

LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULO Y LA VOCACIÓN EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

THE IMPORTANCE OF THE CURRICULUM AND THE VOCATION IN THE INTEGRAL FORMATION OF THE UNIVERSITY PROFESSIONALS

Pedro Javier Davalos Vasconez¹

Margarita Faustina Figueroa Silva²

Katty Patricia Cabrera Flores³

RESUMEN

El presente artículo aborda los aspectos que intervienen en la orientación profesional; este se sustenta en un trabajo sistemático que comienza con la formación de intereses desde las primeras enseñanzas hasta el desarrollo de la vocación profesional. El rol del profesor universitario trasciende los límites de la institución, irradia a otros contextos sociales y profesionales, tiene un eminente impacto social, por lo que la calidad de la vocación profesional es decisiva en su preparación y en el desempeño de su papel en la formación integral de la personalidad de los estudiantes universitarios. Este tema ha sido analizado en numerosos foros, convenciones y eventos internacionales. Los acuerdos asumidos en dichos eventos constituyen el impulso de cuantiosos programas dirigidos al mejoramiento de la calidad del currículo educativo, para cuyo cambio, la formación sólida de los docentes es una tarea primordial.

PALABRAS CLAVES: Currículo, vocación, orientación profesional.

ABSTRACT

This article addresses the aspects involved in career guidance; this is based on a systematic work that begins with the formation of interests from the earliest teachings to the development of professional vocation. The role of the university professor transcends the limits of the institution, radiates to other social and professional contexts, has an eminent social impact, reason why the quality of the professional vocation is decisive in its preparation and in the performance of its role in the formation Integral of the personality of the university students. This topic has been analyzed in numerous forums, conventions and international events. The agreements reached at these events constitute the impetus of large programs aimed at improving the quality of the educational curriculum, for which change, the solid training of teachers is a primary task.

KEY WORDS: Curriculum, vocation, professional orientation.

La Educación Superior Contemporánea tiene la misión de “formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social” (UNESCO, 1998), misión que no es

¹ Máster. Profesor Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

² Máster. Profesora Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

³ Máster. Profesora Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.

posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el profesor como transmisor de conocimientos y valores, que son reproducidos por los estudiantes de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional.

Cada modelo para la organización del currículo adopta una determinada idea sobre el alcance, ya que también acoge determinados centros de organización. Cada uno de ellos tiende, asimismo, a adoptar ciertos criterios especiales con relación a la secuencia, la continuidad, la integración y, por consiguiente, modifica estas características de manera diferente. Además, estas peculiaridades en la organización del currículo se hallan relacionadas entre sí.

El modo en el cual se dispone una característica donde “influye sobre el método para disponer que las decisiones que se adoptan a un nivel dado de organización determinan el modelo para el siguiente. Por ejemplo, la decisión con respecto al centro o núcleo de las unidades individuales, determina también de qué manera se considerará el alcance de todo el currículo” (Taba, 1974, p.5).

Por otra parte, según esta autora, si las unidades básicas se organizan en términos de los temas y las materias, la extensión del contenido se convierte en la forma principal de determinar el alcance. Si las ideas y los conceptos básicos constituyen los centros fundamentales para la organización de las unidades, abarcar ideas y conceptos se vuelve un criterio para el alcance y su extensión acumulativa se convierte en parte del planeamiento general.

Al considerar esenciales a los objetivos de las experiencias del currículo, entonces el alcance puede incluir la serie de objetivos que el currículo trata de lograr. No es posible aplicar el criterio de la amplitud del alcance del contenido sin considerar de qué manera se relacionan los diversos campos del conocimiento y viceversa.

Sin embargo, no siempre se considera a estos problemas como igualmente importantes o como partes equivalentes del plan, tampoco se toman en cuenta del mismo modo todas las relaciones ni se las utiliza con igual coherencia. Por ejemplo, pocos proyectos de currículo otorgan igual importancia al alcance del contenido que al alcance de las facultades intelectuales, de los hábitos mentales y de las actitudes que deben adquirir los estudiantes.

Un contenido de amplio alcance puede estar acompañado por un margen limitado de capacidad intelectual. Además, a la inversa, es posible concebir el desarrollo de una amplia gama de conductas mediante el estudio de un contenido relativamente limitado.

Algunos teóricos del currículo afirman que la selección y la organización de este son los problemas teóricos fundamentales y que la secuencia es simplemente una cuestión de ubicación por grados, sujeta solo a consideraciones de conveniencia. Según Krug (1950), citado por Taba (1974), se deshace de la secuencia al decir que el problema de la ubicación es, en gran medida, un asunto de manejo escolar práctico, más bien que de valores intrínsecos, mientras que el alcance es un problema de valor intrínseco en el cual no deben inmiscuirse las consideraciones de la factibilidad administrativa.

Estas consideraciones representan exigencias múltiples para la organización y, si bien pueden ser aplicadas en un orden diferente o en forma simultánea, resultaría difícil aplicarlas independientemente las unas de las otras.

Un tratamiento equilibrado de todos estos problemas de organización involucra numerosas confusiones, cuya solución requiere estudio y experimentación. Sin embargo, de todos los aspectos principales de la teoría del currículo, la determinación de las bases sobre las cuales adoptar las decisiones, la formulación de objetivos, el desarrollo de criterios coherentes para seleccionar las experiencias de aprendizaje y organizarlas, son imprescindibles.

Gran parte de las decisiones que producen cambios en la organización del currículo se han adoptado por presiones, pálpitos o conveniencias y no están fundamentadas por consideraciones teóricas definidas o conocimiento comprobado. El alcance del currículo ha sido extendido vastamente sin una consideración adecuada de las consecuencias de esta extensión sobre la secuencia o el aprendizaje acumulativo. Se ha modificado el orden en el cual se enseñan las materias. Todo esto se ha hecho sin una reconsideración fundamental de las afirmaciones básicas del currículo clásico.

Por ello, el resultado ha sido que el currículo se convirtiera en una mezcla recargada e inmanejable, una mesa de ofertas atomísticas, que ha hecho estragos en cualesquiera de las secuencias que las materias tradicionales representaban y lograban. El hecho de que estas confusiones que subyacen los cambios en el currículo no hayan sido estudiadas adecuadamente, puede explicar la proliferación de “aproximaciones” a su confección.

La consecuencia de esta dificultad, “tiende a crear confusiones que hacen difícil la prueba, de proliferación de incontables escuelas de pensamiento: los sectores de opinión cuyo aspecto externo, en muchos casos, nada semejava más que un fresco mural de la descripción de una batalla” (Beck, 1997, p. 15).

A la luz de estas dificultades, resulta interesante examinar algunos de los modelos corrientes de organización del currículo, especialmente para determinar aquello inherente a estas estructuras que permitan o eviten cumplir con los criterios para un buen currículo, y cómo resuelven estos modelos los problemas de la organización.

Al tener en cuenta las cuestiones anteriores se hace imprescindible referir que desde sus propios orígenes, el hombre ha actuado y se ha conducido por la vida por motivaciones que promueven sus deseos de hacer y de ser. Esta cualidad se distingue de otras por su exclusividad y carácter muy selectivo a la hora de elegir una u otra profesión.

La sociedad demanda una serie de requisitos esenciales a quienes se enfrentan día a día a los avances científicos de la actualidad. Se destacan los referidos a rasgos del carácter, aptitudes, elevadas cualidades morales, por lo cual se significa siempre como un primer requisito el conocimiento de los elementos esenciales que caracterizan la labor que se pretende realizar, a nuestro juicio, constituye una condición indispensable para desarrollar la motivación, el interés y la vocación por la profesión.

Sin embargo, los estudios realizados demuestran que no siempre el amor, y la vocación por la profesión (quienes optan por una carrera universitaria), devienen en actos positivos, en satisfacción personal y en interés por la profesión escogida.

En ocasiones los constantes cambios de los escenarios ocupacionales provocan cuestionamientos de los perfiles que plantea el currículo de la universidad actual, por lo que cada vez la idea de la formación por competencias adquiere más importancia, sobre todo, con el criterio de que en la estructura de la competencia profesional participan formaciones psicológicas cognitivas, motivacionales y afectivas.

La formación vocacional concebida a través de un modelo por competencias profesionales, prioriza el aprendizaje por encima de la enseñanza. Esta manera de proyectar el currículum en la educación universitaria, reviste una gran importancia para la formación vocacional y la calidad de los profesionales que requiere el mundo actual.

Al respecto señala Vidal (2003), que la orientación profesional es la relación de ayuda que se establece con el estudiante para facilitar el proceso de desarrollo de su identidad profesional, a través de diferentes técnicas y vías, integradas al proceso educativo general, según la etapa evolutiva y la situación específica en que se encuentre.

En la presente investigación, la orientación profesional se asume como un proceso que comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del centro universitario, sino que se extiende hasta los primeros años de su vida profesional. En relación con la orientación profesional González (1999, p. 29) plantea que “es el sistema de influencias educativas dirigido a la formación de conocimientos, habilidades, intereses, cualidades, que le permitan al joven poder autodeterminar su selección profesional”.

Por otro lado, esta autora apuntó:

La orientación profesional concebida a partir de un enfoque personalógico se expresa en lo que denominamos la educación profesional de la personalidad que implica la necesidad de dirigir el trabajo de orientación profesional al desarrollo de la esfera motivacional y cognitiva de la personalidad del sujeto, es decir, de conocimientos, habilidades, capacidades, motivos e intereses profesionales y lo que es muy importante, al desarrollo de la vocación del sujeto y de cualidades de la personalidad tales como: la independencia, la perseverancia, la flexibilidad que le posibiliten lograr una selección profesional a partir de su autodeterminación. (Ibíd.)

Se considera válido precisar que al llegar el momento de seleccionar el perfil profesional, los estudiantes deben ser capaces de elegir una carrera con plena convicción, de acuerdo con las exigencias y necesidades del país y sus intereses personales, a partir de su vocación, preparación para la selección profesional, formación y desarrollo de sus intereses.

Es necesario reflexionar que, una vez que sea seleccionada la carrera se brinde el nivel informativo necesario, para lograr un vínculo afectivo positivo con la profesión, iniciar la formación de habilidades profesionales, a través de la

vinculación progresiva de los estudiantes a la práctica profesional, así como brindar una atención individualizada al desarrollo profesional a partir de establecer un currículo que se corresponda con sus intereses.

En los análisis realizados por investigadores cubanos aparece la definición de Addine (2002, p. 4), que plantea que:

El currículo es 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 formar.

Se asume esta definición, puesto que posee una determinación materialista dialéctica, por su carácter flexible, por considerar como aspecto fundamental, que el currículo debe responder a las condiciones y necesidades sociohistóricas y que no esté al margen del desarrollo de la ciencia, aspectos estos que se relacionan incuestionablemente con el proyecto curricular de los profesionales universitarios.

Los criterios de Fuentes (2004) conceptualizan el currículo, al considerar la influencia determinante de las ideas sociales, filosóficas, políticas, pedagógicas que, al reflejar una realidad multifacética, se integran al proceso de diseño. Además, considera que esos profesionales deben alcanzar las habilidades en el proceso de su formación para estar en condiciones de resolver los problemas de la región en la cual se desempeñarán, de ahí que debe existir una relación entre el proceso de formación y el problema social.

En la elaboración del currículo, Huerta y otros (2009), plantean que se debe tener en cuenta las particularidades de los estudiantes para el planteamiento de las exigencias de aprendizaje que se expresan en él, así como el nivel de desarrollo alcanzado y las posibilidades de interacción en los diferentes contextos de aprendizaje. De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas es aquel que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales. Este proceso implica profundos cambios, según Feria y Matilla (2010), en el modelo curricular.

Estos investigadores plantean, por ejemplo, que la formación del profesional de la educación que desarrollará sus competencias como profesor integral para la enseñanza media general, responde a tres necesidades:

1. La educación de la personalidad del estudiante, como su tarea esencial.
2. La visión interdisciplinar ante los complejos problemas educativos.
3. La tendencia integradora del desarrollo social.

Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango va de lo general a lo particular.

Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos.

Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Esta forma de analizar los currículos permite el desglose en unidades de competencia, al integrar los saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar y permite el diseño de las competencias profesionales. La propuesta de la formación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Es importante para su análisis distinguir los conocimientos prácticos, teóricos y valorativos.

Los prácticos se refieren al desarrollo de habilidades en relación a las diferentes disciplinas, los metodológicos permiten llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Los conocimientos teóricos se adquieren en torno a una o varias disciplinas.

Finalmente, los conocimientos valorativos incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje, y el saber convivir, esto se asocia a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales, sentimiento de compromiso de transformación de la práctica social.

Los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión del diseño de los objetivos educativos, de las concepciones que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionales que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al período de formación escolar. Se requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de los dos escenarios de aprendizaje.

Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante debe adquirir la competencia para estudiar y trabajar a la vez, lo cual es lo más adecuado para los retos del mundo de hoy, donde los escenarios laborales son cambiantes, por lo que se requiere que los profesionales sean capaces de aprender nuevas competencias y suplantarse aquellas que ya sean obsoletas.

Lo anteriormente planteado supone que los individuos formados en el modelo por competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presente, para el desarrollo de una vida profesional de

larga duración, que no se limiten a poner en práctica solo los conocimientos recibidos durante la formación, sino que sean capaces de mantenerse actualizados, con las habilidades necesarias para el trabajo

En este proceso, los modelos de actuación que brinden los profesores, directivos y todos aquellos que participen en la formación, son esenciales. Un aspecto importante en la formación por competencias profesionales integradas es la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe en situaciones imprevistas, tanto en la etapa de formación profesional como durante su vida, lo que ayuda a prepararlos de una forma más abarcadora, con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

La concepción de un modelo por competencias profesionales integradas, resulta de vital importancia para la formación de los profesionales que requiere el mundo actual. Este requiere priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza, por lo cual su esencia está en preparar al individuo para aprender a aprender, crearle los mecanismos para adquirir nuevos conocimientos y que puedan suplantar aquellos que ya no están a tono con las nuevas necesidades.

Por consiguiente, pensar en una formación de este tipo, influiría en la formación de la personalidad de los futuros profesionales, para que fueran más flexibles y adaptables a los cambios.

Los elementos antes expuestos son algunos ejemplos que evidencian el interés que ya se vislumbra en diseñar los currículos por competencias en la formación de profesionales en el país. El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico.

Asumir esta responsabilidad, implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en modificaciones reales de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación, que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

Esta concepción conlleva a que en los diferentes niveles curriculares se planteen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos que integran el diseño curricular basado en competencias?, ¿Qué contradicciones presenta este modelo de formación con el que prevalece en los proyectos curriculares actuales en nuestro país?, ¿Qué experiencias existen en otras universidades del mundo?, ¿Cómo organizar este proceso en la universidad?, ¿Podría desarrollarse efectivamente sin la preparación previa de los profesores para enfrentarlo?, ¿Quiénes establecerían los niveles de desempeño, el nivel macro curricular, o el medio a partir de las condiciones reales de los diferentes contextos?, ¿Qué participación tendrían los estudiantes, las instituciones laborales y la comunidad educativa en este proceso de rediseño curricular?, ¿Cuáles son las competencias genéricas que la universidad tendría que fomentar o mejorar?, ¿Puede hablarse

de formación de valores en el estudiante universitario al margen de la formación de su competencia profesional?

La reflexión sobre estos cuestionamientos, por parte de directivos educacionales, profesores y toda la comunidad educativa que de manera consciente participa en la concepción, el desarrollo y la evaluación de los proyectos curriculares universitarios, es muy importante para determinar si la concepción curricular por competencias desde nuestra perspectiva, sería posible y contribuiría, a su vez, a perfeccionar los procesos de formación, o si por el contrario es una quimera no posible en las condiciones actuales, o aún más, no deseable.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2002). *La Profesionalización del profesor desde sus funciones profesionales: algunos apuntes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
- Beck, W. S. (1997). *Modern Science and the Nature of Life*. Harcourt: Brace & World.
- Feria, H. y Mantilla, M. (2010). Algunos fundamentos curriculares del modelo de la universalización de la educación superior pedagógica. *Opuntia Brava* 2(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu>
- Fuentes, H. (2004). *Los Procesos de Diseño Curricular en la Educación Superior desde la perspectiva del Modelo de Actuación Profesional*. Recuperado de www.calameo.com/books/0048095666ba7b0421787
- González, V. (1999). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Huerta, A. y otros (2009). *Competencias profesionales integrales*. Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A.
- UNESCO (1998). *La misión de la Educación Superior Contemporánea*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf
- Vidal, M. (2003). *Diseño curricular por competencias. Educación Media Superior*. Recuperado de <http://bvs.sld.cu/revistas/mes/vol17-3-03>