

ENLACES PEDAGÓGICOS NECESARIOS EN LA LABOR PROFESIONAL

NECESSARY PEDAGOGIC ONNECT IN THE PROFESSIONAL WORK

Pablo Raúl Mas Sánchez ¹ (pabloms@ult.edu.cu)

Lázara María Varona Moreno² (lazaravm@ult.edu.cu)

Lucía Rafael Martínez.³ (lucieyrm@ult.edu.cu)

RESUMEN

A pesar del reconocimiento de la importancia de tomar en cuenta las relaciones entre los contenidos de la formación profesional y el ejercicio de la labor correspondiente, aún no se esclarecen con suficiente precisión, a nuestro juicio, los vínculos entre los mismos, y ello conduce a la comisión de tan frecuentes como lamentables errores, tanto en la concepción teórica subyacente como en la práctica de la formación profesional. El artículo aborda una arista de la problemática que pareciera estar debidamente puntualizada; sin embargo, las insatisfacciones de los organismos empleadores respecto a la calidad de la preparación de los egresados que reciben, las opiniones de los profesionales en formación inicial acerca de cuán pertrechados salen de las aulas universitarias para identificar y resolver los problemas inherentes al objeto de la profesión, así como la constatación empírica aportan elementos que atestiguan la persistencia de inconsistencias que hacen aconsejable llamar la atención de modo enfático sobre la necesidad de replantear, desde la indagación científica, la cuestión que nos ocupa. Así, se pretende llevar a cabo una aproximación a uno de los enlaces pedagógicos más sobresalientes, el que alude a la comprensión de los nexos entre las tareas pedagógicas, su esencia, la posesión de las correspondientes competencias profesionales y la concepción curricular que condiciona los derroteros de la formación inicial en las carreras pedagógicas. Se profundiza en la revelación de las causas y se ofrece una propuesta para conferir tangibilidad a la valoración de la calidad de la formación profesional.

PALABRAS CLAVES: enlaces pedagógicos, labor profesional, tarea pedagógica, competencias profesionales, formación profesional.

ABSTRACT

Despite the recognition of the importance of taking into account the relationships between the contents of vocational training and the exercise of the corresponding work, the links between them are still not sufficiently clear, and this leads to the commission of

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas y profesor titular de la universidad de Las Tunas. Profesor de Psicología en la carrera de licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. Miembro de la planta de doctorado y de diferentes maestrías que se desarrollan en el territorio. Cuba

² Doctora en Ciencias Pedagógicas y profesora titular de la universidad de Las Tunas. Profesora de Pedagogía Psicología en la carrera de licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología. Miembro de la planta de doctorado y de diferentes maestrías que se desarrollan en el territorio. Cuba

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas y profesora titular de la universidad de Las Tunas. Profesora de Pedagogía Psicología y Lengua Francesa. Miembro de la planta de doctorado y de diferentes maestrías que se desarrollan en el territorio. Cuba

as frequent as lamentable errors, as much in the underlying theoretical conception as in the practice of the professional formation. The article addresses an edge of the problem that seems to be duly pointed out; However, the dissatisfaction of the employers' organizations regarding the quality of the preparation of the graduates they receive, the opinions of the professionals in initial training about how equipped they leave the university classrooms to identify and solve the problems inherent to the object of the The profession, as well as the empirical verification, provide elements that attest to the persistence of inconsistencies that make it advisable to emphatically draw attention to the need to rethink, from the scientific inquiry, the question that concerns us. Thus, it is intended to carry out an approach to one of the most outstanding pedagogical links, which refers to the understanding of the links between the pedagogical tasks, its essence, the possession of the corresponding professional competences and the curricular conception that conditions the courses of initial training in pedagogical careers. The revelation of the causes is deepened and a proposal is offered to confer tangibility to the assessment of the quality of the professional training.

KEY WORDS: connect pedagogic, professional work, pedagogic task, professional competitions, professional formation.

Todo lo que atañe a la formación profesional es objeto de constante atención por parte de los investigadores e interesados en hacer cada vez más eficiente el trabajo de los mismos, de modo tal que se garantice la contribución esperada a la consecución de los propósitos y fines sociales, en circunstancias cada vez más complejas, tanto desde el punto de vista internacional como nacional. El impacto negativo de fenómenos tales como los ambientales, la globalización de la economía mundial en un mundo hegemónico capitalista, el desarrollo de la Informática y sus recursos cada vez más sofisticados, imponen asumir la defensa de la identidad nacional, la cultura y los atributos tipificantes de nuestra nacionalidad a fin de preservarlos y desarrollarlos, y en ello juegan un indiscutible papel los docentes, encargados de dirigir la formación integral la personalidad de las nuevas generaciones para que se logre su inserción armónica y gratificante en el sistema de las relaciones sociales.

Lo anteriormente afirmado constituye un argumento a favor de fijar la mirada en torno a la formación profesional pedagógica, sus fortalezas y vulnerabilidades, para contribuir a reforzar lo que convenga y transformar aquello, que, de una u otra forma, interfiere en la estructuración de las condiciones que favorezcan la consecución de los fines pretendidos.

Analizar una relación esclarecedora de los nexos entre la labor educativa, la posesión de los recursos requeridos y la práctica de la formación profesional ayuda a puntualizar congruencias e incongruencias útiles al perfeccionamiento de la formación profesional pedagógica y la constante elevación de su calidad

Se define el proceso de la actividad pedagógica como la solución de una serie infinita de tareas pedagógicas, mas, qué es una tarea pedagógica, qué es lo común a todas las tareas pedagógicas, cómo se les puede clasificar y determinar la estrategia o la consecutividad de sus soluciones.

La tarea surge toda vez que se necesita transitar de un estado a otro, y la tarea pedagógica, del mismo modo, surge toda vez que se precisa hacer pasar a los

estudiantes de un estado a otro; familiarizarlos con determinado conocimiento, formar habilidades, hábitos (no sabía-supuso, no podía-aprendió, no comprendía-comprendió) o también transformar un sistema de conocimientos, habilidades, hábitos incorrectamente formado en otro.

Toda tarea tiene condiciones iniciales denominadas estado A, o de partida, y estados que son necesarios alcanzar, denominados estado B, o de salida.

La mayoría de las tareas pedagógicas posee un inmenso número de soluciones; es decir, diferentes modos de pasar de un estado a otro. Por ejemplo, existen muchos tipos de actividad en los que se puede incluir a los estudiantes y organizarles de manera diferente; hay muchos métodos de influencia pedagógica; los mismos estudiantes son muy diferentes entre sí y por tal razón pueden ser diferentes los accesos a ellos.

Si no existen diferentes modos de consecución del resultado exigido tampoco hay tarea pedagógica. Dicha tarea tampoco existe en el caso de que las posibles soluciones sean igualmente buenas.

Las tareas pedagógicas surgen cuando son posibles varias soluciones y se exige encontrar el modo preferible de consecución del resultado deseable. El rasgo esencial, por el cual se selecciona una entre muchas posibles, se llama *criterio*.

En el tránsito del estado A al estado B con frecuencia existen determinados medios, cuya utilización resulta inevitable porque están determinados por el plano del trabajo del sistema pedagógico o por aquellas actividades que el profesor tiene que tomar en cuenta. Por ejemplo, todos los grados o un grupo de estudiantes tienen que participar en una actividad prevista en el plan de la Institución o la facultad. Los medios que deben utilizarse obligatoriamente en la solución de la tarea se denominan *limitantes* o *restricciones*. Así la tarea existe cuando se exige pasar de un estado a otro si existe más de una posible solución y si todas las posibles soluciones no son evidentes, ni igualmente eficaces.

Todas las tareas pedagógicas se pueden clasificar en dos grandes grupos. Educativas (Estructurantes), cuya solución se dirige a favorecer la formación y consolidación de las cualidades deseables de la personalidad, a la vez que previenen la formación incorrecta de un sistema dado de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, estereotipos negativos de actividad y comportamiento; y las reeducativas (Desestructurantes), cuya solución se dirige a la erradicación o modificación de los estereotipos ya formados, que entran en contradicción con los objetivos del sistema.

Ejemplo de una tarea del primer grupo es la educación en el estudiante de la resistencia a las influencias negativas, el activismo creativo, la independencia, cuando los estereotipos negativos no se han formado aún sólidamente. Un ejemplo del segundo grupo es la tarea donde existen formaciones negativas en el sistema de conocimientos, la conducta o a actividad del estudiante: el estudiante se atrasó, estudia mal, es grosero con los padres y profesores ¿Cómo transformar tal situación? El joven anda con mala compañía, ha creado dependencia respecto a ella, en el grupo no habla de eso y él mismo sufre tal situación y no sabe cómo salirse. El profesor supo acerca de esto por un compañero y dio su palabra de no tocar el tema hasta que el mismo estudiante no

se lo diga ¿Cómo ayudar a este alumno? La misma situación, pero el joven involucrado decide cambiar e ir directo a enfrentar las consecuencias ¿Cómo actuar en ese caso?

Ambos tipos de tareas son muy complejos si se les va a formular como tareas y, en cierta medida, representarse anticipadamente los resultados finales que deben ser alcanzados como expresión de la solución concebida.

Una de las paradojas de la actividad pedagógica consiste en que muchos profesores que parecieran estar en condiciones, por su experiencia en el ejercicio de la profesión, de poder formular profesionalmente las tareas pedagógicas y tomar decisiones acertadas sobre la base del análisis de la situación, de la evaluación de las probables variantes de solución y la selección de la más conveniente, a veces, simplemente, no son capaces de verlas en su actividad. Ellos imparten sus clases conforme a lo establecido, activan a los alumnos, utilizan medios de enseñanza, realizan comprobaciones, “reaccionan” ante las indisciplinas porque así es como hay que actuar, porque están acostumbrados a obrar de tal manera sin reflexionar acerca de cómo se correlacionan estos actos con los objetivos sociales y psicológicos que se pretenden alcanzar.

Otra paradoja consiste en que muchos docentes sustituyen las tareas pedagógicas por las tareas funcionales o intermedias y concentran toda su atención en ellas; dan la clase o el sistema de clases, realizan actividades e instrumentan medidas de influencia sobre los alumnos.

La diferencia entre la tarea propiamente pedagógica y las tareas funcionales consiste en que la pedagógica presupone el tránsito del estudiante de un estado a otro, y la obtención del resultado en forma de una nueva cualidad psicológica. Las tareas funcionales se relacionan con la creación del instrumental de influencia pedagógica y por ello la “salida” de estas tareas es diferente.

Por lo antes dicho en el análisis de la actividad del docente es necesario distinguir:

- 1.- Los productos funcionales de la actividad (PFA)
- 2.- Los productos psicológicos de la actividad (PPA)
- 3.- Los productos concomitantes de la actividad (PCA)

Con los productos funcionales se relacionan las formas de influencia, tales como conferencias, relatos, conversaciones, explicaciones. En ellos, de una manera u otra, se refleja y personaliza determinada intención del docente, sus búsquedas. La significación de los productos funcionales de la actividad estriba en dirigir la actividad de los alumnos, pero esto no lo logran ni todos, ni siempre. Los productos funcionales de la actividad pueden ser tanto exitosos, es decir, correspondientes con los objetivos pedagógicos y, a fin de cuentas, conducentes a resultados psicológicos positivos, como no exitosos.

Los productos psicológicos de la actividad es lo que particularmente se debe esforzar por alcanzar el docente: la influencia sobre la psiquis de otra persona en la dirección deseada. Acerca de dichos productos se puede juzgar por la calidad del sistema de conocimientos, las habilidades, los hábitos, los motivos, la orientación social y el

comportamiento de los estudiantes. Tales productos pueden ser positivos, negativos o neutrales.

Los productos concomitantes de la actividad no se controlan conscientemente por el docente pero estampan su huella tanto en los productos funcionales como en los psicológicos de la actividad.

Entre los tipos de productos de la actividad citados existen complejas interrelaciones; No siempre los productos funcionales de la actividad científicamente concebidos, estética y emocionalmente expresivos conducen a la obtención de los productos psicológicos deseados y, por otro lado, Los PFA que externamente no son nada atractivos -todo muy normal- pueden conducir a la consecución de relevantes PPA. Esto se explica porque en el primer caso la actividad del docente es autónoma, no dirigida a incluir en ella a los alumnos, y en el segundo caso la actividad del profesor está dirigida a la organización de la independencia de los alumnos. Consiguientemente, el éxito depende de la habilidad del docente para incluir a los alumnos en diferentes tipos de actividad y organizarlos de modo tal que se favorezca la obtención de los PPA deseados. Para lograr los resultados deseados se precisa que el docente posea los conocimientos profesionales y las competencias requeridas.

La sustitución de las tareas propiamente pedagógicas por las funcionales ocurre como consecuencia de representaciones erróneas acerca de las posibilidades y la fuerza de la influencia pedagógica directa, así como de la ignorancia de las leyes del automovimiento y el autodesarrollo de la psiquis.

Las investigaciones de los psicólogos Leontiev (1987), Kostjuk (1972) y Rubinstein (1965,1977), entre otros, demostraron que la psiquis de la persona se forma y se desarrolla en interacción con el objeto de su actividad y la comunicación con sus semejantes. Citados por Mas (2018).

La interacción con el objeto permite el desarrollo, y el nuevo nivel alcanzado crea la posibilidad de profundizar el conocimiento sobre el mismo, y nuevas interacciones con nuevos objetos. Consecuentemente, para contribuir al desarrollo psicológico de los estudiantes, ante todo, el docente debe ponerlos en condiciones de interacción con el objeto de modo tal que se vean obligados a formularse tareas con independencia, y resolverlas más o menos independientemente, experimentando la alegría del éxito y la tristeza del fracaso, buscando salida a las dificultades que se presentan.

A este nivel de interacción con el objeto se le denomina nivel del primer círculo, y a las tareas que debe resolver el estudiante, se les llama docentes. La significación de este primer nivel de interacción –básico para el desarrollo del estudiante- con frecuencia se sobrevalora por el profesor.

La interacción correspondiente al segundo círculo: docente-estudiante. El profesor este círculo de interacción, en ocasiones, lo considera el esencial, como consecuencia de que el estudiante se le representa, equivocadamente, como su objeto de influencia y no como sujeto de la actividad. De ahí surge otra premisa errónea, y es que se pudiera educar a la persona solamente mediante la influencia verbal, por muy emotiva, viva y apasionada que sea.

Más equivocada y extendida aún que la citada es la representación de que todo depende del activismo del docente, de cómo se mueve, habla, gesticula, levanta a los estudiantes de sus asientos. A veces el activismo propio del docente es solamente una especie de enmascaramiento de la pasividad de los alumnos, expresión de una incorrecta interacción con los objetos.

Las funciones principales del docente son, desde el punto de vista educativo, las de dirección, control y evaluación. El análisis de los resultados y el control deben fundirse en la misma medida, tanto en los alumnos como en el propio docente, las virtudes y los defectos de la actividad de uno y otro, sus causas.

El tercer círculo de interacción lo conforman los objetivos, el contenido y el dirigente del sistema, es decir, el docente. Las afectaciones de las interacciones de todo el sistema, a veces, están provocadas por tres circunstancias principales:

- 1.- El docente no domina el contenido o los medios de influencia.
- 2.- Los objetivos que se plantea el docente no se correlacionan congruentemente con los objetivos del sistema.
- 3.- Los dirigentes, obviando el carácter creador de la actividad pedagógica, se esfuerzan en dirigir el sistema con ayuda de rígidos y superficiales disposiciones que no dejan espacio a la creatividad.

El modo de influir sobre alumnos específicos, como regla, se selecciona por el propio docente que trabaja con ellos, pero las recomendaciones que poseen un carácter generalizado, en ocasiones, se adoptan de una manera muy formal, de manera literal y no se reelaboran creadoramente, no se transforman conforme a los objetivos y a las tareas del trabajo con los alumnos específicos, y tal situación reporta un gran daño al trabajo pedagógico.

Aún mayores son los daños que produce la incapacidad para dirigir a todo el colectivo pedagógico, por cuanto a fin de cuentas ello repercute negativamente en los alumnos.

La dirección de cada sistema pedagógico exige conocimientos especiales. La actividad de cada sistema pedagógico se planifica para un período más o menos largo. A la consecución de los objetivos finales del sistema, denominados condicionalmente "tareas superiores", el docente llega a través de la solución de una larga serie de tareas, todas ellas, atendiendo a rasgos temporales, se les puede clasificar en estratégicas, tácticas y operativas, y todas se encuentran en unidad dialéctica e interconexión.

Mas, (2018), afirma que:

"La complejidad de las tareas pedagógicas y la dificultad de su solución están condicionadas porque los estudiantes, por lo general, se oponen a la influencia pedagógica directa, como fue revelado por A.S. Makarenko (1965). Los estudiantes son sujetos de la actividad y no quieren ser tratados como objetos de la educación, y por tal razón la influencia pedagógica sobre los alumnos debe ser especialmente concebida e instrumentada a través del colectivo, del desarrollo del sistema de líneas perspectivas en la vida de los colectivos y los alumnos específicos, a través del desarrollo de las exigencias y la formación de las necesidades en la autoeducación." (p.3)

En consonancia con las apreciaciones expuestas resulta ineludible referirse a las competencias profesionales; tema que, a pesar de las disímiles posiciones teóricas que matizan su comprensión, e incluso su reconocimiento como un contenido que requiere ser objeto de tratamiento y acercamiento, se abre un indiscutible espacio en el quehacer científico investigativo, tanto desde sus aristas prácticas, como desde su incuestionable valor metodológico y epistemológico para la ciencia.

En el ámbito de la profesión pedagógica la referencia a las competencias profesionales es objeto de profundización en una profusión considerable de tesis doctorales que le abordan, y aventuran interesantes propuestas que abren nuevas zonas de sentido para la ciencia y de comprensión epistémica. Forgas (1996); Parra (2002). Mas. (2008), Guillén (2016); Lema (2017); Tolozano (2017), por sólo citar algunas.

Formar hombres competentes para el desempeño de su vida personal, profesional y social es una aspiración que aún espera por su materialización en la sociedad contemporánea.

En la década de los ochenta del siglo XX, el enfoque por competencias entra en el ámbito escolar en estrecha relación con la concepción de la educación para el trabajo que sostiene que el fin supremo de la labor educativa es educar al hombre para el trabajo y es asumido, con resultados interesantes, por países desarrollados tales como Australia, España, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido.

Desde el punto de vista sostenido, los intentos de explicar la inserción de las competencias, en la estructura de la personalidad han sido insuficientes, a pesar de la importancia teórica y metodológica que el asunto reviste.

No son las capacidades las formaciones generalizadoras de la esfera de la regulación predominantemente ejecutora, como suele afirmarse, entre otras razones, porque si bien constituyen una condición indispensable para la realización exitosa de uno o varios tipos de actividad, se manifiestan esencialmente en el condicionamiento de la facilidad de los aprendizajes a partir del despliegue que permite el entorno y la actividad de las predisposiciones innatas o aptitudes: Rubinstein(1965), Chervakov (1987), Smirnov (1980), Petrovsky (1987). Citados por Mas y Varona (2018).

Las capacidades aportan un elemento importante a las competencias, que es el relativo a los aprendizajes que se involucran en ellas, pero éstas poseen una estructura más compleja que atañe al desempeño exitoso y, por tanto, al modo de actuación e involucran a otras cualidades de la personalidad.

Mas y Varona (2018), afirman que por otro lado, las competencias profesionales pedagógicas son el resultado de un proceso de formación que sigue la dinámica que parte de lo más simple a lo más complejo y condiciona la eficiencia del desempeño, es decir, se manifiesta en la calidad de las ejecuciones, más allá de las prerrogativas de las habilidades y las capacidades.

Asumir la comprensión apuntada presupone el reconocimiento de que las competencias profesionales pedagógicas constituyen formaciones psicológicas de la regulación predominantemente ejecutora, y se erigen en operadores epistemológicos llamados a llenar el vacío que en la estructura de la actividad deja el empleo de la habilidad, lo que obliga a hablar de habilidad compleja, invariante de habilidad, habilidades supremas y

otros, lo que pone de manifiesto los intentos por explicar hechos y fenómenos de diferente naturaleza y grado de complejidad a partir del empleo sobredimensionado de una misma categoría.

La posición defendida en el sentido apuntado implica el análisis de las competencias profesionales pedagógicas no ya como una disposición, habilidad o capacidad, como suelen ser identificadas, sino como un estado de preparación general del sujeto que implica asumirlas como un proceso susceptible de ser moldeado, formado y desarrollado a partir de la intervención pedagógica pertinente, que se expresa en diferentes niveles; presupone concordar con la idea de que la preparación general hace alusión tanto a la teórica, como a la afectiva y a la práctica; es decir, incluye la preparación psicológica y la social cultural. Por ello, cuando se afirma que se considera un estado de preparación general se hace referencia tanto a la posesión de los recursos y los conocimientos que son necesarios, como a la disposición para realizar eficientemente la actividad dada.

El acercamiento al estudio de las competencias desde el punto de vista profesional pedagógico, con un enfoque dialéctico materialista, permite revelar sus particularidades y comprender que más allá de las divergencias existentes respecto a la explicación de su naturaleza y su origen se abre un campo en el que es posible avanzar en pos del establecimiento de las precisiones, tanto teóricas como prácticas, que expresan el desarrollo ascendente que caracteriza las investigaciones en esta dirección, en la que aún queda mucho terreno por explorar.

A nuestro juicio existen importantes incongruencias que requieren ser atendidas y resueltas a la mayor brevedad en relación a la tendencia de asumir la formación profesional por competencias y la práctica pedagógica divorciada de tal entendimiento. A saber:

- Los planes de estudio de no pocas carreras universitarias en Cuba no están sustentados en el enfoque profesional por competencia
- Los planes de estudio de la generación E, en algunas carreras, siguen sustentados en una concepción por habilidades profesionales, y no se logra que su diseño haga dable una formación a tono con las demandas y exigencias contemporáneas.
- Se constata la existencia de una contradicción manifiesta entre la concepción de la formación profesional vigente y la aspiración de alcanzar la condición de una universidad de excelencia que presupone, entre otros significativos aspectos, un claustro de excelencia no sólo en lo técnico, sino también en lo integral pedagógico y ciudadano; un estudiantado inclinado a asumir las influencias pedagógicas que pretenden moldear sus cualidades integrales desde una actitud positiva hacia el contenido de su formación, así como disponer de unas herramientas técnicas y metodológicas válidas y fiables.
- La encrucijada entre el contenido del ejercicio de la profesión y el contenido de la formación profesional condiciona insuficiencias que matizan la calidad del desempeño y lastran la consecución de los resultados pretendidos, así como insatisfacciones personales que conducen a frustraciones y sentimientos de inadaptación profesional que cristalizan en el abandono del trabajo.

Desde la perspectiva asumida es impostergable, y conviene, realizar concreciones que coadyuven a la facilitación de las instrumentaciones pedagógicas a cuyo margen no es posible aspirar a obtener los resultados deseados, referidos a la conformación de una plataforma que pueda soportar las valoraciones y análisis concernientes a la **calidad de la formación profesional**.

La práctica, más que criterios científicos sostenibles, ha influido de manera decisiva en la creencia de que es suficiente con la enunciación de las cualidades generales que debe exhibir un profesional al culminar sus estudios universitarios; es decir, con la definición contenida en el perfil del egresado y el modelo del profesional, a pesar de que la realidad permite registrar infinitas insatisfacciones acerca de la preparación que manifiestan los egresados de no pocas carreras para resolver exitosamente los problemas profesionales de su esfera de actuación.

Sin pretender agotar el tema, y con plena conciencia de la complejidad del asunto, así como la trascendencia de la claridad de objetivos en el direccionamiento de cualquier actividad, incluida la de la formación profesional, es necesario llamar la atención acerca de que en no pocos casos el problema de la formación profesional, los criterios para juzgar su pertinencia, así como las esferas consideradas, siguen una orientación teórica signada por las percepciones tradicionales, que ponen su énfasis en el listado de funciones y atributos personales que han de asumirse y exhibirse respectivamente.

Desde la perspectiva asumida, los elementos que no deben obviarse en el análisis de la calidad de la formación profesional, si se ha de tomar en cuenta que las valoraciones de marras se perfilan en función de su aportación a la objetividad contextualizada aspirada, son:

Versatilidad profesional.

Competencia insertiva.

Competencia generatriz.

Comportamiento ético.

Satisfacción personal.

La **Versatilidad profesional**, entendida como la posibilidad de abarcar el más amplio espectro de soluciones factibles, con sostenibilidad instrumental y fundamentación científica apropiada, a los problemas profesionales de incumbencia, de modo tal que se coadyuve al desarrollo endógeno desde una preparación integral, acreditable en el ejercicio exitoso de las funciones inherentes a la profesión.

Se trata de disponer del arsenal de recursos técnicos, metodológicos y científicos necesarios para operar con pertinencia y eficiencia, desde posiciones analíticas e integradoras de los elementos imprescindibles para proceder con la oportunidad, el rigor y la audacia que se erigen sobre la base de sólidas autoconstrucciones personales profesionales.

La versatilidad profesional apunta a la funcionalidad de los sistemas de influencias sobre los egresados y a la conformación de cualidades que favorecen la inserción en los contextos de actuación profesional de modo saludable, flexible y cooperativo, en

tanto que la formación profesional alude al proceso pedagógico intencional, orientado a la consecución de fines y metas preestablecidas.

Lo anterior presupone que el currículo ha de diseñarse para favorecer que en el transcurso de los estudios universitarios se tienda a alcanzar, progresivamente, la versatilidad profesional, que no puede asumirse como un resultado directo, automático, de la ejecución de las acciones y la pertinencia del conjunto de actividades en que se involucra el estudiante. Es reconocido que las características individuales dejan su huella y condicionan el comportamiento de los sujetos y, por tanto, los matices de la cualidad de referencia constituyen un factor y a la vez el efecto de las interacciones dialécticas entre lo interno y lo externo, lo objetivo y lo subjetivo.

Constituyen rasgos principales de la versatilidad profesional los siguientes:

Identificar con prontitud los problemas profesionales, que presupone orientarse convenientemente en los contextos de actuación, discernir con agilidad las características y circunstancias concurrentes, sobre la base del empleo adecuado de métodos, técnicas, instrumentos y herramientas válidas y fiables desde sustratos científicos apropiados, con enfoques novedosos, originales y pertinentes. Es decir, llevar a cabo el diagnóstico integral y distinguir con exactitud el o los problemas presentes.

Determinar las causas de los problemas identificados, que alude al análisis exhaustivo y consonante con los referentes teóricos asumidos, así como a la aplicación de los conocimientos empíricos al procesamiento e interpretación de los hechos, objetos y fenómenos de la práctica profesional de modo coherente y sustentable. Es realizar un acercamiento a la conjunción de factores condicionantes que posibilita desentrañar los elementos actuantes como detonadores y sostenedores del problema profesional existente.

Explicar la esencia de los problemas, significa penetrar en su naturaleza al amparo de las ciencias correspondientes para lograr la comprensión de las razones y las causas que operan en su conformación, y sirven para hacerles inteligibles, como paso previo indispensable para poder operar con y sobre ellos, de modo tal que resulten intercambiables con los integrantes de la comunidad científica y con los entes involucrados o interesados. Abarca la exposición de sus causas y consecuencias, así como las vías más convenientes de su desintegración o desestructuración.

Formular soluciones a los problemas detectados, alude al diseño coherente de las soluciones encontradas, así como al diseño de las aplicaciones, su puesta en práctica bajo la égida científica que les ampara, la observancia de las normas de registro de impacto, sus conveniencias e inconveniencias, como punto de partida para obtener los juicios de valor en que sustentan la toma de las decisiones más apropiadas y el seguimiento a los efectos de la aplicación de modo tal que pueda actuarse para prever otros problemas y adelantar soluciones de contención.

Competencia insertiva, manifiesta en la implicación productiva de los profesionales en los procesos inherentes a las transformaciones asociadas a la construcción del proyecto social en marcha. Tal comprensión parte de asumir al ser humano en su sistema de relaciones, como parte de una comunidad con la cual establece y mantiene vínculos

afectivos e interactúa, y en dicho proceso ejerce influencias a la vez que resulta influenciado.

La cualidad aludida hace referencia a la preparación general del profesional para imbricarse en los grupos sociales desde una perspectiva holística, que hace dable su integración satisfactoria con profundo sentido humanista, que le presupone una disposición permanente para establecer relaciones de cooperación y solidarias que constituyen además, expresión de la posesión de las cualidades y atributos que tipifican su compromiso social, que marcan su comportamiento con arreglo a tales cuestiones.

Constituyen reflejo de la competencia insertiva, entre otros, el activismo social, la responsabilidad ciudadana y el desempeño profesional.

El activismo social, manifiesto en la implicación en los procesos de transformación social desde posiciones que reflejan la toma de partido a favor de los cambios y la comprensión de su necesidad, que hace posible la interacción comunicativa abierta al diálogo, la inclusión y la creación de espacios de reflexión y construcción colectivos, congruentes con las convicciones y valores morales que se poseen.

La responsabilidad ciudadana, que implica el apego a las leyes y su observancia, así como la realización de acciones encaminadas a coadyuvar a que los demás las cumplan, el cuidado de la naturaleza, la flora y la fauna, de modo tal que se contribuya al orden, la paz y el desarrollo sostenible.

El desempeño profesional responsable, con arreglo a la consideración de las demandas contextuales; que le imponen ser puntual, oportuno, eficiente y eficaz, todo lo cual es representativo de la solidez de la formación profesional alcanzada.

Competencia generatriz, llama la atención acerca de la producción, la difusión y la aplicación creadora de los conocimientos, con el auxilio de métodos científicos de investigación, de manera original, y ello implica la posibilidad de comunicarse adecuadamente tanto por escrito como de forma oral, a fin de hacer dable el intercambio científico.

La producción de conocimientos en la esfera de la realidad que constituye objeto de la profesión es un elemento trascendente que solo se hace alcanzable a partir del dominio y consecuente empleo de los métodos de la investigación científica, como uno de los rasgos más descollantes del profesional contemporáneo, independientemente de su perfil, que habla de la madurez y desarrollo logrados, y atestigua los niveles de independencia adquiridos.

A lo anteriormente declarado es necesario agregar que la producción de los conocimientos por sí solo no garantiza su posterior difusión y aplicación y tiene que ser acompañado por estas. Un conocimiento no puede consignarse como tal si no es difundido y compartido con la comunidad científica a través de las múltiples vías disponibles, tales como revistas especializadas, eventos, encuentros, debates, y otros.

Difundir conocimientos implica un elevado sentido de la responsabilidad y de la ética profesional, para proceder con la honestidad requerida, sin intentos de plagio, y estricto apego a la verdad, sin perder de vista las eventuales consecuencias de la mencionada difusión, tanto en el plano individual como en el social.

En la difusión de los conocimientos juega un relevante papel la competencia comunicativa del profesional, que condiciona todo el proceso de intercambio con las máximas probabilidades de evitar distorsiones y tergiversaciones lastrantes.

La competencia generatriz no está expresada en toda su amplitud hasta que no se logra la aplicación creadora de los conocimientos, es decir, hasta que no se introducen en la práctica social con pertinencia y éxito.

Los rasgos más relevantes de la competencia generatriz son:

El empleo sistemático de la investigación científica para penetrar en la esencia del objeto de la profesión y encontrar las soluciones más pertinentes a los problemas profesionales, que implica el registro y sistematización de los conocimientos revelados con arreglo a las normas y estilos científicos. Dejar constancia escrita con suficiente nivel de argumentación y descripción de las esencias descubiertas.

La Producción científica, juzgada mediante la participación en eventos científicos, con ponencias y resultados investigativos novedosos, la elaboración y correspondiente publicación de artículos científicos, entre otros.

La aportación de soluciones pertinentes a los problemas profesionales de su incumbencia, la prontitud de su aplicación y evaluación, así como la facilidad e independencia para corregir la marcha de los procesos dirigidos al mejoramiento y enriquecimiento de su labor profesional.

Comportamiento ético.

Es conocida la relación indisoluble entre las actitudes y el comportamiento humano, los vínculos entre los elementos psicológicos que sirven de plataforma a la actuación y la interacción entre ambos, que fundamenta la trascendencia de los valores morales y las convicciones en el condicionamiento de los procederes de cualquier persona y, en particular, de los profesionales. En tal sentido, se resaltan: la honestidad, la dignidad, la modestia, la responsabilidad, la laboriosidad, la solidaridad, el humanismo, el patriotismo, la sinceridad, entre otros valores descolantes que deben adornar la proyección de los profesionales de nuevo tipo.

La ética de la profesión alude a los atributos y comportamientos que se presuponen deseables en los profesionales de cualquier esfera, y apunta, en las condiciones actuales de colosal desarrollo científico e increíbles descubrimientos, cuyas potencialidades comprometen el futuro de la humanidad, a marcar las pautas de un manejo responsable de los conocimientos en pro del desarrollo social, con sentido de justicia y probidad.

Trabajar a favor del desarrollo colectivo, presupone la conjugación de los intereses personales con los sociales, y actuar con conciencia de la responsabilidad contraída con los verdaderos auspiciadores de la formación profesional personal, que no son otros, sino los integrantes de la comunidad.

Sentido de pertenencia y arraigo comunitario, hace referencia al conjunto de representaciones, sentimientos, actitudes, posiciones y comportamientos, como integrante de un grupo social, que se ha conformado y ejerce una influencia sobre sus miembros que matiza sus juicios, valoraciones y acciones. Sin embargo, este elemento

no se refiere a un contenido subjetivo inconsciente, sino a la impronta que deja la comunidad en los sujetos y se refleja en sus modos de actuación, de tal forma que el quehacer profesional se ve condicionado por los referentes de su grupo de pertenencia, y se esfuerza por ser congruente con sus demandas e intereses. Expresa el vínculo afectivo del profesional con su comunidad.

Ajuste a la verdad, implica el rechazo a todas las formas de tergiversación y falseamiento de la realidad, tanto desde la óptica de los contenidos subjetivos, como desde la posición asumida ante cualquier intento de otros en esa dirección. Ser veraz constituye manifestación de la honestidad y la transparencia requeridas para acreditarse en cualquier contexto.

Manejo responsable de la información que se posee, va más allá de la discreción con que ha de disponerse de la información, con ajuste a fines socialmente útiles, para abarcar la amplia gama de matices concernientes a la consideración de las consecuencias eventuales para sí mismo y para los demás que puede implicarse cuando personas inescrupulosas acceden a la misma. Presupone el empleo loable de los conocimientos en aras de coadyuvar al bienestar y la prosperidad colectivos, así como su preservación como bien público.

Imparcialidad, atañe al compromiso del profesional con la conducta recta, de principios, que se expresa en las acciones compatibles con el cumplimiento exitoso de sus funciones profesionales desde el apego a la defensa de los intereses colectivos, y el rechazo a todo intento o forma de extorsión, manipulación o subordinación a formas discriminatorias de relaciones interpersonales, así como el rechazo al uso indebido de las prerrogativas de poder que proporciona el conocimiento.

Credibilidad, es el resultado de la actuación y la comunicación asentadas sobre sólidas bases morales, avaladas por la congruencia entre la palabra y la acción, tanto en lo concerniente a los asuntos ciudadanos como a los profesionales. Implica ser portador de una sólida formación profesional que posibilita desempeños exitosos y la posesión de las cualidades morales consonantes con los valores éticos del proyecto social que se edifica.

Satisfacción personal, que pocas veces se refiere como algo principal, a cuyo margen no puede hablarse de calidad, por cuanto la misma es inconcebible si el profesional no es feliz con lo que hace, tiene y obtiene. Se asocia a la alegría que aporta la interacción con los demás, derivadas de las contribuciones al desarrollo social y familiar, al enriquecimiento espiritual y las gratificaciones que producen los éxitos y empeños inherentes a la consecución del máximo bienestar personal y colectivo. Presupone el goce y disfrute de la vida en todas sus aristas, el amor hacia sí mismo y hacia los demás como la base de la perdurabilidad de las relaciones humanas positivas.

La falta de consideración de la necesidad de establecer un enlace apropiado entre las tareas pedagógicas inherentes al ejercicio de la profesión, la labor encaminada a pertrechar a los egresados con las herramientas técnicas y metodológicas que precisan para llevar a cabo exitosamente su trabajo y la concepción curricular que preside la formación inicial condiciona insuficiencias que afectan ostensiblemente, tanto a la práctica profesional, como a la consecución de los resultados esperados. Es por ello

que urge la atención enfática a tal asunto, en cuyo esfuerzo se inscribe la propuesta que se argumenta en el presente trabajo.

REFERENCIAS

Forgas Brioso, J. (1996). *“Modelo para la formación profesional en la educación técnica y profesional sobre la base de competencias profesionales, en la rama Mecánica”*. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Frank País García, Santiago de Cuba.

Guillén Menéndez, G. A. (2016) *“La formación pediátrica del estudiante de la carrera de medicina”* Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Frank País García, Santiago de Cuba.

Lema Cachinell, B. M. (2017). *“Formación investigativa del docente de los institutos superiores tecnológicos”*. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Frank País García, Santiago de Cuba.

Mas Sánchez, P. R. (2008). *“La formación de la competencia profesional pedagógica comunicativa”*. Tesis (en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas), Las Tunas, Cuba, 2008.

Mas Sánchez, P. R. (2018). *“Manejo Pedagógico de los conflictos escolares”*. En EDUSOC 2018 CD-ROM. ISBN: 978-959.16-3667-6 (23-25 mayo 2018.) Las Tunas. Cuba

Mas, P y Varona, L. (2018). *“La oratoria en la labor profesional pedagógica”*. IV foro internacional de oratoria, pensamiento martiano y latinoamericano. IV concurso internacional de oratoria “trincheras de ideas 2018”. ISBN 978-959-16-3158-9 Sello Editorial 978-959-7225. Libro Digital Volumen I “Emancipación, humanismo y comunicación política” EDACUN. (17-19 mayo 2018).

Parra Vigo, I. B. (2002) *“Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial”*. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Enrique José Varona, La Habana.

Tolozano Benites, R. *“Modelo de gestión educativa institucional para la formación de técnicos y tecnólogos del ITBT de Ecuador”* Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Frank País García, Santiago de Cuba, 2017.