

Formación de competencias participativas en egresados de ciencias sociales, con énfasis en la intervención comunitaria

Training in participatory skills for social science graduates, with an emphasis on community intervention

Yumilka Mejías Hernández¹ (yumilkam.cmw@infomed.sld.cu) <https://orcid.org/0000-0002-8152-0571>

Silvia Colunga Santos² (silvia.colunga@reduc.edu.cu) <https://orcid.org/0000-0002-7446-9886>

Resumen

La investigación que se presenta, desde el empleo de métodos de nivel teórico: histórico-lógico, análisis y síntesis e inductivo-deductivo, está orientada a caracterizar los fundamentos epistemológicos de la formación de competencias participativas en los egresados de ciencias sociales, con énfasis en la intervención comunitaria. Los resultados se concretan en la identificación de las condiciones socio-históricas que dieron lugar al surgimiento en la Educación Superior del enfoque formativo basado en competencias. Se ofrece una aproximación conceptual, pertinencia, retos, clasificaciones y sustentos pedagógicos, psicológicos y didácticos del proceso formativo, con énfasis en el posgrado, por su impacto en la resolución de problemas del contexto a partir de la combinación de los contenidos y su práctica. Se propone asumir el modelo socioformativo para favorecer la promoción de experiencias participativas que preparen al profesional para gestarla y potenciarla en los ámbitos de actuación, mediante sus desempeños, como vía acertada para alcanzar la transformación autosostenida de la realidad, que supone su encargo social.

Palabras claves: Formación, competencias participativas, intervención comunitaria.

Abstract

The research that is presented, from the use of methods of a theoretical level: historical-logical, analysis and synthesis and inductive-deductive, is oriented to characterize the epistemological foundations of the formation of participatory competencies in social science graduates, with emphasis on community intervention. The results are materialized in the identification of the socio-historical conditions that gave rise to the emergence of the competency-based training approach in Higher Education. It offers a conceptual approach, relevance, challenges, classifications and pedagogical, psychological and didactic support of the training process, with emphasis on the postgraduate level, due to its impact on the resolution of problems in the context from the combination of content and practice. It is proposed to assume the socio-training

¹ Máster en Educación Superior. Profesora Auxiliar. Dirección Municipal de Salud. Camagüey. Cuba.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (CECEDUC) “Enrique José Varona”. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”. Cuba.



Opuntia Brava

ISSN: 2222-081X

RNPS: 2074

Volumen: 12 Número: 1

Recepción: 18/07/19. Aprobado: 08/12/19.

model to favour the promotion of participative experiences that prepare the professional to manage and strengthen it in the fields of action, through their performance, as a successful way to achieve the self-sustained transformation of reality, which is their social responsibility.

Key words: Formation, participatory competences, community intervention.

La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 condicionó la búsqueda de enfoques educativos orientados a responder las demandas sociales y económicas a través de una vinculación más estrecha con la sociedad y sus problemas. El reconocimiento de esta nueva misión como institución de alto compromiso social, educativo y cultural le asignó un carácter emblemático al Modelo de Universidad Latinoamericana, afirma Tünnerman (1998, citado por Tommasino y Cano, 2016).

Esta perspectiva dio lugar a la articulación de proyectos político-académicos a partir de lo cual, aprendizaje y servicio constituirían las directrices del proceso formativo. Razón por la cual destaca Gil, Moliner, Chiva y García (2016) que la región ha sido testigo de numerosos movimientos de reforma e innovación educativa en general. Sin embargo, este compromiso se vio hipotecado por el tránsito de los modelos educativos tecnocráticos y neoliberales tendencialmente orientados al mercado.

Las presiones para el sometimiento de la formación a los imperativos de la globalización a partir de criterios de eficiencia, productividad y rentabilidad en los sistemas escolares, suscitaron crisis en las últimas tres décadas del siglo XX, dado por la ocurrencia de procesos paralelos y crecientemente contradictorios. Escenario en el que emerge el enfoque formativo basada en competencias. Concepto que se desarrolla en una doble tensión, entre el propósito de una educación de mayor calidad, más democrática y equitativa o estrategia abierta o sutil para ajustar la educación a la globalización neoliberal, estableciendo criterios de excelencia y distinción.

Su surgimiento significó la posibilidad de reconciliar el imprescindible vínculo entre la escuela y la vida, la docencia y los servicios, la formación y el desempeño profesional y social (Ronquillo, Cabrera y Barberán, 2019). Lo que trajo consigo una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, que contribuyó con ello a evolucionar los esquemas de referencia de la formación de los profesionales y plantear nuevas dimensiones en el desarrollo del capital humano (Tejada y Ruiz, 2016).

Aun no se ha consensuado un marco teórico al respecto, es un término que evoluciona y se configura con determinados rasgos y perspectivas en dependencia del ambiente en que se desarrolla. Montes de Oca y Machado (2014) afirman que se ha convertido en un concepto polisémico, polivalente, que da lugar a equívocos condicionados por el enfoque y modelo que cada autor adopta, con una tendencia más funcional, más conductual, más constructivista o más compleja. Por lo que, Véliz, Jorna y Berra (2016) precisan que tiene un papel preponderante el posicionamiento ideológico del autor, el nivel sociopolítico del país, el desarrollo y evolución de su sector educativo.

De ahí que constituya un imperativo ser muy rigurosos en su estudio e interpretación y mucho más en su aplicación. El artículo que se presenta se plantea como objetivo: caracterizar los fundamentos epistemológicos de la formación de competencias participativas en los egresados de ciencias sociales, con énfasis en la intervención comunitaria.

Proceso de formación profesional

La educación, entendida como formación, es consustancial con el desarrollo del ser humano, resulta su base y consecuencia, producida a través de las influencias derivadas no solo de la escuela sino de todas las interacciones. Según Fuentes (2009), la formación se concibe como proceso y fin de la Educación Superior.

En el contexto cubano Horruitiner (2012) plantea que se utiliza para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades, con el objetivo de preparar integralmente al estudiante, tanto en los estudios de pregrado como los de posgrado, en una determinada carrera universitaria desde las dimensiones esenciales, instrucción, desarrollo y educación, a los fines de fomentar el compromiso con la sociedad y su transformación.

Por ende, se materializa y verticaliza a través del proceso de formación del profesional. Álvarez (2004), Fuentes (2009) y Horruitiner (2012), reconocen su naturaleza compleja, sistémica, dialéctica, consciente y social, en función de educar a las nuevas generaciones, a través de la actividad y comunicación (Parra, 2016).

La insistencia en modificar los modelos y sistemas educativos apoyados en nuevos saberes acerca del aprendizaje y el desarrollo humano también exigen cambios en los términos que se utilizan para proyectar sus objetivos. La ya tradicional división en conocimientos, habilidades y hábitos resulta insatisfactoria para captar el sentido mismo de lo que se aprende, y la adición de los valores solo aumenta la confusión porque de lo que se trata es de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, cómo lo usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea, cómo se inserta el hombre en su mundo, según afirma Corral (2013).

Es por ello que el enfoque formativo basado en competencias se posiciona cada vez más en el ámbito educativo. Durante el pasado siglo se destacan los aportes de Chomsky, Clelland, Boyatzis, Goleman, Spencer y Spencer. Los que dieron lugar a la aparición del concepto en diferentes ámbitos, como destaca en su obra García (2018). La mayoría de las investigaciones comprenden las competencias como unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente en su labor. Incluye aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y de experiencia. Se organizan en torno a unidades: roles, posiciones y procesos que constituyen la estructura social de la actividad a ejecutar.

Al respecto, Corral (2002) destaca que las competencias existen como potencialidad, virtualidad que se concreta y actualiza en un desempeño real. Se expresa de maneras

diferentes de acuerdo con el contexto específico de una actividad y las características personales de quien la realiza. Supone una implicación personal, una decisión, una acción volitiva, no es la mera acción que se ejecuta por órdenes de otros o imperativos contextuales de fuerza mayor o por respuestas automáticas o rutinarias. Es decir, se concreta en la actividad que orienta la acción, las órdenes que la persona se da a sí misma para ejecutarla.

Rodríguez y otros (2015) la caracterizan como aprendizajes que se forman y se desarrollan durante la vida, emergen justamente en el momento de la interacción, responden al contexto, son a la vez potencialidad y realización, integran múltiples recursos, orientan la actividad que realizamos, suponen una implicación personal, articulan recursos individuales y colectivos.

Desde tal perspectiva su formación se sustenta desde el enfoque histórico-cultural propuesto por Vigotsky (1995) y seguidores. Autor para el cual el aprendizaje es una actividad que se produce en condiciones de interacción social en un medio socio – histórico concreto, a lo que denomina situación social de desarrollo. El sujeto se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión a partir de un proceso de construcción y reconstrucción en el marco de la actividad y comunicación.

El aprendizaje no es resultado sino proceso que conduce al desarrollo de las personas, lo 'hala'. Es un mediador por excelencia desde la visión de la ley genética fundamental del desarrollo, la que explica que todo dominio psicológico se engendró en lo interpsicológico. En este marco relacional emergen nuevos rangos de aprendizajes determinado por las potencialidades que posee el individuo y las nuevas que se crean al contar con la ayuda de otro u otros significativos.

A partir de la sistematización realizada por las autoras asumen la propuesta de Rodríguez y otros (2019), quienes lo conciben como proceso emergente y autoorganizado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual, de una práctica social e históricamente construida que se expresa en un desempeño individual y/o colectivo, autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad.

Acercas de la formación de competencias profesionales Cejas y Pérez (2016) afirman que son los conocimientos, motivaciones, hábitos, valores, habilidades, actitudes y aptitudes que el individuo aplica en su trabajo, con un desempeño eficiente, donde debe saber, saber hacer y saber ser. Por su parte, González (2002) afirma que resulta el proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional, sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión.

Esta visión de complementariedad en la formación la connota Pablo Freire que, desde su concepción liberadora de la educación, caracteriza a los aprendices como seres

inconclusos y a la vez conscientes de la necesidad permanente de la búsqueda del “ser más” (citado por Rodríguez y otros, 2015). Precisa, por tanto, de intencionalidad educativa, trabajo sistemático y continuado (García, Colunga y García, 2016), así como de una visión formativa a lo largo de la vida que se origina en el pregrado, pero alcanza su desarrollo en la práctica profesional.

Propone a los profesionales un reto con respecto al desarrollo de su formación como un espacio para ofrecer explicaciones teóricas a las diversas situaciones a que se enfrentan en la práctica, y regresen a esta con mayor nivel de preparación teórica y metodológica. De este modo, es innegable la necesidad de una visión integradora que se traduzca en acciones concretas encaminadas a cambios, los cuales impliquen dejar de lado las disciplinas, sus límites y el poder que para el docente significa “poseer” el correspondiente saber.

La formación de competencias conlleva a integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. De esta manera, se considera la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad una pieza fundamental para alcanzar tal objetivo. Implica un espacio de preparación para trabajar en equipos multidisciplinares, colectivos, participando activamente en la construcción social del conocimiento.

Es por ello que se confiere significativa importancia al modelo de formación de competencias y a la definición ofrecida por Tobón (2014), al apreciarlas como desempeños integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, compromiso ético y mejoramiento continuo, integrando sistémicamente el saber ser, convivir, hacer y conocer.

El proceso de formación de los científicos sociales tiene dentro de sus encargos fundamentales, lograr la calidad del currículo definida en un acertado y consecuente trabajo metodológico, que se desarrolla y fortalece en los diferentes niveles y colectivos pedagógicos; en virtud de lograr la formación integral de un profesional que resuelva los problemas del contexto. Se reclama su intervención directa a partir de un conocimiento científico sistematizado en la solución de conflictos sociales de diversa naturaleza. El proceso formativo adquiere particularidades en relación al dinamismo y complejidad de los procesos sociales en Cuba hoy (Guamán, Espinosa, Sánchez y Pérez, 2017).

Entre los objetivos generales de las carreras del perfil de las ciencias sociales para la formación de profesionales competentes Sotomayor (2019) encuentra: integrar los conocimientos esenciales de la especialidad en un cuerpo teórico-metodológico que explique los procesos sociales y el desarrollo del pensamiento social desde una perspectiva crítica, dialéctica e histórica; realizar investigación social a partir de la comprensión teórica y el estudio empírico de los fenómenos sociales desde una perspectiva relacional e integradora a partir del trabajo en equipos inter, multi y transdisciplinar; e identificar y contribuir a resolver problemas sociales teniendo en cuenta consideraciones éticas, político-ideológicas, de enfoque humano con un alto

sentido de responsabilidad profesional y de compromiso social en el contexto del proyecto social cubano.

En correspondencia con lo dilemático que resulta la definición del término competencia y su formación en el contexto de la Educación Superior es la determinación, evaluación y certificación de las mismas en los discentes y egresados, así como su clasificación. Entre las tipologías más difundidas se encuentran: las básicas, genéricas, específicas; la conceptual, técnica, humana; las técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

Enfatizan Gil, Moliner, Chiva y García (2016) que asumir la profesionalización como función prioritaria de la enseñanza superior es insuficiente, en tanto es difícil ser un buen profesional sin un compromiso ético y responsable con la sociedad, con su mejora y con el bien común. De ahí que se convierta en una necesidad acuciante la educación de la ciudadanía. Supone enfatizar en dos aspectos: uno crítico y otro participativo.

En múltiples definiciones consultadas se evidencia una ponderación al componente praxiológico de las competencias participativas. No obstante, es válido destacar que no pueden ser analizadas como puros actos motrices. A juicio de las autoras, son un saber estar que se expresa a través de un saber hacer condicionado por un saber y un saber ser. De modo que constituye una integración armónica y compleja de los saberes a nivel personalógico que favorece la autorregulación en función de resolver de manera proactiva los problemas socio-profesionales del contexto.

Se reconoce como otro elemento que atenta contra la definición y descripción de la competencia participativa las diferentes posiciones existentes en la literatura consultada en cuanto al término participación. Algunos autores la conciben como sinónimo de comunicación, información y ven en ella la capacidad de la población de motivarse, sensibilizarse, apoyar y actuar sobre la base de decisiones acerca del desarrollo.

La participación tiene lugar en la relación entre personas y/o grupos. De ahí que la primera idea a considerar es la pertenencia a un todo que comprende y tiene presente al participante. Implica además una actitud de compromiso y responsabilidad individual con el todo en el cual está, de acuerdo con el rol que le es asignado o atribuido según la actividad y objetivo del grupo. En este sentido, supone mecanismos interactivos de cooperación, competencia, encuentros y desencuentros en función de generar dinamismo.

Esa relación debe estar a favor de congeniar intereses, si no, las acciones que se realicen tienen pocas posibilidades de generar un cambio. De ahí que resulte un elemento sustancial en el curso de los acontecimientos la toma de decisiones colectivas, la socialización del poder. En relación a lo cual se precisa que decidir no debe ser asumida como la facultad de juzgar y expresar opinión acerca de determinado proceso ya establecido, sin posibilidades reales de transformarlo.

Para la implementación misma del proceso participativo se requiere: la escucha colectiva de todas las proyecciones posibles para la toma de decisiones, la evaluación

de las alternativas y el consenso para actuar en función de implementar las decisiones tomadas de conjunto.

Se distinguen dos maneras de interpretar la participación; primero, cuando ella se identifica con informar para lograr apoyo a determinados proyectos basados fundamentalmente en procesos de carácter persuasivo, de convencimiento, que puede estar asociada a la respuesta dinámica de la población a una propuesta de desarrollo y segundo, cuando se considera como el proceso de intervención popular que alcanza su autenticidad en la toma de decisiones.

La participación social, es un intento por buscar formas de intervención que le den el lugar correspondiente como seres humanos, que se edifiquen para todos los espacios de intervención en las decisiones claves de su vida y de gestionar acciones para preparar a aquellos encaminados a participar.

Rodríguez y otros (2015) caracteriza la participación como actividad colectiva y organizada para incidir en el poder. Requiere el involucramiento consciente y activo de las personas en procesos socio-políticos. Siempre está orientada hacia un proyecto que reconoce las necesidades de quienes forman parte del mismo. Tiene en cuenta las características y posibilidades de quienes participan y del contexto en que se desarrollan. Implica iniciativa y capacidad de decisión.

De modo general, participar puede manifestarse en varias formas de acción: debe estar presente, informarse, dar opiniones, hasta gestionar o tomar decisiones. La expresión más elevada de la participación implica que las personas y/o grupos intervengan en la formulación de decisiones, en su ejecución y control para modificar con ello el sistema de normas y valores establecidos. A la vez quienes participan se transforman a sí mismos en ese proceso, produciendo nuevos sentidos colectivos y mayor cohesión social.

Aunque la participación es un proceso complejo siempre fortalece y crea capacidades para generar soluciones conjuntas. Se reconoce la importancia a nivel individual porque se produce la toma de conciencia acerca de las contradicciones que existen en su vida cotidiana. Se desarrollan competencias para dialogar, reflexionar de conjunto, poner en común información relevante sobre el tema alrededor del cual se participa. Puede producirse el mejoramiento económico, de status.

Mientras que, a nivel grupal, comunitario se distingue porque surgen y se fortalecen grupos de personas que se unen para gestionar soluciones a problemas comunes. Tiene lugar transformaciones en el clima, la cultura, la identidad. Aumenta la información que circula y mejora la comunicación entre sus miembros. Se socializa y se comparte el poder. Participar fortalece siempre y crea capacidades para generar soluciones conjuntas. Participar lleva un esfuerzo, una voluntad que se moviliza solo si cree en su efectividad.

Los actos participativos auténticos deben estar sustentados en las necesidades y motivaciones de las personas en su real capacidad de asociarse, comunicarse, actuar y transformar, pero jamás basados en la manipulación, la presión u obediencia, cuyo impacto social y cultural negativo se hará sentir en un plazo u otro. Razón por cual la participación de los individuos en los procesos sociales y su empoderamiento constituyen temas del debate actual en los ámbitos académicos, sociales, políticos y culturales; ellos requieren de políticas que faciliten los procesos de participación y de un individuo emprendedor, capaz de aprovechar las oportunidades, para saber hacer lo que requiera el momento (Sotomayor, 2019).

El reto metodológico mayor para generar una cultura participativa a través de la formación reconocido por (Rodríguez y otros, 2015) es diseñar e implementar espacios que conecten las experiencias participativas que viven las personas, con los nuevos contenidos que aborda la formación. Se trataría de que la reflexión sobre la experiencia sea un momento central, que se enriquezca con los saberes de quienes participan y con las propuestas que se traen a ese espacio por parte de quienes lo coordinan.

Las autoras consideran válido asumir el enfoque formativo basado en competencias y en específico el modelo socioformativo porque favorece la promoción de experiencias participativas que preparan al profesional para gestarla en los ámbitos de actuación, mediante sus desempeños, como vía acertada para alcanzar la transformación de la realidad que supone su encargo social.

Las competencias profesionales participativas en los egresados del perfil de las ciencias sociales encuentran una vía de expresión a través de la intervención en la solución de problemas en los contextos específicos según esferas de actuación a partir de la combinación de los contenidos y su puesta en práctica. Desde una articulación de los conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, motivaciones y valores.

Según Fuentes (1997) el término intervención se refiere a la puesta en práctica de un sistema de conocimientos, y/o habilidades asociados a un campo del saber en un nivel psicológico específico (personal, interpersonal, grupal, masivo) y en un ámbito determinado (familiar, comunitario, institucional, social). Este conjunto organizado de acciones está dirigido a darle solución a problemas concretos que previamente fueron diagnosticados (citado por Mejías, 2012).

El proceso de intervención no es un simple proceso de aplicación, sino básicamente un proceso de creación, pues el profesional para su ejecución decidirá los recursos teóricos y metodológicos que dispone la ciencia en la actualidad (Mejías, 2012). Decisiones que al decir de Alonso y Riera (2008) implican la asunción no solo de un instrumento cognoscitivo sino de una postura ante la sociedad y su futuro. Pues deberá elaborar la estrategia interventiva conveniente al objeto de intervención, seleccionar las técnicas que implementará, transformar técnicas existentes y/o construirá técnicas específicas en función de las necesidades del proceso de intervención. Lo que no solo es un compromiso académico sino también socio-político.

Se coincide con Gross, Deroncele y Montoya (2018) en la definición de la competencia interventiva como una integración dialéctica de conocimientos, habilidades, valores que le permiten potenciar el desarrollo humano a través de la modificación de conductas, en correspondencia con los requerimientos establecidos para ello. Las actividades profesionales interventivas deben manifestarse en correspondencia con las características del contexto propio de su esfera de actuación.

A propósito de este concepto aclaran que el carácter esencialmente técnico no la limita a lo práctico externo pues los conocimientos y valores que la constituyen le confieren una importante connotación epistemo-praxiológica. Los conocimientos los divide en dos grupos: los tácitos y procedimentales, su dominio exige un posicionamiento respecto a la ciencia desde una crítica epistemológica y teórico-metodológica (Gross, 2017). Lo cual supone trascender la aplicación mecánica de metodologías a escenarios profesionales concretos, lograr la coherencia y objetividad epistémica.

Las universidades cubanas están estrechamente relacionadas con la sociedad, considerado como modelo interactivo, por su respuesta y responsabilidad ante las necesidades sociales. Actualmente está llamada a contribuir y apoyar las estrategias locales de desarrollo a través de la articulación con las actividades de ciencia, tecnología e innovación. Proyección que permite generar vínculos directos entre esas actividades y la solución de problemas que las personas encuentran en su vida cotidiana.

Prestar atención al desarrollo local como demanda establecida a la universidad conduce de manera ineludible a analizar la comprensión de la comunidad y lo comunitario. De ahí que cobre interés para las autoras de la investigación porque es el espacio donde transcurre la vida de los seres humanos y donde se materializa la relación individuo-sociedad. En ella se manifiestan los problemas y contradicciones que entorpecen la adecuada formación y desarrollo de la personalidad. Constituye un espacio que concentra y a la vez refleja las múltiples facetas del desarrollo social (Arés, 2018).

Su importancia radica en la posibilidad que ofrece de atender mejor y de forma coordinada las necesidades que la población expresa; aprovechar mejor los recursos disponibles e incorporar a los pobladores de forma activa a la vida social, económica y política del país, a través de su protagonismo en la transformación del entorno (Yordi y Caballero, 2009).

El término comunidad resulta uno de los más abordados en el contexto académico, profesional y político, sus interpretaciones se derivan del marco referencial. Al respecto en la literatura especializada aparecen numerosas definiciones, cada una centra su atención en determinados aspectos, en dependencia del objetivo fundamental de estudio y la disciplina desde la cual se aborda. Literalmente significa cooperación, congregación, asociación, relación. Se puede referir a un sistema de relaciones psicosociales, un agrupamiento humano o un espacio geográfico.

Para la realización de esta investigación se asume el concepto de comunidad ofrecido por Caballero y Yordi (2004), referido a que es el agrupamiento de personas concebidas como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo común (intereses, objetivos, funciones), con sentido de pertenencia situado en una determinada área geográfica, en la cual la pluralidad de personas interactúa intensamente entre sí e influye -de forma activa o pasiva- en la transformación material y espiritual de su entorno.

Los investigadores del CEC-UCLV (2009) afirman que la comunidad es más que un lugar estructurado a partir de relaciones de vecindad y asunción de roles según las instituciones mediatizadoras. Significa la conciencia de lo común, de la identidad para la movilización de las personas en procesos de participación y cooperación en proyectos colectivos emancipatorios para enfrentar malestares de vida cotidiana que padecen y los insta a actuar.

Se debe analizar la subjetividad de las comunidades, la manera en que se regula, se refleja y se dirige la actividad social y la comunicación. Los reguladores más efectivos del comportamiento de los habitantes, los móviles de su actividad, las posibilidades de su integración en el desarrollo de proyectos conjuntos por el mejoramiento de las condiciones de vida y la satisfacción de otras necesidades.

Gómez y Roque (2013) enfatizan en que un verdadero proceso de cambio, transformación y autodesarrollo comunitario será el resultado de enfrentar y resolver sus contradicciones y conflictos a través de las intervenciones conscientes de sus integrantes. Por ello el primer requisito es crear las condiciones esenciales que garanticen una real participación. En este sentido, se ha de ver a la participación como el ingrediente vital de cualquier estrategia de desarrollo autosostenido, prerrequisito que posibilita un verdadero proceso de desarrollo endógeno.

Por tanto, la intervención comunitaria es un proceso a partir del cual el profesional se introduce en la comunidad para producir un cambio. Es la acción guiada por el conocimiento, valores y habilidades en la comunidad hacia la consecución de metas específicas, se propone como objetivo básico, responsabilizar a la población en la gestión de sus problemas, hacerle conciencia a las personas de las dificultades que padecen, para que se movilicen en función de buscarle la solución.

La consecución de tales objetivos ha propiciado a lo largo del tiempo la propuesta de metodologías diversas en cuanto a técnicas, pasos a seguir y grados de participación de los pobladores. Dada por la existencia de posiciones controversiales en relación al uso del término intervención en las ciencias sociales. Lo que incide de manera lineal en la metodología asumida.

Prevalece la comprensión positivista, elitista, verticalista e impositiva. Heredada de relaciones colonizadoras y dominativas históricamente asumidas por los países de la región en el orden político, económico, cultural y académico. En sustitución se asumen indistintamente términos como trabajo social, trabajo comunitario, trabajo social

comunitario lo que condiciona una redefinición y redirección en cuanto a objeto, métodos y técnicas. La amplia diversidad de escuelas teóricas existentes y sus respectivas orientaciones metodológicas conduce a ambigüedad entre los investigadores con relación al proceso.

La intervención en la comunidad, según Fuentes (1997) y Mejías (2012) debe seguir una secuencia ordenada, cuyas etapas son reconocibles y pueden separarse con fines de estudio y de análisis. Pero en la práctica misma, estas etapas se confunden, se entrecruzan y aparecen simultáneamente: identificación de la comunidad objeto de estudio, caracterización de la comunidad atendiendo a: territorio, población, demandas y recursos, diagnóstico de las necesidades percibidas por la comunidad, elaboración de la estrategia interventiva, ejecución de la intervención, evaluación de los resultados y socialización de la intervención.

En tanto que el rol del profesional es ser agente de cambio comunitario en la detección de potencialidades, desarrollo de estas potencialidades, cambio en los modos de enfrentar la realidad, interpretar y reaccionar ante ella. Implica, además, asumir que el centro de control y poder está en la comunidad y no en el interventor, como ocurre en las investigaciones tradicionales. Los profesionales no se definen como expertos, como los dueños del conocimiento en una relación asimétrica, sino como catalizadores del cambio.

En relación a las especificidades de este rol, en la literatura consultada se muestran las características que debe poseer el interventor para su cumplimiento: capacidad organizativa claramente identificada, crear una identidad ecológica, mostrar tolerancia hacia la diversidad, manejar con efectividad los recursos variados, comprometerse con la asunción de riesgos, equilibrar la paciencia y fervor, renunciar al prestigio y al reconocimiento, control interno, esperanza, energización y autoeficiencia.

Lo anterior, impone trascender la formación técnica, como fábrica de profesionales y alcanzar procesos formativos integrales que generen profesionales solidarios y comprometidos con los procesos de transformación, que aporte a la generación de procesos de poder popular. En reconocimiento a la determinación del ámbito comunitario en el desarrollo social autores plantean que se deben abordar como nuevos retos la incorporación de una pedagogía comunitaria y la creación de redes socio-educativas que complementen la educación (citado por Gil, Molinera, Chiva y García, 2016).

Tradicionalmente en las universidades se forman profesionales depositarios del saber científico que orientan su acción a la precisión diagnóstica y objetividad. Al introducirse en las comunidades la miran "desde arriba" y se distancia de ella. No capta la identidad, experiencias vivenciales, expectativas ni necesidades. Las acciones que realiza se sustenta en lo que cree que es bueno, en su ideal de felicidad, bienestar y satisfacción. De ahí que su expectativa tienda a ser divergente respecto al universo humano cuya actividad vital cotidiana transcurre en el entorno que pretende transformar (CEC-UCLV,

2009). Frustrando así las posibilidades de proyectos de desarrollo autosostenidos a partir de las potencialidades endógenas existentes en los diferentes espacios comunitarios.

Rogers y Shoemaker (1974) consideran que los procesos de desarrollo y superación de condiciones críticas en la sociedad, se podrán resolver si los sectores "atrasados" son capaces de adoptar nuevas ideas y pasan a ser actores innovadores. Cuando la gente vaya adquiriendo más experiencia técnica y sutileza en el diagnóstico de sus necesidades el cambio ocurrirá con más rapidez y se efectuará de modo más eficiente. Hoy, los esfuerzos se centran en el cambio dirigido; en lo futuro, pudiéramos desear que los cambios principales fueran espontáneos (citado por Tommasino y Cano, 2016).

Desde esta visión la clave para comprender cómo asumir la coordinación de procesos comunitarios participativos, según Rodríguez y otros (2015), está en la idea de que un coordinador contribuye a crear y alentar relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad que favorezca el dialogo generativo, el debate constructivo y la acción conjunta orientada hacia objetivos consensuados que promueven la transformación deseada y posible. El coordinador/interventor es un educador, de un tipo diferente al tradicional: muestra a las personas sus potencialidades individuales, la posibilidad de integrarlas y trascenderlas hacia potencialidades colectivas. No se enseña soluciones, facilita las visiones de mundos probables donde encontrarlas. No diserta, promueve el dialogo entre los participantes. No pregunta para comprobar conocimientos, modela la indagación como herramienta de aprendizaje.

D'Angelo (2011) en relación a la coordinación de procesos comunitarios enfatiza en la necesidad de la participación de diversos actores sociales, con sus saberes propios, y de varias especialidades disciplinares, lo que plantea tramas transdisciplinares que se convierten en fuente del conocimiento. La transdisciplinariedad es un estilo obligado de trabajo y avance del conocimiento, se acompaña en mayor medida de la reflexividad social. Pues integra saberes de ciencias sociales, políticas, técnicas, ambientales y se realiza con la colaboración de educadores populares, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, comunicadores y hasta artistas, al decir de Freire y Riviere (citado por Rodríguez y otros, 2015).

En síntesis, la intervención comunitaria resulta un proceso de transformación social en función del desarrollo. Su importancia radica en su impacto en el desarrollo local. La eficacia y sostenibilidad del cambio depende de la calidad de la coordinación del interventor, en tanto sea capaz de movilizar a los pobladores, estructuras político-administrativas de la comunidad y motivarlos para elaborar un proyecto colectivo de resolución de problemas a partir de la cooperación y colaboración. Se requiere socializar el poder y fomentar un auténtico proceso de participación que favorezca la toma de conciencia y análisis de las situaciones críticas que afectan su vida cotidiana, identificación de las necesidades, la búsqueda de soluciones que privilegien el uso de sus propios recursos y potencialidades, implementación de la propuesta y evaluación

sistemática. Es decir, la elaboración de un proyecto de desarrollo endógeno y autosostenido.

Lo anterior supone un reto a las universidades, pues demanda modificaciones en la formación profesional. Exige un proceso de educación permanente que se sustente en el enfoque basado en competencias, con énfasis en las participativas, de modo que el egresado posea competencias para la comunicación, diálogo, negociación, resolución de problemas y trabajo en equipo. En tal sentido, desde la visión del enfoque histórico-cultural se propone asumir el modelo socioformativo por la posibilidad que ofrece de generar aprendizajes a partir de la actividad y comunicación y así preparar al discente para asumir de manera crítica y reflexiva una postura epistemopraxiológica que guíe su desempeño, coherente con la ética profesional y compromiso socio-político. Además, permite la promoción de experiencias participativas que preparen al profesional para gestarla y potenciarla en los ámbitos de actuación, mediante sus desempeños, como vía acertada para alcanzar la transformación, que supone el encargo social en el perfil de las ciencias sociales.

Referencias

- Alonso, J. y Riera C. (2008). El interventor social no es todopoderoso. *Retos. Revista Complexus*, 4(2).
- Álvarez de Zayas, C. (2004). *El Proceso Docente Educativo*. Recuperado de <http://www.esimecu.ipn.mx/diplomado>
- Arés, P. (2018) *Individuo, familia, sociedad. El desafío de ser feliz*. La Habana: Caminos.
- Caballero, M. T. y Yordi, M. (2004). *El trabajo comunitario: Una alternativa cubana al desarrollo social*. Camagüey: Ácana.
- Cejas, E. y Pérez, J. (2016). *Un concepto muy controvertido: competencias laborales*. Valencia: Universitat de València. Recuperado de <http://www.uv.es/~selva/gestion/articles/controcomplab.htm>
- Corral, R. (2013). La formación de profesionales de la Psicología en la educación Superior: una experiencia cubana. *Integración Académica en Psicología*, 1(9). Recuperado de <http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/9>
- Corral, R. (2002). El concepto d zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), pp. 72-76.
- D'Angelo, O. (2011). *Autonomía integradora en la transformación de contextos comunitarios*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran".

- García, Y., Colunga, S. y García J. (2016). Acercamiento a los fundamentos epistémicos del proceso de formación profesional del profesor. *Opuntia Brava*, 8(2), pp. 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.35195/ob.v8i2.247>
- García, S. (2018). *Formación de la competencia orientación psicoeducativa a niños y adolescentes con anomalías dentomaxilofaciales en estudiantes de Estomatología* (tesis doctoral inédita). Camagüey, Cuba.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), pp. 53-73. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XII(1), 45-53. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>
- Gross, R., Deroncele, A. y Montoya, J. (2018). Construcción de la competencia interventiva del psicólogo. *Opuntia Brava*, 10(3), pp. 10-18. Recuperado de <https://doi.org/10.35195/ob.v10i3.534>
- Gross, R. (2017). *Estrategia educativa para la formación científico-profesional del psicólogo* (tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Cuba.
- Guamán, V., Espinosa, E., Sánchez, F. y Pérez, P. (2017). Estrategia para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso docente educativo en Ciencias Sociales. *Rev EduSol*, 17(59). Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu>
- Horruitiner, P. (2012). *La universidad latinoamericana contemporánea: retos y desafíos*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Mejías, Y. (2012). *Estrategia didáctica para favorecer la formación y desarrollo de la habilidad intervención comunitaria en estudiantes de Psicología* (tesis doctoral inédita). Universidad de Oriente, Cuba.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Revista Humanidades Médicas*, 14(1):145-159.
- Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En Naval, C. y Herrero, M. (Ed), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137-153). Madrid: Encuentro.
- Parra, Y. (2016). *Formación de la competencia investigativa en el estudiante de psicología de la modalidad semipresencial* (tesis doctoral inédita). Camagüey, Cuba.
- Ronquillo, L., Cabrera, C. C. y Barberán, J. P. (2019). *Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional*. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1).

Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/653>

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. *Tendencias y controversias*, (67).

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>

Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). *Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones*. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.

Rodríguez, M., Corral, R., Pomarez, W., Chao, A. y otros (2015). *La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje*. La Habana: Acuario.

Rodríguez, M., López, C., Corral, R., Labaut, L., Pérez, O., Pomarez, W. y otros (2019). *Evaluación formativa de competencias. Una metodología*. La Habana: Acuario.

Sotomayor, D. (2019). *Formación de la competencia resolución de conflictos en estudiantes de Sociología de la modalidad semipresencial* (tesis de maestría inédita). Universidad Ignacio Agramonte Loynaz. Camagüey.

Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos: Teoría y Metodología*. México: Pearson Educación.

Véliz, P. L., Jorna, A. R. y Berra, E. M. (2016). Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Revista Educación Médica Superior*, 30(2).

Yordi, M. y Caballero, M. T. (2009). *El desarrollo social y el trabajo comunitario, teoría, metodología y prácticas cubanas*. Camagüey: Ácana.