la familia y la comunidad.

- La derivación y formulación del objetivo y el contenido desde un enfoque formativo.
 - Los métodos y medios de enseñanza, las tareas docentes profesionales. Enfoques actuales en el proceso enseñanza aprendizaje universitario.
 - Las formas de organización de la enseñanza en la Educación Superior. Tipologías de clases. Sus características.
 - La evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación en la gestión del proceso de enseñanza- aprendizaje.
2. La planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el diagnóstico de grupo estudiantil en el que trabaja cada profesor y las características del programa de asignatura en la carrera.
- La derivación gradual de los objetivos. Su vinculación y relación con el perfil de egreso de la carrera.
 - La formulación de los problemas profesionales y objetivos según la asignatura.
 - El enfoque contextualizado y profesionalizante para la selección del contenido en vínculo con el perfil de egreso.
 - La selección de métodos, tareas y procedimientos con enfoque problémico y desarrollador, así como las técnicas de evaluación.
3. La organización del proceso de enseñanza – aprendizaje en correspondencia con el diagnóstico de grupo estudiantil y las características del programa de asignatura.
- Tipos de formas de organización de la enseñanza establecidos en el programa de la asignatura.
 - La selección de la forma de organización en correspondencia con el objetivo, el contenido y el método planificado, así como los medios y las técnicas de evaluación a emplear.

- Organización del salón de clases según condiciones higiénico – ambientales y de interacción social entre los estudiantes, que propicien estilos y ambientes de aprendizaje favorables.
4. La ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el diagnóstico de grupo estudiantil y las características del programa de asignatura.
- La preparación de los estudiantes para la apropiación, profundización o consolidación del contenido,
 - La orientación didáctica del objetivo y el contenido.
 - El significado y sentido profesional del contenido que aprende el estudiante. Formas de tratamiento desde el método, las tareas docentes profesionales y los procedimientos empleados.
 - El uso de procedimientos y tareas docentes profesionales a partir del tratamiento a la relación entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, sobre la base del establecimiento de un clima afectivo con el grupo estudiantil.
 - El desarrollo de la comunicación e interacción social entre el docente y los estudiantes, así como entre los mismos estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con el diagnóstico del grupo estudiantil y las características del programa de asignatura.
- El sistema de evaluación de la asignatura.
 - Las funciones de la evaluación del aprendizaje.
 - Los tipos de técnicas e instrumentos de evaluación a emplear. Características.
 - La validez y la confiabilidad de los instrumentos de evaluación del aprendizaje.
 - Diseño, aplicación y ejecución de los instrumentos de evaluación del aprendizaje.

- El desarrollo de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación del contenido de la asignatura que imparte el docente.

Estos contenidos didácticos profesionales los debe manifestar el docente universitario mediante su desempeño didáctico profesional que es resultado fundamental alcanzado por el profesor en la formación de las competencias didácticas. Se considera en su carácter procesal, permanente, flexible y sistemático de *aplicación* de contenidos didácticos profesionales en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el componente académico, laboral e investigativo.

Se debe poner al docente en tiempo real del desempeño didáctico profesional en el puesto de trabajo ante diversas situaciones problemáticas y que, de manera constante, se manifiestan en la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje, a saber:

- La necesidad de gestionar un proceso de enseñanza – aprendizaje con enfoque profesionalizante y las exigencias que este impone a su *planificación y organización* en correspondencia con la asignatura que se trate y el diagnóstico del grupo estudiantil.
- La necesidad de gestionar un proceso de enseñanza – aprendizaje con enfoque profesionalizante y las exigencias que este impone a su *ejecución* en correspondencia con la asignatura que se trate y el diagnóstico del grupo estudiantil.
- La necesidad de gestionar un proceso de enseñanza – aprendizaje con enfoque profesionalizante y las exigencias que este impone a su *evaluación* en correspondencia con la asignatura que se trate y el diagnóstico del grupo estudiantil.
- La necesidad de aplicar, a partir de la experiencia pedagógica, métodos investigativos que le permitan resolver problemas y situaciones didácticas profesionales.

Por lo tanto, la formulación de las competencias didácticas trata de ser consecuente con los componentes didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se integran en su redacción y se presentan a continuación:

1. Deriva y formula adecuadamente los objetivos a partir de considerar el contenido del programa de la asignatura que imparte, revelando sus potencialidades formativas en la diversidad de contextos universitarios y laborales;
2. Aplica consecuentemente los diversos métodos de enseñanza- aprendizaje en las diferentes formas de organización, en correspondencia con los medios haciendo énfasis en las TICs y teniendo en cuenta la unidad de lo instructivo, educativo y desarrollador;
3. Ejecuta con objetividad el sistema de evaluación de la asignatura, en la diversidad de formas de organización, con un enfoque diferenciado y logrando el vínculo de la teoría con la práctica;
4. Gestiona las diferentes formas de organización de la enseñanza integrando los componentes didácticos con un carácter profesionalizante y contextualizado, asumiendo la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Como se aprecia la peculiaridad de estas competencias didácticas profesionales está dada en que trata de armonizar los elementos que las integran, que son básicas por estar dirigidas a profesores carentes de formación pedagógica, pero al mismo tiempo en el desempeño profesional se van singularizando a las características de las asignaturas y a la diversidad de las formas de organización de la clase en la Educación Superior abordadas en el capítulo 3.

8.5. El entrenamiento didáctico profesional del docente universitario.

Una vez propuestos los contenidos didácticos profesionales que se configuran en las competencias para la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje, se fundamenta la necesidad de que el docente universitario se forme y autoforme desde el punto de vista didáctico y pedagógico mediante el entrenamiento didáctico profesional.

El entrenamiento didáctico profesional se interpreta como la actividad laboral sistemática que realiza el docente para la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre la base de la preparación y adiestramiento didáctico que ha ido alcanzando de manera gradual, progresiva y continua, por medio de la activación y movilización de los recursos didácticos, materiales y humanos a considerar, en la actualización de los contenidos didácticos profesionales en una relación espacio –

temporal definida; a partir del establecimiento de la interacción con el objeto de trabajo y entre los diversos actores que intervienen en su proceso de formación continua.

El entrenamiento didáctico profesional tiene como características las siguientes:

- *Diferenciado*: ya que parte de considerar las necesidades y potencialidades de los docentes para su desempeño didáctico profesional y que se concretan en las competencias didácticas profesionales, que se requieren para la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje.
- *Contextualizado*: porque reconoce las potencialidades y características del puesto de trabajo en el cual se desempeña cada docente, a partir del cual se instrumenta su preparación mediante el entrenamiento, teniendo en cuenta la relación que se produce entre la formación y la autoformación docente; es decir, como el docente en la medida que forma a sus estudiantes, se autoforma mediante la interacción que se produce en el propio proceso.
- *Interdisciplinario*: porque requiere que el docente sea capaz de integrar los saberes que caracterizan a los procesos básicos de la profesión en el contexto laboral, con los saberes que enseña a sus estudiantes en la asignatura que imparte.
- *Asequible*: ya que para llevar a cabo el entrenamiento didáctico profesional debe hacerse en función de los resultados del diagnóstico en cuanto a necesidades y potencialidades de los docentes para que cumpla su cometido

Se debe entrenar al docente universitario para que demuestre las siguientes **evidencias** de su desempeño didáctico profesional:

- Nivel de integración de los componentes didácticos en la diversidad de las formas de organización.
- Nivel científico actualizado del contenido que se imparte.
- Una comunicación activa: alumno – alumno y profesor – alumno, profesor-grupo y alumno-grupo donde él sea un mediador del proceso y el alumno se convierta en sujeto activo de este.

- Vinculo del contenido con el perfil de egreso de la carrera, para lograr su profesionalización.
- Empleo de estilos de enseñanza - aprendizaje con enfoque desarrollador y problémico, por medio de los cuales logre la integración que se produce entre lo instructivo, educativo y desarrollador.
- Uso de medios de enseñanza para el aprendizaje con énfasis en los materiales de apoyo a la docencia y las tecnologías de la información y las comunicaciones existentes.
- Salida curricular a través del contenido y del diagnóstico del estudiante, al trabajo de formación de valores, la educación energética, económica y ambiental del estudiante y el cumplimiento del objetivo de la clase.

El programa que se conciba para el entrenamiento didáctico profesional del docente universitario debe tener, entre otros, los componentes siguientes: objetivo, contenidos didácticos profesionales, organización del curso en la cual se empleen las modalidades de ecuación a distancia y/o presencial asistida por las tecnologías de la información y las comunicaciones con que se cuente en el contexto universitario y/o laboral en el cual se desarrolle.

A continuación se muestra un ejemplo de un entrenamiento desarrollado con docentes de la carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí en el Ecuador.

Entrenamiento sobre la aplicación de las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje a través de la conferencia. Total de horas 40 horas.

Este curso está dirigido a docentes que en el diagnóstico realizado presentan necesidades de capacitación referidas a cómo aplicar las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje durante la conferencia como forma de organización de la docencia universitaria en el contexto ecuatoriano.

Competencia didáctica profesional a desarrollar en el docente:

Desarrolla conferencias teniendo en cuenta las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje desde una concepción desarrolladora con autoridad moral, compromiso y liderazgo pedagógico.

Contenidos didácticos profesionales:

- El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador.
- La conferencia: características, relación objetivo – contenidos – métodos – medios y evaluación que se emplean para su desarrollo en el contexto ecuatoriano.
- Funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje. Su integración y aplicación en la conferencia.

Organización del curso:

Tema	Forma de organización para su desarrollo	Horas para su desarrollo
1. El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador	Foro – taller de socialización	4 horas
2. La conferencia en la educación superior ecuatoriana	Foro – taller de socialización	4 horas
3. Funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en el desarrollo de conferencias	Foro – taller de socialización	12 horas
4. Entrenamiento didáctico profesional en el puesto de trabajo	Talleres	20 horas

Orientaciones metodológicas para el desarrollo del curso:

Los temas 1, 2 y 3 emplearán la modalidad de educación a distancia asistida por las TIC, es decir, mediante la realización de foros – taller de socialización se abordarán y debatirán los contenidos didácticos profesionales relacionados con los temas 1, 2 y 3.

Una vez abordados estos contenidos desde el punto de vista teórico se realizarán talleres mediante la modalidad presencial en el salón de clases, donde los docentes desde la experiencia alcanzada en la realización de los foros – taller de socialización con el uso de las TICs, demostrarán como planificar las conferencias teniendo en cuenta las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje desde un enfoque desarrollador.

Por otro lado, el docente que hace la función de aprendiz, es el centro del proceso de apropiación del contenido didáctico profesional, sujeto activo de su formación (autoformación) como parte de su propio entrenamiento (desempeño didáctico profesional) durante la gestión del proceso de enseñanza - aprendizaje, en interacción y colaboración con todos los que participan de ese proceso. Por ende, el grupo constituye un protagonista esencial en dicho proceso.

Se debe potenciar el rol del profesor que imparte el curso, a partir de la consideración que las particularidades y la infraestructura tecnológica de que dispone la facultad y la universidad para la aplicación de esta modalidad (foros – talleres de socialización y la tutoría asistida). Su desempeño como profesor principal (coordinador) y como tutor, en equipos interdisciplinarios, es clave para el éxito del desarrollo de la competencia didáctica profesional.

Finalmente durante el entrenamiento didáctico profesional, es decir, la actividad laboral que realiza el docente en la gestión del proceso de enseñanza – aprendizaje durante las conferencias que imparte a los estudiantes, se constata como por medio de su desempeño didáctico profesional, va demostrando el nivel de desarrollo alcanzado en sus competencias didácticas profesionales relacionadas con la aplicación de las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje en la conferencia como una de las formas de organización en las cuales mostraba dificultades durante el diagnóstico de sus necesidades formativas.

PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE ACADÉMICO Y CIENTÍFICO

- a) ¿Qué es la competencia didáctica profesional?
- b) Respecto a las funciones de dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje: ¿estás de acuerdo? ¿crees que falten otras? Sugíeralas.
- c) ¿Consideras que los contenidos didácticos profesionales que se proponen son suficientes para que un docente durante su desempeño didáctico profesional cumpla con las exigencias actuales de la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias? Argumente.
- d) Ejemplifique competencias didácticas profesionales que se deben desarrollar en los docentes de la carrera universitaria en la cual se desempeña.
- e) Diseñe a partir del ejemplo mostrado, programas de entrenamiento didáctico profesional para que los docentes universitarios puedan sistematizar los referentes teóricos abordados en cada uno de los capítulos del presente libro.
- f) ¿Qué aciertos y desaciertos tienen los docentes en sus desempeños didácticos profesionales?
- g) ¿Qué alternativas de solución de pueden proponer para la mejora del desempeño didáctico profesional del docente universitario? Sométela a la reflexión y el debate.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. y Soler, J. (2014). *Didáctica de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: ISPETP.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Addine, F. (2002). *Los principios, para la dirección del proceso pedagógico*. En compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F.; González González, M.; Bastida, L.; Pla López, R.; Laffita Frómeta, R.; Quintero Pupo, G, Jiménez, V. (2000). *Diseño curricular*. Documento editado en soporte digital. Cuba: IPLAC.
- Aguilera, A. (2009). *La educación ambiental de los profesionales en formación de la carrera Licenciatura en Educación especialidad Mecánica*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de La Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.
- Alfonso, L. (2005). *Líneas de investigación y desarrollo tecnológico*. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, L. (2018). *El aprendizaje desarrollador mediante el desarrollo de proyectos formativos*. Documento en soporte digital. Universidad de Holguín, Cuba.
- Alonso, L. (2007). *La formación de competencias profesionales en los estudiantes de Bachiller Técnico en Mecánica Industrial*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín, Cuba.
- Alonso, L. (2017). *La inserción laboral de los estudiantes de la Educación Superior: Consideraciones teóricas y metodológicas*. Documento en soporte digital.
- Alonso, L. (2016). *Regularidades que caracterizan a la formación profesional de los estudiantes de carreras universitarias basado en la integración Universidad - Empresa*. Documento en soporte digital, Holguín, Cuba.
- Alonso, L., Leyva, P y Mendoza, L. (2016). *Alternativa metodológica para proyectar métodos tecnológicos en el proceso de formación por competencias laborales*. *Revista Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*. Vol. 4, No. 2 (Mayo-Agosto) de 2016.
- Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

- Álvarez de Zayas, R. (1997). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Academia.
- Álvarez, R. (1997). *La evaluación educativa*. Hacia un currículum integral y flexible. Soporte digital. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Cuba.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). Diseño curricular. – Documento editado en soporte digital. – Cochabamba, Bolivia.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Metodología de la Investigación Científica*. La Habana. (Documento en soporte digital).
- Álvarez, Z. y Castro, O. (2007). *La evaluación en la Educación Técnica y Profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Añorga, J. (2012). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. Varona, *Revista Científico-Metodológica* (58), 19-31.
- Ávalos, B. (2011). *El liderazgo pedagógico en comunidades de práctica*. [Soporte magnético] Universidad de Chile, Chile.
- Ausubel, D. (1970). *El aprendizaje significativo*. Soporte digital.
- Beijaard, A. (2004). La identidad docente y su expresión en el ejercicio del liderazgo pedagógico del maestro. [Soporte magnético]. Universidad Nacional de Timor Lorosa'e, Timor Leste.
- Bermúdez, R., León, M., Abreu, R. L., Pérez, L. M., Carnero, M., Arzuaga, M., Meneses, A. (2014). *Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. y Pérez, L. (2004). Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal. La Habana: Pueblo y Educación.
- Boudjaoui, M. (2014). *La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación*. Université de Lille 1. Francia.
- Cáceres, M. y otros. (2011). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Castañeda, Á. (2013). Pedagogía, tecnologías digitales y gestión de la información y el conocimiento en la enseñanza de la ingeniería. Ed. Félix Varela. La Habana. Cuba.

- Calzada, J. y Addine, F. (2007). La competencia de dirección del proceso pedagógico. Una experiencia de la formación inicial del profesor en Cuba. Ponencia en evento de Pedagogía 2007. La Habana.
- Castellanos, D. y otros (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Documento en soporte digital. Instituto Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Castellanos, D. (2003). Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Editorial: Pueblo y Educación.
- Castells, M. (1997). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. [Soporte magnético]. Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos de América.
- Cazanave, A.; Álvarez, J. y González, B. (2009). La práctica pre-profesional y el examen final integral en la Educación Técnica y Profesional. La atención de los estudiantes durante su realización. Documento en soporte magnético. – MINED, La Habana, Cuba.
- Concepción, R. & Rodríguez, F. (2006). *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje*. Holguín: Ediciones Holguín.
- Coronel, M. (2005). “El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su estudio”. *Revista Española de Pedagogía*, 232(4). Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/monografico>
- Cortijo, R. (1997). *Didáctica de las ramas técnicas y profesionales*. Soporte digital.
- Chisvert, M.; Palomares, D. y Soto, M. (2015). Formación en alternancia: una experiencia de proyectos integrado a partir del aprendizaje basado en problemas. *Revista Educar* 5 (2). Recuperado de <http://www.aloj.us.es>
- Dareh, J.C. (1990). Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum. *Journal of Educational Administration*, 28 (2), 34-47
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fiallo, J. (2001). La interdisciplinariedad en la escuela: de la utopía a la realidad Curso Prerreunión, Evento Internacional de Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana.
- Forgas, J. (2003). Diseño Curricular por Competencias. Folleto básico del curso. – Quito= [http:// www.campus-oei.org/eduytrabajo](http://www.campus-oei.org/eduytrabajo). (Consultado el 12 de noviembre del 2018)

- Forgas, M. (2008). *Modelo didáctico de la dinámica del proceso de formación profesional basado en competencias en el contexto laboral- profesional*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Facultad Ciencias Técnicas, Santiago de Cuba.
- Fraga, R. (1997). Metodología de las áreas profesionales. Material mimeografiado. La Habana, Cuba: ISPETP.
- Fuentes, H. y Álvarez, I. (1996). Didáctica de la formación de profesionales universitarios: Algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Documento en soporte digital. Ceas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Universidad de Oriente. Cuba.
- Fuentes, H. (2017). Lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en la Educación en el Trabajo. Documento en soporte digital. Hospital General “Juan Bruno Zayas Alfonso”, Santiago de Cuba, Cuba.
- Fuentes H.; Montoya, J. y Fuentes, L. (2011). La Formación en la Educación Superior desde lo Holístico. Complejo y Dialéctico de la Construcción del Conocimiento Científico. Universidad de Oriente. Cuba.
- Fuentes, H. (2010). La formación por competencias en la Educación Superior. Consideraciones desde la formación cultural integral del ser humano. Documento en soporte digital. Universidad de Oriente. Cuba.
- García, J. (2018). *Tendencias de la Educación Superior*. Documento en soporte digital.
- García, A. (2016). Concepciones didácticas para un aprendizaje desarrollador. Compilación. Documento en soporte digital. Universidad de Holguín, Cuba.
- García, G. (2010). *La formación investigativa de los educadores*. Evento provincial de Pedagogía 2011. Holguín, Cuba. (Presentación electrónica)
- Ginoris, O. (2005). Recursos didácticos para propiciar el aprendizaje desarrollador. Soporte magnético. – Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”, IPLAC, La Habana, 2005.
- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Revista Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf>

- Hashemi, M. (2006). Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en Tecnología de la Información y la Comunicación. Tesis inédita de doctorado. Universitat Rovira I Virgili.
- Hawes, G. (2012). *Perfil de Egreso*. Universidad de Chile. Chile. Recuperado de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2010Perfil%20de%20egreso.pdf>
- Horruitiner, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Ciudad de La Habana: Editorial Universitaria.
- Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional. Madrid, España: Ed. Graó.
- Jensen, J. (1998). Interactivity. Tracking a new concept in media and communications studies. *Nordicom REVIEW*. GÖTEBORG: NORDICOM, GÖTEBORG UNIVERSITY. 19 (1), 185-204.
- Larrea, E. (2014). Proyecto de prácticas pre-profesionales. Documento en soporte digital. CES, Ecuador.
- Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia y el aprendizaje significativo de los estudiantes del centro rural de formación en alternancia. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*. Volumen 1, (2). Recuperado de: <http://www.imh./formacion-profesional-en-alternancia-centro-de-formación-empresa/review/2345-02>
- Leontiev, A. N. (1975). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana, Cuba: Editorial: Pueblo y Educación.
- León, Ma. (2003). *Modelo teórico para la integración escuela politécnica - mundo laboral en la formación de profesionales de nivel medio*. (Tesis doctoral). ISPETP, La Habana, Cuba.
- López, F. (2012). *La clase en la Educación Superior*. Documento en soporte digital. Universidad de Holguín, Cuba.
- López, F. (2004). La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
- Malagón, L. (2003). La pertinencia de la educación superior: Elementos para su comprensión. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), 127.

- Mariño, M. y Ortiz, E (2005). *¿Cómo debe ser la clase en la universidad?* Área de estudios sobre Ciencias de la Educación Superior (AECES). Universidad de Holguín.
- Mariño, M. (2008). *La formación pedagógica inicial de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad de Holguín.* (Tesis doctoral). Holguín, Cuba.
- Márquez, A. (1993). *Habilidades: reflexiones y proposiciones para su evaluación.* – 1993. – 22 h. – Soporte magnético. – Instituto Superior Pedagógico, Santiago de Cuba.
- Martínez, O. (2014). *Fundamentos sociológicos de la formación laboral.* Soporte digital. Universidad de Holguín, Holguín.
- Mercedes, J. (2016). *Liderazgo pedagógico.* [Soporte magnético]. Universidad Central del Ecuador, Ecuador.
- Morell, P., Bauzá, E y Marañón, E. (2013). El liderazgo educativo. Consideraciones generales. *Revista Did@scalia*, 4(2). Recuperado de <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/Didascalía/Didáctica y Educación>
- Orellana, E. (2002). *El componente investigativo en la formación del profesor de Matemática-Computación desde la perspectiva de la Metodología de la Enseñanza de la Matemática.* (Tesis maestría). Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spíritus. Cuba.
- Ortiz, A. (2000). *Creatividad y enseñanza problémica profesional mediante el uso de tareas docentes.* Documento en soporte digital. Instituto Superior Politécnico de Holguín. Cuba.
- Ortiz, A. (2005). *Liderazgo Pedagógico.* [Soporte magnético]. Universidad Nacional de Colombia, Colombia.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2011). *La Profesionalización del docente universitario a través de la investigación didáctica desde un enfoque Interdisciplinar con la psicología.* Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/888Ortiz
- Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica profesional de la educación en formación inicial.* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba.

- Pardo, M. (2004). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la dinámica del proceso docente educativo en la educación superior*. (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
- Pérez, N. (2011). *Metodología para la instrumentación del adiestramiento laboral del bachiller técnico en Agronomía*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas Pepito Tey, Cuba.
- Portilla, Y. (2012). *La ejercitación del aprendizaje mediante el software educativo*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas de Holguín, Cuba.
- Pupo, R. (1990). *La Actividad como relación sujeto-objeto*. Ciudad de La Habana, Cuba: Libros para la Educación.
- Rabaza, F. (2003). *La medición del impacto de la capacitación: El caso de un Diplomado*. [Soporte magnético]. Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Cuba.
- Rabazza, F. y otros (2003). *La medición del impacto de la capacitación: El caso de un Diplomado*. Matanzas, Cuba. (Documento en soporte digital)
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. España.
- Rodríguez, H. (2010). *Apuntes de la Cátedra de Investigación Científica*. Facultad de Recursos Naturales. Escuela de Agronomía. ESPOCH.
- Rose, J. (2016). Estrategia de profesionalización para la formación en alternancia. *Revista Educar* 52 (2). Recuperado de <http://hdl.hondle.net/10459.1/60379>
- Rico, P. (2009). *El proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador*. Soporte magnético. – La Habana, Cuba.
- Romero, B. (2011). Propuesta de un modelo para gestión de la docencia. *Revista cubana de Educación Superior*, 3, 46-54. La Habana.
- Ruiz, M. (1999). *La competencia investigadora*. Entrevista sobre tutoría a investigaciones educativas. México: Ed. Independiente.
- Ryan, G. y otros (1996). The purpose, value and structure of the Practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Salas, R. (1999). *Educación en Salud. Competencia y desempeño profesionales*. La Habana: Ciencias Médicas.

- Salazar, D. (2004). Cultura científica y formación interdisciplinaria de los profesores en la actividad científico-investigativa. En F. Addine (comp.), *Didáctica: teoría y práctica* (págs.185-218). La Habana: Pueblo y Educación.
- Sánchez, P. (2010). *La formación investigativa del Ingeniero Industrial basada en competencias profesionales*. Cuba. (Documento en soporte digital)
- Sánchez, P. y Tejeda, R. (2010). El proceso de formación investigativa del profesional ingeniero y la(s) competencia(s) investigativa(s). *Revista Pedagógica Universitaria*, XV (4), 2-24.
- Silvestre, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Tejada, J. (2010). *Evaluación de competencias profesionales en estudiantes de Ingeniería de Sistemas de Información Asistida por las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (Tesis doctoral). Santo Domingo.
- Tejada, R. y Sánchez, P. (2012). *La formación de competencias profesionales en los contextos universitarios*. Ecuador: Mar Abierto.
- Téllez, L. (2005). *Modelo didáctico del proyecto como forma de organización de la Práctica Preprofesional del Técnico Medio en Electricidad*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Soporte magnético.
- Vigostky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Zabalza, M. A. (2013). El practicum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. Italia.
- Zabalza, M. (2013). El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. España: Narcesa S.A.

Zambrano, D. y Zambrano, M. (2018). Procedimiento para el uso de la tecnología educativa durante el aprendizaje de los estudiantes de la Educación Superior. Soporte digital, Ecuador.

Zilberstein, J y Silvestre, M. (2004). Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico – cultural. México: Ediciones CEIDE.

LOS AUTORES



DOLORES ESPERANZA MUÑOZ VERDUGA

(Ecuador, 1972). Doctora en Ciencias Pedagógicas, Magister en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Diplomado en Educación Universitaria por Competencias, Licenciada en Ciencias de la Educación, docente de la Facultad de Ciencias Informáticas.

En la actualidad Decana de la Facultad de Ciencias Informáticas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.



BEATRIZ ARACELI MOREIRA MACÍAS

Profesora Investigadora Principal de Escalafón Previo a tiempo completo, con titulación de Licenciada en Ciencias de la Educación, doctorado de tercer nivel en Pedagogía, Especialista en Diseño Curricular por Competencias por la Universidad del Mar de Chile. Con Maestría en Educación y Desarrollo Social y Equidad de Género y Desarrollo Sostenible. Doctorado en Ciencias Pedagógicas, PhD por la Universidad de Holguín de Cuba. Ha participado como ponentes en varios eventos académicos, ha publicado varios artículos en revistas indexadas y dos capítulos de libros en el *Libro Hacia la formación del nuevo docente: Tendencias y horizontes* y en el libro *Nuevos desafíos de la Educación Superior* publicados por la Editorial Académica Española. Ha desempeñado varias funciones como: Rectora del Colegio Particular Mixto Miguel de Cervantes, Presidenta de la Asociación de Profesores de la Uleam, Secretaria de Promoción de Igualdad de Género, Trato y Oportunidad de la Federación de Sindicatos de Docentes Universitarios de América del Sur (FESIDUAS). Actualmente Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Uleam.



PEDRO JACINTO QUIJIJE ANCHUNDIA

(Ecuador 09-09-69) PhD en Ciencias Pedagógicas (Cuba), Dr. en Investigación y Planificación Educativa (UTPL), Magíster en Gerencia de Proyectos (Chile), Especialista en diseño curricular por competencias, Licenciado en psicopedagogía, Profesor de segunda enseñanza Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Ex - Rector, Vicerrector, Director y de la Unidad Educativa de la Fuerza Aérea Ecuatoriana-Manta. Rector fundador de la Unidad Educativa Lev Vigotsky. Ponente en eventos internacionales en Ecuador, Cuba y España. Ha publicado artículos científicos sobre temas: educación, pedagogía y administración. Actualmente es Decano y docente de la Facultad de Ciencias Administrativas.



PEDRO MANUEL ROCA PILOSO

(Ecuador, 1976). Doctor en Ciencias Pedagógicas, Magister en Gerencia y Liderazgo Educativo, Diplomado en Educación Universitaria por Competencias, Especialista en Diseño Curricular por Competencias, Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Educación Primaria, ex miembro del Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación, ex docente de Escuela “Fe y Alegría” y Ex Director de la Escuela “José Peralta”. En la actualidad docente la Facultad de Ciencias de la Educación y Secretario General de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí.



JOHNNY JAVIER LARREA PLÚA

(Ecuador, 1962). Doctor en Ciencias Pedagógicas, Magister en docencia universitaria e investigación educativa, Diplomado en educación universitaria por competencias, Licenciado Ciencias de la Educación, Ingeniero en Sistemas y Exdecano de la Facultad de Ciencias Informáticas.

En la actualidad docente de la Facultad de Ciencias Informáticas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y Coordinador de la Comisión de Investigación de la facultad Ciencias Informáticas.



JOSÉ ARTEAGA VERA

Ingeniero en Sistemas, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Magister Ejecutivo en Informática de Gestión y Nuevas Tecnologías, Especialista en Gerencia y Creación de Negocios Informáticos, Diplomas Superiores en Gerencia Informática y en Gestión de Software. Profesor Universitario desde 1992, ha impartido las asignaturas de Sistemas de Información, Algoritmo, Análisis de Sistemas, Sistemas Operativos, Proyecto Integrador I y II entre otras, en la gestión académica universitaria ha sido miembro de las Comisión Académica, Decano de la Facultad de Ciencias Informáticas (2004-2013), Director de Posgrado Uleam (junio-2017-julio-2018), Miembro de la Red Ecuatoriana de Carreras de Sistemas, Informáticas y Computación, Becario de Staff Académico del Programa Erasmus Mundus Lindos MUNDUS LINDO (mayo-2013). Ha publicado artículos científicos sobre Diseño Curricular de la Carrera de Ingeniería en Sistemas, en REFCALE de Ecuador, en Didasc@lia de Cuba, como coautor ha publicado, *M&M Tics Modelando el Planeamiento Estratégico de Tecnologías de Información de las Pymes* en la editorial Mar Abierto.



Luzmila Benilda López Reyes

Ingeniería en Contabilidad y Auditoría, Contador Público Autorizado, Magister en Administración de Empresa gestión en Talento Humano, Especialista en Diseño Curricular por Competencia por la Universidad del Mar de Chile, Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Holguín de la República de Cuba.

En la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí se ha desempeñado como docente en las Facultades de: Economía, Ciencias de la Educación, Marketing, Auditoría y Secretariado Ejecutivo. Desde 1992 como profesora de la Facultad de Ciencias Informáticas ha impartido las cátedras de Contabilidad Básica, Contabilidad Avanzada, Gerencia Administrativa, Administración de Empresa, Relaciones Humanas y Comportamiento Organizacional.

En la gestión académica universitaria ha sido miembro de las Comisiones Académicas, de Pasantías, Miembro del Consejo Universitario, Presidenta de la Asociación de Profesores (2010-2015), Miembro del Consejo Administrativo de la ULEAM, Miembro del Consejo Directivo de la Facultad, Miembro de la Red Ecuatoriana de Carreras de Sistemas, Informáticas y Computación, Miembro de la Red de Docentes de América Latina y del Caribe, Miembro de la Federación Nacional de Profesores Universitarios y Politécnicos del Ecuador (FENAPUPE) Miembro de la Federación de Sindicatos de Docentes de América del Sur (FESIDUAS). Presidenta del Instituto de Pesquisas en Educación para América Latina y el Caribe Capítulo Ecuador IPE-ALC.

Con producción científica de artículos, libro y ponencias y participación en varios cursos, seminarios y congresos de actualización, en REFCALE de Ecuador, en Magazine de la Ciencias de Ecuador, en Didasc@lia de Cuba, como coautor ha publicado en la editorial Mar Abierto.

Profesor Principal 1 de Tiempo Completo de la Universidad Laica Eloy Alfaro De Manabí.



Uleam

*Editorial
Universitaria*

ISBN 978 9942 775 98 5



9789942775986