

Formación de profesionales competentes **y desarrollo sostenible**



**LIBER
CIENCIA**
SELLO EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO

Taymi Breijo Worosz
Yudit Rovira Alvarez

Formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible



Este texto aborda el análisis profundo de los procesos de formación de profesionales, con especial énfasis en la importancia de una perspectiva integral y profesionalizada que garantice la sostenibilidad de los resultados a largo plazo. A través de sus páginas, se espera que los lectores encuentren una reflexión profunda sobre los desafíos actuales de la educación superior y las posibles soluciones que se pueden implementar para mejorar la formación de los profesionales en el contexto cubano y latinoamericano. La obra no solo tiene un valor académico, sino también práctico, pues sus resultados pueden ser utilizados por las instituciones educativas, los formuladores de políticas y los actores sociales, para mejorar la calidad y contribuir al desarrollo sostenible a través de la formación de profesionales comprometidos con el futuro de la sociedad.

Cada resultado plasmado en estas páginas constituye el fruto de la ardua labor de un colectivo de investigadores, miembros del proyecto sectorial «Gestión integral del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible», desarrollado entre 2021 y 2025. La entrega, el rigor metodológico y la constancia de estos especialistas se reflejan en cada aporte, evidenciando su compromiso con la generación de conocimientos y la búsqueda de soluciones pertinentes para los desafíos actuales de la educación superior.

La Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca», como entidad ejecutora principal, asumió con responsabilidad y liderazgo las tareas propias de la temática en cuestión. Su grupo de especialistas desempeñó un papel fundamental en la coordinación y el desarrollo de las acciones investigativas, garantizando la coherencia y la calidad de los resultados.

De igual manera, la participación activa y decisiva de la Universidad de Matanzas y la Universidad de La Habana enriqueció el proyecto con la diversidad de enfoques, experiencias y saberes de sus equipos académicos. La colaboración interinstitucional permitió articular esfuerzos, potenciar capacidades y consolidar un espacio de trabajo conjunto que fortaleció la pertinencia y el impacto de los resultados alcanzados.

Formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible

**Taymi Breijo Worosz
Yudit Rovira Alvarez
(Compilación)**



Breijo Worosz, T. y Rovira Alvarez, Y. (Compilación)
2025, 270 p. 15,1 x 22,8 cm
Formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible
Editorial LiberCiencia
Ciencias de la Educación

Pinar del Río: Editorial LiberCiencia, 2025
ISBN versión digital: 978-959-85011-9-9

© Taymi Breijo Worosz, Yudit Rovira Alvarez
© Sobre la presente edición: Editorial LiberCiencia, 2025.
Colección: Ciencias de la Educación.

Edición y maquetación: Vivian M. González González.
Diseño: Sandy Alberto Gallardo.
Corrección: Bárbara Caridad Perera Hernández.
Referencias: Maura Isbel Martínez Calvet.

© Universidad de Pinar del Río.
Calle Martí no. 300 E/27 de noviembre y González Alcorta.
Pinar del Río, Cuba. CP 20100.
Teléfono: +5359937470.

Las opiniones y resultados de este libro son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Índice

Presentación / 9

Prólogo / 13

PARTE I

Formación de pregrado en carreras de perfil amplio, encaminadas hacia la solución de los problemas más generales y frecuentes de la profesión / 19

La profesionalización de los estudiantes de la carrera de Marxismo Leninismo e Historia: un proceso pedagógico a favor de una educación para el desarrollo sostenible / *Elizabeth Darias Hernández, Taymi Breijo Worosz y Luis Rolando Roba Iviricu* / 21

Concepción teórico-metodológica para la formación estética en la gestión sociocultural: un enfoque profesionalizante hacia el desarrollo sostenible / *Olga Lisbeth Crespo Hernández y Tania Yakelyn Cala Peguero* / 31

Formación de profesionales en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades / *Meivys Páez Paredes, Tania Yakelyn Cala Peguero, Reinaldo Meléndez Ruiz y Yusnelys Collazo Martínez* / 47

La educación estética del profesional de la carrera de Español-Literatura: impacto en el desarrollo sostenible / *Yosmany Ventura Pérez, Taymi Breijo Worosz y María de los Ángeles Novo Cazorla* / 57

La formación extensionista en la educación superior: un enfoque integral para el desarrollo sostenible y la transformación social / *Yudit Rovira Alvarez, Manuel Vento Ruizcalderón, Osmani Álvarez Bencomo y Alicia Gilimas Siles* / 67

PARTE II

Formación continua de profesionales competentes, gestión y desarrollo sostenible / 83

Humanismo desde el proceso de profesionalización en la Universidad / *Marlen Arencibia Castro, Benito Bravo Echevarría, Itzmal Fernando Pereda Cuesta y Sailí Rodríguez Fuentes* / 85

La formación del léxico pedagógico y su impronta en la educación para el desarrollo sostenible. Ideas científicas / *Liliana Alvarez Alonso, Taymi Breijo Worosz y Yelena Abreu Alvarado* / 101

Identidad profesional, valores y superación para los fiscales en Pinar del Río / *Henry Miranda Puerto, Roberto Isbel Morejón Quintana, Diosdado Miranda Hernández y Jesús Jaime Martínez* / 115

Orientación al talento universitario para un futuro sostenible / *Elina Pulido Acanda y Juan Lázaro Márquez Marrero* / 125

PARTE III

Concepción didáctica desarrolladora y profesionalizante, de la formación de profesionales competentes en función del desarrollo sostenible / 139

Enseñanza problémica con perspectiva neuroeducativa en la formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible / *Juan Jesús Mondéjar Rodríguez, Nadia Aguirre Azahares, Bárbara Maricely Fierro Chong y Yasmany Salazar Rodríguez* / 141

Las habilidades: aspectos metodológicos para su formación / *Juan Lázaro Márquez Marrero, Yurién Lazo Fernández, Uberto Mario Hernández Guerra y Yudit Rovira Álvarez* / 161

La formación de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Licenciatura en Educación Marxismo-Leninismo e Historia / *Martha Odalys Santaya Domínguez y Taymi Breijo Worosz* / 171

El proceso de formación profesional de nivel superior, modelado desde un enfoque compartido universidad-empresas / *Juan Alberto Mena Lorenzo, Vadim Aguilar Hernández, Jorge Luis Mena Lorenzo y Armando Acosta Iglesias* / 189

Formación del profesor universitario a favor de una gestión integral en función del desarrollo sostenible / *Laura Curiel Peón y Dayana Travieso Valdés* / 211

La sostenibilización curricular en la formación profesional de ingeniería / *Jorge Luis Mena Lorenzo, Juan Alberto Mena Lorenzo, Juan Silvio Cabrera Albert, Taymi Breijo Worosz y Gerardo Félix Mena Díaz* / 233

Sobre los autores y autoras / 253

Presentación

TAYMI BREIJO WOROSZ

El desarrollo sostenible, como concepto central de la agenda global en el siglo XXI, se ha convertido en un reto fundamental para la sociedad actual. Este concepto no solo involucra una integración armónica de las dimensiones económicas, sociales y ambientales, también demanda una formación de profesionales capaces de contribuir activamente a la mejora de su entorno, partiendo de una base sólida de conocimiento y habilidades. En este sentido, la educación superior juega un papel esencial, no solo en la formación académica de los individuos, sino también en la construcción de capacidades que respondan a las demandas emergentes de un mundo globalizado.

El título presentado en esta compilación, *Formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible*, surge en respuesta a estos desafíos. A través de los resultados obtenidos de diversos proyectos de investigación, se busca aportar soluciones prácticas y teóricas que mejoren la gestión de los procesos formativos en la educación superior, con un énfasis particular en la Universidad de Pinar del Río. El libro aborda el análisis profundo de los procesos de formación de profesionales, con especial énfasis en la importancia de una perspectiva integral y profesionalizada que garantice la sostenibilidad de los resultados a largo plazo.

Uno de los principales objetivos ha sido contribuir al perfeccionamiento de la gestión integral de los procesos de formación de los profesionales, asegurando que estos estén alineados con las necesidades sociales y económicas del país y, de forma más amplia, con los desafíos globales. Para ello, se ha trabajado en la creación de modelos metodológicos, estrategias y herramientas que permitan a las instituciones educativas enfrentar de manera efectiva los retos de la formación continua y de la profesionalización de sus egresados. Se ha considerado esencial la conexión de los procesos educativos con las demandas del mercado laboral y las necesidades del desarrollo

sostenible, logrando un equilibrio entre el conocimiento académico y las exigencias del mundo real.

El enfoque adoptado tiene como base un proceso de reordenamiento de la ciencia, lo que ha permitido la conformación de una línea de investigación sólida y coherente, que se articula a nivel institucional.

La colaboración entre diferentes disciplinas y sectores se ha convertido en un pilar fundamental de esta propuesta, evidenciando la necesidad de una visión multidimensional para abordar los problemas complejos del desarrollo sostenible. Este enfoque interinstitucional e intersectorial ha permitido avanzar en la comprensión de los desafíos que enfrentan los profesionales en su proceso de formación, tanto en el ámbito académico como en la integración con la sociedad.

A través de los diversos proyectos de investigación que forman parte de esta propuesta, se ha logrado establecer una plataforma teórica y metodológica que abarca tanto los programas de pregrado como de posgrado. Estos se han orientado a la formación de profesionales no solo competentes en su área de especialización, sino también comprometidos con el desarrollo social y económico de su entorno. Se ha puesto especial énfasis en los sectores estratégicos identificados en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social, asegurando que los procesos formativos respondieran a las prioridades emergentes tanto a nivel nacional como internacional.

Dentro de los resultados más relevantes se encuentran la creación de una concepción integral para la gestión de los procesos formativos en la educación superior, orientada hacia el desarrollo sostenible. Esta se basa en una perspectiva desarrolladora y profesionalizada, ha sido validada a través de modelos y metodologías que han demostrado su eficacia en la mejora de la calidad del proceso formativo. Los métodos, indicadores y estrategias diseñados y aplicados han tenido un impacto significativo en la calidad educativa, mejorando la eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje y fortaleciendo los lazos entre la educación superior y los sectores productivos de la sociedad.

La importancia de estos resultados no solo radica en los avances alcanzados en el ámbito académico, sino también en su capacidad para ser utilizados por los decisores políticos y educativos en la

creación de políticas públicas que fortalezcan la educación superior y su relación con las necesidades sociales. En este sentido, presenta un aporte valioso para la formulación de políticas que favorezcan el desarrollo económico y social del país, a través de la capacitación y profesionalización de los recursos humanos necesarios para enfrentar los retos del futuro.

El impacto que se ha generado a nivel institucional, tanto en la Universidad de Pinar del Río como en otras instituciones educativas del país, ha sido significativo. La implementación de los modelos y estrategias desarrolladas ha contribuido al fortalecimiento de los vínculos entre la investigación científica y la gestión educativa, lo que ha permitido, además, un acercamiento más estrecho entre las universidades y las comunidades, promoviendo un enfoque más inclusivo y participativo en la educación superior. La creación de capacidades, la formación de talento humano y la promoción de la investigación científica de calidad han sido aspectos fundamentales para garantizar la sostenibilidad de los resultados obtenidos y su capacidad de trascender más allá de lo institucional.

Además de los resultados obtenidos en la Universidad de Pinar del Río, esta compilación refleja el trabajo colaborativo realizado con otras universidades e instituciones a nivel nacional. La participación de un equipo de expertos seleccionados y agrupados por temáticas ha sido clave para garantizar la calidad de las contribuciones presentadas en este libro. La socialización de estos resultados y su publicación en este formato representan un paso más en la visibilización de los avances alcanzados en la educación superior, permitiendo que los resultados lleguen a un público más amplio y contribuyan a enriquecer el debate sobre el futuro de la educación y la formación profesional.

El proyecto no solo ha respondido a las necesidades inmediatas de la educación superior en el contexto actual, sino que también ha generado un impacto positivo en la formación de los profesionales del futuro, contribuyendo al cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible. La gestión integral de los procesos de formación, vista desde una perspectiva profesionalizada, ha demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar la calidad educativa y garantizar que los egresados no solo sean competentes en su área de especialización, sino también ciudadanos comprometidos con el bienestar de su país.

En este contexto, el presente libro reúne los resultados más relevantes obtenidos durante la marcha del proyecto, los cuales han sido obtenidos a través de la colaboración interinstitucional y la investigación aplicada. A través de sus páginas, se espera que los lectores encuentren una reflexión profunda sobre los desafíos actuales de la educación superior y las posibles soluciones que se pueden implementar para mejorar la formación de los profesionales en el contexto cubano y latinoamericano. La obra que se presenta no solo tiene un valor académico, sino también práctico, pues sus resultados pueden ser utilizados por las instituciones educativas, los formuladores de políticas y los actores sociales para mejorar la calidad y contribuir al desarrollo sostenible a través de la formación de profesionales comprometidos con el futuro de la sociedad.

La compilación aquí presentada refleja el esfuerzo de un grupo de investigadores, académicos y expertos comprometidos con la mejora continua de los procesos formativos en la educación superior, en particular en la Universidad de Pinar del Río. A través de esta obra se pone de manifiesto la importancia de la formación de profesionales competentes y conscientes de su responsabilidad social, capaces de contribuir al desarrollo económico, social y ambiental de sus comunidades. Este es solo el inicio de un proceso continuo que busca fortalecer los lazos entre la educación superior y las necesidades de la sociedad, con el fin de formar individuos capacitados para enfrentar los retos del siglo *xxi*.

La gestión integral de los procesos formativos, bajo una perspectiva profesionalizada y desarrolladora, es la clave para lograr un impacto duradero en la formación de los profesionales del futuro, quienes serán los encargados de garantizar la sostenibilidad y el bienestar de la sociedad en su conjunto. Por tanto, este libro se convierte en un aporte esencial para la discusión y reflexión sobre la educación superior y el desarrollo sostenible, y un recurso invaluable para aquellos interesados en mejorar la formación de los profesionales en Cuba y en América Latina.

Prólogo

FÁTIMA ADDINE FERNÁNDEZ*

En los inicios del siglo XXI, la generación del conocimiento y la rapidez con que se produce, obliga no solo a apropiarse de él y acumularlo, sino a reflexionar sobre su estructura misma, como manera más esencial de su construcción y desarrollo, lo que se sustenta en la investigación científica.

Replantear el problema de la formación de profesionales competentes se justifica por las peculiaridades del objeto de las ciencias de la educación, así como por las carencias y limitaciones identificadas en la revisión de cuantiosos resultados en dichos saberes.

Los logros obtenidos en los diversos proyectos de investigación de la Universidad de Pinar del Río, así como el trabajo colaborativo realizado con otras universidades e instituciones a nivel nacional, fundamentan una propuesta de plataforma teórica y metodológica que abarca los programas de pregrado en la formación continua y una concepción didáctica desarrolladora y profesionalizante de la formación de profesionales competentes en función del desarrollo sostenible.

Entonces, la elaboración de un compendio con los principales resultados sobre la formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible, que relacione los nexos imprescindibles de los hitos fundamentales del devenir de la investigación, las ciencias y la innovación en la práctica educativa, constituye uno de los más caros propósitos de los estudios de la educación superior cubana desde el proceso de formación profesional de nivel superior, modelado

* Fátima Addine Fernández (Las Tunas, 1949). Destacada pedagoga cubana, doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora titular y profesor emérito de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Con más de 55 años de experiencia, ha dirigido múltiples tesis de doctorado y fue presidenta del Comité Técnico Evaluador de las instituciones de educación superior (2011-2021). Su trabajo se centra en la formación de educadores, diseño curricular, aprendizaje y superación postgraduada. Entre sus obras más importantes se encuentran *Didáctica: teoría y práctica* y *La calidad*

desde un enfoque compartido universidad-empresas y la formación del profesor universitario a favor de una gestión integral en función del desarrollo sostenible. En correspondencia con el siguiente fundamento “[...] las cosas no han de estudiarse en los sistemas que las dirigen; sino en la manera con que se aplican y en los resultados que se producen”. (Martí, 1973b, p. 57)

La compilación constituye una sistematización de todos los resultados científicos a los que han arribado los diferentes proyectos aplicados en forma consciente y científica, de acuerdo con las diversas condiciones sociales concretas, y debe contribuir a lograr una mayor integración de la unidad y la diversidad de la educación superior, por tanto, deberá contribuir a elaborar y ampliar el cuerpo teórico de las ciencias de la educación, su objeto, métodos, áreas del conocimiento y líneas de investigación que contribuyan a transformar la realidad y podría servir de referencia para orientar el ordenamiento de programas educativos, así como evaluar el sentido de las relaciones investigación-ciencia-innovación en el impacto de la calidad de los multiprocesos de formación, tanto en el pregrado como en el postgrado.

El enfoque adoptado tiene como referente un proceso de reordenamiento de la ciencia en el país y la Universidad de Pinar del Río, lo que ha permitido la conformación de una línea de investigación sólida y coherente, que se articula con otras a nivel institucional.

Los resultados demuestran que: “El primer deber de un hombre de estos días, es ser un hombre de su tiempo. No aplicar teorías ajenas, sino descubrir las propias. No estorbar a su país con abstracciones, sino inquirir la manera de hacer prácticas las útiles”. (Martí, 1973a, p. 99)

El enfoque interinstitucional e intersectorial, ha permitido avanzar en la comprensión de los desafíos que enfrentan los profesionales en su proceso de formación, tanto en el ámbito académico como en su integración con la sociedad, así como el reconocimiento que el

del profesional de la educación. Ha recibido el Premio Nacional de Pedagogía (2012), el Premio Nacional de Innovación Citma (2021) y fue reconocida como una de las mujeres científicas latinoamericanas en 2022. Además, participa en el proyecto Evaluación de impacto de los resultados científicos en la calidad de la educación, consolidando su legado como referente de la pedagogía cubana y latinoamericana.

aprendizaje es multidimensional por sus contenidos, procesos y condiciones y la investigación adquiere funciones de orientación, proyección y creación donde se identifican las teorías que permiten el conocimiento y ofrezcan la posibilidad de iniciar un camino para el abordaje de un problema.

Por tanto, en los diferentes multiprocesos de formación, los resultados que se presentan en las tres partes implican una reconceptualización y especificidad que va desde lo epistemológico, hasta su gestión en la práctica profesional, es por ello que a través del contenido se reconocen los procesos de la naturaleza, el pensamiento y la sociedad como la realidad objetiva que se modela desde una concepción dialéctica e integradora, en la que se revela la necesidad de la diversidad de los enfoques científicos como alternativas de la investigación, pero sustentada en una sólida fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y práctica.

Todo esto implica, en los niveles de la educación superior, la necesidad de un humanismo científico que no solo capacite al profesional en un campo específico de la cultura, sino que le desarrolle también una capacidad de reflexión crítica y un espíritu investigativo que permitan la proyección social de la investigación científica, tecnológica y artística, de acuerdo con las realidades actuales de su contexto, que tiene sus raíces en la imperativa necesidad de encontrar soluciones a múltiples problemas que desbordan las posibilidades del ejercicio y la aplicación práctica de los métodos profesionales conocidos, donde la investigación se convierta en una herramienta de trabajo imprescindible que permita construir el conocimiento, en medio de una realidad dinámica y en permanente cambio.

El resultado “Humanismo desde el proceso de profesionalización en la universidad” y la concepción teórico-metodológica para la formación estética en la gestión sociocultural” evidencian que las Humanidades son más importantes que nunca. Nos hacemos conscientes de significados y resignificados de quiénes somos, incentivar al desarrollo de la más alta sensibilidad, profunda comprensión de lo humano, comunicación empática y lectura crítica del mundo, entre otros aspectos.

Sin embargo, a pesar de ser clara la mencionada necesidad de fundamentación investigativa, no es posible encontrar un camino

único de la ciencia que haga factible una interpretación coherente con todo el pensamiento investigativo, construido hasta el presente, ni pretender encontrar modelos y métodos indefectibles, absolutamente válidos, que permitan encontrar respuesta a todos los problemas investigativos y con ello a la formación de los investigadores.

El compendio propuesto tiene como cualidad intrínseca, que responde a las necesidades de formación de un profesional en un contexto específico, en esto radica su valor teórico metodológico, independiente de su puesta en práctica, en la que se parte de un cambio de concepción sobre el objeto de estudio, las funciones y el modo de actuación del profesional, sino a penetrar en el objeto de la profesión con un sentido de integración de la cultura humanista y científico-técnica, en la concepción de una formación de profesionales competentes y desarrollo sostenible.

Importante el énfasis en el ambiente formativo, pues los entornos más abiertos y reales son decisivos para desarrollar una mejor visión del mundo y son capaces de vencer los retos y desafíos que se les presentan a los participantes al potenciar las relaciones esenciales en cada contexto. Constituye un estímulo para mí, que me solicitaran escribir el prólogo a tan importante resultado, pues para mi desarrollo profesional y personal, la educación superior en Pinar del Río constituirá un recuerdo imperecedero, que siempre me acompaña y agradezco a los que están y a los que no también.

Sin ser oponente al mismo, considero que el colectivo pudiera seguir investigando en la búsqueda de un criterio de ordenamiento y síntesis de los discursos y prácticas investigativas, sobre una base epistemológica precisa y en desarrollo, que permita sin pérdida de la diversidad necesaria, enriquecer una identidad investigativa propia. Al decir de José Martí: “Los hechos por sí solos nada explican, si la inteligencia no los examina y fecunda”. (Martí, 1973c, p. 216)

Asimismo, en el diseño de una estrategia de tránsito como proyección de un sistema de acciones interrelacionadas a corto, mediano y largo plazo, que permite la transformación de los multiprocesos de formación que ejecutan coordinadamente todos los participantes, a partir del diagnóstico del contexto, donde se desarrollan los diferentes proyectos en función del logro de los objetivos propuestos en un tiempo concreto y, ampliar los objetos de las investigaciones al

conjunto de las ciencias de la educación, a partir de la identificación de necesidades cuya solución coadyuve a una mejora integral de la educación desde las aportaciones que, su objeto de estudio particular, pueda ofrecer cada una de las disciplinas científicas que comparten como objeto de estudio común, pues en la medida en que se acentúa el proceso de integración de las ciencias, los multiprocesos de formación exigen un nivel más elevado del enfoque interdisciplinario, el que debe sustentarse en el cambio de todos los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARTÍ, J. (1973a). *Obras completas*: Vol. 7. Editorial de Ciencias Sociales. p. 99.
- _____. (1973b). *Obras completas*: Vol. 8. Editorial de Ciencias Sociales. p. 57.
- _____. (1973c). *Obras completas*: Vol. 8. Editorial de Ciencias Sociales. p. 216.

PARTE I

**Formación de pregrado en carreras de perfil
amplio, encaminadas hacia la solución
de los problemas más generales
y frecuentes de la profesión**

La profesionalización de los estudiantes de la carrera de Marxismo Leninismo e Historia: un proceso pedagógico a favor de una educación para el desarrollo sostenible

ELIZABETH DARIAS HERNÁNDEZ

TAYMI BREIJO WOROSZ

LUIS ROLANDO ROBA IVIRICU

INTRODUCCIÓN

La profesionalización del profesorado en general y, en particular, de la carrera de Marxismo Leninismo e Historia (MLH) es un tema de alta prioridad, y desde diversas perspectivas se considera su papel durante la formación de pregrado, para garantizar la formación de modos de actuación profesional que favorezcan un desempeño competente en los futuros egresados.

La formación de profesionales de la educación en la especialidad de MLH en Cuba ha sido estudiada por varios investigadores desde diversas aristas: Castillo (2001) aportó una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba, caracterizando la formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia; Breijo (2009) diseñó una concepción pedagógica de la profesionalización de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, sustentada en el modo de actuación profesional competente (MAPC); Díaz (2010) elaboró valiosos apuntes martianos para las clases de Historia de Cuba, dirigidos a la formación y superación de maestros y profesores; Echevarría (2012) elaboró un modelo pedagógico para la Historia de Cuba y su didáctica en textos de Fidel Castro; Fabé (2014) aportó una concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la Historia Medieval con el empleo de medios tecnológicos; Romero (2012) desarrolló orientaciones metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales, y Odalys et al. (2018) elaboraron una concepción didáctica para la formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de la carrera de MLH en la Universidad de Pinar del Río.

Es significativo destacar que se aspira a la formación de un egresado de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo Leninismo e Historia, cuya misión es educar a los adolescentes, jóvenes y adultos en la ideología de la Revolución Cubana, sus valores éticos y de la identidad cultural, desde el proceso pedagógico en general y, en particular, la enseñanza-aprendizaje de la Historia, la Educación para la vida ciudadana y el Marxismo Leninismo, para que puedan actuar y participar en correspondencia con las exigencias de las condiciones histórico-sociales concretas en las que se desenvuelve la sociedad socialista cubana actual, en el contexto del eslabón de base en que se desempeñan y se revelan los problemas profesionales que deben contribuir a su solución mediante la ciencia y la tecnología.

Por la singularidad de la investigación, se asumen fundamentos incorporados por la universidad cubana que, a tono con el mundo actual, introduce progresivamente el concepto en evolución de Educación en Desarrollo Sostenible (EDS) lo que requiere considerar la necesidad de compulsar la formación de profesionales comprometidos con la sostenibilidad, lo que constituye un reto y exige un cambio en los modelos interpretativos en la relación del ser humano con el medio natural y sociocultural. Representa un medio de posibilitar la vivencia de modelos alternativos más acordes con los valores del desarrollo sostenible e implica una reorientación de la educación superior hacia la sostenibilidad (Aznar et al., 2009).

La educación superior es una herramienta clave para tributar a la EDS, en tanto que, desde los presupuestos de la Unesco (2023), es un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que es parte integral de una educación de calidad.

Esto obliga a la universidad a rediseñarse, pues no puede seguir funcionando como hasta ahora si quiere formar profesionales capaces de afrontar los retos actuales y futuros.

El III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) se asume como una investigación compleja en la actualidad en la educación cubana, para dar cumplimiento a las metas y objetivos de la Agenda 2030, por ser un proyecto asociado al Programa Nacional, que gestiona el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

Al realizar un análisis teórico-conceptual de la profesionalización de los estudiantes de la carrera de MLH, se asumen los autores que

definen un proceso como “una sucesión de estados de un objeto determinado”. (Álvarez, 1998, p. 36)

Breijo define la profesionalización de los estudiantes en la etapa de formación inicial como un proceso formativo, sistémico y consciente, que se realiza simultáneamente bajo la dirección del docente y la conducción del tutor, en diferentes contextos de formación-actuación, a favor del desarrollo del MAPC, que les permita dar solución a los problemas profesionales en correspondencia con una adecuada autovvaloración y una sólida comprensión del rol, las tareas y las funciones, expresadas en la caracterización del objeto, la lógica y los métodos de la ciencia y la lógica de la profesión (Breijo, 2009, p. 5).

Castillo (2001) expresa que, la profesionalización del egresado de la carrera de MLH, en la formación inicial, propicia la interrelación teoría-práctica-comunicación-motivación del estudiante, el cual se va interesando en su futuro desempeño profesional, a partir de la solución de tareas que se identifican con los problemas más comunes del ejercicio de su profesión y de su encargo social.

La formación inicial del maestro es una etapa compleja, decisiva en la educación profesional de la personalidad. Esta ha sido estudiada por diferentes autores consultados: Castillo (2001), Addine et al. (2006), Breijo (2009), Fabé (2014) y Mes (2016).

El MAPC, definido por Breijo (2009), es un conjunto de acciones algoritmizadas encaminadas a dar solución a los problemas profesionales de modo innovador y creativo, donde los estudiantes adquieren de forma gradual, durante la formación inicial, tanto los conocimientos, habilidades y valores propios de la gestión pedagógica.

Todos los autores consultados coinciden en que la profesionalización de los estudiantes de la carrera de MLH se sustenta en la apropiación consciente del MAPC a favor de una EDS, a partir de la solución a los problemas profesionales del eslabón de base de su profesión, desde la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, en la enseñanza de la Historia y la Educación para la vida ciudadana en la enseñanza media, y de la Historia y las Ciencias Sociales en la enseñanza superior.

DESARROLLO

La profesionalización de los estudiantes de la carrera de MLH se considera un proceso pedagógico, de formación, educación y desarrollo integral hacia la competencia profesional. Esto implica que los estudiantes se formen con un sólido desarrollo ideopolítico, una amplia cultura científica, ética, jurídica, humanista, económica y medioambiental, comprometidos y preparados para defender los principios fundamentales de la Revolución Cubana. Deben ser capaces de apropiarse de argumentos propios y ser competentes en el desempeño profesional y en el ejercicio de una ciudadanía virtuosa, en el contexto sociohistórico concreto determinado.

La perspectiva asumida y presentada, se sustenta en la apropiación consciente y por etapas del Modo de Actuación Profesional Competente (MAPC) en función de la educación para el desarrollo sostenible.

Rasgos inherentes a la profesionalización:

- Caracteriza integralmente la manera en que se desempeña el profesional durante el pregrado.
- Implica una profunda formación en los aspectos básicos y específicos de la Historia y la Educación para la Vida Ciudadana en la Educación Media General (EMG), así como en las disciplinas de Historia y Marxismo Leninismo en la educación superior.
- Promueve el desarrollo de argumentos propios y competencia para una actuación profesional responsable, con el fin de resolver los problemas más generales y frecuentes en el eslabón de base de la profesión, siempre en función de la EDS.

En este contexto, al considerar el MAPC como concepto, Breijo (2009) lo sitúa como el centro del abordaje de los problemas profesionales (PP). En esta investigación, se asumen los postulados de Breijo, quien define el MAPC como un proceso compuesto por cinco acciones fundamentales: identificación del PP, valoración del PP, determinación de vías de solución del PP, diseño de estrategias educativas para la solución de PP y valoración crítica del desempeño profesional. A partir de este marco, se aporta una re-significación del MAPC en función de la EDS. Además, se plantean etapas que difieren de las propuestas por la autora, pues su investigación se desarrolló cuando la formación transcurría en cinco años.

Durante el pregrado, los estudiantes de la carrera se apropian del MAPC en función de la EDS a través de diferentes etapas, cada una correspondiente a un año académico:

Primera etapa (1er. año)

El objetivo es fomentar el protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones ante los PP. En esta fase, se socializan propuestas diseñadas en equipos de trabajo, se determinan las vías de solución y se maneja el tratamiento de posibles situaciones, lo que contribuye a aumentar la motivación hacia la profesión, permitiendo que los estudiantes adquieran seguridad y confianza en sus decisiones profesionales, al realizar acciones que se corresponden con sus necesidades de formación.

Segunda etapa (2do. año)

El diseño de estrategias educativas para la solución del PP se convierte en la acción central. En este período, se diseñan estrategias educativas dirigidas a solucionar los PP mediante las tareas básicas del maestro, implementando alternativas de solución. Los estudiantes se entrenan para cumplir con tareas profesionales de diseño y planificación, así como en la dirección del proceso docente-educativo para resolver los problemas planteados.

Tercera etapa (3er.-4to. año)

La valoración crítica del desempeño profesional se convierte en la acción clave de esta etapa. A través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, los estudiantes valoran sus niveles de desempeño profesional alcanzados, determinando vías para su auto-perfeccionamiento y estableciendo acciones de tutoría y asesoramiento.

Una arista adicional de análisis consiste en profundizar en el concepto y significado del MAPC en función de la EDS, que se conecta con la necesidad de preservar, desarrollar y promover la cultura de la profesión, que se define como el conjunto de procesos de la actividad material y espiritual, integrado por saberes, experiencias, vivencias, interacciones, modos de actuación, estilos de trabajo y costumbres, que poseen los profesionales, conformados históricamente como resultado de actividades y relaciones a lo largo del tiempo (Abreu

y Soler, 2015). Esto implicaría una estabilidad en la formación profesional y, por ende, en el ámbito social.

Preservar, desarrollar y promover la cultura de la profesión, desde el proceso de profesionalización de los estudiantes de la carrera de MLH

Preservar la cultura de la profesión:

- Continuidad del proceso de formación de pregrado.
- Articulación de la actividad A-L-I-E en la formación profesional.
- Potenciar una formación profesional inclusiva.

Desarrollar la cultura de la profesión:

- Insertar cambios pedagógicos para favorecer la flexibilidad curricular.
- Incorporar las Tic al proceso formativo.
- Lograr mayor nivel de esencialidad de los contenidos de las disciplinas (vínculo ciencia–profesión).

Promover la cultura de la profesión:

- Integración de universidad–organismos formadores–agencias educativas.
- Potenciar el desarrollo de la identidad profesional pedagógica desde la formación.

Todo lo anterior estaría condicionando su formación para dar cumplimiento a funciones como:

- Promover actitudes revolucionarias, patrióticas y antiimperialistas de los educandos.
- Dirigir el proceso pedagógico en correspondencia con las normas de la ética profesional y el dominio del contenido de la especialidad.
- Orientar los contenidos históricos, filosóficos, económicos y sociopolíticos para la comprensión de los procesos sociales de cada época atendiendo a sus relaciones reales y múltiples conexiones existentes.
- Proyectar soluciones a los problemas profesionales pedagógicos desde los fundamentos que aportan las Ciencias de la Educación y el contenido de la especialidad.

- Perfeccionar continuamente su preparación en función de su formación cultural, ideológica y científica que le permita actuar en correspondencia con las exigencias sociales, científico-tecnológicas y de la profesión.
- Influir en los restantes agentes socializadores, especialmente la familia y la comunidad.
- Dirigir el proceso de formación vocacional y orientación profesional de los educandos atendiendo a las necesidades de la sociedad cubana actual, revitalizando desde la enseñanza precedente los círculos de interés, visita a centros y la explicación de su objeto social en una relación armónica de trabajo Mined y Mes.

CONCLUSIONES

Los antecedentes revelan el carácter fragmentado, asistémico y descontextualizado de este proceso, en tanto no se orienta hacia la formación y desarrollo de MAPC en función de la EDS y se dirigen a la formación de modos de actuación profesional competentes en función de la EDS, que le permitan brindar respuestas a los problemas más generales y frecuentes que se presentan en el eslabón de base de la profesión.

A partir del trabajo con los problemas profesionales desde la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, apoyados en la ciencia y la técnica, podrán contribuir desde MAPC a la EDS en la construcción de la nueva sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: Apuntes para una sistematización. En *Modo de actuación profesional pedagógico: De la teoría a la práctica*. Editorial Academia.
<https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000150453>
- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. Pueblo y Educación.

- https://books.google.com.cu/books?id=BGM0EAAAQBAJysource=gbs_book_other_versions
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996). *Pedagogía Universitaria*. MES.
- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1998). *Pedagogía como Ciencia o Epistemología de la Educación*. Félix Varela. https://books.google.com.cu/books/about/PEDAGOGIA_COMO_CIENCIA_O_EPISTEMOLOGIA_D.html?id=nkcGMwEACAAJyredir_esc=y
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C., y Sierra, V. (2002). *Metodología de la investigación científica*. Ministerio de Educación superior.
- AZNAR MINGUET, P., y Ull Solís, A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: El papel de la Universidad. *Revista de educación*, 1, 219-237.
- BREIJO WOROSZ, T. (2009a). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/370>
- BREIJO WOROSZ, T. (2009b). Fundamentos del proceso de profesionalización de los estudiantes en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en la formación inicial. *Revista electrónica Avances*.
- BREIJO WOROSZ, T. (2009c). La formación del profesor de Humanidades: Breve ojeada histórica. *Revista electrónica Avances*.
- CASTILLO MARTÍNEZ, M. E. (2002). La formación del modo de actuación profesional del profesor desde la disciplina Historia de Cuba [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/183>
- DÍAZ, H. (2006). Una vez más sobre la Enseñanza de la Historia. En *Selección de lecturas de la enseñanza de la Historia* (pp. 37-45). Editorial Pueblo y Educación.
- DÍAZ, H. (2010). *Apuntes martianos para las clases de Historia de Cuba y otras ideas*. Editorial Pueblo y Educación.
- DÍAZ, H. (2016). Didáctica Desarrolladora en la Educación superior: Un enfoque para la formación de competencias profesionales. Universidad. 10mo. Congreso Internacional de Educación superior, La Habana.

- ECHEVARRÍA ALDAMA, I. M. (2012). *La Historia de Cuba y su didáctica en textos de Fidel Castro: Un modelo pedagógico*. Editorial Pueblo y Educación. https://www.researchgate.net/publication/345175112_La_Historia_de_Cuba_y_su_didactica_en_textos_de_Fidel_Castro_un_modelo_pedagogico
- FABÉ GONZÁLEZ, I. (2014). Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia Medieval con el empleo de medios tecnológicos [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas]. Universidad de Ciencias Pedagógicas «Rafael María de Mendive».
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). Documento base para el diseño de los planes de estudio E. MES.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (2019). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

Concepción teórico-metodológica para la formación estética en la gestión sociocultural: un enfoque profesionalizante hacia el desarrollo sostenible

OLGA LISBETH CRESPO HERNÁNDEZ

TANIA YAKELYN CALA PEGUERO

INTRODUCCIÓN

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de formar profesionales competentes, capaces de responder a las demandas sociales y contribuir al desarrollo sostenible. En este contexto, la formación estética emerge como un componente esencial para la formación integral de los profesionales, particularmente en carreras como la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD). Esta carrera, orientada a la transformación sociocultural, requiere de profesionales que no solo comprendan los procesos culturales, sino que también sean capaces de dinamizarlos desde una perspectiva crítica y creativa.

La formación estética, entendida como un proceso conscientemente organizado de formación profesional que, desde la apropiación de conocimientos, habilidades tecnológicas y del pensamiento crítico y valores; permite establecer relaciones sensibles con el contexto social, el arte y la comunidad; logrando una gestión sociocultural creativa y contextualizada y la capacidad de intervención en proyectos socioculturales. Sin embargo, la implementación del Plan E en la GSPD ha generado un retroceso al eliminar la asignatura de Estética del currículo y limitar su tratamiento en las dimensiones académica, laboral, investigativa y extensionista.

El texto tiene como objetivo presentar una concepción teórico-metodológica para la formación estética de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD) desde una perspectiva profesionalizante y desarrolladora, vinculándola con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello

se parte de la idea de Ruiz Aguilera (1999) de que dicho resultado científico hace referencia a la determinación de un sistema de ideas, juicios y conceptos relacionados con orientaciones, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación.

La que se propone asume los fundamentos que se deducen de un sistema de conocimientos aceptados como verdad científica que se concretan en tres premisas teóricas como asunciones que realizan las autoras. Ellos se constituyen en los sustentos teóricos de la concepción y su estructuración en dimensiones e indicadores, como cualidades epistemológicamente inherentes al objeto de estudio. De igual manera, se convierten en las etapas, acciones y procedimientos para fortalecer la formación estética, incorporando el pensamiento crítico y el uso de Tic.

Todo lo anterior, desde una visión de profesionalización que se deriva de Cala Peguero et al. (2020), para quienes el proceso formativo universitario debe estar “diseñado escalonadamente desde primer año, con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar desempeños, formas de proceder, modos de actuación competentes” (p. 38).

DESARROLLO

Formación estética en función del desarrollo sostenible

La educación superior contemporánea tiene el encargo de graduar profesionales competentes de alta calidad capaces de cumplir con las exigencias de los modos de actuación demandados por la sociedad. Dicha responsabilidad le fue reconocida en el área temática segunda del Plan de Trabajo de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco, cuando se refiere a que la formación “es clave para lograr el desarrollo de políticas y medidas culturales, así como su aplicación efectiva, para conseguir los objetivos de desarrollo sostenible” (2016, p. 53).

Estos objetivos (ODS) fueron establecidos por la Onu en 2015 y enfatizan la necesidad de integrar la cultura y la educación como pilares para el desarrollo sostenible. Especial repercusión se encuentra en el ODS 4 Educación de Calidad, en la meta 4.7 donde se plantea garantizar en el estudiantado: “la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo

sostenible” (Unesco, 2015, p. 14). De igual manera es significativo el ODS 11 sobre ciudades y comunidades sostenibles donde se resalta la importancia de la formación en valores culturales y la promoción de la diversidad.

En este entorno la formación estética adquiere relevancia a nivel internacional al fomentar la capacidad de los profesionales para interpretar y gestionar los símbolos y significados culturales, esenciales para proyectos comunitarios sostenibles.

En Cuba, la Política Cultural y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030 reconocen la importancia de la formación estética para fortalecer la identidad nacional y promover la participación ciudadana. A la par, la universidad cubana tiene la responsabilidad social de establecer concepciones que fomenten la capacidad intelectual en los estudiantes en los aspectos sociohumanísticos que conforman el acervo cultural, mejorar en las carreras las relaciones interdisciplinarias y multidisciplinarias, y la efectiva inserción de los graduados en su ejercicio como sujetos promotores de cambios sociales.

Esta significatividad de la profesionalización se asume de Cala Peguero et al. (2020) para quienes el proceso formativo universitario debe estar diseñado escalonadamente desde primer año, “con el compromiso, el saber y la responsabilidad que deben caracterizar desempeños, formas de proceder, modos de actuación competentes” (p. 38).

Como parte de este proceso surge la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, como un programa de formación de pregrado resultante del perfeccionamiento de la Licenciatura en Estudios Socioculturales. Dicha carrera está encaminada a preparar un universitario capaz de entender y actuar sobre los aspectos socioculturales presentes en los proyectos, acciones y procesos dirigidos al desarrollo social.

Este graduado, según su modelo del profesional (2016), debe “incidir directamente en el enriquecimiento espiritual, en el fortalecimiento de la identidad cultural y sentido de pertenencia, en la calidad de la vida colectiva y la capacidad de participación de la población en el desarrollo social” (p. 5).

Es, por lo tanto, prioritario fomentar en los estudiantes la capacidad intelectual que les permita entender y crear símbolos y

significados para estimular la vivencia de emociones socioculturales trascendentes. Para ello, la formación estética le es esencial por su carácter selectivo de percepción, apropiación, interpretación, enjuiciamiento y valoración de los símbolos, significados y comportamientos humanos, y proporcionaría herramientas para comprender y dinamizar la cultura, viéndola como un recurso para el cambio social en sí misma.

Para lograr lo anterior se necesitan enfoques integrales y mixtos que superen visiones parceladas en las teorías sobre formación estética; buscando fundamentar un proceso sistémico, integrado, y en función del ejercicio de la profesión de los gestores socioculturales en aras de un desarrollo sostenible.

Formación estética universitaria a nivel internacional

La manera de enseñar Estética ha sido objeto de debate epistemológico, entre la educación y la formación. En este artículo se hallará un posicionamiento en concebir la educación y la formación como sinónimos en el debate en torno a la Estética, entendiéndolas como conceptos equiparables en las investigaciones, que solo difieren en dinámicas específicas de acuerdo con los niveles de enseñanza. De esa manera, se asume formación estética, reconociéndosele la cualidad profesionalizante propia de la educación superior.

Igualmente, se aprecia una tendencia a incluir como rasgos de la profesionalización, según Crespo Hernández y Cala Peguero (2024a) y Crespo Hernández y Cala Peguero (2024b), al pensamiento crítico y al uso de las Tic.

Téngase en consideración que son estas características de los llamados ciudadanos globales, los que a su vez se reconocen como competencias propias de los graduados universitarios y que impactan directamente en una gestión sociocultural para el desarrollo sostenible.

De manera similar, coexisten en el campo de la formación estética, según Crespo Hernández (2024), dos modelos claramente distinguibles: el anglosajón y el hispanoamericano.

El modelo anglosajón está más enfocado en el desarrollo de competencias y habilidades estéticas asociadas al pensamiento crítico, desarrollo de la creatividad y a los juicios y actitudes y consumo estéticos, basados en las teorías de la filosofía analítica y la expresión

individual, que le permite el diálogo con otras ciencias como la psicología, y las neurociencias. Este patrón está encaminado a los fines prácticos, a la autonomía, la innovación y al aprendizaje por medio de la experimentación.

Por otra parte, el modelo hispanoamericano está más orientado hacia la transmisión de valores culturales y en la formación de la sensibilidad para apreciar el arte en su contexto histórico y social. Se busca rescatar y preservar las tradiciones y el patrimonio cultural de cada país, fomentando el sentido de pertenencia e identidad nacional. También está direccionado hacia los espacios formales y enfatiza en los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación artística como medio para alcanzar una formación estética más escolarizada

Lo idóneo para lograr una gestión sociocultural que promueva el desarrollo sostenible es conjugar el desarrollo de competencias y habilidades asociadas al pensamiento crítico, al desarrollo de la creatividad y al aprendizaje, a partir de lo vivencial-sensible del modelo anglosajón; con la trasmisión de valores culturales y el desarrollo de análisis sensibles desde lo histórico-social-contextual del modelo hispanoamericano.

Tendencias de la formación estética universitaria en el contexto cubano, en particular en la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo

Los resultados que se presentan a continuación son producto de un análisis tendencial con el uso de ATLAS.ti a un total de 22 publicaciones científicas y tesis doctorales datadas en los últimos diez años.

En ellos se expone que los estudios sobre la formación estética universitaria en Cuba muestran un interés sostenido en la temática, con énfasis en los últimos años. Mayoritariamente están concentrados alrededor de las carreras pedagógicas. Ello se deriva de que, en este entorno educativo, la formación estética no solo educa para un disfrute individual de los profesionales en formación; sino que debe preparar a los estudiantes en habilidades pedagógicas para enseñar y transmitir conocimientos de forma atractiva y efectiva, así como utilizar diferentes estrategias para adaptarse a las necesidades y a las motivaciones en los estudiantes.

Las soluciones teóricas en cuanto al objeto de estudio de la Estética parten todas de la comprensión materialista dialéctica de la disciplina filosófica y de su carácter educable. Ello se manifiesta en un abordaje que conjuga los elementos de la subjetividad de la conciencia estética con el contexto social; y es consecuente con los fundamentos filosóficos de la educación superior cubana.

La perspectiva utilizada en la relación estética-arte derivado de lo anterior, tiene implicaciones metodológicas que están condicionando que se asuma el análisis estético de la obra de arte para potenciar la interpretación de su relación con el contexto histórico, los factores sociales y culturales; obviando la multifactorialidad necesaria.

Las áreas de estudio abordadas se focalizan, sin ser excluyentes, en dos aspectos fundamentales: a entender la formación estética como forma de transmisión cultural, de valores y tradiciones culturales; o como medio para el desarrollo personal, fomentando en los estudiantes la creatividad, imaginación e inteligencia emocional. Esto es consecuente con la formación integral, principio rector de la educación superior cubana.

El enfoque pedagógico pragmático está presente en los currículos, programas de estudio y soluciones a problemáticas científicas, pues en ellos se entiende la formación estética, o bien como una herramienta para la resolución de problemas generales; o de forma instrumental para potenciar otros procesos formativos.

En cuanto al tratamiento de las dimensiones del proceso docente educativo (PDE) se mantiene la prioridad del componente académico. Sin embargo, hay una marcada intencionalidad de estudiar y modificar el PDE en las aristas laborales, investigativas y extensionistas. En este último sentido hay multiplicidad de intereses que abarcan desde el consumo cultural, las actividades en los campus universitarios y las relaciones con la comunidad e instituciones culturales.

Sobre pensamiento crítico y uso de Tic se aprecian limitaciones al no aprovechar recursos que pueden enriquecer la teoría de la formación estética y su implementación en actividades concretas y diseño de las dimensiones docentes, investigativas y extensionistas del proceso en cuestión, en la educación superior cubana.

La formación estética en la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo GSPD ha transitado por varios planes de estudio (C, D y E), cada uno con enfoques y limitaciones particulares. En el

plan C, presentada como Licenciatura en Estudios Socioculturales, la formación estética se reconocía explícitamente en los objetivos educativos e instructivos, pero su profesionalización quedaba diluida en contenidos teóricos, sin abordar su potencial para el pensamiento crítico. Además, la falta de una disciplina específica para la formación docente limitó su aplicación en entornos formales e informales. Aunque el plan D mantuvo la asignatura de Estética y reforzó su carácter pragmático, la formación estética no se integró de manera consciente y planificada, afectando su influencia en las dimensiones laboral e investigativa, aunque se fortaleció en la extensión universitaria.

En el plan de estudio E, de la Licenciatura en Gestion Sociocultural para el Desarrollo (GSPD) según Gómez Veloz (2023), ocurre un perfeccionamiento del modo de actuación. Sin embargo, se eliminó la asignatura de Estética del currículo, lo que representó un retroceso significativo en la formación estética. Aunque se mantuvieron algunas alusiones a su carácter apreciativo y valorativo, su desaparición limitó el acceso a contenidos esenciales para los estudiantes, especialmente en modalidades semipresenciales y a distancia. No obstante, algunos centros de educación superior han incluido la asignatura como parte de sus currículos propios, demostrando su importancia para la formación profesional. Esta situación evidencia incomprendiones teóricas y metodológicas sobre la formación estética y su integración en el PDE, afectando la dimensión laboral, investigativa y extensionista.

Para determinar cuáles son las tendencias y limitaciones reconocidas en los estudios sobre formación estética en las licenciaturas en ESC y en GSPD en Cuba, se realizó un análisis tendencial con el uso de ATLAS.ti a un total de 23 publicaciones científicas y tesis doctorales que abarcan los últimos cinco años, lo que permitió identificar las siguientes regularidades:

Enfoque pedagógico predominante: En las investigaciones sobre las licenciaturas en Estudios Socioculturales (ESC) y Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD), la formación estética se aborda mayoritariamente desde un enfoque pragmático, considerándola como un elemento de la formación general que potencia otros procesos formativos o como contenido de la formación cultural. Esta visión reduccionista es cuestionada por autores como Baby Ramírez (2017), quien la define

como una “necesidad profesional para impulsar la promoción sociocultural y estimular la relación entre la población y la cultura” (p. 55), y por Puebla Rodríguez y Villarreal Valera (2018), quienes la consideran un elemento clave en la “perspectiva sociocultural, imprescindible en la construcción de la sensibilidad esencial a estas profesiones” (p. 197).

Áreas de estudio y enfoques: Las investigaciones se centran en áreas como la cultura, la sensibilidad, la conciencia, los ideales y los valores, vinculando la formación estética con procesos como las competencias mediáticas, la educación artística y la apreciación de obras de arte. Sin embargo, solo en Puebla Rodríguez y Villarreal Valera (2018) se encuentra la formación estética como expresión de la “competitividad profesional del sujeto que se forma” (p. 194), lo que evidencia una falta de enfoque integral en la mayoría de los estudios.

Relación con las dimensiones del PDE y pensamiento crítico: Se aborda en todas las investigaciones consultadas, destacando su importancia pero reconociendo insuficiencias en lo transdisciplinar, especialmente en las dimensiones laboral e investigativa. El desarrollo del pensamiento crítico está presente solo en dos tesis: Labrador Vento (2016) lo asocia con habilidades como la definición de problemas, análisis de información y creación de planes de acción, mientras que Hidalgo Bárcenas (2016) lo vincula al estilo comunicativo de los educadores en la actividad valorativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta escasa atención refleja una ausencia teórica y metodológica en la formación estética.

Uso de las Tic: Aunque su uso se trata en catorce investigaciones, su abordaje es tradicional e insuficiente. Solo en trabajos como los de Pacheco Suárez et al. (2014), Rojas Álvarez (2016), Labrador Vento (2016) y Miranda Martínez (2021) se realizan aportes más significativos. Persisten limitaciones al no aprovechar recursos como software de arte digital, cámaras digitales, plataformas en línea y entornos virtuales, que podrían enriquecer la teoría y práctica de la formación estética, transformando las dimensiones docentes, investigativas y extensionistas del proceso formativo.

Diagnóstico de la formación estética en la GSPD en la Universidad de Pinar del Río (UPR)

Los resultados del diagnóstico aplicado a la formación estética de los estudiantes de la Licenciatura en GSPD, de la UPR revelan su carácter asistémico, no integrado y poco profesionalizante. No se planifica ni se intenciona, por lo que está alejado de los modos de actuación profesional, al no aprovecharse sustancialmente las potencialidades educativas de pensamiento crítico y uso de las Tic contenidas en los componentes del proceso de formación.

Lo anterior fue resultado de un estudio explicativo estático parcial, a la formación estética de los estudiantes de la Licenciatura en GSPD, de la UPR en el curso 2023. Para ello se analizaron las relaciones que se establecen entre la política educativa y la realidad “para comprender las tendencias de desarrollo, así como la identificación y definición de los problemas educativos y las posibles alternativas de solución” (García Isaac, 2018, p. 111).

De esta manera se comparó entre lo que se encuentra regulado en los documentos normativos sobre formación estética y la realidad educativa observable. Se reveló cómo es vivenciada por directivos, coordinadores de procesos, profesores y estudiantes de la Licenciatura en GSPD de la UPR en el curso 2023, a partir de un estudio etnográfico.

La muestra fue de 71 sujetos. Fue seleccionada a partir de dos niveles: curricular y por implicación de los sujetos. En el nivel curricular se trabajó con la población de los jefes de carrera y departamento (2), y los profesores principales de año académico (4), así con una muestra de cinco jefes de las disciplinas. Asimismo, en el nivel de los sujetos implicados, se trabajó con toda la población de estudiantes (44), y con 16 profesores de la carrera. Se siguió el criterio de selección de manera intencional, no probabilística de acuerdo con su incidencia en la formación estética.

Lo anterior, posibilitó “construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social” (Rodríguez et al., 1996, p. 23).

Como resultado se determinaron los problemas educativos vistos a manera de necesidades, dificultades u obstáculos que afectan significativamente el desarrollo óptimo del proceso, a partir de las contradicciones que se establecen entre la necesidad social, el

modelo del profesional y la aplicación de la formación estética que muestran los documentos normativos. De esta manera se define como problema educativo general la necesidad de gestionar estéticamente los procesos socioculturales, desde una visión integrada y profesionalizante que incluya el pensamiento crítico y uso de las Tic en todas las dimensiones del PDE.

De modo que, el problema educativo deviene en un problema profesional, que dinamiza el proceso de formación, articulándose desde la DPI en su solución por etapas.

En consecuencia, se reconocen también como tales:

- Necesidad de que el estudiante brinde soluciones estéticas a problemas profesionales escalonados por año académico, como son: la identificación, el diagnóstico, la ejecución, la investigación y evaluación e impactos de procesos socioculturales.

- Necesidad de la apropiación de contenidos esenciales en los estudiantes, profesores y coordinadores de procesos, para la aplicación e integración de la formación estética en soluciones críticas y tecnológicas a problemas profesionales.

- Necesidad del establecimiento de relaciones estéticas que permitan al estudiante reconocer y autoevaluar su papel activo frente a su consumo cultural y como agente de transformación sociocultural.

Concepción teórico-metodológica propuesta para una formación estética profesionalizante

La concepción teórico-metodológica es un tipo de resultado científico que hace referencia a la determinación de un sistema de ideas, juicios y conceptos relacionados con orientaciones, sugerencias y procedimientos metodológicos para su implementación, según Ruiz Aguilera (1999).

Para superar las limitaciones identificadas, se propone una concepción teórico-metodológica, basada en tres premisas:

Premisa 1: La formación estética se constituye en un problema profesional del estudiante de la Licenciatura en GSPD, en tanto, parte de las concepciones de la Pedagogía cubana sobre formación profesionalizante, los problemas educativos detectados en el diagnóstico y las implicaciones que tienen en ello el pensamiento crítico y el uso de las Tic.

Premisa 2: Las posturas epistemológicas asumidas sobre el objeto de estudio de la Estética, el modelo de enseñanza y la perspectiva Estética-arte; transforman las relaciones que los estudiantes establecen en el contexto social, el arte y la comunidad.

Premisa 3: La sensibilidad estética se erige como habilidad profesional constitutiva de acción transformadora de los modos de actuación profesional, para generar cambios en el proceso formativo, a partir de un enfoque pedagógico mixto que promueve el aprendizaje experiencial y la autoevaluación en la gestión sociocultural de procesos.

Ellas son una síntesis de las posiciones epistemológicas que las autoras han asumido sobre los referentes teórico-tendenciales de la formación estética, y se articulan con constructos teóricos estéticos considerados saberes establecidos, tales como las categorías de la valoración, el gusto, los ideales, y los valores estéticos. Y se proponen como pautas para los agentes del cambio educativo en la gestión de la formación estética en la Licenciatura en GSPD, de la UPR, los rasgos sistémicos integrados y profesionalizantes que fomenten el pensamiento crítico y el uso de las Tic, donde encuentran su expresión en los fundamentos, dimensiones e indicadores que se asumen.

El componente metodológico-procesal permite concebir la concepción en tres etapas:

1. Apropiación de contenidos esenciales.
2. Establecimiento de relaciones estéticas.
3. Solución estética a problemas profesionales.

De forma similar, se presentan formulaciones procedimentales que orientan hacia la organización sistémica y por etapas del objeto de estudio en esta investigación. Lo anterior se concreta en cada etapa en acciones de:

- Preparación de los agentes del cambio educativo.
- Diagnóstico y concertación de las potencialidades de integración de la premisa correspondiente a nivel de estrategias curriculares de la carrera, disciplina, asignatura y de año académico.
- Implementación de las modificaciones sugeridas por los agentes del cambio educativo.

Nuevas relaciones que se establecen a partir de la propuesta

Como resultado de la modelación de la concepción teórico-metodológica propuesta se pueden identificar nuevas relaciones para la formación estética en sí misma:

1. La concepción teórico-metodológica propuesta relaciona los problemas educativos detectados en la formación estética de la Licenciatura en GSPD, de la UPR con los problemas profesionales; y ello determina la dinámica del proceso estructurado en etapas y los agentes del cambio educativo involucrados.
2. Los componentes teórico-conceptual y metodológico-procesal mantienen una relación dialéctica: las etapas derivadas de las dimensiones son la manera que en la práctica se muestra lo que teóricamente se defiende en las premisas, y estas últimas, son procedentes de las cualidades deseadas del objeto de estudio que fueron determinadas en el diagnóstico, a partir de las dimensiones.
3. Las dimensiones y los indicadores vistos como elementos esenciales del objeto de estudio, que están determinando características, etapas, objetivos, contenidos y roles de los implicados en el proceso de formación estética.
4. Todos los agentes del cambio educativo en la formación estética que se modela, desde los diferentes roles que les son inherentes tienen como objetivo final, perfeccionar el objeto a transformar en función de los problemas profesionales en cada dimensión del PDE.
5. Los profesores establecen la dinámica del proceso transformado en sus asignaturas. Se logra cuando se planifica conscientemente el integrar la Estética en la apropiación de contenidos esenciales, y en la solución de problemas profesionales escalonados por años académicos.
6. El estudiante logra un proceso de apropiación estética que se revierte en la solución estética a problemas socioculturales resultante de una profesionalización que contiene como elementos esenciales el pensamiento crítico y uso de Tic.
7. El grupo logra entender los valores propios de asociación que impone la Estética, cuando se incorpora a través de la conciencia grupal el contenido que se imparte como cultura, para resaltar

su esencia social. De este modo, se van conformando motivos y necesidades de carácter profesional a través de la guía orientadora del profesor.

En síntesis, las nuevas relaciones descritas anteriormente, les permite a los implicados transitar juntos y escalonadamente, por todas las dimensiones del PDE hacia la apropiación de contenidos esenciales, el establecimiento de relaciones estéticas, y la solución estética a problemas profesionales.

Estos últimos deben escalonarse por años de la siguiente manera:

Primer año: identificación de las principales modalidades de la gestión sociocultural y su pertinencia en el desarrollo del territorio.

Segundo año: diagnóstico del proceso de gestión sociocultural, en diversos espacios de acción, a partir de los aspectos históricos, teóricos y metodológicos que lo caracterizan.

Cuarto año: investigación y evaluación de procesos e impactos, como recursos de la gestión para el desarrollo.

CONCLUSIONES

La formación estética es un eje estratégico para la GSPD, al vincularse con los ODS y la política cultural cubana.

La sistematización de los referentes teórico-tendenciales de la formación estética en el mundo y en Cuba, en particular en la Licenciatura en GSPD permitió determinar posturas frente al debate sobre formación y profesionalización, pensamiento crítico y uso de las Tic. De manera similar sobre el objeto de estudio de la Estética, modelos de enseñanza, perspectiva en la relación estética-arte, áreas a transformar en cuanto a relaciones estéticas y enfoque pedagógico para la formación estética.

El diagnóstico del estado actual de la formación estética de los estudiantes de la Licenciatura en GSPD, de la UPR a partir de un estudio etnográfico sobre la política educativa implementada, permitió detectar regularidades que revelan problemas educativos y agentes del cambio educativo para la transformación del objeto.

La concepción teórico-metodológica para la formación estética de los estudiantes de la Licenciatura en GSPD, de la UPR diseñada es

sistémica, integrada y profesionalizante, propiciando el pensamiento crítico y el uso de las Tic y es resultado del proceder metodológico seguido. Posee un componente teórico-conceptual en el que se definen los fundamentos, las premisas, las dimensiones e indicadores; y un componente metodológico-procesal, que presenta las etapas, procedimientos y acciones para su implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALA PEGUERO, T. Y., BREIJO WOROSZ, T., y BERNAZA RODRÍGUEZ, G. J. (2020). La formación de profesionales en Cuba desde una perspectiva desarrolladora y profesionalizada. Editorial Universitaria (Cuba). https://play.google.com/store/books/details/La_formaci%C3%B3n_de_profesionales_en_Cuba_desde_una_pe?id=vRL8DwAAQBAJyhl=esygl=US
- CRESPO HERNÁNDEZ, O. L. (2024). La formación estética de los estudiantes de la licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, de la Universidad de Pinar del Río [Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca». Centro de Estudios de la Educación superior]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/4208>
- CRESPO HERNÁNDEZ, O. L., y CALA PEGUERO, T. Y. (2024a). Formación estética y pensamiento crítico en la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo. *Mendive. Revista de Educación*, 22(3), Article 3. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3735>
- CRESPO HERNÁNDEZ, O. L., y CALA PEGUERO, T. Y. (2024b). Impactos y desafíos de la incorporación de nuevas tecnologías en la educación estética universitaria. *Revista Cubana de Educación superior*, 43(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0257-43142024000300023ylnq=enynrm=isoynrm=es
- GÓMEZ VELOZ, G. (2023). Estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias emocionales en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo en la Universidad de Pinar del Río [Tesis de Doctorado]. Universidad de La Habana.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). Plan de Estudios E Carrera de Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Mes. <https://www.mes.gob.cu/es/ingreso/carreras/gestion-sociocultural-para-el-desarrollo>

- RUIZ AGUILERA, A. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Grifo Chapecó.
- UNESCO. (2015). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Unesco. https://red.iiep.Unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- UNESCO. (2016). Plan de Trabajo de Cultura para América Latina y el Caribe de la Unesco (2016-2021). Unesco. <https://derechodelacultura.org/wp-content/uploads/2019/06/PLAND-E-TABAJO-DE-UNESCO-PARA-LATAM-Y-CARIBE-2015-2022.pdf?view=download>

Formación de profesionales en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades

MEIVYS PÁEZ PAREDES

TANIA YAKELYN CALA PEGUERO

YUSNELYS COLLAZO MARTÍNEZ

REINALDO MELÉNDEZ RUIZ

INTRODUCCIÓN

La educación en su sentido más amplio, ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de la historia, desde los métodos tradicionales de enseñanza en el aula hasta las innovaciones tecnológicas que han redefinido el aprendizaje (Velásquez et al, 2023). En las últimas décadas, el avance de la tecnología digital ha permitido la creación de entornos virtuales de aprendizaje (Eva), que han revolucionado la forma en que los educadores y estudiantes interactúan en los diferentes espacios educativos, permitiendo además el reconocimiento de otros agentes y agencias en la formación. Estos entornos no solo facilitan el acceso a recursos educativos digitales, sino que también promueven la interacción, colaboración y generación de nuevos conocimientos entre los actores participantes, independientemente de los roles que tienen dentro del proceso.

Los Eva han sido reconocidos como plataformas que utilizan Internet para ofrecer cursos y programas educativos, que faciliten a los estudiantes acceder a recursos en línea desde cualquier lugar y en cualquier momento. Según Moore y Kearsley (2012), los Eva son herramientas que permiten la enseñanza y el aprendizaje a través de medios digitales, lo que fomenta una mayor flexibilidad y accesibilidad en la educación. A medida que el mundo laboral se vuelve más dinámico y globalizado, la necesidad de formación continua y actualización de habilidades se ha vuelto esencial. En este contexto, los Eva emergen como una solución viable para satisfacer estas demandas.

Si bien la asunción de la formación en entornos virtuales antes del 2020 había ganado adeptos y tenía una comunidad científica trabajando e investigando en función de su desarrollo, la pandemia de Covid-19 aceleró la adopción de la educación en línea (Sempértegui et al, 2023), lo que obligó a muchas instituciones educativas a adaptarse rápidamente a esta nueva realidad. Este cambio repentino reveló tanto las oportunidades como los desafíos asociados con la formación en entornos virtuales. Mientras que algunos estudiantes y docentes, encontraron en los Eva una forma efectiva de continuar los procesos educativos, otros enfrentaron barreras significativas, como la falta de acceso a tecnología y la dificultad para adaptarse a un entorno de enseñanza y aprendizaje en línea.

Este artículo tiene como objetivo explorar cuáles son los principales retos que hoy tiene la formación en entornos virtuales en la educación superior, para ello se analizarán las metodologías y herramientas utilizadas en estos entornos, así como los beneficios y obstáculos que presentan. A través de una revisión sistemática de la literatura, se buscará proporcionar una comprensión integral de cómo los Eva pueden contribuir a la formación continua de profesionales en un mundo laboral en constante cambio.

Para el desarrollo del texto, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica en torno al tema investigado, para lo cual se seleccionaron artículos de bases de datos como Google Scholar, JSTOR y Eric, enfocándose en estudios publicados entre 2019 y 2024. Se priorizaron investigaciones que abordaran tanto la efectividad como los desafíos de la formación en Eva. La revisión se estructuró en torno a cuatro ejes principales: características de los Eva, metodologías de enseñanza, desafíos en la formación virtual y oportunidades y beneficios.

DESARROLLO

En los últimos cinco años, la formación de profesionales en entornos virtuales ha experimentado varias tendencias clave que han transformado el panorama educativo. Una de las más destacadas ha sido el aumento de la educación híbrida, que combina la enseñanza presencial con la formación en línea. Al respecto, el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación superior en

América Latina y el Caribe (Iesalc) ha reconocido que en América Latina el acceso de los estudiantes a las tecnologías y plataformas requeridas para la educación a distancia es aproximadamente del 76 % y la capacidad real de las instituciones, en términos tecnológicos y pedagógicos, de ofrecer educación en línea de calidad, deja fuera a un 25 % de los estudiantes e instituciones. Asimismo, refiere que a pesar de que las tasas de conectividad en los hogares son muy dispares, y muy bajas y diferentes en algunos sitios, existen tasas de líneas móviles elevadas, situación que debe ser tomada en consideración por las instituciones de educación superior, a fin de centrar sus esfuerzos en soluciones tecnológicas y contenidos para su uso en teléfonos móviles. Evidentemente, la realidad nos muestra que las posibilidades del uso de las Tic en la educación son mucho más amplias que el que hacemos de ellas en la actualidad (Unesco-Iesalc, 2020).

El modelo híbrido permite a los estudiantes disfrutar de la flexibilidad del aprendizaje en línea mientras mantienen interacciones cara a cara en el aula. La pandemia por Covid-19 aceleró esta tendencia, y muchas instituciones continúan implementando modelos híbridos para adaptarse a las necesidades no obstante, en esta realidad se dan actuaciones en docentes y estudiantes que muestran una persistencia del modelo tradicional, que pretenden adoptar un nuevo modelo pedagógico con métodos y formas anquilosadas.

Otra tendencia significativa es la gamificación, que se ha integrado cada vez más en los entornos virtuales de aprendizaje. Al incorporar elementos de juego, como puntos, insignias y desafíos, se busca aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esta estrategia ha demostrado ser efectiva para mejorar la participación y la retención del conocimiento, sin embargo, en la literatura científica consultada no hay un reconocimiento explícito al protagonismo de esta tendencia en la formación de profesionales, por lo que constituye un punto de alerta a considerar en el análisis. En contraste, existe un mayor énfasis en el aula invertida o *flippeed classroom* (Larreategui et al., 2021), considerándose una de las de mayor aceptación en América Latina, a esta se suman el aprendizaje basado en proyectos y en retos. Significativo es destacar que en la última década es cada vez más recurrente no encontrar una metodología empleada de forma individual, sino su aplicación

de conjunto o indistintamente atendiendo a las necesidades de formación en el contexto donde se ejecute.

El microaprendizaje también ha ganado relevancia, refiriéndose a la entrega de contenido educativo en pequeñas dosis o cápsulas. Esta metodología facilita el aprendizaje a través de módulos cortos y específicos, y responde a la necesidad de los profesionales de acceder a información rápida y relevante, adaptándose a sus horarios y ritmos de trabajo. Tendencia que, en opinión de los autores, en ocasiones constituye incentivo, pero en dependencia de cómo esté orientada la actividad puede convertirse en una limitante, en tanto, ni todos los docentes están preparados para enseñar de esta forma, ni todos los estudiantes están capacitados para lo que implica el microaprendizaje (Sala y González, 2023) ya que se hace necesario una profundización posterior en los contenidos abordados, la brecha digital constituye una barrera para el proceso, es necesario que el docente mantenga clara la guía y orientación en función de no desligarse de los objetivos.

La personalización del aprendizaje se ha convertido en otra prioridad en la formación virtual. Gracias a tecnologías de análisis de datos y automático, las plataformas educativas, entre las que sobresale Moodle, pueden ofrecer experiencias adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, incluyendo recomendaciones de contenido y rutas personalizadas, las que cada día proliferan más, a partir de la inclusión de la inteligencia artificial en el análisis de los datos. Las plataformas en línea han mejorado sus capacidades de evaluación, permitiendo una retroalimentación continua y en tiempo real. Esto ayuda a los estudiantes a identificar áreas de mejora y a los educadores a ajustar sus métodos de enseñanza de manera más efectiva.

Además, el uso de tecnologías de realidad aumentada (AR) y realidad virtual (VR) ha comenzado a ser utilizado en entornos de formación virtual, creando experiencias inmersivas. Estas herramientas permiten a los estudiantes practicar habilidades en entornos simulados, lo que resulta especialmente útil en campos como la medicina, la ingeniería y la formación técnica.

Estas tendencias antes mencionadas, se enmarcan en un proceso de formación continua, que reconoce tanto a docentes como a estudiantes como protagonistas de un proceso de formación de

profesionales, capaces de comprender su realidad de manera creativa e innovadora, por un futuro sostenible. Sin dudas, se trata de un proceso tanto individual como social, que involucra a ambos y que transita por tres etapas: formación inicial o de pregrado, formación para el empleo y posgrado (Cala, Breijo, Páez, 2024).

Como características tiene la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, de manera continua y el desarrollo de altas competencias profesionales y avanzadas capacidades para la investigación y la innovación, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, en función del mejoramiento profesional y humano. (Mes, 2016; Saborido, 2022)

La formación continua ha cobrado mayor relevancia, impulsada por la necesidad de los profesionales de actualizar sus habilidades en un mercado laboral en constante cambio. Los cursos en línea y las certificaciones han proliferado, permitiendo a los trabajadores acceder a oportunidades de aprendizaje flexible y relevante.

Asimismo, los entornos virtuales han facilitado la colaboración global entre estudiantes y profesionales de diferentes partes del mundo. Esta tendencia enriquece el aprendizaje al permitir el intercambio de ideas y experiencias diversas, fomentando un enfoque más global en la educación. No obstante, siguen siendo insuficientes los niveles de colaboración y la construcción de comunidades de práctica a partir de un tema determinado, aspecto esencial que ha llevado a la potenciación del movimiento de ciencia y educación abierta, que como filosofía comparten la promoción del acceso abierto al conocimiento, la transparencia, colaboración e intercambio de recursos educativos y científicos.

La ciencia abierta (Abadal y Anglada, 2020), ha cobrado mayor protagonismo en los últimos años, en tanto, promueve que los resultados de la investigación científica, incluidos los datos y los artículos científicos, sean accesibles de forma libre y gratuita para la comunidad científica y el público en general, además, fomenta la transparencia, la reproducibilidad, la colaboración en la investigación, y promueve el uso de licencias abiertas que permiten la reutilización y redistribución de los resultados científicos. Mientras que la educación abierta (Morales, 2022; Silva, 2020), tiene su centro de atención en la apertura y el acceso libre a los recursos

educativos, como materiales de enseñanza, cursos en línea, libros de texto, software educativo, simulaciones, entre otros muchos; al mismo tiempo busca eliminar las barreras tradicionales de acceso a la educación, como los altos costos de los materiales educativos y las limitaciones geográficas, y promueve el uso de licencias abiertas que permiten la adaptación y distribución de los recursos educativos (García, 2020; Ávila et al., 2021; Morales, 2022).

Otro aspecto importante es el creciente enfoque en el desarrollo de habilidades blandas (Pallares et al., 2024), como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Ello ha impuesto a la formación de profesionales desarrollar un grupo de habilidades y competencias, cada vez con mayor presencialidad en los currículums universitarios y en la formación continua. Es importante, apuntar, que ellas son demandadas, a su vez, por otras características propias del contexto actual, en torno al desarrollo de las ciencias y la necesidad de trabajo interdisciplinar en la solución de problemas propios de la vida y la profesión.

Estas tendencias reflejan una evolución significativa en la formación de profesionales en entornos virtuales, impulsada por la tecnología y las necesidades cambiantes del mercado laboral. A medida que estas tendencias continúan desarrollándose, es probable que la educación en línea se convierta en una parte aún más integral de la formación profesional.

No obstante, son diversos los desafíos a considerar:

- *Brecha digital*: La desigualdad en el acceso a la tecnología es un desafío persistente. Según el Informe de la Unesco (2021), casi 3.7 mil millones de personas en el mundo no tienen acceso a Internet, lo que limita su capacidad para participar en la educación en línea. Esta brecha digital puede perpetuar las desigualdades existentes en la educación y el empleo.
- *Falta de interacción personal*: La educación en línea puede carecer de la interacción cara a cara que se encuentra en entornos de aprendizaje tradicionales. Esto puede afectar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Un estudio de Garrison y Anderson (2003) señala que la interacción social es fundamental para el aprendizaje significativo, y la ausencia de esta puede llevar a una experiencia educativa menos satisfactoria.

- *Evaluación y acreditación*: La evaluación en entornos virtuales presenta desafíos únicos. La integridad académica es una preocupación constante, y las instituciones deben desarrollar métodos de evaluación que sean justos y efectivos. La implementación de tecnologías de *proctoring* (Zavaleta, 2024) y evaluaciones en línea seguras son algunas de las estrategias que se están explorando para abordar este problema.
- *Profesionalización de docentes*: Muchos educadores no están suficientemente capacitados para enseñar en entornos virtuales. La falta de formación en tecnologías educativas y metodologías de enseñanza en línea puede limitar la efectividad de la enseñanza. Es esencial que las instituciones ofrezcan programas de desarrollo profesional para preparar a los educadores para el aprendizaje en línea.

Los desafíos que enfrenta la educación superior en entornos virtuales de aprendizaje requieren una atención urgente y un enfoque multidimensional. Para avanzar hacia una educación más inclusiva y efectiva en correspondencia con los objetivos de desarrollo sostenible, es fundamental que las instituciones no solo reconozcan la brecha digital y la falta de interacción personal, sino que también implementen estrategias innovadoras que fortalezcan la integridad académica y capaciten a los educadores.

La investigación futura debe centrarse en desarrollar modelos de enseñanza que integren tecnologías emergentes y metodologías pedagógicas efectivas, garantizando así que todos los estudiantes, con independencia de su contexto, tengan acceso a una educación de calidad. Solo a través de un compromiso colectivo con la mejora continua y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes, podremos construir una educación en línea que sea verdaderamente transformadora y equitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABADAL, E., y ANGLADA, L. (2020). Ciencia abierta: Cómo han evolucionado la denominación y el concepto. *Anales de Documentación*, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/analesdoc.378171>

- CABRERA LARREATEGUI, S. Y., ROJAS YALTA, E. M., MONTENEGRO TORRES, D., y LÓPEZ REGALADO, O. (2021). El aula invertida en el aprendizaje de los estudiantes: Revisión sistemática. *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 77 (Número especial), 152-168.
- CEDEÑO SEMPÉRTEGUI, M. L., CHIRIBOGA POSLIGUA, M. F., y ALCÍVAR PINARGOTE, I. M. (2023). Educación híbrida pospandemia: Retos y oportunidades. *Un espacio para la Ciencia*, 6(1), 103-125.
- FLORES ZAVALA, C. E. (2024). Revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de e-proctoring para la supervisión de exámenes en educación superior: Entre la innovación y el daño. *Perfiles Educativos*, 46(185), Article 185.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61323>
- GARRISON, D. R., y ANDERSON, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Online Learning*. Psychology Press. https://books.google.com/cu/books/about/E_learning_in_the_21st_Century.html?id=wRQnQtUUTXoCyredir_esc=y
- GUTIÉRREZ PALLARES, J., BERNAL PÉREZ, M. B., y GUTIÉRREZ PALLARES, E. (2024). Habilidades blandas: Pilares fundamentales para la empleabilidad en el siglo XXI. *RILCO DS: Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 6(58), 65-76.
- HIDALGO AVIL, A. A., REAL PÉREZ, G. L., y SOLEDISPA LUCAS, F. F. (2021). Educación abierta: Práctica a través del uso de portales educativos. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS* (en línea), 20, 30-37.
- MARTÍNEZ GARCÍA, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. *Correspondencias y Análisis*, 12, 11.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2016). Documento Base para el Diseño de los Planes de Estudio E. Mes.
- MOORE, M. G., y KEARSLEY, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Cengage Learning.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2020.1766204>
- MORALES, M. (2022). El Open Education Global y el empoderamiento a través de la educación abierta. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(27), Article 27.
<https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2022.27.81993>

- SABORIDO LOIDI, J. R. (2020). Universidad y desarrollo sostenible. Visión desde Cuba. Congreso Universidad 2020, La Habana.
- SALAS DÍAZ, F., y GONZÁLEZ BELLO, E. O. (2023). Preferencia por el Microaprendizaje en Estudiantes Universitarios de México. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pmeu>
- SALAS DÍAZ, F., y GONZÁLEZ BELLO, E. O. (2023). Perfiles de estudiantado universitario que adopta estrategias de microaprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), Article 2. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.17196>
- SILVA ALÉS, N. (2020). La Ciencia y Educación Abierta como movimientos articuladores de la investigación, la tecnología y la innovación: Experiencias del proyecto de Acceso Abierto de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. *Revista Publicando*, 7 (Extra 27), 65-72.
- UNESCO. (2021). Global education monitoring report, 2021, Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia: Inclusion and education: All means all. Unesco. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000375490>
- UNESCO IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Unesco IESALC. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- VELÁSQUEZ, B., PARRA, C., RAMOS, L., HOYOS, A. D., ACOSTA, A., y ROJAS, N. (2023). Un análisis de las plataformas como medio de aprendizaje: Uso y percepciones estudiantiles. *Revista Semilla Científica*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.37594/sc.v1i4.1302>

La educación estética del profesional de la carrera de Español-Literatura: impacto en el desarrollo sostenible

YOSMANY VENTURA PÉREZ

TAYMI BREIJO WOROSZ

MARÍA DE LOS ÁNGELES NOVO CAZORLA

INTRODUCCIÓN

La universidad es la institución encargada de formar a los profesionales, y por ende, la principal fuente que brinda propuestas de solución a los problemas presentes en la cotidianidad. Con los nuevos avances de la Internet y las tecnologías de la información, se incrementó la difusión del conocimiento, lo que ha facilitado que reafirme su rol preponderante de acompañar a la sociedad, desarrollarla y mantenerla como centro propulsor de innovaciones y valores humanos, mediados por la cultura.

En la conferencia inaugural “Universidad y desarrollo sostenible. Una visión desde Cuba”, el exministro de educación superior, doctor en Ciencias José Ramón Saborido Loidi, refirió que: “La Universidad es la institución mejor preparada para gestionar el conocimiento y aplicarlo en la solución de necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales, aunque nos sentimos profundamente insatisfechos con los resultados” (Saborido, 2020, p.9).

Más adelante apunta que es una institución comprometida con el proceso revolucionario que se desarrolla, la universidad cubana se regocija con estar avalada por una Constitución que establece en su artículo 21 que: “El estado promueve el avance de la ciencia, la tecnología y la innovación, como elementos imprescindibles del desarrollo económico y social” (Saborido, 2020, p.9).

La universidad debe desempeñar un rol esencial en la educación de ciudadanos socialmente responsables, comprometidos con los retos y problemas de un mundo globalizado, que exige cada vez más un desarrollo sostenible.

Los sistemas de ciencia, tecnología e innovación (CTI) son fundamentales para el desarrollo sostenible, permiten la creación y aplicación de conocimientos y tecnologías puestas en función de su alcance. El desarrollo sostenible y la gestión de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) también se encuentran lógicamente interconectados y son esenciales para abordar los desafíos globales y locales actuales.

En aras de contribuir a la erradicación de estas problemáticas, la universidad cubana avanza de manera significativa, aunque deben repensarse determinados elementos, que en el contexto actual exigen aportes desde las ciencias sociales. Los procesos de educación y formación estéticas, han marcado la mira de científicos sociales pinareños, quienes han direccionado sus tesis a promover valores estéticos, promoviéndolos desde los procesos sustantivos universitarios, en actividades culturales y deportivas, desde el currículo, las disciplinas o asignaturas, la práctica preprofesional y los trabajos científicos, incluyendo los ejercicios de culminación de estudios.

Desde las *Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, se trazan los objetivos de la política educacional cubana, entre los cuales figura la educación estética, la que se relaciona dialécticamente con los demás, por su carácter sistémico (PCC, 1978, p. 32).

La formación estética, como se aprecia en Cuba, está inclinada al ámbito escolar, a las asignaturas artísticas o a los aspectos de esta índole que se incluyen en las disciplinas. En ello, lo académico desempeña una función esencial. Por otro lado, como proceso, es más amplia, porque se refiere al trabajo logrado mediante la imbricación de todas las agencias socializadoras enclavadas en la comunidad. Por ello, el aporte que se haga para fomentarla, debe encontrar en la pedagogía la ciencia que proporcione las herramientas necesarias. La educación estética es entendida en la investigación como un proceso formativo.

Hasta el momento se ha hecho alusión a su pertinencia en la preparación inicial del futuro profesional. Para Cala y Breijo (2009) la formación inicial del futuro profesional en Cuba, en los marcos de las actuales condiciones derivadas del perfeccionamiento de la educación superior, es un proceso que se caracteriza por su inserción en diversos contextos de formación-actuación entendiéndolos

como los espacios donde transcurre la formación profesional de los estudiantes universitarios.

La educación estética, en este sentido, posibilita la formación de un futuro profesional competente, defensor de valores culturales identitarios, capaz de transmitir a los demás todos los conocimientos que posee, todo lo cual impacta en la sostenibilidad en los procesos formativos.

Por todo lo anterior y como solución a este problema se define como objetivo en este trabajo: Diseñar una estrategia pedagógica para perfeccionar el proceso de educación estética en la formación integral de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, de la Universidad de Pinar del Río.

DESARROLLO

En investigaciones contemporáneas se observa una creciente utilización de la estrategia como producto científico, y al mostrar fundamentos como aportes a la teoría, ha superado aquella visión reduccionista que alguna vez tuvo, referida a los aportes prácticos como elemento distintivo.

En consecuencia, con esta postura, se asume que la estrategia pedagógica constituye una herramienta idónea para perfeccionar el proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Presupone un sistema de acciones de carácter consciente y planificado, que parte de considerar las potencialidades y necesidades de los estudiantes. Es la combinación de métodos y materiales que se ponen a disposición de los estudiantes para conseguir su transformación del estado real al deseado y se caracteriza por ser interactiva y no convencional. Las actividades que se proponen parten desde la concientización, que les posibilita sensibilizarse con el problema, basado en las vivencias, que les permite relacionarse con modelos de una adecuada educación estética.

Incluye, además, actividades de ejercitación, que estimulan la puesta en práctica de acertados modos de actuación y actividades de control, las cuales posibilitan evaluar el proceso y el resultado, ofreciendo la oportunidad de rediseñar aquellas acciones que no hayan conducido a los resultados esperados.

Es oportuno hacer referencia a las características que distinguen la estrategia pedagógica propuesta, entre las cuales están: la objetividad, el desarrollo, el trabajo colectivo, la flexibilidad, la capacidad evaluativa y la contextualización:

- *Objetividad*: Está concebida a partir de los resultados del diagnóstico realizado a los profesores y estudiantes en su contexto de actuación pedagógica.
- *Desarrollo*: Demuestra que el cambio y la transformación conscientes, en el progresivo perfeccionamiento de la preparación posibilitarán el surgimiento de cualidades superiores que superarán las anteriores, es decir, ocurrirá en los profesores y los estudiantes un desarrollo en espiral de lo simple a lo complejo.
- *Trabajo colectivo*: Porque tiene como premisa esencial la labor cooperativa, que parte de la unidad de criterio y de acción, en el perfeccionamiento del proceso de educación estética, para lograr un estilo pedagógico coherente.
- *Flexibilidad*: Porque puede rediseñarse permanentemente con la incorporación de nuevas acciones teóricas, metodológicas y prácticas que la enriquezcan y perfeccionen.
- *Capacidad evaluativa*: Cada acción permite ser evaluada, al estar concebidos los métodos, los instrumentos y las técnicas para el control de su efectividad.
- *Contextualización*: La propuesta está atemperada a las exigencias del momento histórico y al empleo de recursos infotecnológicos, atendiendo a las características diagnosticadas en los individuos implicados, de manera tal que tribute a su contexto de actuación profesional. Asimismo, mediante la estrategia se contribuye a fomentar la educación estética, como parte de la profesionalidad de los estudiantes y profesores de la carrera.

En la investigación se asumen también las posiciones relacionadas con la estrategia como producto científico, introducidas por De Armas (2011), en tanto la estructura que se sigue consta de:

- *Introducción-Fundamentación*. Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.
- *Diagnóstico*. Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

- *Planteamiento del objetivo general.*
- *Planeación estratégica.* Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.
- *Instrumentación.* Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.
- *Evaluación.* Definición de los logros obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado (De Armas Ramírez et al. 2011, p. 21).

La estrategia propuesta se concibe y diseña a partir de la participación de los actores principales: estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, por lo que por lo que la acción participativa contribuye a los resultados de la investigación.



Estructura de la estrategia pedagógica propuesta.

Introducción-fundamentación

La estrategia pedagógica que se propone como producto científico parte de los vacíos teóricos hallados en el proceso investigativo, se basa en los postulados de filósofos, estetas, pedagogos, psicólogos, sociólogos y otros estudiosos, para fundamentar aspectos posibles de lograr a través de acciones estratégicas específicas.

En la figura 1 se muestra la estructura gráfica en que ha sido organizada la estrategia pedagógica.

Partiendodeloanterior,seexponenacontinuaciónlosfundamentos que sustentan la estrategia pedagógica para la educación estética de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, de la Universidad de Pinar del Río:

- 1- El proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se reconoce como componente esencial en su formación inicial, a partir de la interacción con las agencias socializadoras, en particular, la radio.
- 2- El proceso de educación estética transversaliza la formación profesional de perfil amplio de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.
- 3- El proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura constituye un medio esencial en la formación y el desarrollo de un profesional innovador, sensible y creativo para desempeñarse con un alto compromiso social, en el eslabón de base.

Objetivo general: Perfeccionar el proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UPR.

Acciones estratégicas específicas

Para materializar el objetivo general de la estrategia, el autor propone tres acciones:

Acción estratégica 1: Superación del claustro profesoral de la carrera mediante la visualización de los programas televisivos (teleclases) *Por una educación estética.*

En los tiempos actuales, la superación, es un elemento esencial para elevar la calidad en la formación profesional; pero a través de diferentes prácticas, por ejemplo, el empleo de la audiovisualidad. Con la creación de los canales educativos en Cuba surgió una nueva modalidad de superación, los cursos televisivos de *Universidad para todos*, acogidos con beneplácito por la población en general. Sería pertinente aprovechar más las potencialidades del audiovisual en la superación profesoral, lo que devendría en un mayor uso y aprovechamiento del tiempo del profesor.

Los programas televisivos pensados para la superación del claustro profesoral de la carrera, fueron concebidos para ser visualizados de manera individual. La Covid-19 impidió la presencialidad y el audiovisual contribuyó a la materialización de esta acción estratégica, acogida por los profesores como “buenas prácticas para la autosuperación desde casa”. Fueron grabados en la radio, y se apoyan de mostrar el medio y los recursos que posee para la labor educativa que desde ella se puede generar.

Estos productos televisivos incluyen contenidos esenciales para fomentar la educación estética, actividades de aprendizaje y comparencias de estudiosos de la materia, así como profesionales que han marcado la historia de la carrera y artistas de la plástica y la literatura del territorio, entre ellos Nelson Simón, presidente de la Uneac, escritor estudiado en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura como parte de la asignatura Literatura Local.

Acción estratégica 2: Perfeccionamiento del proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UPR, mediante la implementación de talleres con actividades variadas.

En la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se elabora la estrategia extensionista, documento en el que se planifican actividades variadas. La realización de los talleres fue organizada en la sesión contraria a las clases de los estudiantes, de tal manera que no ocupara tiempo destinado a las asignaturas, lo que constituye una manera de aprovechar también el componente extensionista. Los talleres poseen particularidades que deben tenerse en cuenta:

- Están compuestos por diferentes actividades que se corresponden con el contenido a tratar en cada uno.

- Las actividades tienen una concepción participativa, vivencial que vincula la teoría con la práctica, propiciándose la demostración de cómo aplicar en el proceso de enseñanza los métodos y técnicas que se analizan.
- Partir del conocimiento detallado de las características de los participantes.

Objetivo general de los talleres: Modelar acciones que favorezcan el proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UPR.

Esencia de los talleres: que los estudiantes perfeccionen su educación estética, mediante actividades que propicien el intercambio de saberes, desarrollando la sensibilidad.

Acción estratégica 3: Socialización de experiencias por parte de estudiantes y profesores para perfeccionar el proceso de educación estética, mediante la realización de un fórum científico.

El fórum científico posee actividades colaterales que complementan el objetivo, que consiste en socializar experiencias relacionadas con el proceso de educación estética, mediante la realización de un fórum científico el cual se concibió amparados en la seguridad de que es posible desarrollar una práctica educativa que contribuya a estimular la sensibilidad estética en los estudiantes y docentes, tributando al logro de uno de los objetivos de la política educacional cubana; de este modo los participantes pudieron intercambiar sobre los resultados obtenidos en investigaciones y aprovechando las potencialidades creadoras que ofrece el trabajo grupal llegarán a nuevas propuestas de solución a la problemática central del evento.

CONCLUSIONES

La sistematización de los principales referentes teóricos que sustentan el proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la educación superior, que tienen su base en la Filosofía Marxista-Leninista, le permitieron al autor determinar las carencias y potencialidades en los estudios históricos tendenciales sobre el objeto investigado.

En la elaboración de la estrategia pedagógica para el proceso de educación estética en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la UPR, se aportan fundamentos que permiten interpretar el proceso de educación estética desde una perspectiva innovadora, por su carácter contextualizado a la formación del estudiante de la carrera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREIJO WOROSZ, T. (2009). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»].
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/370?mode=full>
- De ARMAS RAMÍREZ, N. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Pueblo y Educación. https://books.google.com.cu/books/about/Resultados_cient%C3%ADficos_en_la_investigac.html?id=pSAmAEACAAJyredir_esc=y
- De ARMAS RAMÍREZ, N. (2014). La sistematización de resultados de investigaciones sobre una temática específica. Propuesta de una metodología. *Varela*, 14(37), 10.
- LÓPEZ, I., ARRIAGA, A., y PARDO. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible: ¿La eterna olvidada? *Revista Española de Sociología (RES)*, 27(1), 25-41.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (1978). Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba. Ciencias Sociales.
- SABORIDO, J. (2018). La universidad y la agenda 2030 de desarrollo sostenible en el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba. Visión desde Cuba. Universidad 2018. XI Congreso Internacional de Educación superior, La Habana. <https://www.segib.org/la-universidad-y-la-agenda2030/>

La formación extensionista en la educación superior: un enfoque integral para el desarrollo sostenible y la transformación social

YUDIT ROVIRA ÁLVAREZ

OSMANI ÁLVAREZ BENCOMO

MANUEL VENTO RUIZACALDERÓN

ALICIA GILIMÁS SILES

INTRODUCCIÓN

La extensión universitaria, entendida como la interacción entre la universidad y la sociedad, es reconocida como una función sustantiva de la educación superior. En América Latina, en particular, a lo largo de las últimas décadas, las universidades de la región han adoptado diversas formas de extensión, desde el desarrollo de programas y proyectos institucionales, un sinnúmero de actividades comunitarias, hasta la realización de investigaciones aplicadas y la formación de alianzas con organizaciones de la sociedad civil (Tommasino, 2023). A través de ella, las universidades no solo buscan contribuir al desarrollo de sus comunidades, sino también formar ciudadanos críticos y comprometidos con la solución de los problemas sociales (Cano Menoni y Flores, 2023).

Este propósito se ha fortalecido ante los desafíos globales del siglo **xxi**, entre ellos el cambio climático, la desigualdad social, la pobreza y la necesidad de fomentar la sostenibilidad ambiental y cultural. Desde esta perspectiva, la extensión universitaria constituye también un eje fundamental para la formación de profesionales competentes, dotados de habilidades para la intervención comunitaria, la gestión participativa, el pensamiento crítico y la transformación de realidades complejas desde enfoques inclusivos y sostenibles.

Sin embargo, la existencia de una diversidad de criterios acerca de cómo formar a los actores tanto en la comunidad intra como extrauniversitaria (González, 1996) ha llevado a los investigadores a explorar en profundidad el impacto que dicha formación presupone, en

las capacidades axiológicas de los estudiantes, extendiendo el aprendizaje más allá de las aulas y fomentando un compromiso activo con la comunidad. Este proceso formativo no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fortalece los lazos entre la universidad y la sociedad, promoviendo un intercambio de conocimientos y recursos que beneficia a ambas partes.

En este intercambio, se generan oportunidades para articular saberes científicos y populares en función de proyectos comunes orientados al bien colectivo, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) promovidos por la Agenda 2030 de la Onu. De este modo, la extensión universitaria puede convertirse en una estrategia clave para el cumplimiento del ODS 4 (educación de calidad), el ODS 10 (reducción de desigualdades), el ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles) y el ODS 17 (alianzas para lograr los objetivos), entre otros.

En Latinoamérica, dicho proceso ha cobrado un papel protagónico en el desarrollo social y cultural de la región, es por ello que las universidades han ido sumando experiencias que contemplan enfoques holísticos de integración para sus tres procesos sustantivos esenciales: docente, investigativo y extensionista, reconociendo que cada uno es fundamental para alcanzar la excelencia académica y la relevancia social.

Para Tommasino y Cano (2016) “es hablada y teorizada desde diferentes énfasis y lógicas (...) como medio para la formación integral de los futuros profesores, la extensión abre discusiones sobre modelos pedagógicos” (p. 21). Los autores consideran un desafío teórico y programático formular una propuesta unitaria pedagógica y transformadora, desarrollando, hasta la fecha una acertada propuesta de “integralidad” que lleva a considerarlos referentes esenciales en la región.

Dicha integralidad adquiere nuevas dimensiones cuando se considera que la formación de los estudiantes universitarios debe orientarse hacia la adquisición de competencias para contribuir activamente al desarrollo humano sostenible. En este sentido, la extensión constituye una plataforma formativa desde la cual los estudiantes pueden apropiarse de herramientas conceptuales y prácticas que les permitan participar en procesos de transformación social, ambiental y cultural desde una mirada crítica, situada y ética.

Fresán (2004) destaca que los paradigmas educativos actuales incluyen la educación permanente, la educación para todos, y la educación orientada al futuro, con un enfoque centrado en el aprendizaje continuo y la adquisición de habilidades como aprender a aprender, emprender, convivir y ser. En este contexto, las universidades pueden ampliar su influencia y contribuir a la educación no solo de los jóvenes, sino también de personas de todas las edades. Esto se logra al asumir la extensión como una herramienta para articular las diferentes funciones universitarias y vincularlas con la sociedad, permitiendo a los estudiantes y a la comunidad desarrollar capacidades críticas y participar activamente en la transformación social.

Tal planteamiento cobra mayor vigencia si se considera que el profesional competente no solo debe saber, sino también saber hacer, saber convivir y saber transformar. La universidad latinoamericana, al integrar el proceso de extensión con la docencia y la investigación, se sitúa como un agente clave para promover sociedades más equitativas, resilientes y sostenibles.

Como proceso formativo, la extensión, se manifiesta en diversas formas organizativas, tales como proyectos, programas, actividades, acciones y tareas, formas organizativas que, junto a componentes formativos (Problema, objeto, objetivo, métodos, medios y evaluación) permiten dotar a la extensión de las particularidades que la describen como “proceso-función” (González y González, 2003).

Desde esta perspectiva, resulta esencial considerar que la formación extensionista no solo debe responder a las demandas académicas y sociales inmediatas, sino también orientarse hacia la preparación de profesionales competentes capaces de actuar en contextos complejos con una visión ética, crítica y sostenible. La sostenibilidad, en este sentido, se convierte en un principio transversal que fortalece el compromiso del estudiante con la equidad, la justicia social y el respeto por los bienes comunes.

A partir de lo anterior, es necesario retomar algunas de las diversas propuestas y experiencias en la región, buscando redefinir y concretar su esencia formativa. Es imperativo investigar el alcance e impacto de los procesos formativos extensionistas, cuestión esencial para dar voz a las experiencias de docentes y profesionales involucrados en la extensión, quienes a menudo son invisibilizados en la literatura académica en este sentido (Perdomo, 2021).

Esta tarea de visibilización se convierte en una estrategia formativa clave, pues el reconocimiento de actores diversos en los procesos de extensión permite enriquecer la formación del profesional con un enfoque participativo e inclusivo, fundamental para lograr transformaciones sociales sostenibles. Así, la extensión puede concebirse como una práctica democratizadora del conocimiento que contribuye a la construcción de ciudadanía crítica y a la sostenibilidad de los territorios.

Siguiendo la línea de pensamiento, la formación extensionista a menudo ha sido relegada a un segundo plano en las universidades de la región, diluyéndose en actividades complementarias y no como parte integral de su misión. Además, la falta de recursos y de reconocimiento institucional ha dificultado la consolidación y sistematización de programas, como componente de formación más abarcador que integra a otros.

Lo expresado por Álvarez (1992) resume las consideraciones que se asumen en este artículo acerca del programa como componente formativo. Según él, el programa educativo no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de los futuros profesores. El programa debe considerar aspectos como habilidades sociales, valores y competencias emocionales. En este sentido, el autor aboga por un enfoque educativo que trascienda lo puramente académico y promueva el crecimiento personal y ciudadano.

Ese crecimiento integral, al que se refiere Álvarez, encuentra un correlato necesario en la formación para el desarrollo sostenible. Las habilidades que se promueven desde la extensión —empatía, diálogo intercultural, trabajo colaborativo y gestión de proyectos sociales—, se corresponden con las competencias clave definidas por organismos internacionales como la Unesco para una ciudadanía comprometida con el cuidado del planeta y el bienestar colectivo.

González et al. (2021) sugieren que comprender la relación entre educación y sociedad, actualmente, requiere revisar sus fundamentos históricos. Al analizar cómo esta relación se materializa desde la perspectiva universitaria, es necesario examinar los aspectos distintivos de la institución y su vinculación con la comunidad. Para ello, es esencial desvincular la extensión universitaria de las percepciones comunes que la consideran simplemente como una

de las actividades universitarias en su entorno, reconociendo su carácter único. De esta manera, se puede evidenciar que la extensión, con sus mecanismos dinámicos, impacta tanto en la sociedad como en la universidad, favoreciendo una comunicación bidireccional que contribuye a la transformación de ambas.

Estos postulados refuerzan la idea de que la formación del profesional universitario no puede desligarse del contexto en el que se inserta. La sostenibilidad, entendida como el equilibrio entre las dimensiones social, ambiental, económica y cultural del desarrollo, aporta una mirada holística para enriquecer el enfoque formativo extensionista, al permitir que se formen egresados más preparados para incidir en realidades cambiantes; lo que conlleva a la necesidad de la reflexión sobre las condiciones necesarias para que los procesos formativos extensionistas, desde sus diferentes formas organizativas asumidas, puedan consolidarse como espacios de innovación pedagógica, lo que, sin lugar a dudas, aún carece de la necesaria sistematización teórica y metodológica.

Experiencia destacable de mencionar es la que desarrolla el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), del Grupo de Trabajo Extensión Crítica. Teoría y métodos en América Latina y el Caribe, como uno de los organismos que, con mayor fuerza, ha dotado de un basamento teórico-metodológico a la extensión en su doble carácter.

La Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (Uleu), por otra parte, es un espacio esencial de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. Esta iniciativa regional reúne a múltiples actores, sectores y funciones sustantivas en el ámbito latinoamericano y caribeño (Valenzuela, 2018), enfatiza la misión social, desde la triada que contempla a la extensión en su integración a la docencia y la investigación. Y, en resumen, ha contribuido positivamente a los procesos educativos en América Latina, aportando a investigaciones, políticas universitarias, oportunidades de formación, cooperación y construcción de nuevos saberes y materiales bibliográficos.

Estas iniciativas coinciden en destacar que el desarrollo de la extensión debe vincularse a una ética de la responsabilidad, que forme a los estudiantes como profesionales comprometidos con su tiempo, capaces de pensar alternativas sostenibles y construir soluciones conjuntas en los territorios. Desde esta mirada, la

formación extensionista no solo transforma a los estudiantes, sino que también contribuye a la sostenibilidad social, cultural y ambiental de las comunidades donde se inserta. El objetivo del artículo está en sistematizar un enfoque teórico-metodológico para la formación extensionista de los estudiantes universitarios.

Para cumplir con el objetivo, se emplearon métodos teóricos y empíricos específicos:

Teóricos: el histórico-lógico, para la evolución del objeto de estudio: proceso de formación extensionista en Latinoamérica y las categorías que lo presuponen. Revisión bibliográfica, para determinar la literatura científica apropiada para el análisis de la realidad actual de la extensión universitaria como proceso formativo.

Empíricos: el análisis de documentos, sobre todo a los rectores de la extensión de organismos como:

- Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (Uleu),
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), del Grupo de Trabajo Extensión Crítica. Teoría y métodos en América Latina y el Caribe,
- Programa Nacional de Extensión Universitaria para la Universidad Cubana (2004).

La observación permitió un análisis de los entornos universitarios de manera general, atendiendo a experiencias desde estudios sistemáticos en la región latinoamericana.

Dichos métodos fueron seleccionados por su pertinencia para comprender la articulación entre los procesos de formación extensionista y los desafíos actuales del desarrollo sostenible en América Latina. La triangulación teórica y empírica permitió valorar cómo la extensión universitaria puede constituirse en una vía efectiva para preparar a los estudiantes en la identificación de problemáticas sociales, económicas, culturales y ambientales, y en la generación de respuestas desde una perspectiva crítica, ética y transformadora.

Asimismo, esta metodología posibilitó analizar en qué medida los proyectos extensionistas integran competencias clave para la sostenibilidad, tales como la participación activa, el pensamiento sistémico, la acción responsable y el compromiso con el desarrollo local sostenible. El estudio de estos procesos permitió detectar buenas

prácticas formativas en las que los estudiantes, al intervenir en contextos reales, desarrollan no solo habilidades profesionales, sino también una conciencia social y ecológica acorde con los valores que demanda la Agenda 2030.

Los métodos aplicados favorecieron, por tanto, una mirada integral al fenómeno extensionista, permitiendo avanzar en la construcción de propuestas pedagógicas orientadas al desarrollo de capacidades para la transformación de la realidad social, en función de un modelo educativo que articule la formación profesional con los principios de equidad, inclusión y sostenibilidad.

DESARROLLO

El desarrollo sostenible se plantea como un eje transversal, ya que la mejora de esta relación debe no solo tener en cuenta la integración de la universidad en la sociedad, sino también la capacidad de generar transformaciones sostenibles que propicien un desarrollo inclusivo y equilibrado en los contextos donde intervienen los futuros profesionales.

Se han referenciado aquellos trabajos que han sido utilizados de forma directa en el estudio, aunque otras han influido en las tendencias e ideas argumentadas en el artículo. Por lo tanto, se está ante una reflexión de carácter valorativo, que expone una visión de mejora según los criterios de los autores, aportando alternativas que tributen desde la universidad, con énfasis en la labor extensionista de los estudiantes.

Es en este marco donde se puede concebir la labor extensionista como un mecanismo fundamental en la promoción de la sostenibilidad, entendida no solo como la preservación del medio ambiente, sino también como la promoción de la equidad social y la justicia económica a través de proyectos que benefician a comunidades vulnerables. De manera que, deben comprenderse las propuestas y las conclusiones como aportaciones que realizan los autores para el debate, desde una perspectiva sistémica, flexible y contextualizada al contexto latinoamericano.

Este enfoque integrador ha permitido diversificar las tendencias acerca de la formación extensionista que en este artículo se

defienden: La extensión universitaria tiene un carácter transversal desde lo académico, investigativo y extensionista que direcciona, dinamiza y organiza por etapas, la creación, conservación, difusión y disfrute de la cultura, y que se ejecuta, esencialmente a través del proyecto extensionista desde el que se generan relaciones en función de la formación cultural integral de los futuros profesores. En esta dinámica, el desarrollo sostenible actúa como principio rector, promoviendo la integración de la cultura, el ambiente y la sociedad como dimensiones fundamentales de los proyectos extensionistas.

Una mirada general permite abarcar un sinnúmero de líneas y relaciones transversales en las que la esencia está en los proyectos desde los que se canalizan las acciones, actividades y tareas extensionistas formativas desde lo instructivo —que implica conocimientos y habilidades—, lo educativo —que implica la formación de actitudes y valores—, así como lo desarrollador —que incide en la formación de capacidades útiles para la vida—. Estas acciones formativas deben ser evaluadas bajo los principios del desarrollo sostenible, pues su objetivo no solo es preparar a los estudiantes para el ejercicio profesional, sino también dotarlos de las herramientas necesarias para ser agentes activos de cambio que promuevan un desarrollo social y económico inclusivo, así como la protección del medio ambiente.

El carácter profesionalizado, sistémico y contextualizado implica la apropiación de fundamentos teórico-metodológicos necesarios para la integración de procesos sustantivos como una tarea imprescindible a desarrollar para la preparación sistemática y actualizada en vínculo estrecho con el proceso investigativo y formativo, en tanto que habilita a los actores para dirigir el proceso formativo (Álvarez y Breijo, 2020). De igual manera, los proyectos extensionistas deben incorporar principios de sostenibilidad para garantizar que los conocimientos adquiridos por los futuros profesionales sean aplicables en el marco de la sostenibilidad social y ambiental.

Como proceso de profesionalización, la formación extensionista se materializa en las formas organizativas de la extensión y se estructura en etapas, “en estrecha relación con el desarrollo y promoción de la cultura de la profesión” (p. 54). En este contexto, la formación extensionista no debe entenderse solo como un proceso de adquisición de conocimientos técnicos, sino también como una práctica pedagógica

orientada a promover la sostenibilidad, abordando tanto los retos ambientales como los sociales a través de la educación y la acción comunitaria.

La profesionalización es tratada como un proceso inherente a la formación profesional que repercute en soluciones a los problemas de la práctica social y que concibe la formación extensionista del estudiante como un proceso fundamentado pedagógicamente (Autor et al., 2018), La vinculación entre ciencia y profesión que defienden los autores, debe integrar de forma creadora los contenidos de la ciencia con los contenidos de la formación del estudiante universitario como eje articulador del proceso de profesionalización, que propicien el desarrollo de investigaciones estrechamente ligadas a su profesión. Desde esta perspectiva, la integración del desarrollo sostenible como eje central de estas investigaciones resulta crucial, pues permite abordar problemas complejos que vinculan el progreso económico con la equidad social y la protección del entorno natural.

La relación investigación-creación-promoción contribuye a su formación integral. Concretamente, la formación extensionista desde esta triada, pone énfasis en que los futuros profesores posean conocimientos y habilidades, actitudes, valores y capacidades, para aportar en la solución de problemáticas socioculturales de una forma activa, crítica y transformadora. En este sentido, el enfoque de desarrollo sostenible se convierte en un marco de referencia esencial, ya que la formación de estos profesionales debe incluir la capacidad de abordar los desafíos del cambio climático, la pobreza, la desigualdad y otros problemas sociales desde un enfoque innovador y responsable.

El Departamento es la célula en que la formación extensionista se desarrolla, pues permite la adquisición de un cúmulo de conocimientos, actitudes y valores específicos que dan sustento al desempeño de los actores en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades docentes, investigativas y extensionistas y su multiplicación a otros ámbitos y actores. La integración de la sostenibilidad en estos procesos formativos es esencial para garantizar que los futuros profesionales sean capaces de gestionar proyectos que promuevan un desarrollo integral y sostenible en sus comunidades y regiones.

Las diversas iniciativas desarrolladas en Latinoamérica en los últimos años, en muchos países, han sido complementadas con una política de formación extensionista de pregrado y de posgrado que ha ido actualizando los marcos teóricos sobre esta función, a la luz de los nuevos paradigmas y debates que se vienen dando. Sin embargo, aún tales no han visualizado al Departamento docente. Es fundamental que estas iniciativas incorporen el concepto de sostenibilidad de manera transversal, de modo que los estudiantes no solo adquieran competencias técnicas, sino también una profunda comprensión de su responsabilidad en la creación de sociedades más equitativas y ambientalmente responsables.

La implementación y constante evaluación y ajuste de los proyectos, con el protagonismo estudiantil, permite potenciar el movimiento cultural universitario, orientado a la labor educativa que promueve la elevación del nivel cultural de la sociedad a partir de la participación de la persona como agente activo de su propio desarrollo. Este enfoque también debe tener en cuenta los principios del desarrollo sostenible, promoviendo proyectos que contribuyan a la resiliencia social, la justicia económica y la protección del medio ambiente a largo plazo.

En procesos formativos extensionistas, independientemente del contexto en que se desarrolle, confluye una gama de actores diversos que desempeñan múltiples roles: coordinadores, facilitadores, promotores, líderes y multiplicadores. Es así que este proceso debe ser consciente ya que serán sujetos activos, mucho más si se trata de incidir en entornos vulnerables, intra y extrauniversitarios. El desarrollo sostenible, en este contexto, ofrece un marco de referencia que garantiza que las intervenciones no solo sean eficaces en el corto plazo, sino también viables y sostenibles en el futuro.

Tal perspectiva pondera al estudiante en la construcción de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, de manera activa. Tal perspectiva aboga por rescatar el protagonismo del estudiante promotor, en tanto se prepara para transformar el medio donde se desenvuelve de manera integral, donde cuestiones de índole personal, profesional y social coexisten. En este sentido, la integración de los principios del desarrollo sostenible asegura que este proceso de transformación sea inclusivo, equitativo y respetuoso con el entorno, contribuyendo a la creación de un futuro más justo y equilibrado para todos.

CONCLUSIONES

La sistematización de los principales referentes teóricos que sustentan el proceso de formación extensionista de los estudiantes universitarios ha permitido determinar diversas tendencias existentes, las cuales corroboran la pluralidad de enfoques y evidencian ciertos vacíos teóricos que aún persisten en el campo. Esta valoración general de la temática, en el escenario propuesto por el objeto de revisión, pone en debate perspectivas teórico-metodológicas que refrendan la extensión universitaria como un proceso formativo fundamental en el desarrollo profesional de los estudiantes. Además, integra la reflexión sobre la necesidad de abordar estos procesos dentro de una visión amplia y holística que incluya la dimensión de sostenibilidad.

La diversidad de enfoques que se han analizado no minimiza, sino que fortalece el debate en torno a esta función imprescindible, subrayando su esencialidad en la formación integral de los futuros profesionales. Es, precisamente, este enfoque integrador el que debe prevalecer, pues no solo ofrece un análisis crítico de las formas organizativas y estructuras componentes de la formación extensionista, sino que también integra el concepto de sostenibilidad como un eje transversal. La sostenibilidad, entendida como la interrelación entre el desarrollo social, económico y ambiental, se presenta como un principio que debe guiar la extensión universitaria, asegurando que las acciones formativas no solo respondan a las necesidades inmediatas de las comunidades, sino que contribuyan a su desarrollo a largo plazo.

El abordaje teórico-metodológico presentado, con sus componentes formativos y la consideración de los aspectos esenciales de los procesos extensionistas, refuerza la necesidad de profundizar en la transversalidad de la sostenibilidad en todos los niveles de la formación extensionista. Este aspecto debe ser tratado de manera integral, especialmente en el Departamento docente, que se erige como la célula fundamental para la organización y gestión de estos procesos. La integración de la sostenibilidad en la formación de los estudiantes se convierte así en un pilar esencial para garantizar que los futuros profesionales no solo estén preparados para los desafíos técnicos de su disciplina, sino también para enfrentar y promover

soluciones a los retos sociales y ambientales que caracterizan a sus contextos locales y globales.

Asimismo, se reafirma la importancia de considerar el carácter profesionalizado y las relaciones entre los actores involucrados en el proceso formativo, entendiendo sus roles y responsabilidades dentro de un marco colaborativo que permita avanzar hacia un modelo de formación que, más allá de la adquisición de conocimientos, promueva la creación de capacidades para abordar los problemas más complejos de la sociedad. Este enfoque debe tener en cuenta las especificidades de cada contexto, tanto intra como extrauniversitario, pues la diversidad contextual constituye un desafío que debe ser afrontado de manera flexible y adaptable.

En resumen, la necesidad de contar con un basamento teórico-conceptual robusto y una visión integral que contemple la sostenibilidad en la formación extensionista es clara. Este enfoque debe ser considerado al diseñar propuestas formativas que respondan a los desafíos del desarrollo sostenible, fortaleciendo el papel de la universidad como agente activo de cambio en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR MELIANS, G., BAUTE ÁLVAREZ, L. M., AGUIAR MELIANS, G., y BAUTE ÁLVAREZ, L. M. (2023). La formación continua del docente para la extensión universitaria: Una mirada reflexiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3), 398-413.
- ALUM DOPICO, N. E., ORDAZ HERNÁNDEZ, M., y DÍAZ DOMÍNGUEZ, T. DE LA C. (2015). Estrategia para el desarrollo de las habilidades sociales en la Universidad de Pinar del Río. *Avances: Cuba*, 17(1), 90-100.
- ÁLVAREZ BENCOMO, O., BREIJO WOROSZ, T., y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-LARREA, M. (2020). Premisas en torno a la gestión de la extensión universitaria desde el departamento docente. *Mendive. Revista de Educación*, 18(2), Article 2.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1992). La escuela en la vida. Félix Varela. https://books.google.com.cu/books/about/La_escuela_en_la_vida.html?id=8GGwPQAACAAJyredir_esc=y
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1996). El diseño curricular en la educación superior cubana. *Pedagogía Universitaria*, 1(1), 36-50.

- BATISTA DE LOS RÍOS, D. (2010). Orientación educativa en la universidad actual desde la dimensión extensionista. *Revista Conexão UEPG*, 6(1), 16-21.
- CANO MENONI, A., y FLORES, M. G. (2023). Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la educación superior*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- FERRERO DE ROQUÉ, M. T., y OCCELLI, M. (2019). Las prácticas educativas extensionistas II: Un desafío de la formación superior. *Boletín Biológica*, 42(2), 52-73.
- FRESÁN OROZCO, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 39, Article 39.
- GARCÍA GONZÁLEZ, E., y FALCÓN PI, G. (2019). Libros: Aprender la extensión universitaria. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 12(12), Article 12.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M., ORTIZ CÁRDENAS, T., GARCÍA RODRÍGUEZ, A., y FERNÁNDEZ GARCIA, R. H. (2019). Competencias generales de dirección, su formación en la universidad desde el grupo y la dimensión extensionista. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0257-43142019000100015&lng=es&synrm=isoyt&lng=en
- GONZÁLEZ APORELA, O., y BATISTA MAINEGRA, A. (2017). Gestión de la calidad del proceso extensionista en la Universidad de La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 94-108.
- GONZÁLEZ APORELA, O., BATISTA MAINEGRA, A., RIAL BLANCO, R. M., y IMBERT MAYOLA, J. C. (2021). Proyecto extensionista de protagonismo estudiantil en el movimiento cultural universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 204-216.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-LARREA, M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. R., GONZÁLEZ APORELA, O., y BATISTA MAINEGRA, A. (2021). Educación y sociedad: Universidad, extensión universitaria y comunidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0257-43142021000400020&lng=es&synrm=isoyt&lng=en
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. R., y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-LARREA, M. (2002). La gestión de la extensión universitaria: Una aproximación desde la perspectiva cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 22(2), 55-68.

- HERNÁNDEZ GUERRA, U. M., MÁRQUEZ MARRERO, J. L., PÉREZ VIÑA, V. M., y ROJAS VALDÉS, A. (2021). Estrategia para la gestión de la comunicación institucional en función del desarrollo local. *Cooperativismo y Desarrollo*, 9(1), 155-178.
- JIMÉNEZ MOREJÓN, A., PULIDO DÍAZ, A., SILVA LÓPEZ, M., y ESTÉVEZ ESTÉVEZ, Z. (2022). Fundamentos para la gestión del movimiento de artistas aficionados. Contribución a la formación del profesional. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142022000300010&lng=es&synrm=1&isoytng=es
- LANDINI, F. P. (2022). Propuestas de extensionistas de Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala y Uruguay para fortalecer su propia formación. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, 1-29.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14589>
- MAYOR HERNÁNDEZ, Y. (2001). La actividad extracurricular como un proceso formativo desde el enfoque histórico-cultural en la carrera agronomía de montaña. Una aproximación a un modelo de gestión. *Pedagogía Universitaria*, 6(4), 62-77.
- MONGE HERNÁNDEZ, C. (2022). Aportes de la extensión universitaria a la formación estudiantil: Estudio de caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(1), Article 1.
<https://doi.org/10.48162/rev.36.051>
- NUÑEZ PEÑA, M., y GARCÍA ARIAS, P. M. (2017). La extensión universitaria desde la visión de sus gestores en la Universidad de Granma. ROCA. *Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 13(1).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- NUÑEZ PÉREZ, A., ÁLVAREZ FONTE, B. L., y MARTÍNEZ MALO SOSA, C. M. (2017). La extensión universitaria y su relación con la formación inicial de las carreras pedagógicas en Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), Article 3.
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30280>
- ROJAS VALDÉS, A., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M., y MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. (2018). Concepción pedagógica del proceso de formación para la gestión de la extensión universitaria en el año académico. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 349-359.
- ROVIRA ÁLVAREZ, Y., ÁVILA BELTRÁN, D., VENTO RUIZCALDERÓN, M., y ÁLVAREZ BENCOMO, O. (2023). La extensión universitaria en el proceso

- de reculturación digital: Premisas para su implementación. En *Habilidades profesionales, competencias y formación para el emprendimiento* (pp. 34-50). Editorial LiberCiencia.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/4124>
- ROVIRA ÁLVAREZ, Y., LÓPEZ CALICHS, E., ROJAS VALDÉS, A., y GILIMAS SILES, A. M. (2022). La formación de estudiantes universitarios para la promoción de la lectura: Aportes desde una concepción extensionista. *Mendive. Revista de Educación*, 20(1), 123-138.
- ROVIRA ÁLVAREZ, Y., ROJAS VALDÉS, A., VENTO RUIZCALDERÓN, M., y ÁLVAREZ BENCOMO, O. (2021). La artIculación con la investigación en el perfeccionamiento de la gestión de la extensión universitaria. En *Política. Gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe* (pp. 771-788). Clacso. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/12/Politica_gestion_y_evaluacion.pdf
- TABORDA, P. E. (2010). La formación académica del estudiante extensionista desde el diseño curricular. *Extensión en red*, 1, Article 1.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/47>
- TOMMASINO, H., y CANO, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24.
- TOMMASINO, H., y STEVENAZZI, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República. *Revista de Extensión Universitaria+E*, 6, 120-129.
- VALENZUELA TOVAR, S. M. (2018). Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria: Un espacio de cooperación, intercambio y reflexión en materia de extensión y vinculación con la sociedad. *Revista de Extensión Universitaria+E*, 8, 61-88.
- VENTO RUIZCALDERÓN, M., y Ordaz Hernández, M. (2019). La formación en la Universidad de promotores de estilos de vida saludables. *Revista de la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(6).
<http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/4141>

PARTE II

Formación continua de profesionales competentes, gestión y desarrollo sostenible

Humanismo desde el proceso de profesionalización en la Universidad

MARLEN ARENCIBIA CASTRO

BENITO BRAVO ECHEVARRÍA

ITZMAL FERNANDO PEREDA CUESTA

SAILÍ RODRÍGUEZ FUENTES

INTRODUCCIÓN

En una sociedad globalizada, la formación universitaria enfrenta el desafío de adaptarse a los cambios que exigen los diversos ámbitos sociales. Para ello, es fundamental diseñar currículos que promuevan un enfoque humanista en la formación docente, con el propósito de preparar profesionales capaces de responder a las problemáticas sociales emergentes y de asumir con responsabilidad su papel en la educación y transformación de la sociedad.

El humanismo en la educación superior se erige como un pilar esencial dentro de la formación integral de los futuros profesionales, particularmente en el área de la educación. Los docentes no solo tienen la misión de transmitir conocimientos, sino que también deben formar a las actuales y futuras generaciones con una perspectiva ética y solidaria, fomentando valores como el respeto, la empatía y la equidad.

La formación humanista debe vincularse estrechamente con los principios del desarrollo sostenible. La educación juega un papel crucial en la construcción de sociedades más justas y equitativas, donde se fomente el respeto por el medioambiente, la diversidad cultural y la equidad social. En este sentido, la formación de docentes con una visión humanista permite que, desde las aulas, se promueva una conciencia crítica y transformadora en los estudiantes, orientada a la preservación del entorno y al bienestar colectivo.

Para lograr este propósito, resulta imprescindible perfeccionar el proceso de formación humanista desde la etapa de pregrado, garantizando que los estudiantes adquieran herramientas que les permitan desarrollar un modo de actuación profesional acorde con

las necesidades del contexto educativo y social. La integración de estrategias pedagógicas que incorporen valores de sostenibilidad y responsabilidad social en el proceso formativo no solo contribuye a la formación de docentes más comprometidos, sino que también favorece el fortalecimiento de comunidades resilientes y sostenibles.

En este estudio, se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos con el fin de proponer una estrategia pedagógica dirigida a la optimización de la formación humanista en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. La implementación de esta estrategia contribuirá a una formación más integral y contextualizada, orientada a fortalecer la identidad profesional pedagógica y a consolidar una enseñanza centrada en la persona como eje fundamental del proceso educativo, en coherencia con los principios del desarrollo sostenible.

DESARROLLO

La estrategia, ya a mediados del siglo xx, se entiende como el proceso que abarca la fundamentación, diseño, implementación y evaluación de un cambio esencial en el funcionamiento de una institución, con el fin de organizar su trabajo actual de acuerdo con las exigencias futuras del entorno.

Es la proyección de la dirección pedagógica que facilita la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educativo para alcanzar el objetivo planteado, y condiciona el establecimiento de acciones necesarias para lograr cambios en las dimensiones implicadas en la obtención de dicho objetivo (organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, entre otras) (De Armas, 2011).

La estrategia pedagógica se considera como una herramienta adecuada para lograr los fines propuestos. Se basa en un sistema de acciones planificadas y conscientes, que parten de las potencialidades y necesidades de los estudiantes. Es una combinación de métodos y materiales puestos a disposición de los estudiantes para alcanzar una transformación desde el estado actual hacia el deseado, caracterizándose por ser interactiva y no convencional.

Los fundamentos del proceso de formación humanista en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se definen por la relación

con el modo de actuación profesional y la identidad profesional pedagógica, la cual establece como elemento relacional los problemas profesionales dentro del contexto social en que se desarrolla la labor. Se organiza a través de la interdependencia entre los componentes de la formación profesional (académico, laboral, investigativo y extensionista), que actúan como agentes articuladores en la contextualización desde su dialéctica en el contexto social.

Este proceso se dinamiza por los principios de carácter sistémico, integral y contextualizado, y se concibe como un proceso de profesionalización en el cual la interacción entre la universidad y los organismos formadores desempeña un papel crucial. Además, se convierte en un eje transversal que condiciona una salida social humanista, coherente con la identidad profesional pedagógica. Se propone, entonces, articular en esta estrategia un proceso de formación humanista que sea sistémico, integral y contextualizado. La estrategia pedagógica para el proceso de formación humanista se basa en los siguientes fundamentos:

Fundamento 1

El proceso de formación humanista de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se fundamenta en los principios de carácter sistémico, integral y contextualizado.

La orientación del proceso de formación humanista, sistémico, integral y contextualizado en la carrera de Licenciatura en Educación Primaria está determinada por la relación entre formación humanista, modo de actuación profesional e identidad pedagógica, teniendo como elemento relacional los problemas profesionales.

En este enfoque se contempla la integración de los componentes de la formación profesional, así como las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, con el fin de lograr una transformación sistemática de los estudiantes mediante un estilo de pensamiento y acción humanista, basado en el respeto, la consideración, el amor y la sensibilidad hacia la sociedad, el ser humano y la profesión.

El componente académico aporta los aspectos teóricos y metodológicos que permiten la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades profesionales, y la educación de valores, sentimientos e ideales, vinculados a un saber humanizado. Las tareas se diseñan

a partir de los problemas profesionales, enfocadas en el crecimiento personal y la mejora individual en su inserción social.

El componente laboral mejora la calidad y la profesionalidad, mostrando las habilidades adquiridas y el cumplimiento de las funciones del educador para resolver los problemas profesionales.

El componente investigativo contribuye a la comprensión y profundización de la realidad pedagógica a través de las actividades curriculares y extracurriculares, fomentando la independencia, la creatividad y la constante búsqueda de conocimiento, vinculadas a la formación de valores, actitudes y normas de conducta en el aula, el contexto escolar, social y ciudadano.

El componente extensionista implica la conexión de la universidad con la sociedad, integra lo académico, laboral e investigativo, y contribuye a la transformación de la sociedad, el contexto profesional y la propia persona. Esto se realiza a través de tareas de impacto social, como actividades deportivas, culturales y proyectos comunitarios que los estudiantes realizan en función de la formación humanista.

La universidad, como agencia cultural de la comunidad, tiene el papel de mediadora en la formación humanista. Debe considerarse como un espacio que facilita el encuentro entre estudiantes, profesores y la cultura, promoviendo el desarrollo integral de todos. El carácter contextualizado del proceso de formación humanista de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se manifiesta en la acción coordinada del colectivo de carrera en los diversos contextos donde se inserta el estudiante.

El profesional del nivel educativo primario tiene como ámbito de actuación su escuela primaria, en contextos urbanos y rurales, desde el primer hasta el sexto grado. También interactúa en centros seminternos, externos, internos y mixtos, como maestros en aulas hospitalarias, y docentes en los palacios de pioneros, así como en escuelas pedagógicas del nivel medio superior y en las carreras de Educación Infantil en las universidades.

Esto permite que se identifiquen en estos contextos sus potencialidades y limitaciones como seres humanos, expresadas en la capacidad de identificarse con los problemas individuales y colectivos de su entorno y considerarlos como propios. Se implican en la búsqueda de soluciones, y orientan sus conocimientos, habilidades y valores

en función de la transformación del entorno profesional, social y de sí mismos.

Las experiencias que sistematiza el estudiante, los modos de actuación de sus profesores, tutores y compañeros, así como los juicios y modos de actuar que forma y asume, contribuyen a la formación de un desempeño profesional competente. El problema profesional se considera un eslabón esencial de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista en el proceso de formación humanista de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, dado su carácter complejo y contradictorio, lo cual requiere un enfoque interdisciplinario, vinculando la teoría y la práctica pedagógica.

En esencia, la dialéctica conformada en correspondencia con el proceso de formación humanista sistémico, integral y contextualizado del estudiante de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se articula mediante una configuración tríadica que constituye la entrada y salida de la estrategia pedagógica del proceso definido.

Fundamento 2

El proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria se considera como un proceso de profesionalización, en el cual la interacción entre la universidad y los organismos formadores juega un papel fundamental.

El proceso de formación humanista se organiza a partir del análisis de situaciones de aprendizaje profesional, donde la actividad cognitiva se caracteriza por ser bilateral, estimulando tanto el aprendizaje de los contenidos relacionados con la profesión pedagógica y la labor del maestro, como la dirección de este proceso por parte de los profesores del colectivo de carrera. Estos últimos potencian los mecanismos de socialización que contribuyen a la reflexión y solución de problemas profesionales, lo que define su consideración como un proceso de profesionalización.

En relación con lo anterior, este proceso debe enfocarse en fomentarla autonomía, la reflexión y la autoevaluación, siempre considerando las características evolutivas del estudiante. Los contextos socioculturales en los que aprende, los ambientes, así como los tipos de contenidos de la realidad de los cuales debe apropiarse el estudiante, incluyen

tanto los recursos personales para el aprendizaje como los recursos seleccionados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de formación inicial debe ser integral, lleva a los estudiantes a su realización como seres humanos y cultiva la sensibilidad, con el objetivo de desarrollar sus verdaderas potencialidades en función de las transformaciones sociales y el contexto profesional en el que se insertan.

Fundamento 3

El proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se convierte en un eje transversal que condiciona una salida social humanista coherente con su identidad profesional pedagógica.

Durante el proceso de formación inicial, el estudiante de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria debe identificarse con su contexto de actuación; consolidar su autoridad; desarrollar competencias cognitivas tanto en las asignaturas de la especialidad como pedagógicas, que le aseguren un buen desempeño profesional; comprometerse con la transformación de la realidad educativa, social y familiar del entorno educativo en el que se desarrolla; cumplir sus funciones de manera creativa e independiente, haciendo uso de las capacidades y sensibilidad humana que caracterizan a un maestro del nivel educativo primario, logrando así atender de manera colectiva e individual las necesidades, intereses y motivaciones de los niños.

Para contribuir a la formación de la identidad profesional pedagógica del estudiante, es esencial que los tutores y profesores transmitan sus experiencias y la base teórica que las respalda, desarrollando la identidad como formadores de maestros. Esto requiere un conjunto de competencias y recursos del tutor de prácticas pedagógicas.

Entre las competencias necesarias se encuentran: la inteligibilidad, que implica aclarar el propósito de cada acción que se orienta y controla; la comunicación, que facilita la verbalización clara y coherente de las mejores prácticas pedagógicas, haciendo uso adecuado de las experiencias; y la legitimación de la acción justa, basada en los documentos normativos y siendo coherente con el contexto.

El proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria se convierte en un eje transversal que condiciona una salida social humanista coherente con su identidad profesional pedagógica. Este proceso es concebido como un enfoque consciente y reflexivo, que integra tanto lo cognitivo como lo afectivo, y va más allá del análisis de los resultados de aprendizaje. Coloca al estudiante frente a la configuración que hace de sí mismo como maestro, utilizando sus propias concepciones en distintos contextos profesionales y en interacción con profesores y tutores. De este modo, se logrará que el estudiante sea capaz de resolver los problemas profesionales a los que se enfrenta y proyectarse con modos de actuación coherentes con el maestro socialmente idealizado.

Diagnóstico para la instrumentación de la estrategia pedagógica

El diagnóstico se orienta hacia la utilización de técnicas para recolectar información, procesar y analizar los resultados, con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades existentes que permitan implementar la estrategia. Esto se realiza teniendo en cuenta los criterios de los actores involucrados, lo cual favorece una mayor precisión en la proyección y ejecución de las acciones estratégicas, con el fin de mejorar el proceso estudiado.

Estrategia pedagógica para la formación humanista

Las acciones de la estrategia están dirigidas a la planificación estratégica de la carrera en relación con la formación humanista, la integración de los componentes de la formación profesional, la preparación teórico-metodológica del colectivo de carrera, y la preparación de los estudiantes, con el objetivo de dar dirección y dinamismo al proceso, promoviendo la sensibilización, motivación e integración de los actores involucrados. El objetivo de esta estrategia es perfeccionar el proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.

Acción estratégica 1: Superación del Colectivo de Carrera mediante la impartición de un Programa de superación “Por una formación humanista”.

La superación del colectivo de carrera se presenta como una acción estratégica fundamentada en la necesidad de determinar las acciones específicas para el proceso de formación humanista. En la actualidad, la superación profesional del docente ha adoptado principalmente el modelo educativo presencial y semipresencial, utilizando modalidades como cursos de posgrado, entrenamiento individual, talleres, conferencias, diplomados, maestrías, especialidades y doctorados, con diversas frecuencias de asistencia. (Trujillo et al., 2017)

Este proceso está orientado a desarrollar los conocimientos y herramientas necesarias para dotar al colectivo de carrera de la Licenciatura en Educación Primaria de los recursos necesarios para manejar el proceso de formación humanista con un enfoque sistémico, integral y contextualizado. Las operaciones propuestas para implementar esta acción incluyen el diseño, implementación y validación de un Programa de superación dirigido al colectivo de carrera de la Licenciatura en Educación Primaria de la UPR.

Acción estratégica 2: Perfeccionamiento del proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria mediante la implementación de Talleres Profesionales desde la Disciplina Principal Integradora.

Los Talleres Profesionales para la formación humanista en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria se conciben teniendo en cuenta las nuevas concepciones del Plan de Estudio E, que se caracteriza por su flexibilidad, permitiendo a los estudiantes dedicar más tiempo al estudio independiente y al desarrollo de habilidades profesionales. Se busca potenciar cualitativamente todos los componentes del proceso de formación humanista.

El Taller, como forma de organización de la enseñanza, se reconoce en la Resolución No. 2/18 del Reglamento de Trabajo Docente Metodológico, en el Artículo 134, donde se establece que es un tipo de clase cuyo objetivo es que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos en diferentes disciplinas para la resolución de problemas propios de la profesión, a partir del vínculo entre los componentes académico, investigativo y laboral.

Objetivo general de los talleres: Modelar acciones que favorezcan el proceso de formación humanista en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la UPR.

Orientaciones metodológicas generales: Los talleres están dirigidos a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria, considerando la importancia de tratar el proceso de formación humanista como un problema profesional. Estos talleres se impartirán durante el segundo semestre del 3er. año, en la asignatura Didáctica de la Historia de Cuba I, y el primer semestre del 4to. año, en Didáctica de la Historia de Cuba II, ambas asignaturas pertenecientes a la Disciplina Principal Integradora.

El trabajo se realizará en equipos, lo que permite un mejor aprovechamiento de los recursos materiales y económicos, en línea con las exigencias de la gestión educativa. Se planifica desde las asignaturas, lo que también aprovecha las potencialidades de los componentes de formación profesional y favorece la adquisición de modos de actuación profesional adecuados, en correspondencia con los fines de la educación cubana y el modelo de hombre defendido por la sociedad.

Taller 3. El proceso de formación humanista como problema profesional, desde el componente laboral. Cine debate del filme *Conducta*.

Objetivo: Demostrar la contribución del componente laboral al proceso de formación humanista como problema profesional, aprovechando las potencialidades del cine que favorezca un desempeño profesional exitoso.

Problema profesional: ¿Cómo contribuir al proceso de formación humanista en su futuro desempeño profesional desde el componente laboral?

Método: Expositivo oral.

Medios: Película *Conducta*, medios naturales del aula, la voz, materiales de apoyo.

Procedimientos: Explicación, diálogo heurístico, debate.

Guía de trabajo: Cada equipo recibirá una guía de observación de la película *Conducta*.

Bibliografía: Película *Conducta*.

I MOMENTO

Introducción: Control de la higiene del lugar. Saludo al grupo, pase de lista. Se presenta la actividad, con una breve sinopsis del filme, mencionando el contexto histórico en el que se desarrolla. A continuación, se procede con la visualización de la película, donde se responderá a la guía de observación orientada y se realizará un debate, llegando a conclusiones.

Datos sobre la película:

Título original: *Conducta*. Año: 2012. Duración: 100 min.

Director: Ernesto Daranas Serrano.

Género: Drama

Sinopsis: Chala, un niño de 11 años, vive solo con su madre adicta y entrena perros de pelea para conseguir dinero. Esta violencia se refleja a veces en su comportamiento escolar. Carmela, su maestra de sexto grado, mantiene una relación respetuosa con él. Sin embargo, cuando Carmela enferma y debe abandonar la escuela durante meses, una nueva profesora, incapaz de manejar a Chala, lo traslada a una escuela de conducta. Al regresar Carmela, se opone a esta decisión y a otras transformaciones en la clase. La relación entre ellos se fortalece, pero este compromiso pone en riesgo la permanencia de ambos en la escuela.

Guía para la observación y debate de un filme.

1. Describa cómo en este filme se refleja la realidad educativa cubana.
2. Detalle las condiciones bajo las cuales estudian esos alumnos.
3. Caracterice las familias que refleja el filme. Emita un criterio acerca de la solución dada a las situaciones manifestadas en pantalla.
4. Relacione problemáticas a las que se enfrenta la maestra de manera cotidiana y el modo de solucionarlas.
5. Mencione cualidades de la maestra.
6. Particularidades de la profesión pedagógica reflejadas en el filme.
7. Actuación de la maestra Carmela y los alumnos, en particular, Chala.

8. ¿Cómo se manifiesta en su accionar el carácter humanista del sistema educativo cubano?

8. De estar en una situación similar como maestro (a). ¿Qué harías diferente?

9. Arribe a conclusiones.

II MOMENTO:

Desarrollo: En esta fase, se explica la dinámica funcional del taller, apoyándose en la guía de autopreparación y la guía de observación del filme *Conducta*. Se destaca el problema profesional en que se centrará el trabajo, promoviendo la reflexión grupal, y se coloca dicho problema en la pizarra u otros medios para garantizar su visibilidad. A continuación, se plantea que no solo el componente académico, sino también el componente laboral, es un factor indispensable en el proceso de formación humanista de los futuros docentes.

Se invita a los estudiantes a dar respuesta a las actividades propuestas, y el profesor proporciona los niveles de ayuda necesarios, además de controlar la calidad del trabajo. La pregunta clave es: ¿Cómo contribuye el proceso de formación humanista al componente laboral?

A través de un intercambio de ideas, se elaboran conclusiones parciales y proyecciones críticas sobre la actividad presentada. Esto se realiza a partir de las valoraciones de los estudiantes sobre sus modos de actuación profesional, vinculándolos con la teoría y la práctica. Después del debate, se promueve un intercambio grupal en el que los estudiantes reflexionan sobre cómo la actividad les aportó a su futura labor como maestros y se identifican los principales obstáculos que podrían dificultar el éxito de esta tarea. Estas barreras se registran para poder abordar su viabilidad en la actividad.

III MOMENTO

Conclusiones: En esta etapa, se retoma el objetivo del taller y se generaliza acerca del contenido abordado. Se enfatiza que el componente laboral es esencial en la formación profesional para el futuro desempeño de los estudiantes. El filme *Conducta* es destacado como una representación artística que refleja la

educación cubana, centrada en la relación afectiva entre un maestro y un alumno con problemas, un vínculo que tiene un impacto significativo en la transformación de este alumno. Se observa el desempeño de los estudiantes durante el taller, y se realiza un PNI (positivo, negativo, interesante) para evaluar su trabajo. También se motiva a los estudiantes para el próximo taller.

Evaluación de los talleres: se realiza al final de cada sesión, teniendo en cuenta tanto el proceso como el resultado del trabajo. Se destaca el nivel teórico alcanzado en las reflexiones individuales y colectivas, así como su aplicación práctica con propuestas de soluciones al problema profesional. Las evaluaciones se basan en una combinación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La medición es cualitativa, y los datos obtenidos evidencian los resultados finales.

Recursos utilizados: Se emplean una variedad de textos bibliográficos, la proyección de filmes, experiencias de la práctica laboral, y recursos tecnológicos como televisores, computadoras, pizarras, y otros medios de enseñanza. Además, se introducen medios no convencionales para fomentar el proceso de formación humanista.

Acción estratégica 3: Socialización de experiencias mediante la realización de un Fórum Científico.

El Fórum Científico es un espacio donde se socializan experiencias relacionadas con el proceso de formación humanista. Este evento permite que profesores y estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, presenten ponencias y debatan sobre temas relevantes.

Objetivo: Socializar experiencias sobre el proceso de formación humanista en un Fórum Científico. Las actividades relacionadas con la organización del Fórum incluyen:

- Diseño de un cartel identificador del Fórum.
- Redacción y circulación de la convocatoria para la socialización de experiencias pedagógicas.
- Confección de un plegable con el programa del evento.
- Recepción de trabajos y su distribución por comisiones.

- Gestión de recursos logísticos y autorización para el uso de espacios físicos.
- Desarrollo del Fórum el 22 de diciembre de 2024 en la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.
- Evaluación del Fórum a partir de las relatorías de cada comisión y los intercambios con los participantes.

Evaluación de la estrategia pedagógica: se emplea una escala de indicadores (Bajo, Medio, Alto). La combinación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación permite un seguimiento y retroalimentación constante, promoviendo una crítica constructiva y la participación activa de todos los implicados en el proceso. Además, se consulta a quince especialistas que consideran que la estrategia es novedosa, pertinente y adecuada para la formación humanista, destacando la contribución de la Disciplina Principal Integradora y el trabajo gradual y secuenciado con problemas profesionales a lo largo de los años académicos.

Los talleres podrían combinarse con la plataforma Moodle de pregrado y aplicarse en diversas modalidades de estudio, considerando el uso de tecnologías para su desarrollo. Posteriormente a los talleres profesionales realizados, se les propuso a los estudiantes la aplicación del método de recolección de datos: sesiones en profundidad o grupos de enfoque. (Sampieri, 2010)

Este método se puede entender como una especie de entrevistas grupales, que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos, en las cuales los participantes discuten varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. El objetivo no es simplemente hacer la misma pregunta a varios participantes, sino generar y analizar la interacción entre ellos. Estas sesiones permiten reunir a un grupo de personas y trabajar con ellas en relación con la variable de investigación, realizando una o varias reuniones, según sea necesario.

Como resultado, se constató que los talleres contribuyeron significativamente a la sensibilización humana de los participantes y al conocimiento de las principales categorías con las que opera esta ciencia. Los estudiantes fueron capaces de identificar las potencialidades contenidas en los componentes del proceso de

formación profesional, lo que les permitió incidir positivamente en el proceso de formación humanista. Autoevaluaron críticamente su actuación y reconocieron la necesidad de priorizar el trabajo con los problemas profesionales desde los componentes de formación, de manera secuenciada y sistémica. Asimismo, reconocieron que el proceso de formación humanista es un proceso de profesionalización inherente al modo de actuación profesional del docente, lo cual contribuye al objeto de trabajo.

CONCLUSIONES

El proceso de formación humanista se fundamenta en la relación entre la formación humanista, el modo de actuación profesional y la identidad profesional pedagógica, que define como elemento relacional los problemas profesionales del contexto social de su labor. Este proceso se sustenta en principios sistémicos, integrales y contextualizados.

Se considera un proceso de profesionalización, donde la interacción entre la universidad y los organismos formadores juega un papel fundamental. Se configura como un eje transversal que condiciona una salida social humanista coherente con la identidad profesional pedagógica del docente.

La Estrategia Pedagógica para la formación humanista aporta dirección y dinamismo al proceso, promoviendo la sensibilización, la motivación y la integración de los actores involucrados. La implementación del Curso de Superación del colectivo de carrera, los Talleres Profesionales desde la Disciplina Principal Integradora y la socialización de experiencias de dichos procesos facilitan el perfeccionamiento del proceso de formación humanista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: Apuntes para una sistematización. En *Modo de actuación profesional pedagógico: De la teoría a la práctica* (pp. 5-48). Editorial Félix Varela.
- <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000150453>

- ÁLVAREZ, C. (1995). *Pedagogía Universitaria: Una experiencia cubana*. Congreso Internacional Pedagogía 95, La Habana.
- ARANA, M. (1995). La renovación de la formación socio-humanista básica del ingeniero. *Revista Cubana de Educación Superior*, 15(3), 59-74.
- (2002). La educación en valores en la formación profesional. En L. R. López Bombino, *Ética y sociedad* (pp. 179-190). Editorial Félix Varela.
- (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa*, 4, 323-336.
- DE ARMAS RAMÍREZ, N. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
https://books.google.com.cu/books/about/Resultados_cient%C3%A9ficos_en_la_investigac.html?id=pSAmtAEACAAJyredir_esc=y
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, M. DEL P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). Mc Graw Hill/ Interamericana Editores. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- LASTRES RODRÍGUEZ, E., y IZAGUIRRE REMÓN, R. C. (2024). Evolución histórica del proceso de formación humanista en la universidad de Granma. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3269>
- MARTÍ CHAVEZ, Y., MONTERO PADRÓN, B., y CONTRERAS BETARTE, M. (2021). La función social del docente en el proceso educativo escolar desde un enfoque humanista. *Varela*, 21(59), 104-112.
- TRUJILLO SAINZ, J. A., CASTILLO ESTRELLA, T., y VALCÁRCEL IZQUIERDO, N. (2017). Modelo para la superación profesional del docente mediado por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones desde la Educación a Distancia. *Varona*, 1.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360670686026>

La formación del léxico pedagógico y su impronta en la educación para el desarrollo sostenible.

Ideas científicas

LILIANA ÁLVAREZ ALONSO

TAIMY BREIJO WOROZS

YELENA ABREU ALVARADO

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesionales constituye el encargo fundamental de la universidad contemporánea. Según De La Rosa et al. (2019), esto implica que el proceso de formación debe gestionarse de manera integrada, con vistas al logro de aprendizajes a lo largo de toda la vida. De ahí la importancia de enseñar para el desarrollo sostenible en los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza inicial hasta la educación superior, teniendo en cuenta los modelos éticos que impulsan el progreso humano, ambiental y social. De esta forma, “al finalizar cada una de las carreras, se logran competencias imprescindibles para el ejercicio exitoso de la profesión” (p. 32).

En relación con lo anterior, Lozano et al. (2022) manifiestan que “el sistema educativo debe evolucionar estableciendo pedagogías participativas y transformando los objetivos y contenidos de aprendizaje, de manera que ayuden a la ciudadanía a tomar conciencia de los desafíos a nivel global y local, reflexionando y actuando bajo los principios de sostenibilidad” (p. 1247). Este aspecto es fundamental para formar a ciudadanos y ciudadanas capaces de aprender, reflexionar, criticar y tomar acción para la consecución del desarrollo sostenible, especialmente si estos ciudadanos se perfilan como futuros profesionales de la educación.

Hoy en día, una de las problemáticas que centra la atención en la formación de los profesionales de la educación está relacionada con el uso eficiente de la lengua materna, dada su importancia como medio de cognición y comunicación. El desarrollo de comunicadores eficientes, con el dominio del léxico que caracteriza su profesión, facilita la competencia comunicativa destinada a la resolución de

problemas y la elaboración de soluciones sostenibles, donde se incluye la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía. Esta competencia fomenta conocimientos, habilidades, conceptos, actitudes y valores, motivando y empoderando a los estudiantes para emprender acciones positivas que promuevan una vida justa, sostenible y respetuosa de los derechos humanos.

En el caso específico del estudiante de la carrera de Licenciatura en Educación Español-Literatura, es necesario que comprenda la utilidad y aplicación de los contenidos lingüísticos adquiridos, así como la estrecha vinculación de la lengua con el pensamiento y su intervención directa en la transmisión y adquisición de conocimientos, como base para la formación de comunicadores eficientes (Gámez y Mora, 2022).

Lo anterior presupone que, durante la formación inicial, los estudiantes sean preparados para comprender, analizar y construir significados en el discurso pedagógico. Por ello, es necesario reflexionar sobre el proceso de formación del léxico pedagógico, con el objetivo de lograr la conformación de un modelo lingüístico, que es la aspiración central del modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura.

El uso eficiente de la lengua materna se convierte en uno de los problemas más destacados en la formación de los profesionales de la educación. Este aspecto adquiere relevancia debido a su vínculo directo con la educación para el desarrollo sostenible en los centros escolares, y resulta un reto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva lingüística y pedagógica, es fundamental que los futuros docentes sean comunicadores eficientes, ya que el proceso de formación del léxico pedagógico favorece la comprensión, análisis y construcción de significados en el discurso pedagógico. El uso sistemático y consciente de unidades léxicas específicas “permite la apropiación de los modelos discursivos y el sistema conceptual de cada área disciplinar, lo que se refleja en los modos de actuación dentro y fuera del contexto pedagógico” (Álvarez, 2019, p. 12).

Al respecto, se consideran pertinentes las ideas de Abreu et al. (2024) sobre el estudio de la lengua como sistema con enfoque profesional, un elemento clave para la formación lingüística del

profesor de Español-Literatura. No obstante, a pesar de los avances en las ciencias lingüísticas y las didácticas particulares, no se prioriza, específicamente en la formación de los profesores de Español-Literatura, la especialización del léxico pedagógico, que permita concebir y concretar con la calidad requerida las situaciones de enseñanza-aprendizaje que demanda el contexto profesional.

Martínez y Caballero (2018) enfatizan que uno de los problemas teóricos y metodológicos en la enseñanza de la lengua y la literatura es el tratamiento del léxico en general y, de manera particular, en relación con los procesos productivos: comprensión, análisis y construcción. Según estos autores, los estudios lexicales se han visto favorecidos desde diferentes perspectivas disciplinares, coincidiendo en la necesidad de profundizar en la concepción del componente léxico como eje central de los procesos productivos.

Por tanto, se reconoce la importancia de la formación del léxico pedagógico como un elemento esencial en la etapa inicial de formación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Este proceso debe abordarse desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, ya que los estudiantes no solo se apropian de las unidades léxicas inherentes a los fundamentos generales relacionados con las disciplinas de Formación Pedagógica General, sino también de las específicas de las áreas de Estudios Lingüísticos, Estudios Literarios, Lenguaje y Comunicación, así como las singulares de la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura.

Esto les permite emplear el léxico en la comprensión, análisis y construcción de significados en el discurso pedagógico en diversos contextos, como lo académico, investigativo, laboral y extensionista. Además, se apropian de las reglas sociolingüísticas necesarias para el uso adecuado del léxico, superando la mera contabilización de unidades léxicas (Álvarez, 2020).

Por todo lo expuesto, se presentan las principales ideas científicas para la formación del léxico pedagógico como un elemento esencial para el desarrollo sostenible de la educación.

DESARROLLO

Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación

La investigación fue de tipo mixto y se desarrolló en el contexto de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Facultad de Educación Media de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” en el curso escolar 2016–2017.

Los objetos estudiados fueron: los programas de las disciplinas que conforman el currículo de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, el Modelo del Profesional de dicha carrera y las preparaciones de las asignaturas. En cuanto a los sujetos, con una población compuesta por 226 estudiantes de la carrera durante el curso 2016–2017; y, en el caso de los profesores, de manera intencional con los 34 que imparten docencia en las diferentes disciplinas que conforman el currículo de la carrera.

Se emplearon métodos de investigación que parten de asumir el dialéctico materialista como general, lo que posibilitó el estudio del objeto como un proceso, la determinación de sus componentes, las principales relaciones dialécticas entre ellos, así como sus contradicciones y la fundamentación. Sobre la base de este, se utilizaron los siguientes métodos teóricos (Álvarez, 2019), los cuales facilitaron descubrir, analizar y sistematizar los resultados obtenidos para llegar a conclusiones confiables que permitan resolver el problema.

Se empleó el método histórico para establecer las conexiones más esenciales del proceso de formación del léxico pedagógico; entre los lógicos empleados se encuentra el hipotético-deductivo para la construcción de supuestos y la formulación de conclusiones. El sistémico y el estructural-funcional, junto con el de la modelación, permitieron determinar los elementos de una concepción para el proceso de formación del léxico pedagógico, sus relaciones, dinámica y definición.

Como métodos teóricos se utilizaron el análisis y la síntesis, así como la inducción y la deducción. Los empíricos permitieron descubrir y acumular un conjunto de datos para dar respuesta a las preguntas científicas.

Se utilizó el análisis documental, que incluyó el modelo del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura, los programas de las disciplinas que conforman el

currículo de la carrera, los planes de estudio para dicha carrera y otras fuentes.

Se procesó la información aportada por los instrumentos y se determinaron las fortalezas y debilidades que presenta el proceso de formación del léxico pedagógico en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. A partir de ello, se propuso una concepción pedagógica del proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes, que contiene ideas encaminadas a potenciar el desarrollo sostenible de la educación.

Principales hallazgos, su análisis e interpretación

En la revisión de documentos se evidencian insuficiencias relacionadas con la formación del léxico pedagógico, expresadas fundamentalmente en la espontaneidad que ha caracterizado; no se evidencia de manera explícita un accionar desde el contexto pedagógico en relación con la apropiación de unidades léxicas inherentes al discurso pedagógico, por lo que no tributa de manera suficiente a la formación lingüístico-pedagógica de los estudiantes, lo que conlleva a que no se potencie el desarrollo sostenible de la educación.

Lo descrito confirma que existen deficiencias en el proceso de formación del léxico pedagógico, por lo que se proponen ideas científicas, que, según Silvia, Alonso y Caballero (2022), constituyen el punto de partida para la formación de los intereses profesionales en la exteriorización de las propiedades inherentes a la profesión de educador, las cuales se manifiestan en su modo de actuación profesional.

Para fundamentar esta concepción pedagógica se consultaron varios autores: Valle (2007); Guzmán (2017); Rojas (2018); Breijo (2019) y Rodríguez (2021), quienes presentan puntos en común en cuanto a su estructura y posiciones teóricas, así como particularidades en su finalidad y nivel de enseñanza para su aplicación.

Como bien sostiene Breijo (2019), “las concepciones como resultados científicos constituyen una construcción teórica de nuevo tipo, resultado del desarrollo de las nuevas concepciones de la formación del profesional de la educación y se interpretan a la luz de la filosofía, la psicología y la pedagogía” (p. 34). Esta perspectiva es

asumida para concebir el proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.

De esta manera, se lleva adelante un razonamiento similar y se define como concepción pedagógica de formación del léxico pedagógico, el sistema de principios e ideas científicas que permiten fundamentarlo como un proceso de profesionalización. Este se sustenta en la relación triádica entre la lógica de las ciencias pedagógicas, lingüísticas y literarias; la lógica de la profesión; y la lógica del discurso pedagógico, asumido desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, que transcurre durante etapas.

Como resultado de concebir el proceso de formación del léxico pedagógico desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, se reconoce el papel del léxico pedagógico en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, en el desarrollo de habilidades, actitudes, emociones y valores inherentes a la comunicación pedagógica en los contextos específicos de actuación profesional, lo que tributa al desarrollo de una educación sostenible.

En la concepción del proceso de formación del léxico pedagógico en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se definen las siguientes ideas científicas:

Idea científica 1: La formación del léxico pedagógico deviene en un proceso de profesionalización que se sustenta en la relación triádica entre la lógica de las ciencias pedagógicas, lingüísticas y literarias; la lógica de la profesión pedagógica; y la lógica del discurso pedagógico, constituyéndose como eje articulador de la formación lingüístico-pedagógica.

Idea científica 2: El proceso, concebido desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, deviene como una invariante del proceso de formación que favorece la identidad profesional.

Idea científica 3: La formación del léxico pedagógico transcurre por etapas. Estas ideas científicas permiten entender las particularidades y relaciones que se establecen a su interior; consideramos oportuno referirnos a la esencia de cada una de ellas.

Con relación a la idea científica 1 se plantea que asumir que la formación del léxico pedagógico es un proceso de profesionalización, sustentado en la relación triádica establecida entre la lógica de las ciencias pedagógicas, lingüísticas y literarias; la lógica de la profesión; y la lógica del discurso pedagógico, lo que significa que:

- Es un proceso inherente a la formación profesional, en tanto contribuye a la preparación lingüístico-pedagógica para la comprensión, el análisis y la construcción de significados inherentes a los fundamentos generales, particulares y específicos de las áreas disciplinares que conforman el currículo.
- Tiene carácter sistémico, pues en él se interrelacionan lo académico, laboral, investigativo y extensionista mediante la comprensión, el análisis y la construcción de significados en el discurso pedagógico, desde las disciplinas y asignaturas durante los años de la carrera.
- Es contextualizado, en tanto se desarrolla en el marco de la carrera, desde cada una de las disciplinas en los diferentes años académicos, en un estrecho vínculo.
- Contribuye a la excelencia universitaria, en tanto es un proceso que tiene como resultado la formación lingüístico-pedagógica de los estudiantes para solucionar los problemas generales y comunes presentes en su entorno social y profesional.

La idea científica 2 se refiere a concebir el proceso de formación del léxico pedagógico desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, lo que tributa directamente a la identidad profesional, ya que forma a los estudiantes desde el punto de vista lingüístico-pedagógico, mediante la apropiación de las unidades léxicas y su empleo para la difusión homogénea de los presupuestos teóricos y metodológicos de las disciplinas que conforman el currículo. Esto dará como resultado la expresión lingüístico-pedagógica distintiva del profesor de Español-Literatura, que, sin alejarse de la exhaustividad del discurso pedagógico, reflejará la sensibilidad derivada del constante estudio del texto artístico-literario y de todo lo que ello implica.

Al respecto, enfatizan Álvarez et al. (2024) que dicha formación devuelve a la sociedad un estudiante dotado de habilidades profesionales con las herramientas necesarias para lograr la

transformación y el desarrollo social. No obstante, se ha constatado en la praxis que se adolece de ciertas estrategias para enfrentar situaciones que van más allá de las materias estudiadas y que requieren modos de actuación atemperados al contexto social en cuestión.

La idea científica 3 se construye como resultado de las relaciones explicadas en las ideas científicas anteriores; dichas relaciones permitieron determinar, como elementos constitutivos de la concepción, las etapas del proceso de formación del léxico pedagógico. El hecho de que el proceso de formación del léxico pedagógico transcurra en el marco de las etapas de familiarización, profundización y sistematización se sustenta en que apropiarse de una unidad léxica no se simplifica a su dominio y empleo, sino que también incluye el conocimiento de las reglas sociolingüísticas que sustentan el discurso pedagógico que utilizan para aprender y, posteriormente, para enseñar.

Cada etapa es contentiva de la anterior y la supera en tanto va de lo general a lo singular, al tener en cuenta cómo se complejiza y profundiza el dominio de las unidades léxicas y su uso contextualizado, en la medida en que, mediante el empleo del léxico pedagógico, se vinculan y conectan todas las disciplinas y asignaturas del currículo.

El proceso de formación del léxico pedagógico y las etapas que lo conforman propician la vinculación de lo académico, laboral, investigativo y extensionista. Mediante este proceso, los estudiantes se apropian de los conceptos con los que operarán en el cumplimiento de sus funciones profesionales, al contar con su propio esquema conceptual referencial para la comunicación pedagógica; y en él se incluyen no solo los elementos referidos al conocimiento propiamente dicho, sino también los aspectos que, desde la teoría pedagógica, sustentarán el discurso propio del profesor de Español-Literatura.

Se coincide con este criterio, pues reconoce la necesidad de desarrollar en nuestros estudiantes una forma de pensar y proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos problemas inherentes a la profesión. Desde esta posición se refuerza la importancia de perfeccionar el discurso pedagógico de los estudiantes, mediante la formación del léxico pedagógico, para que sea competente desde su comunicación pedagógica en los diferentes contextos de actuación (Fernández et al., 2024).

Sostienen Mirabal et al. (2020) que la integración del contenido a partir de los nexos entre las diferentes asignaturas propicia un pensamiento interdisciplinario y el desarrollo de modos de actuación competentes.

En este sentido, es pertinente considerar el proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura como una invariante del proceso de formación que permite la integración de contenidos disciplinares mediante los cuales el estudiante se apropia, no solo desde la comprensión, el análisis y la construcción de significados en el discurso pedagógico, de conceptualizaciones especializadas de la realidad pedagógica, así como de hábitos y parámetros de comportamiento social que rigen la comunicación pedagógica, sino también de conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionados con el estudio de la lengua en sentido general. (Abreu, 2020)

Lo expuesto anteriormente le concede un carácter instrumental al proceso en cuestión por su intervención decisiva en los procesos de cognición y construcción del pensamiento, así como en su socialización en el entorno pedagógico. Lo que hace posible, afirman Bell, Orozco y Lema (2022), “la profundización en el contenido de las disciplinas que estudia cada profesional, considerando las interrelaciones y los aportes de otras materias para la solución de problemas profesionales” (p. 20).

El análisis valorativo realizado permite resaltar las principales ideas científicas referidas al proceso de formación del léxico pedagógico y su impronta en el logro de una educación sostenible, pues va encaminado al perfeccionamiento del proceso de formación profesional para lograr que se apropie de manera amplia de los conocimientos y prácticas tradicionales de su entorno y sea capaz de contrastarlas con las contemporáneas, para entender y emprender acciones integrales de desarrollo, tomando en cuenta la cultura y el contexto.

Al fundamentar una concepción pedagógica para el proceso de formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura se coincide con Breijo (2019) en que “es resultado del desarrollo de las nuevas concepciones de la formación del profesional de la educación y se interpretan a la luz de la filosofía, la psicología y la pedagogía” (p. 67).

Al respecto, enfatizan Álvarez et al. (2024) que dicha formación devuelve a la sociedad un estudiante dotado de habilidades profesionales y con las herramientas necesarias para lograr la transformación y el desarrollo social. No obstante, se ha constatado en la praxis que se adolece de maneras, por así decir, para enfrentar situaciones que van más allá de las materias estudiadas y que requieren de modos de actuación atemperados al contexto social en cuestión.

CONCLUSIONES

Los elementos teóricos que sustentan la formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Español-Literatura permitieron la fundamentación del mismo y su impronta en la educación para el desarrollo sostenible, desde una perspectiva cognitiva, comunicativa y sociocultural, entendiéndose como un proceso de profesionalización que posibilita identificar y fundamentar las tres etapas por las que transcurre, así como los principios que regulan su funcionamiento.

Derivadas de las ideas científicas para la formación del léxico pedagógico de los estudiantes de la carrera Español-Literatura, se evidencian las relaciones funcionales de subordinación, ya que el proceso de formación del léxico pedagógico se subordina a las exigencias planteadas en el Modelo del profesional de la carrera Español-Literatura, que tiene como aspiración la formación de modelos lingüísticos y la promoción de la política lingüística cubana en sus aulas y en el contexto en que se desempeñe, en consonancia con la educación para el desarrollo sostenible, para lo que resulta imprescindible el dominio del léxico pedagógico.

La relación entre la formación del léxico pedagógico, entendido como proceso de profesionalización sustentado en la relación triádica entre la lógica de las ciencias pedagógicas, lingüísticas y literarias, la lógica de la profesión y la lógica del discurso pedagógico, se evidencia en la primera idea, concebido como invariante de la formación, y su vinculación con la identidad profesional, expresada en la segunda y tercera ideas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU ALVARADO, Y., ÁLVAREZ ALONSO, L., y MACHÍN HERNÁNDEZ, K. (2020). Empleo de la neutrosofía para el análisis de las consideraciones más significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina Estudios Lingüísticos. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 12.
<https://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/download/90/221/234>
- ABREU ALVARADO, Y., ÁLVAREZ ALONSO, L., y PADRÓN MARTÍNEZ, M. (2024). La tarea docente lingüística profesionalizada: Una alternativa desde las asignaturas de corte lingüístico. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1).
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3476>
- ÁLVAREZ ALONSO, L., MACHÍN HERNÁNDEZ, K., y ABREU ALVARADO, Y. (2020). IADOV Neutrosophicto validate the pedagogical conception of the process of formation of the pedagogical lexicon of the students of the Spanish-Literature career. *Neutrosophic Computing and Machine Learning*, 12, 31-38.
<https://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/92>
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (2019). Metodología de la investigación científica (9na. ed.).
- ÁLVAREZ, L., ABREU, Y., ÁLVAREZ, I., y PADRÓN, M. (2024). Talleres profesionales para la formación de habilidades blandas o socio-afectivas. En *Habilidades profesionales, competencias y formación para el emprendimiento*. Editorial LiberCiencia.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/4124>
- BELL RODRÍGUEZ, R., OROZCO FERNÁNDEZ, I., y LEMA CACHINELL, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Revista UNIANDES Episteme*, 9(1), 101-116.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298181>
- BREIJO WOROSZ, T. (2019). La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: Una mirada desde un enfoque dialéctico-materialista. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 1-3.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1503>
- FERNÁNDEZ BARRIOS, M., CORDERO PEÑA, E. F., JEREZ GONZÁLEZ, A. C., y RODRÍGUEZ DELGADO, C. (2024). La interdisciplinariedad en las tareas

- docentes integradoras de la disciplina Formación Laboral Investigativa. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1815-76962024000100007yIng=esynrm=isoYtIng=es
- GÁMEZ ÁVILA, Y., MORA MORA, D., y BATISTA ORTIZ, M. G. (2022). Enseñanza para el desarrollo sostenible y la escuela. *Revista Educación y Sociedad*, 13(3).
- GUZMÁN MUNITA, M. (2017). Concepción didáctica de competencias para profesores de castellano. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 25-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8866330>
- LOZANO VÁSQUEZ, K. A., VERÁSTEGUI PAREDES, C. R., PAREDES JIMÉNEZ, H. R., y REVILLA MARREROS, M. Á. (2022). Objetivos de desarrollo sostenible y educación ambiental. Estrategias de comunicación para su consolidación. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(Extra 8), 1249-1262.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890820>
- MIRABAL NÁPOLES, M., LLANES MESA, L., CADENAS FREIXAS, J. L., CARVAJAL HERNÁNDEZ, B., y BETANCOURT VALLADARES, M. (2020). Interdisciplinariedad e investigación formativa desde la asignatura Célula, tejidos y sistema tegumentario. *MediSur*, 18(4), 639-649.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1727-897X2020000400639
- ORAMAS DÍAZ, M. M., y GARCÍA CABALLERO, Á. M. (2018). Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes de bachillerato de las ciudades de Matanzas y Morelia. *Atenas*, 2(42), 17-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152002>
- RODRÍGUEZ CASTILLA, L. (2021). Concepción pedagógica para el desarrollo de habilidades informacionales en los doctorandos [Thesis, Universidad Tecnológica de La Habana «José Antonio Echeverría»]. <http://eprints.rclis.org/42138/>
- ROJAS VALDÉS, A., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M., y MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. (2018). Concepción pedagógica del proceso de formación para la gestión de la extensión universitaria en el año académico. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3), 349-359.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2218-36202018000300349yIng=esynrm=isoYtIng=es

- SALCEDO ALGARÍN, I. I., y LÓPEZ RAMÍREZ, G. J. (2019). El tratamiento al contenido de la industria azucarera en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba. *Didáctica y Educación*, 10(5), Article 5.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1037>
- SILVIA VÁZQUEZ, A., ALONSO HERNÁNDEZ, E., y CABALLERO HERNÁNDEZ, H. I. (2022). Concepción pedagógica de los intereses profesionales pedagógicos en los estudiantes de la escuela pedagógica. *Didáctica y Educación*, 13(5), Article 5. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/gateway/plugin/pubIdResolver/ark:/54724/DDE.v13i5.1372>
- VALLE LIMA, A. D. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-pedagogica-nacional/investigacion-educativa-i/algunos-modelos-importantes-en-la-investigacion-pedagogica-alberto-d-valle-lima/11476361>

Identidad profesional, valores y superación para los fiscales en Pinar del Río

HENRY MIRANDA PUERTO

ROBERTO ISBEL MOREJÓN QUINTANA

DIOSDADO MIRANDA HERNÁNDEZ

JESÚS JAIME MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional se ha trabajado por D'Ángelo (1997) y Del Pino (1998), quienes profundizan en el proceso de orientación profesional y la formación de proyectos de vida, enfatizando su carácter reflexivo. Por su parte, Álvarez (2004) y Navarrete (2006) la conceptualizan como una entidad construida en relación con el espacio laboral, mientras que Miranda (2016) aborda su relevancia en la formación docente de Historia de Cuba en la Educación Secundaria Básica. Si bien estos aportes son valiosos, no ofrecen elementos suficientes para la formación de fiscales municipales en Pinar del Río.

Aranda (2004), Díaz (2003), Díaz (2007), Venet (2009) y Despaigne (2009) vinculan la identidad profesional a un modelo dinámico y transformador. No obstante, estas concepciones parten de enfoques disciplinares que no se ajustan a las demandas actuales de la Fiscalía, lo que exige profundizar teóricamente e integrar valores profesionales y modos de actuación alineados con el modelo social cubano reflejado en el Código de Ética institucional (Fiscalía General de la República de Cuba).

Destacan los estudios de Gallardo (2019), quien analiza la identidad del abogado latinoamericano vinculando ética jurídica y competencias profesionales. Efrón (2009), por su parte, enfatiza la formación de la identidad del abogado desde la adquisición de valores y la adaptación a cambios sociales. Ambos coinciden en que la identidad profesional se consolida mediante la sistematización de habilidades y la actualización constante.

El problema científico identificado es: ¿Cómo contribuir a la formación de la identidad profesional de fiscales municipales para garantizar el cumplimiento efectivo de su encargo social? El objetivo propuesto es elaborar una estrategia de superación profesional que fortalezca dicha identidad en fiscales de Pinar del Río.

Se asumió el método dialéctico-materialista, integrando análisis cualitativos y cuantitativos. Se emplearon los siguientes métodos:

- Análisis-síntesis: Para examinar criterios sobre identidad profesional y formación de fiscales.
- Histórico-lógico: Para estudiar antecedentes y tendencias en la construcción de la identidad profesional jurídica.
- Inducción-deducción: Para generalizar etapas del desarrollo identitario en fiscales.
- Sistémico estructural funcional: Para diseñar la estrategia de superación centrada en valores.
- Modelación: Para establecer relaciones cualitativas en la estrategia propuesta.
- Hipotético-deductivo: Para validar conclusiones empíricas.
- Análisis documental: Para revisar normativas institucionales.

Las técnicas aplicadas fueron:

- Observación: En actos judiciales y reuniones de fiscalías.
- Cuestionario: Para evaluar acciones de aprendizaje en superación profesional (n = 64 fiscales).
- Entrevista: A directivos y fiscales experimentados.
- Triangulación metodológica: Para contrastar resultados.
- Pre-experimento: Para validar la estrategia mediante comparación de estados inicial/final.
- Criterio de expertos: Para evaluar la contribución teórica del resultado.

El estudio incluyó 64 participantes: 11 fiscales jefes municipales, 1 vicesfiscal jefe, 3 fiscales jefes de grupo y 49 fiscales municipales.

DESARROLLO

Como resultado de la aplicación de los métodos de investigación, así como del análisis de la bibliografía científica que aborda el tema de investigación, se detectaron dificultades en la forma en que es

abordada la superación en el sistema de la Fiscalía cubana y, de igual forma, se detectaron las carencias de los programas de superación y de estudios relacionados con el tema en cuestión.

A continuación, se describen los resultados obtenidos con la aplicación de los métodos empíricos.

Los resultados de la aplicación de los diferentes métodos de investigación y de la práctica profesional de los autores, en diferentes municipios de la provincia de Pinar del Río, permitieron identificar la existencia de limitaciones en el modo de actuación profesional de los mismos, lo que se manifiesta en: carencias en la dirección de determinados procesos de trabajo del órgano; creatividad muy limitada en cuanto a los métodos de investigación; desmotivación por la profesión en algunos casos; falta de interés en la solución de los problemas profesionales asociados a su desempeño; comunicación no siempre efectiva con las personas implicadas en los asuntos que se ponen en consideración de la Fiscalía y entre colegas; algunos no logran consolidar sus proyectos de vida profesional y abandonan el empleo y la institución; y actitudes inestables hacia la profesión. Todo ello limita el despliegue de motivaciones que garanticen un desempeño eficiente, por lo que se declara como problema social de la investigación: las insuficiencias existentes en el modo de actuación de los fiscales municipales de la provincia de Pinar del Río, que impiden su ejercicio profesional con eficiencia.

Esta problemática social constituyó resorte motivacional para desarrollar un estudio exploratorio que permitiera constatar, desde posiciones de ciencia, el problema social antes descrito.

El estudio exploratorio incluyó la observación a juicios orales en las sedes judiciales, encuestas a fiscales y la revisión de documentos, tales como actas de las reuniones de trabajo de las fiscalías municipales; actas de los consejos de dirección de la fiscalía provincial y municipales; informes de balance de los municipios y de la provincia desde el año 2018; la estrategia de preparación y superación de la fiscalía general y provincial; y el programa docente del diplomado de formación posgraduada para el ejercicio de las funciones del fiscal. Todo lo anterior permitió identificar las siguientes debilidades y fortalezas:

Debilidades

- Los fiscales tienen insuficientes conocimientos integrados sobre los distintos procesos de trabajo de la fiscalía y de los modos de actuación en los actos judiciales.
- No se contemplan, de manera explícita e intencionada, en la estrategia de preparación y superación de la fiscalía general y provincial, acciones orientadas a la formación de la identidad profesional de los fiscales.
- Existen limitaciones en la dirección de los procesos de trabajo de la fiscalía, dadas por niveles inadecuados en cuanto a la creatividad y autonomía profesional que propicien el desarrollo de un aprendizaje efectivo, reflexivo y transformador en los fiscales.
- No todos los fiscales muestran una adecuada implicación afectiva hacia la profesión, lo cual se refleja en su acción práctica cotidiana y en el amor a la profesión, dificultando la consolidación de su proyecto de vida personal.
- La preparación de los fiscales municipales se reduce al análisis casuístico de algunos temas de interés, relacionados con los procesos penales, sin extrapolar el conocimiento a otras especialidades o procesos ligados a su desempeño profesional; no se utiliza en su mayor dimensión la superación profesional.

Fortalezas

- La existencia de una estrategia de preparación y superación desde el órgano central y provincial, encaminada a perfeccionar la labor y el desempeño de los fiscales a todos los niveles.
- Las fiscalías municipales de Pinar del Río cuentan con un completamiento adecuado de sus recursos humanos para cubrir el desarrollo de los procesos de trabajo y el cumplimiento de las misiones constitucionales de la institución.
- Los fiscales municipales de la provincia de Pinar del Río tienen conciencia de sus carencias en cuanto a la formación de la identidad profesional del fiscal y manifiestan voluntad por superarse.

- Existen investigaciones y redes académicas, tanto nacionales como internacionales, de los profesionales del derecho que abordan temáticas relacionadas con la ética de los juristas.

Entre las cualidades que se relacionan con la identidad profesional del fiscal resaltan la ética, la perseverancia, la paciencia, la identificación y el sentido de pertenencia. La ética permite que este jurista aborde los procesos de trabajo de la institución con total transparencia, mientras que la perseverancia y la paciencia le permiten concluir las tareas que emprende, a pesar de tener que enfrentar una serie de obstáculos y complejidades en su desempeño profesional.

Las cualidades anteriores permiten que el fiscal esté motivado para el desarrollo de su labor, por lo que mostrará sentimientos de compromiso, identificación y lealtad en el desempeño de su profesión como jurista.

A través de la apropiación de los valores profesionales es que el sujeto construye su identidad profesional y, al desarrollarla, establece los nexos de pertenencia hacia el colectivo profesional en el que está insertado. La conformación de la identidad profesional contribuye a que el fiscal sistematice, en su proceso de formación continua, sus conocimientos, valores, hábitos, habilidades, capacidades y estilos de comunicación que deberá poseer para el desempeño óptimo de la profesión (Despaigne, M., 2018).

Por tanto, en la medida en que el fiscal construye su identidad profesional, se clarifican en él las orientaciones o direcciones de su personalidad hacia la reconstrucción continua de su proyecto de vida profesional. Ambas conformaciones psicológicas —identidad y proyecto de vida— se estructuran en el individuo en la medida en que el sujeto se apropia de los valores profesionales.

Los valores, como formaciones psicológicas, expresan su función reguladora de la actuación a través de objetivos de carácter mediato que se elaboran con la participación de un proceso complejo de reflexión, en el que tiene lugar la valoración y autovaloración de las posibilidades objetivas y subjetivas de lograr dichos objetivos, y en el que se realizan esfuerzos volitivos para su consecución. De esta manera, la estructuración, el contenido y la dirección del proyecto de vida profesional, por su naturaleza, origen y destino, están

vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad.

Entonces, el proyecto de vida profesional se convierte en un componente medular de la situación social del fiscal, donde parten y convergen acciones particulares de toda su actividad y de todos sus intereses. Esta estructura psicológica posee una importancia fundamental en su vida y determina la formación de orientaciones o direcciones de su personalidad muy significativas.

La superación de los fiscales constituye una necesidad básica y es directamente proporcional al ejercicio adecuado de la profesión. Para ello, es vital el proceso de formación continua, articulado y vinculado con las instituciones de nivel superior desde la superación profesional. Esta y su relación con el mejoramiento del desempeño del profesional han sido abordados por Añorga (2012), Valcárcel (2021), Ferreira (2009) y Vera y Marcelo (2014), entre otros, considerando que, para potenciar la formación de valores profesionales desde la superación profesional, se debe tener en cuenta:

- Asumir la superación profesional como un acto en el que se revitalizan los sistemas de conocimientos y habilidades, fundamentalmente, en la apropiación de los valores profesionales compartidos por la institución, que permiten un desempeño con eficiencia.
- Los valores profesionales, como formaciones motivacionales de la personalidad, se forman y desarrollan a lo largo de la vida del ser humano, al tiempo que van adquiriendo matices propios en el ejercicio de la profesión, como fiscal, donde se potencia la autorregulación y autodeterminación profesional.
- Tener en cuenta que los valores no se forman de una vez; por lo tanto, no son inmutables, sino que se configuran a lo largo de toda la vida, y en cada etapa los individuos entran en relación con un conjunto de valores, los cuales expresan cómo ven el mundo y de qué modo se sitúan en él (Morejón, R. I., 2013).
- Para los autores de esta investigación existe la coincidencia de que, en el ejercicio fiscal, la educación de valores desde la

superación profesional adquiere una importancia extraordinaria, pues es en esta etapa cuando se consolidan los valores profesionales que funcionan con perspectiva inmediata, desde una posición activa, reflexión personalizada, flexibilidad y perseverancia en la regulación de la actuación, es decir, la identidad profesional.

- En las instituciones del sistema jurídico —llámese, en esta investigación, Fiscalía General de la República—, la formación de valores es responsabilidad de todos sus integrantes y debe potenciarse desde una adecuada proyección de la superación profesional que desarrolla la institución en vínculo con las universidades del país.
- Considerar que la configuración del proyecto de vida profesional está condicionada por las nuevas significaciones que, asociadas al objeto de la profesión como fiscal, el profesional adquiere como parte de su proceso de formación continua.

Las principales esferas de realización y autorrealización de los fiscales tienen como importante sostén el sistema de valores profesionales, que se estructuran como contenidos de su concepción del mundo y que también forman parte de su identidad profesional; en ella se expresan elementos dinámicos generales de la personalidad, pasando a ser, como toda configuración personológica, un elemento esencial de la identidad del sujeto.

A partir de todo lo anterior, queda establecido como elemento vital para la formación de la identidad profesional del fiscal la subjetivación de los valores compartidos por el órgano institucional.

En tanto, se considera que el proceso de formación de la identidad profesional del fiscal lo constituyen el sistema estructurado de etapas para la apropiación activa y consciente de los valores profesionales, en correspondencia con sus sentimientos, emociones e intereses, que determinan sus modos de actuación profesional, a partir de la intervención pedagógica y de innovación de las instituciones que tienen que ver con su formación y desarrollo en la Fiscalía General de la República de Pinar del Río.

CONCLUSIONES

El estudio diagnóstico realizado en la Fiscalía General de la República en la provincia pinareña permitió determinar insuficiencias en los fiscales respecto al conocimiento del objeto de la profesión, lo que obstaculiza el vínculo afectivo con dicho objeto y limita la elaboración consciente del proyecto de vida profesional y la formación de la identidad profesional.

El proceso de abstracción logrado mediante la construcción de una estrategia de superación y su implementación posibilitó identificar las relaciones entre los contenidos de la identidad del fiscal y los métodos, técnicas e instrumentos relacionados con el proyecto de vida profesional, la identidad, el sistema de valores y el desempeño de los fiscales municipales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional.
- AÑORGA MORALES, J. A. (2012). La educación avanzada y el mejoramiento profesional y humano [Tesis de Doctorado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona».
- ARANDA, B. (2005). La comunicación: Un proceso necesario para el logro de la motivación e identidad profesional en docentes en formación. En Actas: IX Simposio Internacional de Comunicación Social, Santiago de Cuba, 24-28 de enero de 2005. Centro de Lingüística Aplicada. https://books.google.com.cu/books/about/Actas.html?id=IbYqjwEACAAJyredir_esc=y
- D'ANGELO, O. (1997). *Proyectos de vida y autorrealización de la persona*. Editorial Academia.
- DESPAIGNE HECHAVARRÍA, M. (2009). Hacia el perfeccionamiento en la Formación de los profesionales de Educación. Retos desde el proceso de aprendizaje en los Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas. Pedagogía Internacional 2009, La Habana.
- DÍAZ, C. (2007). El proceso de desarrollo de la gestión y la identidad en la universidad [Tesis de Doctorado]. Universidad de La Habana.
- DÍAZ SUÁREZ, R. (2001). Disertaciones filosóficas en el debate de la identidad. *Honda. Revista de la Sociedad Cultural José Martí*, 4, 22-33.
- EFRÓN, M. H. (2009). Identidad de los abogados y formación universitaria en un marco de crisis. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 2(1), 35-46.

- GALLARDO, Y. (2019). ¿Es la ética jurídica un elemento de la identidad profesional del abogado? Los estudiantes opinan. *Díkaion*, 28(2), 284-309. <https://doi.org/10.5294/dika.2019.28.2.3>
- LÓPEZ ESPINOSA, G. J., VALCÁRCEL IZQUIERDO, N., LEMUS LAGO, E. R., YERA ALÓS, I. B., GONZÁLEZ RAMÍREZ, E. E., y QUINTANA MUGICA, R. (2021). Estrategia de superación profesional para la atención médica integral a la salud del trabajador. *EDUMECENTRO*, 13(3), 22-41.
- MAIA FERREIRA, M. P. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(5), Article 5. <https://doi.org/10.35362/rie5051908>
- MIRANDA HERNÁNDEZ, D. (2016). Modelo para la formación de la identidad profesional pedagógica de los docentes de Historia de Cuba de la educación secundaria básica [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/2845>
- MOREJÓN QUINTANA, R. I., y ISBEL, R. (2013). Modelo didáctico, centrado en el método de resolución de problemas, para contribuir a la formación de valores profesionales pedagógicos en la formación inicial de profesores [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas «Rafael María de Mendive»]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/2621>
- NAVARRETE, Z. (2006). La identidad profesional del pedagogo. En *Constitución de sujetos*.
- PINO, J. L. (1998). La orientación profesional en los inicios de la formación superior pedagógica: Una perspectiva desde el enfoque problematizador [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona».
- VENET, R. (2009). Propuesta teórico-metodológica para potenciar el área afectivo motivacional del profesional de la educación desde su formación profesional. En *Formando al Educador del siglo XXI*.
- VERA, C., y MARCELO, C. (2014). *La triangulación entre métodos cualitativos y el proceso de investigación*. Editorial Quality.

Orientación al talento universitario para un futuro sostenible

ELINA PULIDO ACANDA

JUAN LÁZARO MÁRQUEZ MARRERO

INTRODUCCIÓN

El desarrollo sostenible se ha convertido en un pilar esencial en la educación superior, dado su potencial para formar ciudadanos comprometidos con la construcción de un futuro más equitativo y respetuoso con el medio ambiente. En este contexto, la orientación al talento estudiantil surge como una estrategia clave para vincular las competencias individuales con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo una educación de calidad que responda a las demandas sociales actuales (Alonso et al., 2021).

En la Agenda 2030, donde se plantean los objetivos para alcanzar un desarrollo sostenible, se propone como Objetivo #4 garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (Márquez, 2022) En la medida en que se cumpla el propósito, será posible que se estimen y respeten las diferencias y se desarrollen valores de cooperación y solidaridad, esenciales para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

La formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una misión esencial de la educación superior contemporánea; la responsabilidad ciudadana y el compromiso social, como valores asociados al desempeño profesional, constituyen el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en las universidades en la actualidad. La III Conferencia Regional de Educación superior para América Latina y el Caribe (Unesco, 2018) refrenda el postulado de la educación superior como bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados.

En Cuba, la educación superior ha priorizado el desarrollo sostenible en sus planes estratégicos, promoviendo programas que integran la orientación vocacional y la formación para la sostenibilidad (Alonso et al., 2021). Estas iniciativas se alinean con las políticas nacionales e internacionales que buscan fomentar una sociedad más inclusiva y resiliente a través de la educación. No obstante, persisten desafíos en la implementación efectiva de estos programas, lo que subraya la necesidad de investigaciones que profundicen en las estrategias para aprovechar el talento universitario en función del desarrollo sostenible.

La orientación al talento permite identificar y potenciar las capacidades únicas de los estudiantes, orientándolas hacia actividades y proyectos que impacten positivamente en las comunidades locales. Según Gairín y Castro (2021), el enfoque no solo fortalece el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo sostenible mediante la aplicación de sus habilidades en contextos reales. En el ámbito universitario, el proceso adquiere mayor relevancia, ya que la educación superior actúa como un motor de innovación y cambio social.

Sin embargo, en el Centro Universitario Municipal Mantua se realizó un diagnóstico exploratorio, en el que se constató la existencia de una situación problemática, pues el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento no es conscientemente planificado ni dirigido como parte del proceso de formación profesional que se desarrolla, lo que afecta el carácter inclusivo, equitativo y con igualdad de oportunidades en la educación superior del municipio.

Lo anterior lleva a los autores a considerar que se manifiestan insuficiencias en el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento, lo que genera, en los estudiantes con potencialidades talentosas, inconformidad y rechazo ante el estudio de la profesión pedagógica. Se evidencia la contradicción entre la insuficiente preparación de los docentes para atender, desde su función orientadora, las necesidades educativas especiales de los estudiantes talentosos —en un proceso que ocurre de forma asistémica y espontánea, lo cual afecta la formación profesional— y la necesidad de que este proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento posea un carácter intencionado, sistémico y planificado,

que se desarrolle integrado al proceso de formación profesional, con carácter inclusivo y en correspondencia con el objeto de la profesión.

Se propone como objetivo valorar la contribución de un programa de actividades extracurriculares para el perfeccionamiento del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua. Se destaca cómo puede contribuir al desarrollo sostenible; para ello, se explorarán enfoques teóricos y prácticos, basados en evidencias científicas y experiencias educativas recientes, que sirvan de referencia para fortalecer esta relación en el ámbito académico.

DESARROLLO

El desarrollo sostenible es un enfoque holístico que busca un futuro próspero y equitativo para todos, en armonía con la naturaleza, considerando las necesidades del presente y del futuro. Se define como “aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo [CMMAD], 1987). Este concepto se fundamenta en tres pilares interrelacionados: económico, social y ambiental.

- **Pilar económico:** Implica un crecimiento económico inclusivo y equitativo, generando riqueza y oportunidades para todos, sin depender de la explotación insostenible de recursos naturales. Se busca una economía eficiente y resiliente.
- **Pilar social:** Se centra en la justicia social, la equidad, la igualdad de oportunidades y el bienestar de la población. Incluye aspectos como la salud, la educación, la seguridad alimentaria, la vivienda digna y el acceso a recursos básicos. Se busca una sociedad inclusiva y justa.
- **Pilar ambiental:** Se concentra en la protección del medio ambiente y la conservación de los recursos naturales. Implica la reducción de la contaminación, la mitigación del cambio climático, la protección de la biodiversidad, el uso responsable de los recursos naturales y la gestión sostenible de los residuos.

Estos tres pilares son interdependientes. Un desarrollo sostenible exitoso requiere un equilibrio entre ellos. Es esencial integrar

políticas y acciones en estas tres dimensiones para lograr un equilibrio que satisfaga las necesidades actuales sin comprometer las de las generaciones futuras.

La crisis ambiental y social, junto con una prolongada crisis económica, demuestra la necesidad de que las universidades contribuyan a la formación en sostenibilidad.

De este modo, los futuros profesionales podrán enfrentar y resolver los problemas que plantea una sociedad compleja y cambiante. En este contexto, es fundamental atender al desarrollo de los estudiantes talentosos, quienes podrán aportar soluciones desde el compromiso social y con altos niveles de creatividad.

El Ministerio de Educación superior (Mes) de Cuba ha trabajado para alinear la proyección estratégica de las universidades con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Las instituciones de educación superior contribuyen al cumplimiento de los 17 ODS mediante la implementación de proyectos estratégicos con indicadores y metas específicas (Alonso et al., 2021).

Una educación para el desarrollo humano considera el tipo de persona que se debe formar y, por ende, el tipo de sociedad que se busca. Por lo tanto, debe potenciar la realización de las necesidades humanas y de las esferas del desarrollo humano. Para ello, se requieren ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes.

Al preservar la cultura social, la educación garantiza la continuidad, cohesión, perdurabilidad y supervivencia de la sociedad y de la profesión. Al desarrollarla, forma modelos de comportamiento basados en un pensamiento crítico sociohistórico, condicionado por la cultura de la sociedad y de la profesión. Al promoverla, potencia que las personas se adapten a las normas de comportamiento y difundan la cultura desde posiciones socioprofesionales. Los docentes deben propiciar la construcción de aprendizajes duraderos y funcionales, para que cada experiencia sea significativamente superior (Martí, 2018).

La escuela ocupa un lugar central en la implementación de estrategias metodológicas para alcanzar un proceso educativo de calidad, ya que influye de manera especial no solo en los estudiantes, sino en todos los agentes y agencias socializadoras que inciden en el desarrollo de los estudiantes talentosos. La labor del docente en el Centro Universitario Municipal de Mantua adquiere relevancia

para dar solución a los problemas locales, nacionales y regionales, al mismo tiempo que aporta elementos al propio centro que permitan mejorar sus funciones y prácticas, basándose en los requerimientos cambiantes de la realidad social.

La atención a los estudiantes con potencialidades talentosas en la educación universitaria cubana se relaciona directamente con la aspiración general de una educación integral del egresado (saber, saber hacer, saber ser y saber estar). Esto permite que, en su desempeño profesional, sean capaces de entender su entorno, sentirse parte de la sociedad y participar en los procesos de desarrollo, aportando soluciones creativas y pertinentes en correspondencia con sus capacidades. Es posible alcanzar esta meta desde la mediación del docente en el proceso educativo, a partir de su función orientadora (Rodríguez, 2019).

Los estudiantes deben recibir una formación integral para el cumplimiento exitoso de sus funciones: docente-metodológica, investigativa y orientadora. En este sentido, la orientación psicopedagógica para la atención al talento juega un papel esencial, ya que garantiza la aplicación de nuevas formas de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos con un alto compromiso social. Las actividades curriculares y extracurriculares que realizan los estudiantes en los componentes académico, laboral e investigativo garantizan un acercamiento sistemático a los modos de actuación que deberán asumir en el futuro como egresados.

En el cumplimiento de sus funciones, el profesional de la Educación Infantil debe estar preparado para comprender las necesidades personales y sociales, saber enfrentar con iniciativas la solución de los problemas de la práctica pedagógica e integrar al proceso formativo los avances científicos y tecnológicos. Por estas razones, las carreras formarán en los estudiantes, futuros educadores, un alto sentido de la responsabilidad individual y social. Se propiciará que encuentren en el proceso de formación inicial, en su trabajo estudiantil cotidiano, los mecanismos que estimulen la motivación por la labor educativa.

Los estudiantes de estas carreras pueden, desde las diferentes esferas de actuación, realizar actividades extracurriculares en diferentes instituciones educativas, sociales, de salud y culturales del territorio. La orientación psicopedagógica para la atención

al talento, en este sentido, se centra en el contexto sociocultural relativamente cercano del estudiante. Implica el análisis o diagnóstico de la comunidad y el entorno social para promover acciones que permitan aprovechar sus recursos educativos (museos, bibliotecas, asociaciones y otras instituciones que favorecen el desarrollo del talento) y la existencia de agentes (personales o institucionales) de relevancia con potencialidad para realizar iniciativas promotoras de talento a nivel comunitario.

Resultados del diagnóstico aplicado en el Centro Universitario Municipal Mantua. Constatación del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento

Para la constatación del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento, se utilizaron métodos de nivel empírico como: el análisis de documentos (Resolución 47/2022, plan de trabajo metodológico), observación (actividades metodológicas y clases) y encuesta a profesores y a estudiantes diagnosticados con alto aprovechamiento docente, para la caracterización del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua.

El estudio diagnóstico realizado por los autores ha permitido constatar los siguientes resultados:

- Se manifiesta una carente atención educativa a los estudiantes talentosos, en cuanto a su capacidad intelectual y aprendizaje, su potencial creativo, motivación y otras peculiaridades, pues se enfatiza en la atención a aquellos estudiantes con dificultades.
- Insuficiente calidad y sistematización en la concertación de actividades coordinadas y la planificación de acciones diferenciadas.
- No se alcanza una integración consciente y participación activa del estudiante talentoso en la universidad y la sociedad.
- No se logra emplear los recursos tecnológicos disponibles en acciones que permitan alcanzar un efecto motivante sobre las personas que interactúan con los estudiantes talentosos.

Los elementos causales de estas insuficiencias están dados en el vertiginoso proceso evolutivo que, desde la ciencia, ha alcanzado

la atención al talento y que genera atrasos, en relación con la preparación del docente, así como de las formas de proyectarlas y materializarlas hacia el exterior de la institución. Otro elemento de interés lo constituye la incompetencia en el empleo de los recursos tecnológicos con que se cuenta en el centro universitario para alcanzar un mayor grado de preparación y potenciar el trabajo con los agentes que conforman el entorno social, teniendo en cuenta que la tecnología ofrece inmensas posibilidades para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, así como el acceso a la educación, su calidad y gestión, y la prestación de servicios educativos.

Estas dificultades traen como consecuencias una gama de ideas erróneas que forman patrones negativos y se transfieren a los modos de actuación de los mismos, incidiendo en el incumplimiento de una de las tareas básicas del docente y, por tanto, de la función orientadora. Son expresión, además, del desconocimiento del colectivo pedagógico sobre la teoría y la metodología asociada a una débil vinculación afectiva para atender el talento de sus estudiantes en el Centro Universitario Municipal. Esto se refleja en la práctica, donde se realizan insuficientes acciones en función del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento.

La valoración e integración de los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico y el análisis de documentos, así como de la sistematización teórica realizada del objeto de la investigación, permitieron determinar las siguientes regularidades en el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento:

- El proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua no es suficientemente sistemático, consciente ni planificado.
- En el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua, no se evidencia la ejecución de acciones pertinentes que propicien la atención a los estudiantes con esta necesidad educativa especial.
- En el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua no se realiza un adecuado control que permita valorar los resultados obtenidos con las acciones realizadas, logros y aspectos a superar.

El diagnóstico del estado actual del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua permitió constatar la situación problemática, pues evidencia regularidades que corroboran la falta de carácter consciente, sistémico, secuenciado y contextualizado de dicho proceso. No se planifican las acciones que permiten realizar un adecuado diagnóstico, intervención y evaluación que propicien el perfeccionamiento del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento y, aunque profesores y estudiantes reconocen la importancia de este proceso, el vínculo que mantienen hacia el mismo es negativo.

Orientación psicopedagógica para la atención al talento. Programa de actividades extracurriculares. El perfeccionamiento del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento desde la dimensión extracurricular

El perfeccionamiento del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento desde la dimensión extracurricular es uno de los retos de la ciencia pedagógica, pues muchas veces los procesos aparecen potenciados solo en lo curricular.

Se propone, entonces, como objetivo general del programa: desarrollar en los estudiantes las potencialidades talentosas, desde un sistema de actividades extracurriculares, fortaleciendo el compromiso social, en relación con los modos de actuación del profesional.

Características generales del programa

Las acciones extensionistas de orientación psicopedagógica para la atención al talento se derivan de la estrategia educativa de la carrera.

Se trabajará en la modalidad o forma organizativa de talleres, porque este es un espacio apropiado para abordar temáticas de interés, mediado por un facilitador y los participantes, que permita obtener conocimientos, habilidades, capacidades y, a la vez, promover sentimientos, necesidades, intereses, valores, confianza, aceptación y, así, alcanzar los resultados deseados.

Los talleres requieren de un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas de trabajo, acciones y operaciones creativas que posibiliten

la modificación y la innovación. Se dinamizará con el papel activo y mediador del coordinador y los protagonistas principales. Requiere del trabajo en equipos, la buena escucha, reflexión, respeto a la diversidad y la cultura de los participantes. El método esencial a utilizar será el Método de Proyecto.

Tendrán tres momentos: planificación, ejecución y discusión de resultados. En la planificación se determinarán los objetivos, contenidos, participantes, metodología a seguir, los métodos, procedimientos, técnicas participativas y materiales. En la ejecución se realizarán actividades y acciones que propicien establecer una relación de ayuda para atender las dimensiones asociadas al funcionamiento del talento en la formación profesional. En la discusión de resultados se analizarán las expectativas de los participantes, la solución a los problemas planteados y la transformación objetiva del objeto temático en cuestión.

Áreas de desarrollo

- Vinculación al proyecto “La gestión integrada de la estrategia de desarrollo municipal de Mantua”, dirigido por el Centro Universitario Municipal Mantua.
- Instituciones culturales del territorio: museo, casa de cultura.
- Instituciones sociales y educativas del territorio: círculos infantiles, Programa Educa a tu Hijo, escuelas primarias.
- Instituciones de salud: Policlínico Juan Bruno Zayas.

Acciones en las áreas de desarrollo

1. Desarrollo de talleres para el fomento de la gestión del potencial humano, la ciencia y la innovación, en colaboración con el Departamento de Ciencia y Técnica del Centro Universitario Municipal Mantua.
2. Desarrollo de talleres para realizar visitas a instituciones socioculturales, educativas y de salud del territorio para planificar estrategias de trabajo conjuntas, en colaboración con el Departamento de Formación para la atención al profesional y el extensionismo del Cum Mantua.
3. Desarrollo de talleres de reflexión grupal y creatividad para la realización de propuestas de proyectos de transformación del

entorno universitario en estrecha relación con instituciones culturales del territorio.

Objetivos específicos, acciones y metodología de cada actividad

Objetivo: Orientar hacia el desarrollo de potencialidades talentosas en la formación profesional en estrecha relación con las manifestaciones artísticas, instituciones socioculturales del territorio y de transformación social, posibles de realizar tanto dentro como fuera del Centro Universitario Municipal Mantua.

Actividades:

- Taller 1: “Piensa, descubre, diseña”.
- Taller 2: “SoluciónArte”.
- Taller 3: “En acción”.

Metodología general:

- Cada uno de los talleres se relaciona con las tres actividades concebidas en cada una de las áreas de desarrollo.
- La participación en los talleres no es obligatoria; los estudiantes podrán hacerlo según sus preferencias y necesidades.
- Cada uno de los talleres contendrá un sistema de acciones que permitirán a los estudiantes extenderlas a lo largo del curso escolar, logrando sistematizar las acciones en beneficio mutuo.
- Los docentes facilitan, orientan, dirigen y controlan las operaciones a realizar en cada uno de los talleres, mientras que los estudiantes planifican, organizan, ejecutan y evalúan las operaciones de cada taller.
- Aunque la experiencia del trabajo contenido en cada uno de los talleres resulta condición previa para el desarrollo del siguiente, no se exige que los estudiantes transiten por cada uno de los tres talleres.

Acciones en cada Taller:

- Taller 1: “Piensa, descubre, diseña”. Dedicará las principales acciones al trabajo con las líneas estratégicas para el desarrollo local del municipio Mantua (según seleccione el estudiante). Se debe garantizar el carácter múltiple y heterogéneo de las acciones de aprendizaje vinculadas al trabajo con las líneas

estratégicas, desde el ejercicio de la profesión, de manera que el alumno tenga opciones de selección individualizada en la investigación. Se da la posibilidad al estudiante de realizar una búsqueda reflexiva de problemas pedagógicos que conlleve una producción original de su solución, y que esto se revierta en el mejoramiento del proceso docente-educativo de la esfera de actuación donde realiza la práctica, lo cual tributa al desarrollo local. En todos los casos, se realizarán en estrecha vinculación con el Departamento de Ciencia y Técnica del Centro Universitario Municipal Mantua.

- Taller 2: “SoluciónArte”. Se realizarán visitas a instituciones socioculturales, educativas y de salud del territorio para planificar estrategias de trabajo conjuntas. Se realizarán visitas previas para determinar, a partir de un diagnóstico, cuáles son las mayores necesidades de los grupos de sujetos visitados y, en dependencia de las manifestaciones artísticas, seleccionarán las referidas por los grupos para ejecutar acciones de creación y apreciación, en la medida de lo posible. En todos los casos, las actividades se realizarán en estrecha vinculación con el Departamento de Formación para la atención al profesional y el extensionismo del Centro Universitario Municipal Mantua.
- Taller 3: “En acción”. Se hará uso de las experiencias adquiridas en los talleres anteriores en función del desarrollo de talleres de creatividad y reflexión grupal para la realización de propuestas de proyectos de transformación del entorno universitario en estrecha relación con instituciones culturales del territorio. Las acciones específicas se relacionan con la planificación, organización y posible ejecución de acciones de transformación del entorno universitario y otras instituciones de la localidad, teniendo en cuenta: la producción de alimentos, el mejoramiento del hábitat, el fortalecimiento de la identidad municipal y desarrollo cultural, la gestión de riesgos, medio ambiente y energía renovable, el turismo y la recreación, así como la comunicación y la equidad de género.

Evaluación: Se realizará de manera sistemática en cada uno de los talleres con el objetivo de evaluar la marcha de las acciones y el cumplimiento de los objetivos propuestos. Podrán realizarse acciones de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Valoración del programa de actividades curriculares

La valoración de la viabilidad teórica de los fundamentos del programa extracurricular para el desarrollo del proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento se realizó mediante el empleo del método de los grupos focales. Este permitió hacer una valoración cualitativa del resultado científico, a partir de los criterios de empleadores y usuarios; en este caso, los directivos, los profesores y los estudiantes del Centro Universitario Municipal Mantua.

Los sujetos entrevistados consideraron que la propuesta resulta novedosa y pertinente. Resaltan la coherencia interna en la estructura del programa. El alcance del objetivo general del programa es pertinente, pues contribuye a implementar, en la práctica educativa, el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento en el Centro Universitario Municipal Mantua, con carácter sistémico e inclusivo; de manera que tribute al perfeccionamiento del perfil del profesional y, con ello, al desarrollo sostenible. Consideran necesario enfatizar en la superación de los profesores, para que el proceso de orientación psicopedagógica para la atención al talento se realice desde una perspectiva desarrolladora.

CONCLUSIONES

El desarrollo sostenible en Cuba ha sido una prioridad en la educación superior. Las universidades cubanas han integrado los Objetivos de Desarrollo Sostenible en sus estrategias educativas, reconociendo la importancia de formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad.

Los estudiantes con talento en el Centro Universitario Municipal Mantua demandan una atención diferenciada que, acorde con sus necesidades educativas especiales, les permita demostrar conocimientos, valores, preparación política, medioambientalista y cultural; modelar estrategias educativas y de enseñanza-aprendizaje que posibiliten dar solución a los problemas en el escenario escolar,

familiar y comunitario; y dirigir el proceso educativo, de acuerdo con el fin y los objetivos de la educación, en el cumplimiento de sus funciones profesionales, con creatividad, para un desarrollo sostenible.

Con el programa de acciones extracurriculares, se vincula la excelencia académica con la gestión de la calidad de los procesos universitarios para la formación de profesionales íntegros y comprometidos con las transformaciones de la sociedad cubana. El reconocimiento de las responsabilidades específicas relativas a las altas capacidades, así como la sensibilización de los estudiantes con la necesidad de que la sociedad utilice productivamente las mismas, se corresponde con las crecientes exigencias para que las universidades eleven su pertinencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO BECERRA, A., BAÑOS MARTÍNEZ, M. A., y COLUMBIÉ SANTANA, M. (2021). Los objetivos de desarrollo sostenible desde la proyección estratégica de la educación superior. *Ingeniería Industrial*, 42(1), 62-77. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1815-59362021000100062ylnng=esynrm=isoytlnng=es
- BELVER GARCÍA, M. (2023). ¿En qué consiste el desarrollo sostenible? *Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/what-is-sustainable-development/>
- GAIRÍN, J., y CASTRO, M. (2021). Orientación educativa y desarrollo sostenible: Retos y oportunidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 15-25.
- LÁZARO LORENTE, L. M. (2022). La Unesco y los futuros de la educación superior hasta 2050: Por una ampliación del derecho a la educación que incluya a la educación superior. *Revista española de educación comparada*, 41, 271-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520517>
- MARTÍ CHÁVEZ, Y., MONTERO PADRÓN, B., y SÁNCHEZ GONZÁLEZ, K. (2018). La función social de la educación: Referentes teóricos actuales. *Conrado*, 14(63), 259-267. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1990-86442018000300259ylnng=esynrm=isoytlnng=es

- RODRÍGUEZ PÉREZ, L., AGUIAR SANTIAGO, X. M., y SANTOS PUENTE, E. (2019). Estimular el desarrollo de alumnos talentos en las condiciones actuales de la educación superior. *EDUMECENTRO*, 11(1), 160-183. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742019000100160&lng=es&synrm=1&isoyt=1&lng=es
- UNESCO. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación superior para América Latina y el Caribe. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>

PARTE III

Concepción didáctica desarrolladora y profesionalizante, de la formación de profesionales competentes en función del desarrollo sostenible

Enseñanza problémica con perspectiva neuroeducativa en la formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible

JUAN JESÚS MONDÉJAR RODRÍGUEZ

NADIA AGUIRRE AZAHARES

BÁRBARA MARICELY FIERRO CHONG

YASMANY SALAZAR RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible constituye una prioridad en la educación superior en Cuba y a nivel global, lo que implica desafíos para la concepción curricular en las carreras universitarias. En este sentido, la disciplina principal integradora desempeña un rol protagónico en la integración de los conocimientos, las habilidades, el sistema de normas y relaciones con el mundo, así como en el desarrollo de la creatividad, lo que permite formar un egresado con altos niveles de competitividad en el mercado laboral para el desarrollo sostenible.

Las universidades en Cuba tienen como prioridad la superación continua de los claustros de profesores, lo que permite el logro de un rol protagónico de los estudiantes. Para ello, los escenarios educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el trabajo en las prácticas preprofesionales, la inserción en los grupos científicos estudiantiles y la participación en las actividades de extensión universitaria, promueven una alta preparación de los mismos. Para el cumplimiento de todos estos retos, es necesario que la concepción de estas actividades se organice desde una perspectiva de alta participación estudiantil.

En este sentido, en la formación de profesionales competentes para el logro del desarrollo sostenible, la inserción de la enseñanza problémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estrecha interrelación con los principios básicos universales de la neuroeducación, representa un

enfoque innovador. Las evidencias, constatadas en el contexto de formación en la educación superior en Cuba, así como la experiencia de los autores del trabajo, permiten aseverar que establecer la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta visión permite que los estudiantes aprehendan los contenidos de enseñanza a partir de la solución de situaciones problemáticas en el entorno docente, lo cual se constata con una alta motivación y significatividad de lo recibido en las actividades docentes.

La aplicación de la enseñanza problemática con enfoque neuroeducativo en el trabajo docente de los colectivos de asignatura favorece el desarrollo del pensamiento creador. Por tanto, requiere del conocimiento de los principios neuroeducativos para ofrecer una concepción de enseñanza-aprendizaje que integre las diversas áreas de trabajo docente. Esta forma de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene en su organización la solución activa de situaciones problemáticas, que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, la aplicación práctica del conocimiento, fomenta la colaboración y la discusión colectiva, así como propicia la transferencia de conocimientos tanto en el contexto áulico como en la práctica preprofesional, al utilizar los métodos problemáticos en las actividades docentes.

En los últimos años, se han destacado varios autores en la aplicación de la enseñanza problemática en diferentes áreas del conocimiento en el contexto de formación universitaria, entre los que se destacan Giménez y Ranz (2019), Torres y Mondéjar (2021), Mondéjar (2023), Olivera y Guanche (2024), Salazar, Mondéjar y Ruiz (2024), Montes de Oca y Delgado (2024), Barrionuevo, Villalva, Marjorie y Madrid (2024), Crespo y Delia (2024), Andreis (2024), Vera y Vera (2024), Borrero (2024).

Diversos autores han abordado el tema de la neuroeducación, entre ellos: Kim y Sankey (2018), Vargas (2018), Goset (2019), Benavidez y Flores (2019), Vaughn, Brown y Johnson (2020), Carter, Van, Newall y Sweller (2020), Zuluaga, Martín y Lopera (2021), Aguirre y Moya (2022), Ardila (2022), Arévalo, Simoes, Petinati y Lepski (2022), Ferreira y Rodríguez (2022), García (2022), Díaz (2023), Deibl y Zumbach (2023), Marrupe, Escobedo, Rodríguez y Grillo (2023), Rodríguez, Mondéjar, Fierro y Gallardo (2024), y Rodríguez et al. (2024).

La gran variedad de resultados al establecer metodologías que permitan la activación de la actuación cognoscitiva de los estudiantes en el panorama educativo permite actuar sobre bases sólidas y fundamentadas en los principios de la ciencia o áreas del conocimiento, lo que ha dado origen a la transdisciplina emergente denominada neuroeducación, un nuevo campo de estudio que integra los conocimientos de la mente, el cerebro y la educación (MBE), la implicación de la psicología en el contexto educativo y los avances de la pedagogía, generando una herramienta capaz de validar o erradicar orientaciones y actuaciones en las aulas que aún trabajan desde la pedagogía tradicional.

La celeridad por aplicar los contenidos neurocientíficos en el proceso de enseñanza-aprendizaje conllevó la proliferación de los denominados neuromitos, una interpretación errónea de los conocimientos del cerebro, que afecta el trabajo docente. Arévalo et al. (2022) se refieren a seis neuromitos: existen períodos críticos o sensibles durante la niñez después de los cuales ciertas cosas se vuelven más difíciles de aprender; izquierda vs. dominancia del hemisferio derecho; utilizamos solo el 10% del cerebro; la actividad cerebral disminuye durante el sueño; los cerebros más grandes son más inteligentes, y existen diferencias estructurales entre el cerebro del hombre y la mujer tan obvias que cualquier profesional puede identificar el género de las personas solo con mirar una imagen del cerebro.

En la actualidad, neuroeducación, neurodidáctica, neurociencia educativa o la interrelación mente-cerebro-educación constituyen denominaciones de una transdisciplina que pretende optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al lograr la elección de metodologías y procedimientos didácticos desarrolladores cuyos argumentos se basan en la ciencia del cerebro y el comportamiento humano. En este sentido, la enseñanza problemática resulta una alternativa que permite establecer los nexos de las cuatro denominaciones expuestas anteriormente.

El objetivo del trabajo es argumentar las interrelaciones entre la enseñanza problemática y la neuroeducación con la aplicación de alternativas metodológicas que incentiven el estudio, la motivación, así como se refleje en el desempeño docente con un alto nivel de compromiso en la formación de profesionales competentes.

El Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación (Unesco/ Cies, 2021), destaca el rol protagónico de los docentes para ofrecer los contenidos de enseñanza desde una perspectiva más activa, en el cual se favorezcan acciones educativas para la obtención de mejorar la calidad educativa y para ello resulta necesario el diagnóstico de los estudiantes para después establecer las estrategias de enseñanza en correspondencia con las individualidades de los estudiantes, se toma como referente a pedagogos de los siglos XIX y XX, que realizaron aportes sustanciales a la educación en su momento, y se confirma que en la universidad del siglo XXI se asume la responsabilidad de coordinar e innovar para dirigir la formación de profesionales con la aplicación de los resultados de las investigaciones educativas y de la ciencia desde la responsabilidad de fomentar el diálogo, la ciencia y la innovación.

Concepciones generales de la enseñanza problémica y relación con los principios de la neuroeducación

Para establecer estos nexos es preciso analizar los principios de la enseñanza problémica, expresados por Torres y Mondéjar (2021).

- La consideración del nivel de desarrollo de habilidades de los estudiantes.
- La relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza.
- El establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente.

Según Nouri et al. (2023) son identificados los siguientes principios de la neuroeducación:

-*Principio de unicidad.* Cada cerebro es único. Aunque su estructura, regiones y composición sean similares, no hay dos cerebros idénticos. La genética y las experiencias vitales de cada individuo generarán conexiones neuronales únicas.

-*Principio de diferencias potenciales.* Cada cerebro se prepara de forma diferente para aprender diferentes tareas. El aprendizaje depende del contexto, las experiencias previas, la genética del individuo y del ambiente.

-*Principio de experiencias previas.* Cada nuevo aprendizaje se ve influido por las experiencias que cada sujeto tenga previamente. El cerebro, para economizar esfuerzos, compara los estímulos externos con los recuerdos existentes. Este principio científico ofrece veracidad a la teoría del constructivismo.

-*Principio de cambio.* El cerebro se adapta a los cambios día a día, siendo dinámico, cambiando a nivel molecular constantemente con las experiencias.

-*Principio de neuroplasticidad.* Este término implica la capacidad que tiene el cerebro de formar/modificar conexiones neuronales en respuesta a toda información que recibe del exterior (Giménez y Ranz-Alagarda, 2019). Esta reorganización se realiza a lo largo de toda la vida, reduciendo su ritmo con la edad, pero permitiendo un aprendizaje permanente.

-*Principio de memoria y atención.* Los tres tipos de memoria (sensorial, trabajo y largo plazo) interactúan simultáneamente junto con la atención, siendo ambos necesarios para el aprendizaje.

El primer principio de la enseñanza problémica

La consideración del nivel de desarrollo de habilidades de los estudiantes, se relaciona con los principios neuroeducativos: principio de unicidad, principio de diferencias potenciales y principio de memoria y atención, el segundo principio de la enseñanza problémica: la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza se relaciona con el principio neuroeducativo: principio de cambio y el tercer principio de la enseñanza problémica: el establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente se relaciona con los principios neuroeducativos: principio de experiencias previas y el principio de neuroplasticidad, de manera general lo relacionado con anterioridad es una aproximación a las interrelaciones que se develan entre ambas concepciones, pero resulta interesante observar que se pueden observar otras interrelaciones desde una perspectiva pedagógica y psicológica, lo cual ponemos a consideración de los lectores.

Borrero (2024) destaca que la enseñanza problémica se considera por muchos pedagogos, como la forma de proceder más eficiente del profesor, durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Es un modelo de aprendizaje que desarrolla el pensamiento creativo del

estudiante y el desarrollo del pensamiento lógico, en ese mismo sentido, Ramón. (2024) considera que la enseñanza problémica al movilizar de manera creativa el pensamiento, la argumenta como una metodología innovadora donde puede develar todas sus potencialidades cognitivas para la adquisición de los contenidos de enseñanza.

Al analizar las categorías de la enseñanza problémica (situación problémica, problema docente, preguntas y tareas problémicas y lo problémico) se identifican relaciones implícitas con los principios anteriormente expresados. Olivera y Guanche (2024) establecen una valoración de la importancia de la situación problémica en el contexto educativo de la Educación Médica Superior y su implicación en los resultados docentes.

En correspondencia con esta categoría central en la enseñanza problémica se realizan aportes de autores como: Montes de Oca y Delgado (2024), al referenciar que la contradicción que se establece en los contenidos de enseñanza son considerados fuerza motriz para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, Barrionuevo et al. (2024) consideran que develar un proceso creativo, implica realizar acciones que promuevan un aprendizaje profundo y en este sentido la enseñanza problémica desempeña un rol fundamental, especialmente en la Educación Médica Superior y los autores de este trabajo consideran que pueden extenderse a otras carreras universitarias del Ministerio de Educación superior.

Torres y Mondéjar (2021) identifica los diferentes tipos de situaciones problémicas que se establecen en la enseñanza de las ciencias, un elemento significativo resulta la limitada preparación metodológica de los profesores para crear situaciones problémicas a partir de los contenidos de Física; el análisis del contenido de la asignatura llevó a un trabajo encaminado a que los profesores sintieran la necesidad de buscar la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza y la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso de enseñanza aprendizaje.

La clasificación de tipos de elementos contradictorios revelados entre los conocimientos precedentes y los nuevos en la asignatura Física, presentadas por este autor, son las siguientes:

- Contradicción al no poder ofrecer los estudiantes la explicación teórica de un fenómeno o hecho en el contexto de la asignatura,

a pesar de que lo perciben o identifican; pero pueden realizar experiencias prácticas.

- Contradicción entre las convicciones, valoraciones y cualidades formadas anteriormente en los estudiantes y el nuevo conocimiento en el contexto de la asignatura.
- Contradicción entre la explicación correcta de un fenómeno por parte de los estudiantes y la imposibilidad de su vinculación con la vida cotidiana.
- Contradicción entre el conocimiento empírico debido a experiencias cotidianas y la imposibilidad de una explicación científica por los estudiantes.
- Contradicción entre ciertas generalizaciones a las que llegan los estudiantes y casos particulares en los que aquellas no se cumplen.
- Contradicción entre resultados teóricos de índole cuantitativa y los efectos o impresiones cualitativas en experiencias prácticas que se producen. Puede tratarse de inexactitudes en las mediciones efectuadas en condiciones reales de laboratorio por los estudiantes.
- Contradicción entre el conocimiento teórico anteriormente asimilado por los estudiantes y el método idóneo para la solución de una tarea específica, como resultado de lo cual, estos se percatan del error y pueden rectificar. Son contradicciones que se dan según el método de solución adoptado.
- Contradicción entre resultados experimentales percibidos y la imposibilidad de seleccionar el conocimiento precedente idóneo para explicar el hecho.

La actividad intelectual que surge en la situación problémica conduce al planteamiento y a la formulación del problema docente. La respuesta a cualquier problema comienza con su planteamiento o toma de conciencia de la formulación ya hecha, la cual indica la dirección de búsqueda de la vía de solución. La acción del estudiante para resolver un problema docente siempre es más restringida en tiempo y es dirigida por el profesor, el cual tiene en consideración los métodos utilizados.

El conocimiento de lo desconocido, generalmente lleva a la formulación del problema docente. La dialéctica del conocimiento

puede responder correctamente al problema que surge en el proceso de asimilación, por parte de los estudiantes, acerca de los conocimientos ya acumulados por la humanidad.

La tarea problemática es una tarea de búsqueda docente cognoscitiva para la solución del problema docente, para la cual se requiere llevar una búsqueda especial del método de acción o descubrir qué datos son insuficientes y dónde están las contradicciones. Los métodos de la enseñanza problemática son:

Método de exposición problemática: Ofrece a los estudiantes los conceptos en su propia dinámica, es decir, las condiciones en las que se ha evolucionado y el desarrollo actual que posee. La lógica de la historia del concepto se corresponde con la lógica de la ciencia. Los estudiantes participan en el proceso de forma más activa; para ello, el profesor se basará en la categoría de la situación problemática, formulándola de manera que surja una contradicción en los estudiantes entre lo conocido y lo desconocido.

Método de búsqueda parcial: El profesor plantea parte de la tarea y ofrece una vía para que el estudiante lo resuelva, quien se encargará de solucionar el resto. En cada una de las tareas docentes desarrolla una parte de las distintas actividades científicas (búsqueda científica, análisis, generalización, tabulación de datos).

Método de conversación heurística: Con este método el profesor plantea preguntas y tareas problemáticas, cuya solución independiente se efectúa durante la conversación heurística (de búsqueda), los debates de los estudiantes y los comentarios sobre la realización independiente de experimentos. El descubrimiento de los nuevos hechos se produce como resultado del análisis de los datos de la tarea y de la generalización de los hechos presentados por el profesor, lo que favorece, al igual que los demás métodos, la eliminación del formalismo en la medida en que las situaciones que se les plantean, activen más su pensamiento, considerando el grado de dificultad en función del nivel de asimilación.

Método investigativo: Auxiliándose de este método, el profesor, puede lograr que los estudiantes integren los conocimientos, habilidades y los plasmen de manera más acabada en un trabajo investigativo, teniendo en cuenta que la actividad investigativa se comienza a desarrollar desde el primer día de clase. Al utilizar este método es muy recomendable la utilización de las Tecnologías

de la Información y las Comunicaciones, lo cual redundará en el mejor resultado de los estudiantes.

Método experimental: Al tener en cuenta los trabajos investigativos de Torres y Mondéjar (2021), constituye un método para comprobar la veracidad de enunciados hipotéticos con ayuda del experimento, y que se corresponde con la actividad científica investigativa. Este método según este autor debe considerar los siguientes pasos fundamentales:

Diagnóstico inicial de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para acometer la solución de las tareas prácticas

- Formulación de hipótesis o preguntas científicas, a partir de las situaciones problemáticas.
- Diseño de los procedimientos para el montaje y la realización de los experimentos.
- Procesamiento de los datos obtenidos en el experimento y búsqueda de regularidades.
- Interpretación de los resultados experimentales vinculados con la hipótesis o las preguntas científicas planteadas.
- Consulta de software educativos y base de datos para la interpretación de resultados.
- Análisis de los principales errores introducidos en el análisis experimental.
- Vinculación del contenido de las tareas con la ciencia, la técnica y la sociedad.

La enseñanza problemática favorece el desarrollo del pensamiento creador y constituye la función fundamental. En esta dirección, Crespo y Delia (2024) abordan el tema de la creatividad a partir de su análisis en el proceso de la investigación científica, de tal manera que concebir la problematización del proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación escolar como refiere Andreis (2024), no solo garantiza la apropiación creativa de los contenidos de enseñanza, sino que permite que los estudiantes logren alta motivación por el estudio, así como elevados niveles de satisfacción por las actividades docentes desarrolladas. En esta misma dirección según lo expresado por Vera y Vera (2024) se garantiza la formación de estudiantes con talentos que implica un nivel de sostenibilidad en la permanencia de

los estudiantes en las universidades y además logran insertarse en proyectos de investigación y grupos científicos estudiantiles.

La neuroeducación y conceptualización de neuromitos en los docentes, una necesidad en la formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible

Según Rodríguez et al. (2024, p.2) “La neuroeducación se entiende como la incorporación de otro grupo de disciplinas tradicionalmente no consideradas a pesar de su enorme relevancia e incuestionable repercusión en los procesos educativos”. En el análisis de los enfoques neuroeducativos algunos autores como Goset (2019) realiza un aporte de la neurociencia a los docentes de medicina. Establece la relación de la neuroeducación aplicada con la Educación Médica Superior; explica los procesos que fundamentan el aprendizaje, desde la comprensión del funcionamiento del cerebro y el sistema nervioso y destaca una nueva visión, para desarrollar la docencia universitaria.

La neuroeducación ofrece nuevas estrategias en la práctica educativa, como la empatía para afianzar las habilidades interpersonales del profesional en formación. Además, se aprecia que el aprendizaje en la práctica se devela su interrelación con la emoción, pero que, en limitadas ocasiones, los profesores están formados para manejar, potenciar u orientar las emociones de sus estudiantes, con el fin de desarrollar su aprendizaje, de igual manera Mondéjar, Rodríguez y Fierro (2023) establecen el paradigma de apoyos al aprendizaje, donde se establecen tres dimensiones motivación, representación y acción, y expresión; lo cual requiere de conocimientos neuroeducativos para ofrecer las ayudas precisas en función de las necesidades individuales de los estudiantes.

La integración de la enseñanza problémica con la neuroeducación favorece a los docentes, en cómo dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, alcanzar elevados resultados en el desarrollo del pensamiento creador en los estudiantes y sobre esta base, concebir el desarrollo del pensamiento creador en los estudiantes, lo cual es expuesto por Salazar, Mondéjar y Ruiz (2024) al establecer los nexos entre estas dos concepciones de organización del proceso en las universidades cubanas y que posibilitan que adquiera una preparación integral para organizar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que garantiza mejores resultados en la

formación de un profesional competente en función de garantizar el desarrollo sostenible en la educación superior en Cuba.

Vaughn, Brown, y Johnson (2020) realizan un estudio acerca de establecer en las metodologías de enseñanza el cambio conceptual y el aprendizaje científico a través de la neurociencia educativa, lo cual devela la importancia de lograr un aprendizaje más duradero y limite el proceso de deserción estudiantil en las universidades ya que logran los estudiantes mayor compromiso en el proceso de cómo de enseña y la forma en que se establece un aprendizaje para toda la vida.

En países hispanohablantes, la denominación Mente, Cerebro y Educación resulta compleja de decir y de referenciar al constar de varios términos, en este sentido se utiliza el de neuroeducación para referenciar a esta transdisciplina, se considera que neuropsicoeducación o neuropsicopedagogía, son denominaciones más acordes con la inclusión de los tres campos de estudio. Sin embargo, estas se utilizan más en la investigación centrada en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, según Ardila (2022).

Por tanto, ¿hay diferencias entre neuroeducación y MBE? Por lo comentado anteriormente, se puede decir que sí. Existen otras disciplinas denominadas neurodidáctica y neuropedagogía, que también pueden ser utilizadas por los docentes, es por ello que se reconoce que la neurodidáctica fue abordada por los neurólogos alemanes Gerhard Friedrich y Gerhard Preiss en 1988 según Benavidez y Flores (2019), definiéndola como la capacidad de establecer aprendizajes efectivos a partir del desarrollo y conocimiento del cerebro, desde las emociones que se pueden develar en el acto educativo. En esta misma dirección se destaca el trabajo de los autores Zuluaga, Martín y Lopera (2021) al referirse al proceso de evaluación en las prácticas neurodidácticas, de tal forma que se puedan constatar las funciones de esta categoría en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La neuroeducación sigue siendo sinónimo de neurociencia educativa y neurodidáctica, pero con la particularidad de que ya no es una interdisciplina (neurociencia + educación), sino que hoy en día constituye una transdisciplina que incluye las tres áreas Psicología, Neurociencia y Educación, lo que indica que se está hablando del campo de estudio de la MBE (Díaz-Cabriales, 2023), por lo que se requiere generar un buen ambiente y relaciones óptimas para una

enseñanza eficaz. Estos elementos son sostenidos por Aguirre (2022), al confirmar que en la experiencia de su contexto la neuroeducación se convierte en una estrategia innovadora en la dirección del proceso.

El conocimiento de los docentes acerca de los neuromitos favorece a eliminar concepciones erróneas acerca del aprendizaje de los estudiantes en este sentido, en esta dirección se destacan los trabajos del libro *¿Ciencia o Ficción en la neuroeducación?*, estudio sobre neuromitos docentes de los autores Rodríguez et al. (2024) en el cual se realiza una profundización desde el punto de vista teórico y práctico de la prevalencia de los neuromitos en docentes y su incidencia en su labor educativa, constatando su manifestación en las universidades de tres países (España, Costa Rica y Cuba).

Carter et al. (2020) declaran trece neuromitos: instrucción a través de estilos de aprendizaje; los entornos que son ricos en estímulos mejoran el cerebro de los niños en edad preescolar; se ha de adquirir la lengua materna antes de aprender una segunda lengua; el dominio hemisférico explica las diferencias entre los aprendices, un signo común de dislexia es ver las letras al revés; los niños están menos atentos después de consumir bebidas azucaradas y bocadillos; sesiones breves de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de los músculos izquierdos y derechos; hay períodos críticos en la infancia después de los cuales ya no se puede aprender ciertas cosas; solo usamos alrededor del 10% de nuestro cerebro; escuchar música clásica aumenta la capacidad de razonamiento de los niños; los problemas de aprendizaje con las diferencias de desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación; si los alumnos no beben suficiente agua sus cerebros se encogen; el ensayo extenso de algunos procesos mentales puede cambiar la forma y la estructura de algunas partes del cerebro.

Deibl y Zumbach (2023) argumentan siete neuromitos: las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido, por ejemplo, auditivo, visual. En clase, las conferencias deben activar a los estudiantes para que usen ambos lados del cerebro; tenemos múltiples inteligencias independientes paralelas, ubicadas en diferentes regiones del cerebro; de la información que absorbemos a diario solo conservamos el 10 % de lo que leemos, el 20 % de lo que oímos, el 30 % de lo que vemos, el 50 % de lo vemos y oímos y

el 70 % de lo que hacemos. Hay períodos críticos en la infancia después de los cuales ciertas cosas ya no se pueden aprender; solo usamos el 10 % de nuestro cerebro y los niños deben adquirir su idioma nativo antes de aprender un segundo idioma, de no hacerlo, ninguno de los dos idiomas se adquirirá por completo.

Ferreira y Rodríguez (2022) exponen quince neuromitos hacen alusión a que los niños deben adquirir su idioma nativo antes de aprender un segundo idioma, si no lo hacen, ninguno de los dos idiomas se adquirirá por completo; si los alumnos no beben cantidades suficientes de agua (D 6-8 vasos al día) sus cerebros se encogen; está científicamente comprobado que los suplementos de ácidos grasos (Omega-3 y Omega-6) tienen un efecto positivo en el rendimiento académico; solo usamos el 10% de nuestro cerebro; las diferencias en el dominio hemisférico (cerebro izquierdo, cerebro derecho) pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los alumnos.

Hay períodos críticos en la infancia después de los cuales ciertas cosas ya no se pueden aprender; las personas asimilan mejor cuando reciben información en su estilo preferido (auditivo, visual, cinestésico); los ambientes ricos en estímulos mejoran el cerebro de los niños en edad preescolar; los niños están menos atentos después de consumir bebidas azucaradas y *snacks*; el consumo regular de bebidas con cafeína reduce el estado de alerta; los ejercicios que ensayan la coordinación de las habilidades de percepción motora pueden mejorar las habilidades de alfabetización; el ensayo prolongado de algunos procesos mentales puede cambiar la forma y estructura de algunas partes del cerebro; los alumnos, de manera individual, muestran preferencias por el modo en que reciben la información (visual, auditivo, cinestésico).

Los problemas de aprendizaje asociados con las diferencias de desarrollo en la función cerebral no pueden ser remediados por la educación, y sesiones cortas de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración de la función cerebral hemisférica izquierda y derecha. García (2022) añade un nuevo neuromito a los ya existentes hasta el momento, que redacta de la siguiente manera: trabajar en un ambiente agradable libera dopamina.

Kim y Sankey (2018) expresan cinco neuromitos que prevalecen en su contexto educativo: las personas aprenden mejor cuando reciben información en su estilo de aprendizaje preferido; series cortas de ejercicios de coordinación pueden mejorar la integración

de la función cerebral hemisférica izquierda y derecha; las diferencias en el dominio hemisférico pueden ayudar a explicar las diferencias individuales entre los estudiantes; los entornos que son especialmente ricos en estímulos mejorarán el cerebro de los niños en edad preescolar, en comparación con los entornos normalmente ricos y se ha demostrado científicamente que los suplementos de ácido grasos (Omega-3 y Omega-6) tienen un efecto positivo en el rendimiento académico.

Marrupe et al. (2023) explican que los neuromitos que prevalecen en su entorno educativo son cinco: entre más horas en la escuela, mayor será el aprendizaje; escuchar obras de Mozart desde pequeños nos hace más inteligentes; deporte, arte y juego, relegados a segundo plano; lóbulo derecho/lóbulo izquierdo, cada uno a su oficio y solo se usa el 10 % del cerebro.

Vargas (2018) sostiene cinco neuromitos: los seres humanos solo usan un 10% del cerebro; se aprende mejor cuando reciben información según su estilo de aprendizaje preferido (por ejemplo: auditivo, visual, kinestésico); cerebro derecho-izquierdo (racional vs. emocional o intuitivo) y la dominancia de uno de ellos en cada individuo; los estudios con imágenes cerebrales han puesto en evidencia que tareas racionales como las matemáticas tienen un componente emocional y tareas creativas como la música o la pintura requieren de conceptos abstractos y matemáticos, y también la limitación que tiene el cerebro para generar nuevas células y conexiones o sinapsis después de ciertas etapas de la vida.

CONCLUSIONES

La enseñanza problémica permite realizar adecuaciones sobre todo en lo relativo a sus métodos de enseñanza al potenciar aquellos que favorezcan la conducta cognoscitiva en los estudiantes, por ello reconocer los programas de las asignaturas los contenidos que puedan develar las principales contradicciones de la ciencia permite determinar los elementos contradictorios dialécticos para estructurar la concepción problémica en la enseñanza en las universidades cubanas, favorece elevar a planos superiores el desarrollo de cualidades creativas en los estudiantes al considerar la interrelación entre la lógica de la ciencia y la lógica del contenido de la disciplina, de

manera que favorezca el trabajo integral de los procesos sustantivos en la educación superior en Cuba y proporcionar vías para solucionar problemas docentes, que contribuyan a la asimilación consciente, por parte de los estudiantes, de los contenidos de la disciplina en su propia dinámica, para de esta forma contribuir a la formación de profesionales competentes en función del desarrollo sostenible.

El neuroeducador se va a convertir en una figura esencial en la educación. Se tratará de un profesor de referencia cuya instrucción será atencional y eminentemente práctica, participativa y transferencial; un emisor-consultor para toda la comunidad educativa de conocimientos didácticos fundamentados en los avances científicos sobre el cerebro con el fin de mejorar la enseñanza en las aulas; una persona que constituirá un papel clave para erradicar la deserción estudiantil, dinamizador de la enseñanza que favorezca un aprendizaje basado en las emociones y la curiosidad. En definitiva, el neuroeducador será un eslabón indispensable en la aplicación de las metodologías activas en la enseñanza que estimulen el aprendizaje y logre elevados niveles de motivación por el estudio.

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje debe concebir la relación de sus componentes con el funcionamiento cognitivo-emocional del cerebro en los estudiantes, así como el conocimiento que debe poseer el docente en este sentido para lograr éxitos en el aprendizaje de los estudiantes, ofrecer prioridad a métodos de enseñanza más activos, por citar algunos la exposición problémica, la búsqueda parcial, la elaboración conjunta y el investigativo pueden propender a la adquisición de un aprendizaje profundo.

El avance de las investigaciones en neurociencias ha demostrado las posibilidades de aplicación de los conocimientos obtenidos en diferentes campos, en función de fortalecer en la formación de docentes los fundamentos biológicos de la educación con la incorporación de los referentes teóricos y metodológicos de la neuroeducación acerca del funcionamiento del cerebro como órgano esencial del aprendizaje debido a las funciones cognitivas que realiza en un contexto marcado por la alta presencia de las tecnologías y las inteligencias artificiales que revolucionan hoy la educación.

Se requiere ofertar multiplicidad de opciones educativas formales y no formales que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes universitarios con la elevada sensibilidad de las vivencias socioafectivas

para “salvar las azucenas” como diría el gran poeta granadino Federico García Lorca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE VERA, L. E., y MOYA MARTÍNEZ, M. E. (2022). La Neuroeducación: Estrategia innovadora en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 5.
- ANDREIS, A. M. (2024). A problematização geográfica no processo formativo escolar. *Ateliê Geográfico*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.5216/ag.v18i1.79019>
- ARDILA VILLAREAL, G. M. (2022). Evaluación e intervención de la lectura y la escritura en Neuropsicopedagogía. *Revista Unimar*, 40(2), 28-43.
- ARÉVALO, A., SIMOES, E., PETINATI, F., y LEPSKI, G. (2022). What Does the General Public Know (or Not) About Neuroscience? Effects of Age, Region and Profession in Brazil. *Frontiers in Human Neuroscience*, 16. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.798967>
- BARRIONUEVO DE LA ROSA, C. D., VILLALVA CORTEZ, M. N., y MADRID PERALTA, E. A. (2024). Aprendizaje creativo en estudiantes de Medicina desde la enseñanza de la Histología y la Embriología. *Luz*, 23(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1814-151X2024000200004ylnng=esynrm=isoytlnng=es
- BENAVIDEZ, V., y FLORES, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- BORRERO SANTISTEBAN, Y., VALDIVIA MARTÍNEZ, I., PORTAL CARO, E. V., y VEITIA ARRIETA, I. J. (2022). Los métodos problemáticos en la formación del estudiante de Medicina: ¿alternativa o necesidad? *EDUMECENTRO*, 14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S2077-28742022000100071ylnng=esynrm=isoytlnng=es
- CARTER, M., BERGEN, P. V., STEPHENSON, J., NEWALL, C., y SWELLER, N. (2020). Prevalence, Predictors and Sources of Information Regarding Neuromyths in an Australian Cohort of Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(10). <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n10.6>

- CRESPO ANTEPARA, D. N. (2024). Creatividad en la investigación científica. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 120-133. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0232>
- DEIBL, I., y ZUMBACH, J. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs About Neuroscience and Education-Do Freshmen and Advanced Students Differ in Their Ability to Identify Myths? *Psychology Learning y Teaching*, 22(1), 74-93. <https://doi.org/10.1177/14757257221146649>
- DÍAZ-CABRIALES, A. (2023). Escala neuroeducativa para la Planeación y la Intervención Didáctica (ENEPID): Test para el nivel neuroeducativo. *Journal of Neuroeducation*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i2.40828>
- FERREIRA, R. A., y RODRÍGUEZ, C. (2022). Effect of a Science of Learning Course on Beliefs in Neuromyths and Neuroscience Literacy. *Brain Sciences*, 12(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/brainsci12070811>
- GARCÍA, A. S. (2022). Dialogue with Latin American Teachers: Beliefs About Neuroscience and Education. En M. V. Alves, R. Ekuni, M. J. Hermida, y J. Valle-Lisboa (Eds.), *Cognitive Sciences and Education in Non-WEIRD Populations: A Latin American Perspective* (pp. 25-40). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06908-6_3
- GOSET POBLETE, J. (2019). Aporte de la neurociencia a los docentes de Medicina. *Educación Médica Superior*, 33(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0864-21412019000200001ylnng=esynrm=isoytlnng=es
- KIM, M., y SANKEY, D. (2018). Philosophy, neuroscience and pre-service teachers' beliefs in neuromyths: A call for remedial action. *Educational Philosophy and Theory*, 50(13), 1214-1227. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1395736>
- MONDEJAR RODRÍGUEZ, J., RODRÍGUEZ FUENTES, A., y FIERRO CHONG, B. (2023). El paradigma de apoyos al aprendizaje desde la neurodidáctica: Una necesidad en la formación universitaria. *Entretextos*, 17(33), Article 33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8218195>
- MONTES DE OCA, F., y DELGADO ÁLVAREZ, R. (2024). Situaciones problemáticas y competencia motriz desde la Educación Física escolar. *GADE: Revista Científica*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.362>

- NOURI, A., TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N., y BORJA, C. (2023). *Crossing Mind, Brain, and Education Boundaries*. Cambridge Scholars Publishing.
https://books.google.com/cu/books/about/Crossing_Mind_Brain_and_Education_Boundaries.html?id=53ZY0AEACAAJyredir_esc=y
- OLIVERA FONSECA, E. M., y GUANCHE MARTÍNEZ, A. S. (2024). La importancia de la situación problemática dentro del sistema de categorías de la enseñanza problemática. *Educación Médica Superior*, 38.
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/4157>
- RANZ ALARGADA, D., y GIMÉNEZ BEUT, J. A. (2019). Principios educativos y neuroeducación: Una fundamentación desde la ciencia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 55, 155-180.
- RODRÍGUEZ FUENTES, A. (2024). *¿Ciencia o ficción en la Neuroeducación?* Editorial Pirámide.
<https://www.edicionespiramide.es/libro/biblioteca-universitaria/ciencia-o-ficcion-en-la-neuroeducacion-antonio-rodriguez-fuentes-9788436848977/>
- RODRÍGUEZ FUENTES, A., MONDÉJAR RODRÍGUEZ, J. J., FIERRO CHONG, B. M., y GALLARDO MONTES, C. DEL P. (2024). Instrumentos de medición de neuromitos docentes para su empleo en Cuba y España. *Revista Universidad y Sociedad*, 16(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2218-36202024000100235ylnq=esynrm=iso
- SALAZAR RODRÍGUEZ, Y., MONDÉJAR RODRÍGUEZ, J. J., y RUIZ HERNÁNDEZ, I. (2024). Enseñanza problemática, enfoque neuroeducativo y educación médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 53(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0138-65572024000300001ylnq=esynrm=iso
- TORRES HERNÁNDEZ, A., y MONDÉJAR RODRÍGUEZ, J. J. (2021). Búsqueda de lo problemático en la enseñanza de la Física en la carrera de Técnico Superior de Biofísica Médica. *Ciencia Digital*, 5(2), 100-108.
<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i2.1596>
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación: Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación*. Unesco/CIES.
https://intef.es/wp-content/uploads/2022/11/2022_01_Reimagining-our-futures-together_INTEF.pdf

- VARGAS VARGAS, R. A. (2018). Neurociencias y educación: Brechas, desafíos y perspectivas. *Papeles: Revista especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación*, Universidad Antonio Nariño, 10(20), 39-52.
- VAUGHN, A. R., BROWN, R. D., y JOHNSON, M. L. (2020). Understanding Conceptual Change and Science Learning through Educational Neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 82-93.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12237>
- VERA SALAZAR, C., y VERA SALAZAR, N. (2024). La identificación de los educandos con talento en el contexto educativo. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 79. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1992-82382024000100034yln=esynrm=isoynl=es
- ZULUAGA MARÍN, M., MARTÍNEZ ROMERO, A. M., y LOPERA ORTEGA, Y. M. (2021). Estrategias y prácticas neurodidácticas en los formadores de segundo y tercer grado de la Institución educativa Ramón Múnera Lopera, a través del programa de formación Neuro ID [Maestría en Neurodesarrollo y Aprendizaje, Universidad CES].
<https://repository.ces.edu.co/items/40841333-c532-4134-9bd8-0018b3857fa3>

Las habilidades: aspectos metodológicos para su formación

JUAN LÁZARO MÁRQUEZ MARRERO

YURIEN LAZO FERNÁNDEZ

UBERTO MARIO HERNÁNDEZ GUERRA

YUDIT ROVIRA ÁLVAREZ

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana desde su concepción transformadora requiere de formar profesionales competentes y comprometidos con su encargo social en la solución de las problemáticas que afectan a la sociedad contemporánea, lo que constituye un pilar importante a desarrollar, enmarcado en la complejidad de los procesos sociales y tecnológicos, lo que precisa la necesidad de que la Universidad como institución educativa proyecte cambios dirigidos a la formación de habilidades de los futuros egresados para enfrentar los retos que la sociedad necesita.

En el perfeccionamiento del proceso de formación profesional resulta pertinente partir de una adecuada organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita una adecuada formación de habilidades que contribuya a alcanzar un profesional que esté en correspondencia con las necesidades sociales.

La formación de habilidades resulta ser uno de los problemas más importantes para la educación superior, al ser el subsistema en que los egresados deben aplicar el contenido que reciben, con el objetivo de responder a su encargo social en las diversas actividades profesionales, partiendo de los diferentes modos de actuación, de aquí la importancia de prestar especial atención a algunos aspectos básicos que con carácter metodológico faciliten su formación.

DESARROLLO

La formación de habilidades se constituye en un proceso complejo, en el que juega un papel muy importante el diseño a seguir y en el

que didácticamente ha de sustentarse en algunas ideas o posiciones de partida que orienten, regulen, faciliten su realización y guíen metodológicamente su puesta en práctica, los que adquieren un carácter orientador. Son los siguientes:

El tránsito por etapas en la formación de la habilidad

Partiendo de que la formación es un proceso, es decir, una sucesión de estados, y que todo proceso conduce al desarrollo, el cual debe transcurrir a través de etapas.

Es por ello que, para que la formación de la habilidad se logre con eficacia, se debe realizar planificadamente y de forma gradual, donde el estudiante alcance el dominio total de las mismas, teniendo en cuenta la asimilación, generalización y transformación partiendo de las siguientes etapas: inicial, ejecución y evaluación.

El diseño didáctico de la orientación en las diferentes operaciones que conforman la acción a ejecutar: En esta etapa resulta significativo que los estudiantes sean orientados a la importancia de su formación, desde lo general hasta lo particular, partiendo del motivo asuman las actividades propuestas, teniendo en cuenta en un primer momento el papel del objetivo desde su operacionalización en el que se orienten las operaciones que conforman la acción a dominar y su secuencia en la que se ejecutará conducentes a interiorización prestando especial atención a la representación mental de la secuencia a ejecutar, así como las condiciones a su base.

De esta manera en la formación de la habilidad resulta importante, primero el dominio de la representación de la secuencia de operaciones a ejecutar y segundo el dominio en la práctica de dicha secuencia, es decir hay que garantizar el tránsito de lo externo a lo interno, tomando como base la acción a dominar y las operaciones conducentes a su interiorización.

Es importante partir de un diagnóstico en el que se precise el nivel real de conocimientos y habilidades ya adquiridas, lo cual es esencial para planificar un proceso de formación personalizado, y básico no solo para el docente, sino también para el estudiante por la complejidad del aprendizaje. Otro aspecto fundamental es el acondicionamiento, es decir, crear las condiciones necesarias para la formación. Además, hay que prestar especial atención a la motivación como elemento orientador, que se dirige desde el

objetivo para posibilitar la satisfacción de la necesidad que impulsa la actividad.

Como aspecto básico vinculado al acondicionamiento hay que tener en cuenta la asimilación como proceso de transformación progresiva de la acción a dominar en el que se debe orientar la secuencia a lograr con las operaciones a su base en el que se debe lograr el tránsito de lo externo a lo interno sin perder su control consciente.

La ejecución de las operaciones debe transcurrir a través de la sistematización de las acciones que componen la operación a dominar, hasta alcanzar su dominio, garantizando rapidez, precisión y flexibilidad; en estas acciones se expresa la habilidad a formar.

La retroalimentación de los resultados alcanzados durante la ejecución de la acción: al poner en práctica esta etapa es importante tener en cuenta la formación de la habilidad en los estudiantes como proceso y como resultado, desde las actividades ejecutadas, el control realizado y las planificaciones que se desarrollaron y las acciones y operaciones en función de las actividades básicas de su desempeño, las cuales contribuyan a la calidad en la formación.

En las evaluaciones teóricas o prácticas se deben medir aspectos importantes en función de las habilidades adquiridas, propias de la profesión, tomándose en consideración lo declarado en el modelo del profesional en función de la formación de la habilidad, prestando especial atención al dominio de la representación de la secuencia de operaciones a ejecutar y al dominio en la práctica de dicha secuencia

La sistematización en la formación de habilidades

Según Márquez (2023), la habilidad es una función psicológica superior que implica el dominio de una acción orientada a un fin (objetivo parcial), a través de la sistematización de las operaciones a su base, las cuales pueden variar en dependencia de las condiciones y de su dinámica, como interiorización sustentada en el nivel alcanzado y direccionada al desarrollo potencial del sujeto (p. 198).

Se puede decir que la habilidad se forma en la sistematización de las operaciones que componen la acción (habilidad a formar), en dependencia de las condiciones, de esta manera al formar la habilidad

se hace necesario el diseño didáctico de las operaciones sobre las cuales va a transcurrir la acción (habilidad a formar), operaciones que pueden variar en dependencia de las condiciones sobre las que transcurre la acción y de las operaciones ya asimiladas por el sujeto con anterioridad.

Así una adecuada sistematización de las operaciones que componen la acción (habilidad a formar), debe posibilitar la utilización variada de las operaciones, lo que significa el diseño flexible de la acción con la utilización de diferentes operaciones, es decir, la misma acción que debe lograr el fin que la orienta, pero estructuralmente diferente dadas las operaciones que la componen, en dependencia de las condiciones a su base.

La habilidad se forma en la sistematización de las operaciones que conforman la acción, en dependencia de las condiciones, así en la formación de la habilidad se hace necesario el diseño didáctico sobre las cuales va a transcurrir la acción, que pueden variar en dependencia de las condiciones sobre las que transcurre la acción y de las asimiladas por el sujeto con anterioridad.

Una sistematización adecuada debe permitir usar distintas operaciones de forma flexible. Es decir, la misma acción debe alcanzar el objetivo, pero puede estar estructurada de manera diferente según las operaciones que la componen.

El carácter contextualizado en la formación de habilidades

El carácter contextualizado se sostiene desde la filosofía de la educación, al considerar la educación como un proceso condicionado socialmente. El profesor es un ser social por naturaleza y la educación, una categoría histórico-social; desde la sociología de la educación, influida por la sociedad como base objetiva del proceso educativo, y su relación con la sociedad, en correspondencia con las condiciones de la época y la región donde se lleva a cabo, con su contexto. Desde la psicología de la educación, se reconoce el determinismo socio-histórico de la personalidad.

La formación de habilidades ha de estar en correspondencia con las necesidades relacionadas con el contexto y la profesión, con el fin de perfeccionar el desempeño profesional.

Lo contextualizado en formación de habilidades, de manera general, ha de estar en relación con la exigencia social; en lo particular,

en dependencia del contexto donde se desarrolla este proceso y, en lo singular, dependiendo de las necesidades esenciales de cada sujeto.

La formación de habilidades ha de tener en cuenta los avances científico-tecnológicos relacionados con la profesión respecto a las necesidades económicas, políticas y sociales del país.

Un papel importante en la formación de las habilidades lo desempeñan las condiciones del contexto, las cuales determinan qué operaciones componen la estructura ejecutora de la acción a dominar, y permiten diseñar de forma variada esas operaciones para poder dominar la acción (formar la habilidad).

La sistematización ha de posibilitar la utilización variada de las operaciones, lo que significa el diseño flexible de la acción a partir de diferentes operaciones, es decir, la misma acción que debe lograr el fin que la orienta, pero estructuralmente diferente dadas las operaciones que la componen.

Carácter diferenciado en la formación de habilidades

El carácter diferenciado se sustenta desde la psicología de la educación, en la relación aprendizaje-desarrollo y su carácter individual, es decir, la individualidad como característica psicológica de la personalidad

Tener presente la característica de la individualidad en la formación de habilidades nos permite tener un elemento científico de apoyo en aras de solucionar la contradicción existente entre la enseñanza como proceso colectivo y el aprendizaje como proceso individual, lo cual nos posibilita diseñar didácticamente un proceso formativo sustentado en la individualidad de los sujetos a los que se dirige el mismo. Esta característica constituye un punto de apoyo básico.

La formación de habilidades ha de tener en cuenta las carencias en la formación anterior recibida, la cual es diferente dada la gran variedad de procedencias y en base a ello, programar una formación diferenciada que, aunque esta se debe desarrollar de manera colectiva, no debe perder de vista la individualidad de cada uno.

Por lo que, en el diseño de la formación de la habilidad no se pueden perder de vista las características individuales de cada uno de los estudiantes, de tal manera que este diseño se sustente en la “zona de desarrollo próximo”, en el que el progreso alcanzado sea

orientado a su desarrollo potencial, premisa esta que complejiza didácticamente la formación, al tener que resolver la contradicción entre el carácter colectivo de la enseñanza y el carácter individual del aprendizaje en su tránsito de lo externo a lo interno.

Tener en cuenta el carácter diferenciado en la formación de habilidades, posibilita entender que aunque todos los estudiantes se dirijan a dominar una acción, estos lo puedan hacer de manera individual siguiendo una estructura de operaciones diferente, algo que resulta muy difícil de lograr didácticamente, pero en teoría posible, siempre y cuando se logre partir del desarrollo alcanzado en relación con el desarrollo potencial de cada sujeto.

Componentes didácticos en la formación de la habilidad, que lo tipifican como proceso y resultado

En la formación de habilidades como un proceso didáctico adquieren importancia significativa los componentes (didácticos), en donde cada uno se constituye en una parte importante de este proceso en el cual se integran y relacionan y, en dependencia de la función de cada uno, conforman una estructura.

Es por ello lo planteado por Álvarez cuando expresa:

Cualquiera que sea la unidad organizativa que se tome para estudiar el proceso docente-educativo, —desde la más sencilla: la tarea docente, pasando por el tema, la asignatura, la disciplina, la carrera o tipo de proceso educativo— tendrá todos los componentes que lo caracterizan. (Álvarez, 1999, p.32)

Los componentes personales en la formación de la habilidad

Así, la habilidad como función psíquica superior, surge en el marco de un proceso formativo de orden social, si se toma en consideración que la formación de la habilidad pasa de un plano social, como proceso interpsicológico didácticamente diseñado (enseñanza), representada por el profesor, a un plano psicológico como proceso intrapsicológico de asimilación o apropiación (aprendizaje) representada por el estudiante, resulta básico sustentar su formación sobre la base de la relación profesor-estudiante.

Por lo que, en la formación de la habilidad, la función principal del profesor está dada en diseñar el proceso interpsicológico

didácticamente, de manera que permita la asimilación o apropiación como intrapsicológico por parte del estudiante. Siendo la función principal del profesor la de guiar didácticamente al estudiante mediante diferentes metodologías que permitan el dominio de la acción y las diversas operaciones que conforman la habilidad.

Objetivo, contenido y método como componentes no personales en la formación de la habilidad

El objetivo en la formación de la habilidad

Para Carlos Álvarez “Los objetivos se proyectan, de acuerdo con el grado de trascendencia en la transformación que se espera alcanzar en los estudiantes, en tres dimensiones, instructiva, desarrolladora y educativa” (Álvarez, 1999, p. 75). Para el autor “La instructiva, se refiere a la asimilación por el estudiante del conocimiento y al dominio de una habilidad” (Álvarez, 1999, p. 75).

De esta manera, un componente importante del objetivo lo constituye la habilidad a formar, por lo que didácticamente resulta básico determinar con precisión la acción a dominar y las operaciones que la componen en dependencia de las condiciones, las cuales deben ser sistematizadas.

La habilidad se forma desde el objetivo como componente orientador de la actividad, así en la formación de la habilidad hay que tener en cuenta la relación didáctica entre la acción a dominar y el objetivo que la orienta.

El contenido en la formación de la habilidad

Carlos Álvarez considera que en el contenido se revelan tres dimensiones:

“(...) conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos” (Álvarez, 1999, p. 64).

De ahí que se le preste especial atención dentro del contenido a la dimensión habilidad, es decir, a la relación del hombre como sujeto con el objeto de estudio, lo que se desprende del objetivo; de esta manera la habilidad a formar como dimensión del contenido, se desprende del objetivo a alcanzar como componente didáctico que orienta su formación.

Relación objetivo contenido en la formación de la habilidad

La habilidad como dimensión del contenido se subordina al objetivo en general y a su dimensión instructiva, por lo que se debe diseñar su formación, desde la apropiación de una acción más general que, al ser interiorizada, se convierta en una operación más específica de otra acción.

De esta manera el diseño didáctico para la formación de la habilidad parte de la relación objetivo contenido. Primero hay que partir de formar habilidades desde acciones generales, que se puedan transformar en operaciones automatizadas que puedan formar parte de otras acciones que, al ser dominadas, se conviertan en habilidades. De ahí la importancia de lograr una buena operacionalización del objetivo en el que se logre descomponer la acción a dominar en las operaciones a su base, en dependencia de las condiciones.

No todas las acciones pueden transformarse en operaciones ni permanecer en una acción distinta; hay acciones cuyo nivel de complejidad impide que se conviertan en operaciones. Por ello, no todas las acciones dominadas (habilidades) pueden automatizarse y formar parte de una nueva habilidad, ya que su complejidad no pierde su control consciente.

El sistema de habilidades a formar debe estar orientado hacia el logro de la ejecución que, con la calidad requerida permita resolver los problemas a su base y con ello, el dominio del modo de actuación.

El método en la formación de la habilidad

El método como vía, precisa el modo de actuar y cómo se ha de desarrollar la actividad, siendo este el componente que determina el orden de las operaciones a ejecutar, en dependencia de las condiciones, para desde su sistematización, se pueda llegar a dominar la acción (formar la habilidad), determinada por el objetivo en correspondencia con el problema, en su relación con el objeto a transformar.

Relación objetivo-contenido-método en la formación de la habilidad

La habilidad como dimensión instructiva del objetivo y dimensión del contenido, determina la manera en que se han de ejecutar desde la sistematización los componentes estructurales de la habilidad a formar, es decir, la secuencia a seguir por las operaciones que conforman la acción a dominar.

CONCLUSIONES

La formación de habilidades ha de transitar por las etapas diseño didáctico de la orientación de las diferentes operaciones que conforman la acción a ejecutar, ejecución de las operaciones y retroalimentación de los resultados alcanzados durante el desarrollo de la acción.

Las habilidades se forman en la sistematización de las operaciones que conforman la acción, en dependencia de las condiciones, lo que significa que debe posibilitar la utilización variada de las operaciones, desde el diseño flexible de la acción con la utilización de diferentes operaciones.

La formación de habilidades ha de estar en relación con la exigencia social, en lo particular en dependencia del contexto desde los avances científico-tecnológicos en relación con la profesión y las necesidades económicas, políticas y sociales. Debe basarse en las características individuales, de modo que su diseño se apoye en la “zona de desarrollo próximo”, orientando el progreso actual hacia su desarrollo potencial.

La habilidad como dimensión del contenido se subordina al objetivo en general y a su dimensión instructiva, así en la formación de la habilidad hay que tener en cuenta la relación didáctica entre la acción a dominar y el objetivo que la orienta.

En la formación de la habilidad el método determina el orden de las operaciones a ejecutar, en dependencia de las condiciones, para desde su sistematización, se pueda llegar a dominar la acción (formar la habilidad).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1999). *La escuela en la vida*. Pueblo y Educación.
- MÁRQUEZ MARRERO, J. L., Ordaz Hernández, M., y Lazo Fernández, Y. (2023). Las habilidades: Aspectos psicológicos desde la teoría histórico cultural. En *Habilidades profesionales, competencias y formación para el emprendimiento*. Editorial LiberCiencia.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/4124>

La formación de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de Licenciatura en Educación Marxismo-Leninismo e Historia

MARTHA ODALYS SANTAYA DOMÍNGUEZ

TAYMI BREIJO WOROSZ

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana actual tiene entre sus principales aspiraciones la formación de valores y la calidad de sus procesos sustantivos, con el objetivo de lograr un egresado que posea cualidades personales, cultura y habilidades profesionales que le permitan desempeñarse con responsabilidad social y propiciar su educación para toda la vida (Ministerio de Educación superior [Mes], 2020, p. 10). Este asunto está en consonancia con el objetivo 4: “Educación de Calidad” de la Agenda para el Desarrollo Sostenible, planteado por Naciones Unidas en 2015, dentro del cual se destaca la necesidad de formar profesionales calificados, dado que ellos son un pilar fundamental en el logro del resto de los objetivos y metas planteados.

El proceso de formación profesional del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo-Leninismo e Historia, desde una proyección hacia el desarrollo sostenible, debe caracterizarse por la asimilación de una concepción científica del mundo que le permita actuar y educar desde un estilo de pensamiento dialéctico materialista, contribuir a la solución de los problemas profesionales mediante la utilización de métodos científicos y las tecnologías educativas, propiciando cambios en su personalidad que favorezcan el ejercicio de una ciudadanía responsable ante la construcción de un socialismo próspero y sostenible, asumiendo una actitud innovadora, crítica, creativa e independiente ante la transformación social y de sí mismo.

Las habilidades profesionales constituyen la esencia de la actuación profesional; además, resulta imprescindible que ellas aparezcan en los planes de estudio y que todas las disciplinas y asignaturas contribuyan a su desarrollo.

Desde las consideraciones teóricas anteriores, se plantea que las habilidades profesionales pedagógicas son las acciones que permiten al profesional de la educación dar solución a los múltiples problemas que se presentan en la realidad educativa. El proceso de desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río alcanza, en el contexto actual, prioridad ineludible y requiere de una concepción renovadora que garantice la interacción del estudiante con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, el Marxismo-Leninismo y las asignaturas afines, la educación en valores y la preparación política e ideológica de los adolescentes y jóvenes de la enseñanza media y media superior, para solucionar problemas profesionales durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista.

De esta manera, contribuirán a la formación del modo de actuación profesional, que, según Breijo et al. (2023), “se puede hablar de formación de modos de actuación profesional en los estudiantes universitarios cuando se demuestra por parte de los profesionales en formación el dominio pleno de la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión” (pp. 303-304).

Así, el modo de actuación profesional se configura a partir de potenciar el máximo nivel de integración de núcleos de conocimientos, habilidades y valores de las áreas disciplinares en habilidades profesionales, competencias y formación para la solución de los problemas presentes en los objetos de trabajo, a través de lo cual se construye el objeto de la profesión, en el tránsito del estudiante por cada uno de los años de su proceso de formación, expresando la lógica con que actúa y configurando su identidad profesional.

Las habilidades profesionales constituyen el núcleo esencial para un desempeño competente y para el cumplimiento de las funciones y tareas del encargo social acorde con las necesidades de la sociedad. Para el profesional de la educación, estas son las habilidades profesionales pedagógicas.

Castillo (2001) plantea que “la formación profesional pedagógica del estudiante se concreta en el desarrollo de un sistema de acciones y operaciones que responden al desarrollo de habilidades profesionales” (p. 45).

Durante la formación inicial, es necesario entrenar al estudiante de Marxismo-Leninismo e Historia, desde los contenidos de las asignaturas, en el desarrollo de las habilidades profesionales pedagógicas, para que logre independencia cognoscitiva.

En el estudio realizado, resultó valioso para la investigación el planteamiento de Ferrer (2002), al considerar que “las habilidades pedagógicas profesionales son las acciones que permiten que el profesional de la educación pueda tener un modo de actuación, que favorezca el desarrollo de su pensamiento, los sentimientos y una posición correcta ante los múltiples problemas profesionales que debe darle solución durante el desempeño profesional” (p. 30).

Siguiendo esta línea, Mulet (2012) refiere que “la adquisición de las habilidades pedagógicas profesionales significa el dominio por el maestro del sistema de acciones que le permitan la flexibilidad, plasticidad y el dinamismo para que el profesor pueda realizar su actividad” (p. 50). Ellas regulan la actividad del profesor y tienen como base los conocimientos asimilados de manera profunda y consciente sobre la educación, la enseñanza y la instrucción, que forman parte orgánica de los conocimientos teóricos de los futuros profesionales y de su pensamiento pedagógico.

Un asunto de gran significación es que toda disciplina o asignatura tiene que contribuir a la formación de las invariantes de habilidad profesional, definidas como el método propio de interacción por Díaz (2016). El proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas alcanza un lugar cimero durante la formación inicial, por lo que es oportuno establecer algunas consideraciones respecto a este término.

El proceso de formación inicial comprende tanto la vía curricular como extracurricular, sustentado en un modelo de profesional de amplio perfil, portador de elevados compromisos profesionales y sociales, con plena conciencia de sus deberes y responsabilidades ciudadanas, y, a partir de una profunda formación teórica, con amplia cultura científica, técnica y humanista, la formación de habilidades profesionales contribuirá a resolver de manera independiente y creadora los problemas básicos más comunes que se presenten en su perfil ocupacional, desde el mismo inicio de su inserción en la vida profesional (Homero, 2002).

Considerando los presupuestos anteriores, se define la formación de habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia como la sucesión de etapas planificadas, organizadas y controladas por profesores y tutores, en las que el estudiante interactúa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, el Marxismo-Leninismo y las asignaturas afines, la educación en valores y la preparación política e ideológica de los adolescentes y jóvenes de la enseñanza media, media superior y superior, para solucionar problemas profesionales durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, de manera que contribuya a la formación del modo de actuación profesional.

DESARROLLO

Principales bases teóricas del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia

Todo proceso pedagógico descansa en una concepción filosófica determinada, lo que constituye el punto de partida esencial para organizar la actividad pedagógica y encontrar el sentido de la labor pedagógica en su relación con la sociedad. Partiendo de este presupuesto, las bases filosóficas que sustentan el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río son: las concepciones del Marxismo-Leninismo sobre la actividad humana, la práctica histórica social, el papel de la práctica en la transformación social y la teoría del conocimiento de Lenin.

Asumir los postulados del Marxismo-Leninismo anteriormente expuestos significa que el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río ocurre desde la interacción del estudiante con el objeto de la profesión, durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, cuando se plantea la solución a problemas profesionales, siendo la relación teoría-práctica una condición indispensable para ello.

Las bases teóricas a partir de la Sociología de la Educación que sustentan esta investigación son planteadas por Blanco (2001), al

referir que “la educación es una actividad organizada, altamente especializada y profesionalizada, que requiere de conocimientos y habilidades bien determinados” (p. 45). En este sentido, es oportuno considerar la función social del profesor de Marxismo-Leninismo e Historia como portador de los más elevados valores de la identidad nacional y latinoamericana y su responsabilidad con la continuidad del proyecto social socialista cubano.

Como base teórica desde la Psicología, se toma el Histórico-Cultural de Vigotsky (1982), enriquecido por Leontiev (1981) y otros. Este punto de vista está dirigido en lo fundamental a la enseñanza-aprendizaje desarrollador, en dinámica interacción entre el sujeto y su entorno social, de manera tal que se establece y desarrolla una acción sinérgica entre ambos, promotora del cambio cuanti-cualitativo del sujeto que aprende, a partir de la situación histórico-cultural concreta. La teoría de la actividad de Leontiev (1981) es asumida como base teórica esencial.

Se concibe además, indispensable postulado teórico la definición sobre habilidades planteada por Márquez (2023), quien las define como “una función psicológica superior que implica el dominio de una acción orientada a un fin (objetivo parcial), a través de la sistematización de las operaciones a su base, las cuales pueden variar en dependencia de las condiciones y de su dinámica, como interiorización sustentada en el nivel alcanzado y direccionada al desarrollo potencial del sujeto” (p. 200).

Las bases teóricas asumidas desde la Pedagogía se determinaron teniendo en cuenta los presupuestos que sobre la Pedagogía Universitaria define Álvarez (1996), sobre el Modelo de Universidad Cubana de Horrúitiner (2006), el Modo de Actuación Profesional Pedagógico de Addine (2006, 2013), el Modo de Actuación del Profesor de Historia de Castillo (2001) y la teoría del Modo de Actuación Profesional Competente de Breijo (2009, 2023). Álvarez (1996) define que “el estudiante tiene que aprender a resolver problemas profesionales sociales bajo el principio de vinculación estudio-trabajo, enfatizando en la unidad de todos los procesos que se desarrollan en la universidad y la relación ciencia-profesión, declarando como esencia la necesidad social de lograr un alto nivel en la formación profesional de pregrado, de manera que se prepare al estudiante para la solución de problemas

profesionales de modo productivo y creativo” (p. 8). Destaca Álvarez que: “en las universidades la ciencia tiene una intención profesional y la profesión se apoya en las ciencias” (p. 8).

Un importante soporte teórico del proceso objeto de estudio son los postulados sobre formación y desarrollo del modo de actuación profesional competente de Breijo (2009, 2023), definida como “el conjunto de acciones algoritmizadas encaminadas a dar solución a los problemas profesionales de modo innovador y creativo, donde los estudiantes adquieren de forma gradual durante la formación inicial, tanto los conocimientos, habilidades y valores propios de la gestión pedagógica, como los relativos a las ciencias de la especialidad” (p. 150).

Esto garantiza la aprehensión de los métodos para su actuación profesional, a favor de una actuación eficiente en relación con las exigencias del modelo de desempeño profesional construido socialmente. Asumir esta teoría significa concebir el proceso objeto de estudio con carácter sistémico e integral y coherente con el modo de actuación profesional, lo que requiere del trabajo sinérgico de profesores y tutores, en función de preparar al estudiante para la solución de los problemas profesionales.

Otro postulado teórico valioso está en Castillo (2001), quien concibe que “durante la formación inicial, el acercamiento progresivo del estudiante a los problemas profesionales desde la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista tiene un papel protagónico, pues permite la comprensión de la esencia de su profesión” (p. 70).

Las bases teóricas asumidas desde la Didáctica se determinaron a partir de la Didáctica Desarrolladora en la Educación superior de Díaz (2016), la Didáctica de las Ciencias Sociales de Díaz (2006, 2012) y Romero (2010, 2012), el Modelo de Diseño Curricular sobre la base de la lógica esencial de la profesión abordada por Fuentes y Mestre (1997), la teoría sobre el currículo integral y contextualizado de Álvarez (1996) y la teoría sobre la formación de habilidades pedagógicas profesionales de Ferrer (2002).

Principios que dinamizan la concepción pedagógica del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo

La Filosofía Marxista-Leninista define los principios como punto de partida y fundamento de todo proceso, premisas de una demostración, elemento constitutivo de las cosas y los conocimientos. En la concepción pedagógica que se fundamenta, se establecen un sistema de principios derivados de los referentes teóricos del objeto de investigación, su naturaleza pedagógica, los resultados del diagnóstico inicial y las bases teóricas que lo sustentan.

Ellos actúan como dinamizadores del proceso y se expresan como sigue: principio del carácter sistémico e integral del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas, principio de la interrelación de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista en función del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas, principio de la relación dialéctica entre lógica de la ciencia y la lógica de la profesión en el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas, y principio de la secuenciación del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas.

Ideas científicas para la formación de las habilidades profesionales pedagógicas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Marxismo-Leninismo e Historia

A continuación, se precisan y fundamenta cada una de ellas:

El proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, deviene como proceso sistémico e integral, convirtiendo al colectivo de año en el eslabón fundamental que garantiza la dinámica funcional entre los problemas profesionales y las habilidades profesionales pedagógicas, de manera que logre coherencia con el modo de actuación profesional.

El carácter sistémico de todo proceso está dado en que todos los componentes y las relaciones que se establecen entre ellos contribuyan a un fin determinado. Teniendo en cuenta la consideración anterior, se define que el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río deviene como proceso sistémico

e integral, convirtiendo al colectivo de año en el eslabón fundamental que garantiza la dinámica funcional entre los problemas profesionales y las habilidades profesionales pedagógicas, de manera que logre coherencia con el modo de actuación profesional, a partir de la integración de los subsistemas del trabajo colectivo de la carrera, para alcanzar la pertinencia de este proceso.

En la concepción pedagógica que se fundamenta, el carácter sistémico alcanza concreción en el colectivo de año, pues él actúa como eslabón esencial que garantiza la dinámica funcional de los problemas profesionales y las habilidades profesionales pedagógicas, es decir, en él se concreta a través de la actividad, expresada en acciones y operaciones, la solución de problemas profesionales.

Otra de las cualidades significativas del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas es su carácter integral, expresado en la implicación de los diferentes contextos de actuación universitaria en este proceso, lo que significa que desde la universidad, la escuela de la enseñanza media y media superior, comunidad, familia, organizaciones sociales, los estudiantes interactúan con el objeto de la profesión para solucionar problemas profesionales de manera independiente y creativa.

Este proceso requiere de la influencia de profesores y tutores, lo que debe quedar expresado en el proyecto educativo de cada año académico, teniendo en cuenta el diagnóstico individual y grupal del año para establecer los objetivos y, en consecuencia, las acciones a realizar en función de la formación de habilidades profesionales pedagógicas. El proceso estudiado exige una actitud participativa del estudiante, planificada, organizada y controlada por profesores y tutores, donde se interrelacionen los aprendizajes teóricos y prácticos, a partir de la vinculación con la escuela de la enseñanza media y media superior, el contexto social que incluye a la comunidad con sus proyectos sociales, la Unhic, ACRC y las organizaciones de masas, asumiendo en este particular una de las ideas rectoras de la educación superior en Cuba: la vinculación del estudio con el trabajo, lo que es esencial en la concepción que se fundamenta.

El carácter sistémico e integral del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de la carrera Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, responde a la necesidad de lograr coherencia con el modo de

actuación de este profesional, el cual se concreta en un conjunto de acciones interrelacionadas, haciendo uso de manera integrada de conocimientos, habilidades profesionales pedagógicas y valores para dar solución a los problemas profesionales, mostrando desarrollo del pensamiento histórico lógico, alto compromiso social, disposición para solucionar cuestiones profesionales desde los fundamentos de la investigación educativa y la aportación del materialismo dialéctico como base científico-metodológica.

En este sentido, resulta significativo que los estudiantes alcancen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan aprovechar las potencialidades para desarrollar un pensamiento histórico-social, solucionar problemas profesionales y para la comunicación eficiente.

Este proceso aspira a que, en su modo de actuación, el estudiante manifieste una sólida preparación científica-tecnológica, con una amplia formación humanista sustentada, según Betto (2016), en crear vínculos efectivos entre estudiantes y profesores y entre los diversos sectores de la nación, que reflejen las demandas más urgentes de la población cubana de hoy y del futuro.

En esencia, el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río tiene como característica ser coherente con el modo de actuación profesional, porque su propósito es que el estudiante adquiera los conocimientos, las habilidades y valores propios de la gestión pedagógica, a la vez que los de la especialidad, de manera que alcance una formación a la altura de las exigencias del tercer perfeccionamiento de la educación superior en Cuba iniciado en el curso 2016/2017, capaz de enfrentar entre los principales desafíos para los encargados de difundir y enseñar la historia, la máxima de incorporar no solo el saber, el conocimiento, sino la convicción y los sentimientos.

Los problemas profesionales como eje articulador de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista de los estudiantes de Marxismo- Leninismo e Historia

Durante la formación inicial, se prepara a los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia para enfrentar de manera eficiente los problemas profesionales de carácter básico que se manifiestan

en el eslabón de base de la profesión. Estos son los más comunes y de menor complejidad para los que los estudiantes deben estar calificados al comenzar su vida profesional. Según Álvarez (1996), en los problemas se concreta la necesidad que tiene la sociedad de formar a sus ciudadanos con determinada instrucción. Es el punto de partida para diseñar el proceso docente-educativo y se convierte en el tipo de método fundamental de aprendizaje. Tiene un carácter tanto objetivo como subjetivo; lo objetivo se presenta en la situación y lo subjetivo en la necesidad creada en el sujeto.

El problema profesional se define como la situación inherente al objeto de la profesión, que crea en el estudiante la necesidad de enfrentarlo y satisfacerla con la solución del mismo, desplegando un sistema de acciones que responden a las habilidades profesionales. Se asume como eje articulador de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista en el proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia de la Universidad de Pinar del Río, porque su objeto es la profesión, caracterizado por una compleja y contradictoria naturaleza que, para su solución, resulta imprescindible asumir un enfoque interdisciplinario, logrando la unidad de la teoría y la práctica. Además, estos generan movilidad en el proceso de formación profesional en la etapa inicial, a partir de la actividad en que se manifiestan.

Los problemas profesionales posibilitan la integración de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, para lo cual resulta imprescindible el trabajo con problemas de gran pertinencia. Es altamente efectivo el empleo de estos como método, porque revela el carácter contradictorio del conocimiento y estimula la implicación del sujeto activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se considera como una condición indispensable del proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia, el trabajo con los problemas profesionales desde el primer año de la carrera y durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, de manera que conduzca a su solución innovadora y creativa, y posibilite, además, la aprehensión de las habilidades profesionales pedagógicas, que son la esencia del modo de actuación profesional.

Al establecer estas exigencias, se asume la necesidad de distinguir la etapa de formación inicial como plataforma para el aprendizaje con enfoque profesional y su contribución para potenciar la formación del modo de actuación profesional de los estudiantes. En aras de alcanzar la pertinencia que requiere el proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas, resulta oportuna la determinación de los problemas profesionales fundamentales, que deben solucionar los estudiantes en la formación inicial. Para ello, se consideró la relación: objeto de la profesión, funciones y tareas del profesional de Marxismo-Leninismo e Historia y su expresión en la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista.

Para el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas es necesaria en igual dimensión y en estrecho vínculo la actividad académica, investigativa, laboral y extensionista; ellas se dan en unidad. Lo laboral debe diseñarse con un enfoque académico adecuado en función de la formación de las habilidades profesionales pedagógicas, y la actividad investigativa desde lo laboral supone que el estudiante, en su actuación, se apropie de la lógica de la investigación educativa.

El proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, transcurre en etapas que funcionan desde la dinámica entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión, a partir de invariantes

El proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas transcurre en etapas estrechamente interrelacionadas que consideraron para su fundamentación, lo planteados por Díaz (2004). Las etapas son: orientación y motivación, asimilación, dominio, sistematización y evaluación de las habilidades profesionales pedagógicas.

Para contribuir al perfeccionamiento del proceso en los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia, durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista deben quedar definidas el problema profesional que se resuelve, precisar la relación del problema de la ciencia con el objeto de la profesión, plantear explícitamente desde los objetivos de la actividad las habilidades profesionales pedagógicas, planificar, organizar y evaluar el sistema de acciones en función de la solución de problemas profesionales.

Un aspecto significativo, en la concepción que se propone, es que todas las disciplinas del plan de estudio tienen que tributar al ejercicio de la profesión. Para ello, resulta imprescindible alcanzar una verdadera relación interdisciplinaria, convirtiendo a la formación de habilidades profesionales pedagógicas en un proceso común para todas las disciplinas del plan de estudio y lograr coherencia e integración en la planificación, organización, ejecución y control del mismo.

Para alcanzar el nivel de interdisciplinarietàad que requiere, las invariantes de habilidades profesionales pedagógicas son un elemento dinamizador. Ellas tienen salida en cada disciplina y asignatura, y así tiene que quedar expresado desde los programas hasta la tarea docente, célula del proceso docente-educativo y tributa al proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas, siempre que esté dirigida a la solución de los problemas profesionales y el estudiante interactúe con el objeto de la profesión a partir de un sistema de acciones y operaciones que contribuyan a la formación de habilidades profesionales pedagógicas.

En la concepción pedagógica que se fundamenta, se declara como un requisito de la tarea docente, la repetición de un conjunto de acciones y operaciones sucesivamente, cada vez más complejas, donde el estudiante interactúe con el objeto de la profesión para resolver un problema profesional, utilizando el método problémico como vía altamente efectiva para estimular la actividad cognitiva de los estudiantes y su pensamiento creador. En cada una de las etapas por las que transcurre el proceso de formación de las habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia, estos interactúan con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, el Marxismo-Leninismo y las asignaturas afines, la educación en valores y la preparación política e ideológica en la enseñanza media y media superior para resolver problemas profesionales, logrando la relación dialéctica entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión, a partir de las profesionales pedagógicas.

Díaz (2016), Addine (2013) y Fuentes (2002) han definido las invariantes de habilidades. Entre los principales criterios aportados se encuentra que son habilidades con el máximo nivel de generalización, se construyen sobre un sistema de habilidades más simples y, con su

apropiación por parte del estudiante, este es capaz de enfrentar y resolver múltiples problemas particulares. La invariante de habilidad profesional expresa el modo de actuación, ellas se concretan en cada disciplina, en la lógica con que este actúa. Este invariante contribuye a la formación de la personalidad del estudiante, a través de los valores y motivaciones propios de la profesión, afirma Fuentes (1996).

A partir de los criterios anteriores, se concibe que las invariantes de habilidades profesionales constituyan habilidades de un alto grado de perfeccionamiento, abstracción y generalización, que le permiten al estudiante de Marxismo-Leninismo e Historia desempeñarse ante múltiples situaciones particulares. Por su generalidad, adquieren un carácter cualitativamente superior, lo que les permite la flexibilidad necesaria para la transferencia del conocimiento ante diversas situaciones, incluso no previstas. Ellas se conforman según determinados modos de actuación, pero no tienen una solución única, por lo que es posible que tengan diferentes alternativas.

Las invariantes de habilidades profesionales se pueden definir desde el objeto de la profesión, las cuales constituyen una dimensión del contenido de la carrera y componente estructural del modo de actuación profesional pedagógico expresado por Addine (2013), que se refleja en el objeto de la profesión y se materializa en la capacidad máxima reflejada en el objetivo. Las invariantes de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia se determinan teniendo en cuenta la relación (objeto de la profesión-fin del proceso de formación profesional-funciones del profesional-problema profesional), definidos desde el Modelo del Profesional como documento rector del plan de estudio.

Concebir que la dinámica funcional entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión se realiza a partir de las invariantes de habilidades profesionales pedagógicas significa que la actividad académica, desde los programas de disciplinas y asignaturas, y la actividad laboral, investigativa y extensionista, se deriven a partir de ellas, como esencia y componente estructural del modo de actuación profesional pedagógico. Las invariantes de habilidades profesionales pedagógicas concebidas en la concepción pedagógica que se fundamenta son: diagnosticar, planificar, orientar, organizar, comunicar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

Historia, el Marxismo-Leninismo y las asignaturas afines, la educación en valores y la preparación política e ideológica de adolescentes y jóvenes en la enseñanza media y media superior.

Las invariantes de habilidades profesionales pedagógicas se revelan durante la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, teniendo en cuenta las especificidades de cada una de ellas y la manera particular en que se presentan los problemas profesionales. Por lo tanto, resulta imprescindible la determinación de las habilidades profesionales pedagógicas a formar en los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, expresadas en las acciones y operaciones que realizan al interactuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, el Marxismo-Leninismo y las asignaturas afines, la educación en valores y la preparación política e ideológica de adolescentes y jóvenes en la enseñanza media y media superior, y que son planteadas a continuación.

Otras relaciones derivadas de las ideas científicas son: entre el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, los subsistemas del trabajo colectivo de la carrera y los contextos de formación universitaria, evidenciada fundamentalmente en la primera idea científica y la relación entre los problemas profesionales, habilidades profesionales pedagógicas y la interrelación entre la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista, expresada en la segunda y tercera idea científica.

CONCLUSIONES

Las bases teóricas del proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, determinadas, permiten plantear la importancia de este proceso en la formación profesional, concebido desde la actividad, en la interrelación de la teoría con la práctica, contribuyendo a la solución de problemas profesionales que permitan la transformación social e individual.

Los fundamentos de una concepción pedagógica para el proceso de formación de habilidades profesionales pedagógicas de los estudiantes de Marxismo-Leninismo e Historia en la Universidad de Pinar del Río, se enmarcan en un sistema de principios devenidos de la naturaleza

pedagógica del proceso objeto de investigación y que dinamizan su funcionamiento a partir de tres ideas científicas que tienen como aspectos esenciales: el carácter sistémico, integral y coherente con el modo de actuación profesional, los problemas profesionales como eje articulador de la actividad académica, laboral, investigativa y extensionista.

Este proceso transcurre en etapas que funcionan desde la dinámica entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión, a partir de invariantes de habilidades profesionales pedagógicas, de las que se derivan relaciones funcionales de subordinación y coordinación entre sus componentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (2006). El modo de actuación profesional pedagógico: Apuntes para una sistematización. En *Modo de actuación profesional pedagógico: De la teoría a la práctica*. Editorial Félix Varela. <https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000150453>
- _____ (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impacto*. Pueblo y Educación. https://books.google.com/cu/books?id=BGM0EAAAQBAJyprin_tsec=copyrightsource=gbs_pub_info_r#v=onepageyqyf=false
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. Editorial Universitaria. https://books.google.com/cu/books/about/Hacia_un_curr%C3%ADculum_integral_y_contextu.html?id=9QP3cQAACAAJyredir_esc=y
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1996). Pedagogía Universitaria. Mes.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C., y SIERRA, V. (2002). Metodología de la investigación científica. Mes.
- BETTO, F. (2016). Formación humanista de los profesionales. Congreso Universidad 2016, La Habana.
- BLANCO PÉREZ, A. (2002). *Introducción a la Sociología de la Educación*. Pueblo y Educación.
- _____ (2003). *Filosofía de la Educación. Selección de lecturas*. Pueblo y Educación.
- BREIJO WOROSZ, T. (2009). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación

- inicial: Estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»]. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/370>
- BREIJO, T., NOVO, M., y GILIMAS, L. (2023). Formar modos de actuación profesional competente: Desafío de la Universidad. En *Habilidades profesionales, competencias y formación para el emprendimiento* (pp. 45-60). Editorial LiberCiencia.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/4124>
- CASTILLO MARTÍNEZ, M. E. (2002). La formación del modo de actuación profesional del profesor desde la disciplina Historia de Cuba [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca»].
<https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/183>
- DÍAZ DOMÍNGUEZ, T. (2016). Universidad 2016. Curso corto 8: Didáctica desarrolladora en la educación superior: un enfoque para la formación de competencias profesionales. Editorial Universitaria (Cuba). https://books.google.com/cu/books?id=4kn9DwAAQBAJyprintsec=frontcoverysource=gbg_summary_rycad=0#v=onepageyqyf=false
- DÍAZ PENDÁS, H. (2002). *Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas*. Pueblo y Educación.
- DÍAZ, T. (2004). La didáctica de las ciencias sociales en la educación superior: Un enfoque profesional. En *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía 2004* (pp. 45-60). Pueblo y Educación.
- FERRER MADRAZO, M. T. (2002). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona»]. <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0864-214120180002000011ylnq=esypid=S0864-21412018000200020>
- FUENTES, H. C. (1996). Fundamentos teóricos del diseño curricular en la educación superior. Universidad de Oriente.
_____ (2002). Modelación de los procesos formativos en la educación superior. Editorial Universitaria Félix Varela.
- FUENTES, H. C., y MESTRE, G. U. (1997). Curso de Diseño Curricular. Universidad de Oriente.

- GALPERIN, P. (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En I. I. Iliasov y V. Y. Liaudis, *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Pueblo y Educación.
<https://catalogo.hlg.sld.cu/index.ecordyID=8545yReturnText=Search+ResultsyReturnTo=index.php%3FP%3DAdvancedSearch%26Q%3DY%26G76%3D2184>
- HOMERO, J. L. (2002). *La formación inicial del profesorado: Un enfoque desde la vinculación estudio-trabajo*. Pueblo y Educación.
- HORRUITINER SILVA, P. (2006). *La universidad cubana: El modelo de formación*. Editorial Universitaria (Cuba).
https://books.google.com.cu/books/about/La_universidad_cubana_el_modelo_de_forma.html?id=r4D1DwAAQBAJyprintsec=frontcoverysource=kp_read_buttonyredir_esc=y#v=onepageyqyf=false
- LEONTIEV, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, y personalidad*. Pueblo y Educación.
https://books.google.com.cu/books/about/Actividad_conciencia_y_personalidad.html?id=Xl0V0QEACAAJyredir_esc=y
- MÁRQUEZ, L., ORDAZ, M., y LAZO, Y. (2023). Las habilidades: Aspectos psicológicos desde la teoría histórica cultural. Derivaciones metodológicas para su formación. En *Habilidades profesionales, competencias y formación para el emprendimiento* (pp. 25-44). Editorial Liberciencia.
<https://rc.upr.edu.cu/jspui/handle/DICT/4124>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2020). Perfeccionamiento del modelo de formación del profesional de la Educación en Cuba. Mes.
- MULET, M. (2014). Metodología para el desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas en la formación inicial del profesional de la educación. *Innovación Tecnológica*, 20.
- ROMERO, M. (2010). Interdisciplinariedad y formación humanista en la enseñanza-aprendizaje de las humanidades. En *Acerca de la enseñanza-aprendizaje de las humanidades* (pp. 1-20). Pueblo y Educación.
- _____ (2012). Enseñar y aprender ciencias sociales. En *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Pueblo y Educación.
- VIGOTSKY, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.

El proceso de formación profesional de nivel superior, modelado desde un enfoque compartido universidad-empresas

JUAN ALBERTO MENA LORENZO

VADIM AGUILAR HERNÁNDEZ

JORGE LUIS MENA LORENZO

ARMANDO ACOSTA IGLESIAS

INTRODUCCIÓN

La educación superior ocupa un papel relevante como dinamizadora del desarrollo socioeconómico cubano. Hoy, además de la formación de los profesionales integrales que exige la sociedad y el mercado laboral, se requiere que los egresados hagan contribuciones significativas al desarrollo local (Núñez, Montalvo y Pérez, 2007).

Cumplir este mandato significa poner los conocimientos de orden académico, sistematizados y producidos a través del componente laboral-investigativo, en la solución de los problemas locales. Este proceso innovador y colectivo favorece la creación de oportunidades para la asimilación y construcción de aprendizajes productivos con significado social y laboral; sin embargo, aún significa un reto para el proceso de formación profesional (PSP) de nivel superior (Mena y Mena, 2020).

Autores como Ferreira (2003), Echevarría y Tejuca (2015), y Ferreira (2023) identifican un grupo de razones de los empleadores que apuntan a deficitarias competencias generalizadoras en los egresados para entender e interpretar de manera holística las situaciones del entorno socioeconómico y profesional que, en buena medida, se resuelven “[...] cuando la formación se desarrolla mediante una integración permanente entre el centro de educación y las entidades laborales en las que llevará a cabo parte del proceso docente-educativo” (Ferreira, 2003, p. 4).

A tono con lo anterior, varios estudiosos del tema (Núñez, Montalvo y Pérez, 2007; Corrales, 2007; Om y Losada, 2010; Gómez, 2011; Mena, 2012; Lage, 2013; Serna, 2017; García, 2017; Caballero, 2017; Estellés, 2018; Ferreira, Mena, Acosta y Mena, 2019; Mena y Mena, 2020;

Ferreira, 2023, et al.) coinciden en la necesidad de extender la educación superior al sector productivo como medio facilitador de los procesos académicos, laborales e investigativos.

De acuerdo con estos criterios, a nivel internacional, la vinculación universidad-empresas (U-Es) ha seguido diferentes modelos teóricos como: el Lineal 1 y 2; el Triángulo de Sábado y Botana; los Sistemas de Innovación y la Triple Hélice (Pineda, Morales y Ortiz, 2011). La evolución de estos modelos marca una tendencia desde la relación bipartita U-Es, hasta una relación triádica a la que se incorpora el gobierno con un papel determinante. Pero, si bien estos modelos ponderan el rol de la universidad en el desarrollo científico-técnico, la innovación tecnológica y el crecimiento socioeconómico, lo que sin dudas es importante, en pocos casos la universidad es valorada en su función formativa esencial.

No es así en Cuba, donde van creciendo las experiencias con el modelo Triple Hélice; pero la visión cubana es diferente. El protagonismo del gobierno y la dirección política y gubernamental del país son determinantes para la formación profesional en pos del desarrollo perspectivo. Tanto que en el 8vo. Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC, 2021) se determinó “Consolidar el papel de las universidades y fortalecer las relaciones con las entidades de la producción [...], los servicios [...]” (PCC, 2021, p. 5).

No obstante los avances, en la práctica se asigna más importancia a las universidades que a las empresas en el proceso formativo; en buena medida ello ha estado provocado por la visión productiva asignada a las empresas como objeto social, desconociéndose sus amplias potencialidades educativas (Mena, 2012) y su responsabilidad en la formación de los profesionales (Consejo de Ministros, 2019).

Según el Consejo de Ministros (2019), tanto ambas entidades han de compartir la formación profesional. Este novedoso enfoque compartido, con pocos precedentes en el mundo (Mena y Mena, 2019), viene siendo estudiado en los últimos años por investigadores e instituciones nacionales e internacionales (León, 2003; Bermúdez et al., 2014; Scottish Government, 2014; Abreu y Soler (Eds.), 2015; Lucas, 2015; Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 2015; MES, 2018; Mena, Aguilar y Mena, 2019; Mena y Mena, 2020; Ferreira, Mena y Acosta, 2021; Ferreira, 2023, et al.), asignándole un profundo carácter científico y pedagógico.

Para la mayoría de estos autores, lograr modos de actuación que expresen la formación integral que exige la misión de la universidad, requiere más que una simple vinculación o alianza con las empresas, un profundo trabajo integrado; visto en “la capacidad para traducir esta integración en una concepción pedagógica, sistémica e integral de ideas, iniciativas y hechos concretos que permitan el desarrollo del PFP, asumiendo de manera armónica escenarios áulicos universitarios y empresariales” (Mena y Mena, 2020, p. 12). Lo que exige una nueva visión del Proceso de Formación Profesional (PFP), en la que universidad y empresas se integren y participen con igualdad de responsabilidades durante todo el ciclo formativo. En tal sentido, el objetivo principal de este artículo es fundamentar el PFP de nivel superior modelado desde un enfoque de formación profesional compartida U-Es.

DESARROLLO

El Proceso de Formación Profesional (PFP) universitario modelado desde un enfoque compartido Universidad-Empresa (U-Es) se fundamenta en la necesidad de responder al encargo de la educación superior, relacionado con la formación integral de los egresados. Esta integralidad se expresa en modos de actuación que no solo respondan al objeto de la profesión, sino que también se alineen con las exigencias del modelo socioeconómico cubano.

En este sentido, la propuesta destaca la urgencia de que la universidad y las empresas compartan activamente el proceso formativo, con el propósito de que los estudiantes enfrenten la realidad socioproductiva desde etapas tempranas de su formación. Esto les permite resolver problemas reales durante todo su ciclo formativo, mejorando su preparación profesional mientras contribuyen al objeto social de las empresas.

Rodríguez (2017) y Ferreira (2023) plantean que la organización de los modelos debe atender a diferentes momentos. Siguiendo este criterio, la propuesta actual se estructura en los siguientes momentos clave:

Momento I: Aseguramientos de entrada

Este primer momento establece las condiciones y exigencias normativas de carácter ministerial e institucional que regulan y respaldan la toma de decisiones en el PFP.

- *Normativas:* Comprende el marco regulador establecido por el Estado, el Ministerio de Educación superior (MES) y los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), los cuales inciden en el desarrollo del proceso y su evolución. Se parte del Decreto 364 (Consejo de Ministros, op. cit.), que establece la responsabilidad de todas las entidades en la formación de los profesionales. Además, se incluyen las disposiciones del Mes y los OACE sobre el papel compartido U-Es en el desarrollo local y la integración universidad-empresa.
- *Institucionales:* Considera los convenios de integración o trabajo entre la universidad y las empresas como entidades directamente involucradas en el Proceso de Superación Profesional (PSP). Asimismo, contempla los planes conjuntos U-Es, diseñados con acciones orientadas a la formación de nivel superior.
- Se destaca la importancia de las comisiones de especialistas o de carrera, integradas por docentes universitarios y especialistas de las empresas, quienes desempeñan un rol clave en la planificación y desarrollo del PFP.

Momento II. El PSP compartida de nivel superior, a partir de la modelación del papel de la universidad y las empresas

La esencia del modelo propuesto, sin restar importancia al resto de los momentos, radica en potenciar la integración Universidad-Empresa (U-Es) en el Proceso de Formación Profesional (PFP). Esta integración busca transformar el papel de las empresas, que hasta el momento ha sido subestimado, incorporándolas de manera activa en la formación de los estudiantes.

Para ello, es fundamental incluir elementos de diagnóstico, organización, planificación, ejecución y evaluación, sustentados en un sistema de categorías, principios y relaciones pedagógicas que regulan, explican y dinamizan el PFP. Dicho sistema atribuye a cada componente un papel esencial dentro del proceso.

Es conveniente establecer con claridad cómo se potenciará el papel compartido U-Es como contexto esencial del proceso formativo. En este sentido, se consideran las sugerencias de Valle (2012) respecto a la estructura de la modelación, la cual debe incluir: objetivos, principios, características del proceso, estrategia a seguir, formas de implementación y evaluación.

Dada la complejidad del objeto de estudio, se reconoce la necesidad de una estructura abierta, que permita flexibilidad sin comprometer los propósitos del modelo propuesto (Marimón y Guelmes, 2012).

Objetivos del modelo

Potenciar el papel de las empresas y sus especialistas en el PFP compartido, con el propósito de elevar la calidad de la formación de los estudiantes y fortalecer su preparación profesional.

Principios generales del modelo

El sistema de principios se fundamenta en las propuestas de Abreu y Soler (op. cit.), así como en Mena y Mena (op. cit.). A partir de estos estudios, se establecen los siguientes:

- *Carácter integrador de las relaciones universidad-empresa-comunidad en el PFP:*

Se basa en la concepción compartida U-Es, promoviendo la cooperación y complementación en el trabajo docente, investigativo, productivo y extensionista de los profesores y especialistas. Este principio enfatiza la necesidad de acercar el aula universitaria a los procesos productivos reales, lo que otorga mayor significatividad a la formación de los estudiantes.

- *Papel rector de las carreras en la integración con las empresas:*

Las carreras asumen un rol esencial en el proceso formativo, a pesar de la diversidad de objetos sociales entre universidad y empresa. Su función es movilizar e involucrar a las empresas para ampliar las oportunidades de formación y consolidar el PFP. Además, este principio considera que la integración U-Es debe concebirse como parte de la concepción curricular de la carrera (Horruitinier, 2007).

– *Carácter cooperado de la participación U-Es en el PFP:*

Se reconoce la importancia de la participación activa de las empresas desde los primeros años de formación, siguiendo tendencias internacionales. La modelación del profesional debe realizarse en contextos auténticos y con condiciones óptimas, garantizando la sostenibilidad del proceso. Para ello, se requiere un trabajo cooperado a través de comisiones de especialistas o de carrera, que permitan determinar necesidades y optimizar la formación profesional.

– *Carácter bidireccional del proceso de integración: U-Es:*

La integración debe representar un beneficio mutuo para ambas entidades. Las universidades cuentan con un contexto estable para modelar al profesional, mientras que las empresas reciben contribuciones científicas que optimizan su gestión, resuelven problemas tecnológicos y proporcionan soluciones sólidas a los desafíos profesionales.

– *Carácter participativo y protagónico de las carreras y las empresas en el desarrollo socioeconómico del territorio:*

La participación activa de las empresas en el PFP fortalece la misión de la universidad en el desarrollo local. Este principio promueve la articulación entre formación inicial, capacitación y superación de docentes y especialistas, así como la ejecución conjunta de proyectos de investigación e innovación tecnológica. De esta manera, se logra una transformación socioeconómica con impacto real en el territorio, integrando a docentes, especialistas y estudiantes en un trabajo colaborativo.

Este modelo reafirma la necesidad de una integración estratégica y estructurada entre universidad y empresa, garantizando que el PFP no solo prepare a los estudiantes, sino que también contribuya al desarrollo local mediante una formación contextualizada, cooperada y con impacto bidireccional.

Características del PSP modelado con enfoque compartido U-Es

Debido a las insuficiencias y falta de precisión de los criterios sobre el papel de las empresas en el PFP de la carrera, analizados con anterioridad, se requiere establecer un grupo de rasgos que

sinteticen aquellos aspectos generales de la propuesta de solución al problema y contribuyan al mejoramiento del estado del objeto.

El modelo cumple con un conjunto de funciones que, como rasgos esenciales del PFP compartido U-Es, expresan lo que se quiere o necesita garantizar para alcanzar sus fines y objetivos. Luego, las funciones enfocan o dirigen la dinámica del proceso.

A tal efecto, se reconocen como funciones del PFP con enfoque compartido U-Es:

- *Docente-metodológica*: implica la concepción de las actividades docentes del proceso y sus componentes de manera conjunta (profesores-especialistas) y sistémica, tanto en los escenarios áulicos como en los productivos, a partir de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.
- *Formativo-desarrolladora*: favorece la transformación y el crecimiento integral del estudiante, posibilitando el desarrollo del proceso de manera compartida en relación directa con el objeto de la profesión.
- *Pedagógica-productiva*: el desarrollo del proceso en condiciones de integración implica la participación de los estudiantes en los procesos productivos de las empresas, lo que contribuye a su formación como productores conscientes.
- *Profesionalizadora-interdisciplinar*: como principio básico en la concepción del currículo, orienta el proceso y sus componentes hacia el objeto de la profesión.
- *Investigativo-formativa*: garantiza la integración de los componentes académico, laboral e investigativo a partir de las necesidades y proyectos conjuntos U-Es, lo que facilita la formación laboral-investigativa gradual y progresiva de los estudiantes durante todo el ciclo.
- *De formación vocacional y orientación profesional*: garantiza la reafirmación profesional de los estudiantes, acercando su formación al objeto de la profesión.
- *De observación-evaluación*: facilita el seguimiento al desarrollo del proceso y a sus resultados en la formación y el desarrollo profesional integral de los estudiantes. Permite su retroalimentación permanente para realizar las correcciones necesarias.
- *De actualización científico-tecnológica*: facilita la transferencia tecnológica, el enriquecimiento de la base material de estudio

y la actualización de los docentes. Esta función permite la actualización permanente de los contenidos del currículo.

Así, las transformaciones científico-tecnológicas permanentes que ocurren en el contexto empresarial y su influencia en la organización productiva también afectan las variaciones del PFP y obligan a su perfeccionamiento. Este elemento emerge como una nueva cualidad a tener en cuenta de manera permanente, expresada en: La relación de las transformaciones científico-tecnológicas sistemáticas del contexto empresarial, donde se concreta el objeto de la profesión, con el perfeccionamiento, la adaptación y la transformación permanente del PFP en función de esta realidad.

La proyección integrada del currículo desde la formación profesional compartida U-Es

Los objetivos a lograr según el perfil profesional de las carreras evidencian la necesidad de una integración U-Es directa y por etapas desde el primer año. Los estudiantes deberán enfrentar y resolver, mediados por el par docente-especialista, un conjunto de PP en función de las convicciones, actitudes y aptitudes que caracterizan la formación en su modo de actuación profesional.

La estructura del plan de estudios, organizada en asignaturas del currículo base, propio y optativo-electivo, debe establecer una amplia vinculación con las prácticas en las empresas.

Alcanzar este propósito en los cuatro años del currículo exige, entre otras condiciones, un mayor nivel de esencialidad, fundamentación y profesionalización de los contenidos de las disciplinas y asignaturas en función de los objetivos de la carrera. La adecuada secuencia lógica y pedagógica que ello requiere influye en la integración de las actividades académicas, laborales e investigativas.

Se destaca el papel esencial de la DPI y de las distintas asignaturas en cada año de estudios, dada la necesaria interrelación entre los componentes académico, laboral e investigativo. Es decir, la concepción integradora de la DPI permite que el estudiante, a través del proceso investigativo, analice, reflexione, reproduzca, cree y recree el conocimiento académico aprendido en el aula como condición para su apropiación y transferencia en la solución de problemas de la práctica profesional.

Este vínculo con el objeto de la profesión se materializa en la interrelación con los PP, vistos como ejes integradores que condicionan el proceso de articulación interdisciplinaria entre las asignaturas del año. Los PP son el punto de encuentro en el que fluye la interrelación entre los diferentes componentes del sistema (Mena, 2010), en tanto su objeto es la profesión y su naturaleza es compleja e interdisciplinar. Por lo tanto, la conjunción de estos elementos apunta hacia otra nueva cualidad del modelo, expresada en:

La relación entre el TM integrado de las asignaturas del año, con los PP como eje integrador, y su influencia en la articulación de la lógica ciencia-docencia-profesión

Asumir al PP como eje integrador del PEA requiere su identificación por años, derivada de los problemas de la carrera. Luego, sirve de base para el conjunto de acciones necesarias (tareas docentes integradoras) en la solución de los problemas, mediante el establecimiento de nexos entre los contenidos de las asignaturas del año para la solución del ejercicio integrador que demanda la DPI.

Para la resolución de los ejercicios integradores que expresan el objeto de la profesión, los estudiantes deben integrar los contenidos disciplinares aprendidos en las asignaturas y transferirlos de manera totalizadora a la solución del PP; esto exige la organización del componente académico en función del laboral-investigativo.

Por tanto, desde la DPI y con el concurso de las demás asignaturas, el PP debe asumirse como el núcleo del aprendizaje integrado de los contenidos profesionales del año, condición indispensable para la respuesta al PP en esta etapa del currículo.

Concebir la acción de la DPI desde el primer año, con la inclusión de los escenarios empresariales y sus PP, hace más auténtica la formación, en tanto la actividad laboral del estudiante estará relacionada con el proyecto que realiza y el tema de investigación que desarrollará hasta su graduación como profesional. Sin embargo, este proceso, que cubre toda la formación inicial, exige una organización metodológica por etapas, en correspondencia con los años de estudio comprendidos en el plan.

Etapas de Familiarización

Esta etapa inicia en el primer año de la carrera y se desarrolla en dos momentos.

En un primer momento (primer semestre), los estudiantes se familiarizan gradualmente con los contextos empresariales. Conocen sus características, objeto de trabajo, profesionales que las integran y las áreas productivas por las que rotarán. Se promueve la rotación por puestos de trabajo y por empresas vinculadas a la carrera, lo que les permite ampliar su visión sobre el alcance de la profesión y las entidades productivas en las que se desempeñarán.

En un segundo momento (segundo semestre), los estudiantes identifican los principales problemas profesionales (PP) en las empresas y su relación con los exigidos por la carrera. Se les introduce en la resolución de PP de baja complejidad mediante la integración de contenidos académicos, promoviendo:

- La resolución de tareas docentes integradoras orientadas por la asignatura rectora del semestre, en coordinación con el resto de las materias.
- La identificación de temas de investigación para su Plan de Formación Profesional (PFP) y la posible vinculación con proyectos investigativos conjuntos universidad-empresa.
- El establecimiento de relaciones interdisciplinarias entre los objetos de estudio de la ciencia y de la profesión, favoreciendo un aprendizaje más integrado y evitando una visión fragmentada del contenido profesional.

Etapas de Desarrollo

Comprende el segundo y tercer año de la carrera, aunque, dependiendo de la calidad del proceso, podría abarcar solo hasta el primer semestre del tercer año, iniciando la siguiente etapa en el segundo semestre.

En esta fase, los estudiantes rotan por diferentes puestos de trabajo y empresas, estableciendo vínculos más profundos con los objetos sociales y los PP. Aunque todavía están cursando asignaturas generales y básicas, comienzan a interactuar con mayor intensidad con los contenidos específicos de la profesión.

Las principales características de esta etapa incluyen:

- Desarrollo de la capacidad para buscar información teórica y empírica a nivel explicativo.
- Identificación de causas y propuestas de soluciones en un nivel primario.
- Mayor interacción con especialistas del sector.
- Transferencia de conocimientos integrados para explicar fenómenos relacionados con PP de simple y mediana complejidad, fundamentándolos con base teórica.
- Desarrollo de habilidades profesionales e investigativas asociadas a los proyectos y temas de investigación.
- Participación en análisis y discusiones profesionales, integración en equipos de trabajo y manejo de documentación técnica.

Etapas de Consolidación

Se desarrolla en el segundo semestre del tercer año y a lo largo del cuarto año. Incluye las prácticas profesionales, donde el estudiante alcanza una formación casi completa en los contenidos de la carrera. El tránsito por las etapas anteriores le ha permitido desarrollar modos de actuación profesional avanzados, lo que le faculta para:

- Participar en procesos de transferencia tecnológica con criterio racional.
- Controlar instalaciones y operar tecnologías.
- Organizar, planificar y ejecutar planes de mantenimiento.
- Proponer soluciones basadas en la integración y transferencia de conocimientos.
- Enfrentar PP de mediana y alta complejidad, alcanzando un tercer nivel de desempeño.
- Culminar con la presentación de los resultados investigativos en el Trabajo de Diploma.

Consideraciones metodológicas

- El desarrollo de esta estructura por etapas depende del trabajo metodológico integrado de los colectivos pedagógicos, guiado por la Dirección de Programas de Ingeniería (DPI) y basado en la siguiente secuencia metodológica:

- Determinación de los PP por año, alineados con el plan de estudios.
- Estudio del modelo del profesional y del plan de estudio para relacionar PP, objetivos y modos de actuación.
- Establecimiento de nexos entre los objetos de estudio de la ciencia y de la profesión.
- Concepción de la enseñanza disciplinar como un sistema de saberes interrelacionados.
- Integración de los componentes académico, laboral e investigativo, abordando los PP desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Creación de situaciones de aprendizaje que favorezcan la conexión entre teoría y práctica.
- Tránsito desde la integración de conocimientos hasta su aplicación en la solución de problemas profesionales.
- Selección de los contextos universitarios y empresariales más adecuados para el desarrollo de tareas docentes integradoras.

Un elemento clave en este proceso es la realización de actividades docentes en empresas, planificadas desde la carrera y orientadas por la DPI. Según el Ministerio de Educación superior (Mes, 2018), las actividades académicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior incluyen conferencias, clases prácticas, seminarios y talleres. Aunque estas se desarrollan mayormente en el aula, la integración con el entorno empresarial permite concebir una nueva tipología de clase con un enfoque práctico, donde los estudiantes trabajan en condiciones reales de producción o servicio, junto a especialistas del sector.

Siguiendo los criterios de Acosta et al. (2021), la concepción didáctica de la enseñanza práctica en empresas debe ser el resultado del trabajo metodológico del colectivo de asignatura. La planificación de estas actividades fortalece el Plan de Formación Profesional (PFP), asegurando un tránsito progresivo desde la lógica de la ciencia hasta la lógica de la profesión, acercando el objeto de estudio de la carrera a la práctica profesional.

Características de las relaciones de componentes didácticos del PFP en condiciones de integración carrera-empresa

El éxito del Plan de Formación Profesional (PFP) depende de la relación armónica entre el proceso pedagógico y el productivo (Patiño et al., 1996). No obstante, fortalecer el papel de las empresas en la formación incrementa la complejidad del proceso, ya que, tanto en los escenarios empresariales como en los universitarios con presencia de especialistas, el proceso adquiere influencias productivas marcadas.

La dinámica del PFP está determinada por la interacción entre estudiantes, profesores de la carrera y especialistas de las empresas, quienes constituyen los componentes personales esenciales del proceso (Abreu, 2004). En este contexto, el estudiante, a medida que avanza en su formación (familiarización, desarrollo y consolidación), se involucra con los problemas profesionales (PP) y asume compromisos con los medios de producción y el proceso productivo-pedagógico. Asimismo, desarrolla tareas de la Dirección de Programas de Ingeniería (DPI), fortaleciendo el componente investigativo de su formación. De esta manera, su evolución dentro del sistema de producción le permite establecer relaciones socioproductivas más profundas y asumir mayores responsabilidades.

Su desarrollo profesional y personal está influenciado por el colectivo de trabajadores, quienes transmiten valores esenciales como el amor al trabajo, la profesión y la clase trabajadora, configurando así su identidad profesional. Si las condiciones establecidas desde la concepción formativa compartida universidad-empresa (U-E) son adecuadas, el estudiante puede alcanzar una madurez profesional antes de su egreso.

En este sentido, las actividades docentes en la integración constituyen elementos esenciales del proceso, debido a la diversidad de escenarios y contextos en los que se desarrolla la apropiación del conocimiento. Esto introduce una nueva cualidad fundamental en la proyección curricular: El tránsito del estudiante academicista y tradicional hacia un estudiante productor, quien, a medida que se desarrolla de manera integral y progresiva, contribuye activamente al cumplimiento del objeto social de las empresas.

Por otro lado, los componentes personalizados del PFP se estructuran en la relación entre los PP, los objetivos, el contenido

profesional, los métodos, las condiciones y los resultados del proceso. Un análisis curricular riguroso permite identificar la correspondencia entre los PP de cada año académico y los objetivos de formación, lo que facilita la contribución de las asignaturas y disciplinas a la solución de problemas profesionales. Así, los PP adquieren un carácter interdisciplinario, con el objetivo como eje articulador y el contenido profesional como elemento que otorga objetividad a la integración curricular.

El vínculo entre los componentes académico, laboral e investigativo en el PFP y la resolución de los PP exige el empleo de métodos didácticos, tecnológicos e investigativos por parte de estudiantes, profesores y especialistas. Estos métodos determinan la dinámica del proceso en condiciones de integración U-E, favoreciendo la formación de modos de actuación profesional y el logro de los objetivos formativos.

Desde una perspectiva metodológica, las condiciones pedagógico-productivas evidencian la complejidad del proceso, ya que el aprendizaje en la empresa ocurre en un entorno productivo real, con todas las responsabilidades que ello conlleva. Finalmente, los resultados del proceso, reflejados en la formación y desarrollo de los estudiantes, dependen de la interacción efectiva de los componentes estructurales del modelo formativo.

Por lo tanto, el éxito del modelo radica en la articulación efectiva del proceso pedagógico universitario con los procesos productivos de las empresas.

Exigencias del PFP compartido U-E modelado

Para la implementación efectiva del PFP en condiciones de integración U-E, se establecen las siguientes exigencias:

- Diagnóstico de las empresas con potencialidades para participar en el PFP, considerando sus recursos, necesidades y posibilidades de colaboración con la universidad.
- Identificación de áreas de interés común entre la universidad y las empresas, facilitando la sinergia en la formación y el desarrollo profesional de los estudiantes.
- Análisis curricular y organización del programa, garantizando una estructura horizontal en año académico y vertical en disciplinas y asignaturas. Este análisis debe responder a la

formación de los modos de actuación definidos en el modelo del profesional (Mes, 2018).

- Diseño de un trabajo metodológico intra e interdisciplinario con enfoque sistémico, considerando los distintos niveles organizativos del proceso:
 - Trabajo del colectivo de carrera, disciplinas y asignaturas.
 - Asesoramiento y orientación de la DPI en todas las disciplinas.
 - Incorporación de escenarios empresariales desde el primer año.
 - Trabajo colaborativo entre asignaturas y docentes para garantizar la coherencia con el modelo del profesional.
 - Identificación y abordaje de los PP de cada año, favoreciendo la integración académica, investigativa y laboral.
- Formación de directivos académicos, docentes y especialistas de la carrera, asegurando su preparación para dirigir con eficiencia el PFP.

Asumir esta concepción integrada permite que estudiantes, profesores y especialistas identifiquen desde el primer año áreas profesionales específicas en las que los estudiantes puedan insertarse, aplicar sus conocimientos teóricos y desarrollar competencias investigativas. Precisar estas características facilita la planificación del trabajo de la carrera bajo un enfoque compartido U-E dentro del PFP.

Estrategia para potenciar el papel de las empresas en el PFP compartido de la carrera Ingeniería Mecánica

Se asume como objeto al PFP en las carreras. Además, se relaciona el estado deseado a alcanzar con la ampliación y fortalecimiento de la integración U-Es. La estrategia quedó estructurada en: objetivo y cuatro fases integradas por nueve pasos que incluyen variadas acciones.

La estrategia retoma las características, elementos y componentes antes descritos y sus cualidades. Para la proyección de las actividades se asumieron los criterios de Mena (2012), que concibe dos tipos de actividades pedagógicas de integración: directas, que responden directamente a la formación de los estudiantes (por ejemplo, actividades docentes o investigativas) e indirectas, que complementan las directas.

El objetivo de la estrategia elaborada persiguió guiar la realización del PFP a partir de potenciar el papel de las empresas durante todo el ciclo formativo. El objetivo se cumplimentó a partir de las siguientes fases:

Fase 1. Diagnóstico general

Objetivo: Caracterizar el estado de las condiciones existentes para el PFP compartido U-E en la carrera Ingeniería Mecánica, potenciando el papel de las empresas. Punto de partida que permitió conocer: el funcionamiento de la comisión de especialistas, la determinación de las empresas con potencialidades para formar parte del PFP, los intereses comunes de ambos contextos, la preparación de los docentes y de los especialistas de las empresas, entre otros posibles indicadores. El diagnóstico, dinámico y flexible, estuvo dirigido desde el departamento docente asesorado desde las comisiones de especialistas.

Fase 2. Preparación del proceso

Objetivo: Preparar las actividades fundamentales del proceso, en función de PFP sobre el modelo con enfoque compartido U-Es. Implica la proyección de las actividades y acciones de planificación y organización general del proceso, derivados del diagnóstico y la toma de decisiones emanadas del análisis realizado en el departamento. La fase tuvo lugar durante la preparación de la carrera.

Las acciones de cada uno de los pasos a seguir tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: análisis de los resultados del diagnóstico; establecimiento de los intereses comunes de ambos contextos y su concreción en los convenios de trabajo carreras-empresas y sus planes de acción; la preparación general de los docentes y especialistas; la preparación del PFP de la carrera (plan del proceso docente, estrategia educativa, trabajo metodológico y su derivación gradual); selección de las empresas; determinación de la organización escolar en función del PFP compartido.

Fase 3. Ejecución de las actividades del proceso según las etapas de familiarización, preparación y consolidación cuando las actividades tienen lugar en las empresas.

Objetivo: Ejecutar las actividades preparadas según la proyección realizada. Resulta valiosa la flexibilidad y retroalimentación

permanente a partir de resultados parciales analizados en el colectivo del departamento, carrera, disciplina, año y asignatura. Sus pasos y acciones tuvieron en cuenta: clasificación de las empresas en tres grupos, según sus potencialidades (alto, medio o bajo) para integrar el sistema asociado a la carrera; actualización de los convenios de trabajo de las carreras; readecuación del plan del proceso docente y de la estrategia educativa; ejecución del trabajo metodológico integrado de las carreras y su derivación con carácter sistémico sobre la base del enfoque profesional, productivo y compartido U-Es; ejecución de las actividades proyectadas para el PFP (directas e indirectas) a partir de la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

Fase 4. Evaluación de la estrategia

Objetivo: Evaluar los resultados de las fases y acciones previstas en la estrategia que dinamiza el modelo, según los resultados alcanzados en el proceso.

Caracterización: El control de los niveles de transformación debe ser realizado de modo que permita la retroalimentación y reordenamiento permanente de las acciones del proceso, tomando datos desde varias fuentes y con disímiles métodos. La evaluación debe ser consensuada con docentes, especialistas y estudiantes, así como tener en cuenta las condiciones en que tiene lugar el proceso.

Las acciones deben incluir: el desarrollo de la evaluación continua, sistemática e integradora del proceso y sus resultados; la presentación y análisis de resultados en consejos de dirección integrados U-Es, departamento, carrera, disciplina y año, para decidir sobre las actividades; el impacto en ambos contextos; realización de talleres metodológicos anuales para evaluar los resultados.

Formas de implementación del modelo propuesto

Las integran un grupo de acciones dirigidas a crear las condiciones materiales, organizativas y de preparación de los docentes y especialistas e incluyen: el diagnóstico cognitivo de docentes y especialistas que intervienen en el PFP; reuniones metodológicas en los departamentos; reactivación de la comisión de especialistas de las carreras; talleres metodológicos con la comisión de especialistas; revisión y adecuación de los convenios de trabajo carreras-empresas; establecimiento de los

planes de acción para el curso; proyección del trabajo metodológico integrado a partir del PFP, incluyendo la ejecución del control.

Formas de evaluación

La evaluación de los resultados implica la valoración del cumplimiento de cada uno de sus componentes, desde los fines hasta sus propias formas de evaluación, evidenciados en los cambios positivos que tienen lugar en los estudiantes. Debe tenerse presente: el diseño y la aplicación de instrumentos para obtener la información; la medición y control permanente de las actividades; los resultados obtenidos en el desarrollo profesional integral de los estudiantes, así como la valoración permanente del carácter sistémico e integrador de PFP.

La información obtenida influye en la regulación, tanto de los resultados como del proceso en general. El control sistemático, parcial y final permite validar y corregir las insuficiencias de las actividades realizadas, de manera individual y en su conjunto; aporta la información requerida que permite realizar las correcciones necesarias en el momento oportuno, así como replanificar las tareas y rediseñar las actividades.

Momento III. Salida o resultados

El momento implica los resultados finales del PFP a partir de la aplicación del modelo compartido U-Es, dados en el aumento de la calidad en general, expresado, en primer orden, en el robustecimiento del proceso con el aumento de la calidad de las actividades pedagógicas integradas y el crecimiento de la calidad de la formación y desarrollo profesional integral de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La educación superior cubana como tendencia reconoce la necesidad de integrar a la universidad y a las empresas en el PFP de los profesionales universitarios como condición de calidad. Cada día son más los especialistas que ven la integración U-Es, más que vinculación o relación, desde su connotación pedagógica, identificando a la universidad y a las empresas como escenarios esenciales del PFP; en este sentido reconocen a las empresas

como los contextos esenciales para concretar la integración de los componentes académicos e investigativos en el proceso de producción y servicios y sus PP, donde los estudiantes pueden integrar y transferir los conocimientos, asegurando la contenidos en la apropiación del contenido profesional.

Sin embargo, no abundan las propuestas que desde las ciencias expliquen o propongan formas de realizar ese complejo proceso. La actual propuesta resulta efectiva para lograr estos propósitos; el enfoque de formación profesional con responsabilidades compartidas U-Es, ha demostrado que lograr la calidad de los egresados según el encargo asignado a la universidad es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU REGUEIRO, R. (2004). Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba [Tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona».
- ABREU REGUEIRO, R. L., y SOLER CALDERIUS, J. L. (2015). *Didáctica de la Educación Técnica y Profesional*. Pueblo y Educación.
- BERMÚDEZ MORRIS, R., y LEÓN GARCÍA, M. (2014). *Pedagogía de la educación técnica y profesional*. Pueblo y Educación.
- CABALLERO, A. (2017). Las actuales exigencias del mundo laboral para los jóvenes talentos. <https://elblogdelabogadoblog.com/2017/10/09/las-actuales-exigencias-del-mundo-laboral-para-los-jovenes-talentos/>
- CONSEJO DE MINISTROS. (2019). Decreto No. 364 de la formación y desarrollo de la fuerza de trabajo calificada. Secretaría del Consejo de Ministros.
- CORRALES, S. (2007). La misión de la Universidad en el siglo XXI. *Razón y palabra*, 57, 11.
- ESPINA PRIETO, M., y ECHEVARRÍA LEÓN, D. (2015). Educación y empleo en Cuba 2000–2014. Ajustes y desajustes. En D. Echevarría y M. Tejuca, *Cuba: Los correlatos socioculturales del cambio económico* (pp. 50-78). Editorial de Ciencias Sociales. https://books.google.com.cu/books/about/Cuba.html?id=4m-tnQAACAAJyredir_esc=y
- ESTELLÉS, J. (2019). La FP Dual: Nuevo modelo de Formación Profesional. Gi Group.

- EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (CEDEFOP). (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: Practices and challenges in Europe* (Vol. 47). Publications Office of the European Union.
https://www.cedefop.europa.eu/files/5547_en.pdf
- FERREIRA, J. A. (2023). *El proceso de formación profesional de la carrera Ingeniería Mecánica: Papel de las empresas* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Pinar del Río «Hermanos Saíz Montes de Oca».
- FERREIRA, J. A., MENA LORENZO, J. A., ACOSTA IGLESIAS, A., y MENA LORENZO, J. L. (2019). La empresa, contexto esencial del proceso de formación profesional del ingeniero. Sus potencialidades educativas. *Mendive. Revista de Educación*, 17(4), 604-618.
- FERREIRA LORENZO, G. (2003). Hacia la integración curricular en la educación superior: Reflexiones, necesidades y propuesta para la disciplina integradora. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- GARCÍA-MONTALVO, J. (2017). Universidad y mercado laboral: ¿El fin del desencuentro? https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=312ymenu=
- GÓMEZ, Y. (2011). *Propuesta de estrategia para la gestión del vínculo de la carrera de Agronomía de la Universidad de Pinar del Río con el sector productivo del territorio* [Tesis de Maestría]. FLACSO.
- HORRUITINER SILVA, P. (2007). *La universidad cubana: El modelo de formación*. Editorial Universitaria (Cuba).
https://books.google.com.cu/books/about/La_universidad_cubana_el_modelo_de_forma.html?id=r4D1DwAAQBAJyprintsec=frontcoverysource=kp_read_buttonyredir_esc=y#v=onepageyqyf=false
- LAGE DÁVILA, A. (2013). Las funciones de la ciencia en el modelo económico cubano: Intuiciones a partir del crecimiento de la industria biotecnológica. *Universidad de La Habana*, 276, 59-81.
- LEÓN, M. (2003). *Modelo de integración Escuela Politécnica-Mundo Laboral* [Tesis de Doctorado]. Universidad «Héctor Alfredo Pineda Zaldívar».
- MARIMÓN, J. A., y GUELMEZ, E. (2011). Aproximación al modelo como resultado científico. En N. de Armas Valle, *Resultados científicos en la investigación educativa*. Pueblo y Educación. https://books.google.com.cu/books/about/Resultados_cient%C3%ADficos_en_la_investigac.html?id=pSAmtAEACAAJyredir_esc=y

- MENA LORENZO, J. A. (2012). *Integración educación-trabajo: Necesidad de la formación profesional: Apuntes para un modelo de Educación Técnica y Profesional compartida*. Editorial Académica Española.
- MENA LORENZO, J. A., AGUILAR, Y. E., y MENA LORENZO, J. L. (2019). La práctica laboral en la educación técnica y profesional: Su historia. *Mendive. Revista de Educación*, 17(2), 442-449.
- MENA LORENZO, J. A., y MENA LORENZO, J. L. (2020). *La educación superior cubana desde un enfoque de formación profesional compartida universidad-institución productiva*. Editorial Universitaria (Cuba). https://books.google.com.cu/books/about/La_educaci%C3%B3n_superior_cubana_desde_un_e.html?id=zzX8DwAAQBAJyredir_esc=y
- MENA LORENZO, J. L. (2010). Concepción didáctica sobre la integración de contenidos de las ciencias básicas en la carrera Agronomía de la UPR Hnos. Saíz Montes de Oca [Tesis de Doctorado]. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2018). Indicaciones metodológicas para el trabajo con los Planes de Estudio E. MES.
- NÚÑEZ, J., MONTALVO, L., y PÉREZ, I. (2006). Universidad, conocimiento y desarrollo local (basado en el conocimiento). En A. Guzón Camporredondo, *Desarrollo local en Cuba: Retos y perspectivas* (pp. 168-179). Editorial Academia.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/15410>
- OM, N., y LOSADA, C. E. (2010). La vinculación universidad-industria y su contribución a la formación de valores profesionales en la carrera de Ingeniería Química.
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (2021). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. Editora Política. <https://siteal.iiep.Unesco.org/bdnp/3710/lineamientos-politica-economica-social-partido-revolucion-periodo-2021-2026>
- PATÍÑO RODRÍGUEZ, M. DEL R., HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. M., y LEÓN CONSUEGRA, O. (1996). *El modelo de escuela politécnica cubana: Una realidad*. Pueblo y Educación. https://books.google.com.cu/books/about/El_modelo_de_escuela_polit%C3%A9cnica_cubana.html?id=HHDXAAAACAAJyredir_esc=y
- PINEDA MÁRQUEZ, K., MORALES RUBIANO, M. E., y ORTIZ RIAGA, M. C. (2011). Modelos y mecanismos de interacción universidad-empresa-Estado: Retos para las universidades colombianas. *Equidad y Desarrollo*, 15, 41-67.

- SCOTTISH GOVERNMENT. (2014). Education working for all: Developing Scotland's young workforce. Scottish Government. <https://www.gov.scot/publications/education-working-commission-developing-scotlands-young-workforce-final-report/>
- SERNA, H. (2017). Alianzas estratégicas. XVI Curso Internacional de Crédito Educativo, Instituciones de Educación superior y Entidades Financieras, Colombia.
- VALLE LIMA, A. D. (2012). *La investigación pedagógica: Otra mirada*. Pueblo y Educación.

Formación del profesor universitario a favor de una gestión integral en función del desarrollo sostenible

LAURA CURIEL PEÓN

DAYANA TRAVIESO VALDÉS

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de pensar en un futuro donde exista un equilibrio entre lo ambiental, lo social y lo económico para el desarrollo y la obtención de una mejor calidad de vida, la Organización de las Naciones Unidas ha asumido como paradigma general el desarrollo sostenible (Unesco, 2012). En este sentido, la Agenda 2030 constituye una forma de establecer una visión transformadora en la que la dignidad y la igualdad de las personas se sitúan en el centro (Bárcena, 2016).

Tal como expresa Stramiello (2005), la educación juega un papel esencial:

[...] porque una visión sesgada o unilateral en cuanto a la formación humana lleva a un retroceso en otros aspectos del crecimiento humano. En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean seres humanos incompletos: todo plan de estudios que tienda al equilibrio debe ofrecer promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en letras, en moralidad, en vida política, en vida afectiva de los educandos. (p. 2)

El logro de una enseñanza de calidad requiere que los profesores estén capacitados y dispuestos a comprometerse tanto desde lo individual como lo colectivo para fomentar tanto el crecimiento profesional como personal de los estudiantes.

El capítulo que se presenta, contiene, en apretada síntesis, los resultados obtenidos por las autoras en el proyecto de investigación “Gestión del proceso de formación de profesionales competentes, para el desarrollo sostenible”, los cuales se han socializado en

diferentes espacios académicos permitiendo el intercambio con docentes e investigadores de diversas instituciones y por ende el enriquecimiento de las ideas que se muestran.

Tiene como objetivo: reflexionar sobre la formación del profesor universitario a favor de una gestión integral en función del desarrollo sostenible. Para el logro de este propósito se trabajan diferentes contenidos cuyo eje central constituye la reflexión sobre educación superior y desarrollo sostenible y a partir de ahí se aborda la formación de profesores universitarios, la educación de posgrado como contexto para dicha formación y los aportes que se pueden realizar a esta concepción desde la educación socioafectiva. Todo ello tomando como referente la educación superior cubana y su concepción para la formación de profesionales. Se utilizan como métodos teóricos el analítico-sintético y el inductivo-deductivo.

DESARROLLO

Educación superior y desarrollo sostenible

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible asociados a la Agenda 2030, el número cuatro hace referencia a la educación y se dirige a: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, entre sus metas se encuentra asegurar que los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios, así como la oferta de docentes calificados que puedan dar respuesta a tales demandas (Unesco, 2014; Bárcena y Prado, 2016).

En este contexto, la educación superior tiene un papel primordial por las posibilidades de esta para transformar la vida de las personas hacia la paz, contribuir a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al diálogo intercultural. Aspectos tratados en diversos espacios de análisis internacional y vinculados con la región de Latinoamérica (Unesco-Iesalc, 2018).

En el marco de la Conferencia Mundial de Educación superior se ratificaron los aspectos anteriores y, desde una nueva perspectiva, se declararon tres misiones de la educación superior vinculadas con la producción de conocimiento a través de la investigación y la innovación mediante el uso de enfoques inter y transdisciplinarios; la educación de profesionales que también sean ciudadanos capaces de afrontar

cuestiones complejas de forma cooperativa y también sean capaces de actuar de manera socialmente responsable (Unesco, 2022a).

Acorde con estas ideas, son necesarios enfoques pedagógicos que promuevan la cooperación, la solidaridad, el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y el compromiso tanto cognitivo como emocional de profesores y estudiantes (Unesco, 2022b). Tal como se reconoce en el Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc, 2018), la formación docente constituye un lineamiento estratégico de alto impacto en los sistemas e instituciones de educación, por su importancia para garantizar la calidad de la educación superior.

En el Informe de Política de educación superior: III Conferencia Mundial de Educación Superior auspiciada por la Unesco (Saborido, Alpízar, Villavicencio y García, 2022), se resalta que Cuba cumple con los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, asimismo ejecuta acciones para dar cumplimiento a los ejes de la Conferencia Regional de Educación Superior 2018.

En el modelo de formación de la educación superior cubana se aspira a la formación integral del futuro profesional, la instrucción de su pensamiento y la educación de sus sentimientos (Mes, 2016). De igual manera, resulta esencial que el profesor garantice la actividad y la comunicación de los estudiantes en un clima afectivo para despertar el interés por el contenido objeto de aprendizaje y su compromiso con el logro de los objetivos (Mes, 2018).

La formación de profesores constituye también una prioridad en la educación superior cubana. La superación integral y sistemática del docente universitario es de vital importancia y deviene una tarea apremiante para influir en la formación de profesionales (Mes, 2015). De igual manera, en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026 (PCC, 2021) se reconoce la importancia de avanzar en la formación del personal docente.

Formación de profesores universitarios. La educación de posgrado como contexto para la formación de profesores universitarios a favor del desarrollo sostenible

La formación de profesores ha transitado desde visiones intrumentales hasta posiciones que promueven el desarrollo profesional

y personal de los docentes. La autora Martín (2015) señala que la formación de los profesores debe realizarse como parte de un proceso educativo que transcurra de manera continua y resulte potenciador del desarrollo del profesorado, en tanto contribuya al desempeño competente, autónomo y comprometido en la dinámica cotidiana del docente.

A su vez, González (2020, 2021), reflexiona sobre cómo los modelos de formación de profesores deben propiciar la autonomía responsable, la posición crítica ante los diversos aspectos de la realidad y la incorporación de ellos a la dinámica de enseñanza, lo cual conlleva a asumir el desarrollo personal desde una perspectiva más amplia de lo realizado. En el informe del proyecto: Formación del profesor universitario con una visión integral (Cepes, 2020), se propone una concepción de formación de profesores universitarios que contemple la formación humanista y ética así como la formación personal.

Se coincide con los autores anteriores en que la concepción de formación de profesores debe transformarse y partir desde la complejidad de la actividad del profesor universitario ya que los cambios en la didáctica y las metodologías tradicionales no son suficientes de cara a las numerosas exigencias que enfrentan en su labor. Los siguientes planteamientos refuerzan estas ideas y brindan elementos acerca de la instrumentación metodológica de dicha formación:

Todo profesor universitario requiere juicio crítico y reflexión en su profesión [...]. Esta nueva actitud no se logra con programas de formación tradicionales, porque lo que él tendrá que hacer con sus estudiantes es también lo que tiene que experimentar en su formación pedagógica. Si no hay vivencia no hay transformación personal. (Cepes, 2020, p. 91)

En el caso de las instituciones que no poseen perfil pedagógico, la formación de profesores se concibe en el marco de la educación de posgrado. Dicha educación constituye el nivel más alto de la educación superior, encaminado a la promoción de la educación permanente de los graduados universitarios. Resulta idónea para la promoción de la superación continua, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte (Mes, 2019).

Desde el pregrado la actividad rectora es el estudio profesional, aunque se da en vínculo con lo laboral y lo investigativo; desde el posgrado se enfatiza en los procesos formativos que implican la investigación, la innovación, la creación artística y la profesionalización especializada (Bernaza, 2015).

Como características distintivas del posgrado se puede mencionar que es un proceso dirigido a la identificación y resolución de problemas de la profesión y la práctica social con el apoyo de las Tic y el aprendizaje colaborativo; los profesionales que acceden poseen intereses marcados y estrategias propias de aprendizaje; el diseño y la lógica de implementación son flexibles y pertinentes; el contenido se estructura a través de cursos y entrenamientos; el proceso implica la independencia del estudiante; se utilizan fuentes bibliográficas diversas y de alto grado de actualización; se privilegian la vivencia y la experiencia profesional de los participantes y se desarrollan capacidades para la investigación, innovación, creación y perfeccionamiento del ejercicio profesional o especializado.

Por su parte, las autoras Travieso y Curiel (2023, 2024) coinciden en destacar cómo la educación de posgrado constituye un proceso complejo y multifactorial, el cual debe ser objeto de cambios con el propósito de dar respuesta a las necesidades de la educación superior cubana y en consonancia, a las demandas socioeconómicas del país. A su vez, enfatizan cómo dicho nivel educativo se enfrenta a grandes retos y que los cambios generados deben constituirse en reforzadores de la calidad de los programas de formación, la cual debe ser una máxima a tomar en cuenta.

Los autores Bernaza et al. (2013) hacen alusión a la educación de posgrado en la formación de profesores. Destacan que esta debe partir de sus necesidades de formación, del análisis de la experiencia y vivencias de estos, apuntar al desarrollo de la personalidad, posición que permite trascender los modelos con enfoque tecnológico donde se privilegia solo el entrenamiento de destrezas. Resulta interesante destacar que:

El proceso pedagógico de posgrado debe ofrecer al educador recursos para fortalecer su regulación personal, que permitan satisfacer sus necesidades de autodirección, para lograr una mejor inserción e idoneidad profesional dados los vertiginosos cambios que ocurren, particularmente en el mundo del conocimiento. (Bernaza et al., 2013, p. 21)

Estos autores destacan como características del proceso pedagógico de posgrado para maestros y profesores: la flexibilidad de la planificación en función de los aprendizajes, intencionalidad conveniada, comunicación dialógica, significación, reflexión meta cognitiva, socialización progresiva y esfuerzo adicional basado en la motivación.

La sistematización teórica realizada muestra cómo se hace necesario trascender posiciones instrumentalistas en la formación docente y dar paso a concepciones donde se privilegie el desarrollo profesional del profesor, lo cual implica el desarrollo de su personalidad, ideas que se encuentran en consonancia con las características de la educación de posgrado y permiten un acercamiento a la formación de profesores a favor del desarrollo sostenible.

Entender el posgrado como un proceso complejo, donde inciden multiplicidad de factores determinantes para su desarrollo, se considera esencial. Las autoras coinciden con Bernaza, quien expresa: “No resulta suficiente la capacitación, la superación y el nivel de posgrado que pueden alcanzar los profesionales universitarios, se necesitan transformaciones y respuestas renovadas de ese capital humano ante los problemas presentes y futuros. Es indispensable, como ha planteado nuestro presidente Díaz-Canel, “pensar como país” (Bernaza, G. et al., 2020, s/p).

El apoyo y la voluntad política resultan fundamental en torno a la formación universitaria posgraduada. Específicamente, la Constitución de la República de Cuba (2019) hace referencia a la educación de posgrado como un derecho ciudadano en su Artículo 73 donde se expresa:

La educación es un derecho de todas las personas y responsabilidad del Estado, que garantiza servicios de educación gratuitos, asequibles y de calidad para la formación integral, desde la primera infancia hasta la enseñanza universitaria de posgrado. El Estado, para hacer efectivo este derecho, establece un amplio sistema de instituciones educacionales en todos los tipos y niveles educativos, que brinda la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo a las aptitudes, las exigencias sociales y a las necesidades del desarrollo económico-social del país. En la educación tienen responsabilidad la sociedad y las familias. La ley define el alcance de la obligatoriedad de

estudiar, la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirirse; la educación de las personas adultas y aquellos estudios de posgrado u otros complementarios que excepcionalmente pueden ser remunerados.

El análisis de este artículo invita a rescatar un conjunto de ideas como la concepción de una educación permanente y la calidad del proceso formativo. En especial, resulta interesante la articulación del posgrado con los niveles educativos precedentes, atendiendo al modelo de formación continua.

Las ideas recogidas en la Constitución se amplían en un conjunto de documentos rectores del proceso de posgrado, elaborados por el Ministerio de Educación Superior de Cuba, entre los que se encuentran el Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (Mes, 2019) y el Manual para la gestión del posgrado.

Hay que destacar que en el «Manual para la gestión del posgrado», que explicita cómo instrumentar el actual Reglamento de Educación de Posgrado, y donde aparece por primera vez, en documentos de este tipo, un capítulo que brinda las normas y los procedimientos para su gestión, con lo cual se refuerza la idea de adoptar con grandes dosis de flexibilidad, sin abandonar la impronta de cada centro educacional, el modelo de educación superior a distancia para las universidades cubanas. (Bernaza et al., 2020, s/p)

El Reglamento de Posgrado contiene 8 capítulos y regula la gestión de dicho nivel educativo. En este documento se hace énfasis en la calidad y flexibilidad del proceso como características esenciales del mismo; se resalta la importancia de la vinculación con redes nacionales e internacionales y la internacionalización como vía para el acceso al conocimiento más avanzado e igualmente se determina el sistema de créditos obtenidos en los programas de formación y las formas organizativas de la educación de posgrado.

Resulta cada vez más inmediato mantener y promover una educación de calidad, a la vez que se continúe contribuyendo al perfeccionamiento de la educación de posgrado que se realiza en las instituciones de educación superior cubanas. Al respecto, los

autores Bernaza et al. (2020, s/p) realizan un estudio sobre las causas que originaron el cierre de diversos programas de maestría y especialidades de posgrado entre los años 2010 y 2018. Por el valor que poseen se presentan a continuación:

- Las exigencias sobre la calidad de los programas de posgrado para la formación académica de maestría y de especialidad de posgrado llevaron a un análisis profundo sobre la continuidad de algunos programas vigentes, en particular, los que no fueron evaluados y acreditados en el tiempo establecido por la Junta de Acreditación Nacional (Jan) y habían perdido su pertinencia, lo que condujo al cierre de programas de maestría y de especialidades no médicas.
- El envejecimiento de algunos claustros de los programas de maestría y especialidades de posgrado (no médicas), así como de los contenidos tratados por el rápido avance de la ciencia y la tecnología.
- La obsolescencia de laboratorios e infraestructura.
- La integración de las universidades del Mined y el Mes llevó a determinar qué programas en el área de educación eran los más pertinentes, y a una reducción de su número.
- El perfeccionamiento de los programas, lo cual provocó un acceso más dirigido a las prioridades y a programas de mayor calidad en maestría, fundamentalmente.
- La desatención a las especialidades de posgrado (no médicas) por parte de las empresas solicitantes.
- Las limitaciones en el acceso de los trabajadores a la superación y el posgrado académico por la legislación vigente hasta 2019, en particular, la Ley No. 49 del 28 de diciembre de 1984 del Código del Trabajo.
- Las especialidades médicas no se vieron afectadas, se mantuvieron y se siguen perfeccionando para obtener niveles más altos de acreditación por la Jan a pesar de que la participación en actividades de posgrado, en general, disminuyó también en el período .

El posgrado además, cuenta con dos modalidades esenciales, se consideran: la superación profesional y la formación académica (Manzo et al., 2006, s/p), en este sentido dichos autores enfatizan en:

- Educación posgraduada continua o superación profesional. Esta modalidad se refiere a un sistema de actividades de aprendizaje y consolidación profesional como expresión de la creación intelectual. Está controlada institucionalmente y dirigida a los profesionales graduados. Como formas de esta modalidad pueden considerarse: los cursos, los talleres, los entrenamientos, cursos precongresos, seminarios de posgrado, conferencias de especialidad, el debate científico, diplomados y estudios supervisados por profesionales de alta capacitación. La misma implica un desarrollo personal más libre en sus formas pero debe ser considerada como un derecho y un deber de todo egresado.
- Educación posgraduada formal o formación académica. Esta modalidad se refiere a un sistema de actividades de aprendizaje exigente, regulado a nivel nacional y ejecutado institucionalmente con la debida autorización, otorga un título académico y científico y está orientada con énfasis hacia la creación o producción de conocimientos intelectuales prácticos y humanísticos en el ámbito del pensamiento científico. Como formas de esta modalidad pueden considerarse a las especialidades, maestrías y los estudios doctorales.

En lo referido a la Superación Profesional, el artículo 20.1 del Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba (Mes, 2019, p. 1443) considera su diversidad desde la existencia de formas organizativas principales y secundarias:

“Artículo 20.1. La superación profesional tiene como formas organizativas principales:

- a) El curso;
 - b) el entrenamiento; y
 - c) el diplomado.
2. Otras secundarias:
- a) El seminario;
 - b) el taller;
 - c) la conferencia especializada;
 - d) el debate científico;

- e) la autopreparación;
- f) la consulta; y
- g) otras”.

Además, refiere las particularidades de las formas organizativas principales contenidas en los artículos 22 al 25:

Artículo 22. El curso está dirigido a complementar, profundizar o actualizar la formación profesional alcanzada a través del proceso de enseñanza-aprendizaje organizado con contenidos que abarcan resultados de investigación relevante o aspectos importantes que contribuyen al mejoramiento o reorientación del desempeño; tiene la extensión mínima de un (1) crédito.

Artículo 23.1. El entrenamiento está dirigido a actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos con elevado nivel de independencia para el desempeño profesional o su reorientación, así como el uso de nuevos procedimientos y tecnologías.

2. Se realiza en escenarios propicios para la investigación, el desarrollo, la innovación, la creación artística, el desempeño especializado u otros relacionados con la actividad profesional, bajo la orientación y monitoreo del tutor; tiene una extensión mínima de (1) un crédito.

Artículo 24.1. El diplomado está dirigido a especializar, actualizar, profundizar y ampliar la formación profesional alcanzada o para contribuir a lograr determinados desempeños profesionales específicos o la reorientación de los ya alcanzados.

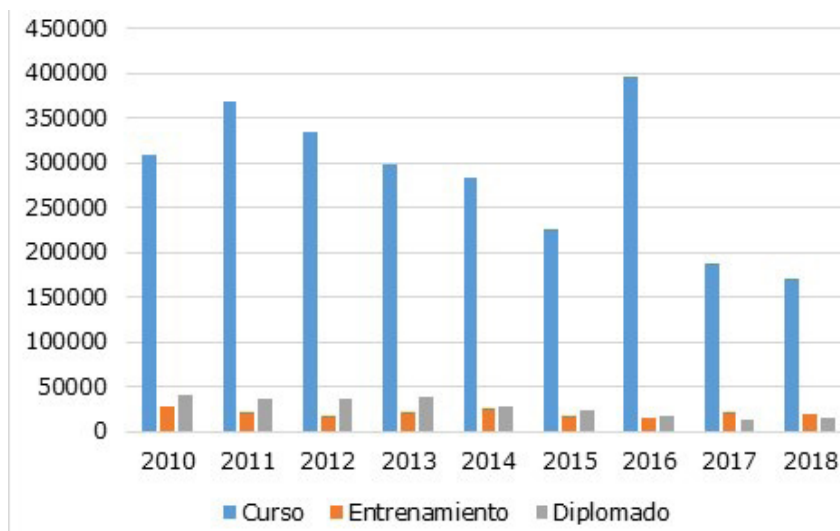
2. Está compuesto por un sistema de cursos, entrenamientos y otras formas de superación profesional articuladas entre sí; la extensión mínima de cada diplomado es de quince (15) créditos.

Artículo 25. El diplomado culmina con la realización y defensa de un trabajo teórico o práctico ante un tribunal, en el que se demuestre haber alcanzado los objetivos previstos en el programa y que plantee una propuesta que ofrezca solución a un problema profesional, preferiblemente de la entidad de donde procede el estudiante u otro de carácter académico”. (Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba, 2019, pp. 1443-1444)

Aun cuando el Reglamento explicita las esencias de las formas organizativas principales declaradas, las autoras consideran fundamental la declaración además de las particularidades de formas

organizativas secundarias que son usualmente adoptadas por los docentes, como es el caso de los seminarios, los talleres y la autopreparación.

Resulta muy interesante que los usuarios interesados en la superación profesional, seleccionen en mayor medida los cursos, sobre las restantes modalidades; aun cuando matrícula ha decaído en los últimos años (Bernaza et al. (2020, s/p.).



Participación en las acciones de superación profesional de los organismos del Mes, Mined, Minsap y otros. Fuente: Prontuario Estadístico de la educación superior de 2019. Tomado de Bernaza et al. (2020)

A tono con la realidad actual, la urgencia temporal existente implica la superación en el menor tiempo posible. Esta tendencia podría modificarse cuando la oferta de superación profesional, se traslade en mayor medida a la modalidad a distancia o telepresencial; lo que flexibiliza los tiempos para la participación en las diferentes actividades y optimiza la planificación y organización del tiempo de los estudiantes.

Por otra parte, la formación académica integra: especialidades, maestrías y doctorados. Andoni Garrita, define las formas organizativas de la formación académica de la manera siguiente:

Especialización, en el que se profundiza académicamente en las técnicas y métodos de las profesiones, mediante cursos de carácter eminentemente aplicativo y práctico;

Maestría, que tiene como objetivo transmitir una amplia cultura científica y humanística, y que se centra en la realización de investigación bajo supervisión, ya sea para fomentar en el alumno la innovación técnica o metodológica dentro de su ámbito profesional, como para formar docentes que dominen los temas de su área, al igual que los del fenómeno educativo en sí. Cierta tipo de estudios de maestría se han creado exclusivamente con un fin propedéutico hacia el doctorado, lo cual vale la pena revisar.

Doctorado, que se encarga de formar expertos capaces de desarrollar nuevos conocimientos y de aplicarlos creativamente, por medio de la investigación original”. (Garrita, A., 2016)

Las autoras comparten las definiciones recogidas en el Reglamento de Posgrado, dada la profundidad alcanzada en la determinación de los elementos esenciales de cada una de estas formas organizativas. Se considera:

“Artículo 41: La Maestría tiene como finalidad lograr una amplia y avanzada cultura científica en determinada área del saber, así como una mayor capacidad y desarrollo para la actividad docente, administrativa, la investigación, desarrollo e innovación, la creación artística o de otras actividades vinculadas al desempeño profesional, en correspondencia con las necesidades de la producción y los servicios, y del desarrollo económico, social, científico, tecnológico y cultural del país.

Artículo 46: La Especialidad de posgrado es el proceso de formación posgraduada que proporciona a los graduados universitarios la profundización o ampliación de sus conocimientos en áreas particulares de profesiones de perfil amplio, y por tanto constituye un requisito para el ingreso, ser egresado de una carrera o familia de carreras afines al área de conocimiento del programa”.

Además, los artículos 5.1 y 6 refieren las particularidades en torno al grado científico de Doctor en determinada área del conocimiento y Doctor en ciencias. Al respecto, se expresa:

“Artículo 5.1: El grado científico de Doctor en determinada área del conocimiento se otorga a los graduados de nivel universitario que contribuyen significativamente al desarrollo del conocimiento en su tema de investigación y satisfacen a plenitud los requisitos y las evaluaciones correspondientes de sus programas de doctorado”.

Artículo 6: El grado científico de Doctor en Ciencias se otorga a los doctores en determinada área del conocimiento con un relevante y amplio aval, sustentado por resultados de impacto científico, económico y social; en la capacidad para la formación doctoral de otros especialistas; y culmina con la defensa ante el tribunal designado, de una tesis que contiene la solución generalizada de un problema y que constituye un aporte esencial al conocimiento.

Es consideración de las autoras, la necesidad de enfatizar en el desarrollo cognitivo-afectivo superior alcanzado por los estudiantes de posgrado durante el tránsito por el proceso de formación, que favorezca su formación integral. Los docentes tenemos la misión no solo de transmitir conocimientos sino además de influir en el desarrollo de la personalidad de nuestros educandos, para de este modo contribuir a la formación de mejores profesionales y seres humanos.

Formación de profesores a favor del desarrollo sostenible: aportes desde la concepción de educación socioafectiva

Los aspectos trabajados con anterioridad sitúan la atención en el desarrollo de la personalidad, como forma de incluir a la persona en su totalidad y los diferentes ámbitos donde el individuo interactúa y se desarrolla, todo ello en aras de lograr una formación integral que más allá de lo profesional, contribuya a la formación integral tanto de estudiantes como profesores.

En este contexto, lo afectivo toma especial relevancia al constituir la base psicológica del desarrollo moral, pero también de la sensibilidad, la empatía, la tolerancia y la comprensión del otro. Se asume la categoría educación socioafectiva, porque es más general e incluye las emociones y otros procesos. No solo se debe trabajar lo instructivo, también lo educativo, de acuerdo con las particularidades del individuo y el contexto donde se desenvuelve, para que pueda transformar la realidad y transformarse a sí mismo, aspecto que solo puede tener lugar desde un desarrollo armónico de

la personalidad, donde no basta atender lo que el sujeto conoce, también se debe tener en cuenta el impacto que esto tiene en sus sistema de necesidades y motivos, lo cual se refiere a lo afectivo y se encuentra en la base del desarrollo moral, determina el compromiso e identificación del individuo con la sociedad y sus valores.

La educación socioafectiva se define como:

Sistema de influencias intencionado, sistemático y permanente que tiene lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dirigido a potenciar el autoconocimiento, así como la expresión adecuada de emociones y sentimientos en la interacción, como forma de contribuir al desarrollo afectivo, ético y social de docentes y estudiantes, en el marco de una cultura y valores deseados. (Curiel, 2019, p.28)

Los profesores requieren auxiliarse de recursos personológicos que no siempre son tenidos en cuenta como parte de los programas de formación docente. En ocasiones se privilegia la formación en la especialidad o en lo referido a la didáctica como parte de una concepción esencialmente instrumental donde no se concibe la formación personal del profesor. Sin embargo, algunos resultados de investigación ponen de manifiesto necesidades de formación docente que dan cuenta de la importancia de lo afectivo y cómo este influye en su labor, algunas carencias que pueden mencionarse guardan relación con: autoconocimiento, habilidades emocionales, estilos de comunicación para la relación empática y cómo manejar estos aspectos en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) (Barrientos, Sánchez y Arigita, 2019; Curiel, 2019).

La formación docente en educación socioafectiva se asume como:

Un proceso educativo dirigido a favorecer el desarrollo profesional del docente mediante la potenciación del autoconocimiento, así como la expresión adecuada de emociones y sentimientos en la interacción en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje, como forma de contribuir a su desarrollo afectivo, ético y social. (Curiel, 2022a, p. 36)

Dicha formación docente en educación socioafectiva se concibe en el marco de la educación de posgrado. De cara a la formación de profesores en este nivel, resulta de interés señalar:

El proceso pedagógico de posgrado debe ofrecer al educador recursos para fortalecer su regulación personal, que permitan satisfacer sus necesidades de autodirección, para lograr una mejor inserción e idoneidad profesional dados los vertiginosos cambios que ocurren, particularmente en el mundo del conocimiento. (Bernaza et al., 2013, p.21)

Esta concepción ha servido como sustento teórico-metodológico en diversas experiencias donde se han obtenido resultados positivos (Ojalvo y Curiel, 2015; Curiel et al., 2018; Morales y Curiel, 2018; Curiel, 2019, Curiel, 2022 a, b, c).

De igual manera su aplicación práctica en la formación de profesores universitarios ha permitido enriquecer y perfeccionar dicha concepción. Producto de ellos se proponen algunas consideraciones metodológicas para la formación docente en educación socioafectiva (Curiel, 2022a):

- Trabajar a partir del referente de los docentes y sus buenas prácticas.
- Enfatizar en la naturaleza comunicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer el nivel de partida de los participantes en cuanto a la educación socioafectiva.
- Privilegiar estilos de comunicación que propicien un clima psicológico adecuado.
- Utilización de metodologías activas que permitan vivenciar el proceso de educación socioafectiva.

Se contribuye al desarrollo sostenible desde la concepción de formación docente en educación socioafectiva en tanto se promueve la reflexión acerca de la formación de profesionales con una visión humanista, la cual enfatiza en el ser humano, el desarrollo de su personalidad en su contexto de actuación tomando como referencia el marco ético y social de la sociedad en que tiene lugar dicha formación. Ello contribuye también a la responsabilidad social universitaria y la formación ciudadana (Curiel, 2024).

Se promueve la reflexión crítica acerca del rol de los profesores y estudiantes de acuerdo a las exigencias actuales. Se apuesta por el desarrollo de la personalidad del profesor y se enfatiza en aspectos

relacionados con lo afectivo como el autonocimiento, la expresión de emociones y sentimientos, a la vez que se promueve la reflexión crítica sobre la propia práctica. De esta manera se contribuye a la toma de decisiones, la participación, promover la tolerancia de la diversidad y prevenir los conflictos. (Curiel, 2024)

Ello también se logra a través de los contenidos que se trabajan vinculados con la empatía, la sensibilidad, las interacciones en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje y las metodologías activas que se utilizan. Esto permite asumir enfoques interdisciplinarios, vivenciar el proceso de educación socioafetiva y que los profesores puedan analizar problemas complejos de su propia práctica docente de manera cooperativa. En la medida que los profesores se transformen a sí mismos y estarán en capacidad de transformar su práctica en aras de lograr la formación de los profesionales. (Curiel, 2024)

CONCLUSIONES

La educación es de gran importancia para alcanzar lo pautado en la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por la importancia de la figura del docente, la formación de los profesores debe tener en cuenta estos aspectos e implementarse desde una perspectiva humanista que conciba el desarrollo de su personalidad en el ejercicio de la docencia para lo cual los programas de formación de profesores deben trascender las posiciones tradicionales.

En este sentido, la educación de posgrado constituye el contexto donde tiene lugar dicha formación por lo que debe concebirse desde su complejidad, multifactorialidad y en consonancia con las tendencias de formación de profesores para poder dar respuesta a numerosos retos.

Los aspectos tratados en el capítulo contribuyen al enriquecimiento de las concepciones de formación de profesores universitarios y han servido de sustento teórico-metodológico en la elaboración de varios programas dirigidos a este fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRIENTOS FERNÁNDEZ, A., SÁNCHEZ CABRERO, R., y ARIGITA GARCÍA, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis y Saber*, 10(24), 119-141.
- BERNAZA RODRÍGUEZ, G. J. (2015). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural. Ministerio de Educación Superior.
<https://biblioteca.izt.uam.mx/vufind/Record/ELB71626>
- BERNAZA RODRÍGUEZ, G. J., APARICIO SUÁREZ, J. L., PAZ MARTÍNEZ, E. DE LA, TORRES ALFONSO, A. M., y ALFONSO MANZANET, J. E. (2020). La educación de posgrado ante el nuevo escenario generado por la Covid-19. *Educación Médica Superior*, 34(4), 15.
- BERNAZA RODRÍGUEZ, G. J. R., ADDINE FERNÁNDEZ, F., GARCÍA, G., y DERICHE, Y. (2013). El proceso pedagógico de posgrado: Fundamentos, retos y aplicaciones. Curso 7. Evento Internacional Pedagogía 2013, La Habana.
- CEPES. (2020). Concepción teórico metodológica para la formación del profesor universitario sustentada en las ciencias de la educación. Informe final del proyecto «Estrategia de formación del profesor universitario con una visión integral». CEPES.
- CURIEL, I., y TRAVIESO, D. (2023). Formación de profesores a favor del desarrollo sostenible y educación socioafectiva: Algunas estrategias metodológicas. I Encuentro de investigadores vinculados a temas pedagógicos y didácticos, convocado por la Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana.
- CURIEL, L. (2019). Programa de formación docente en educación socioafectiva para profesores de la Universidad de La Habana [Tesis de Doctorado (no publicada)]. Universidad de La Habana.
- CURIEL PEÓN, L. (2022a). Estrategias metodológicas para la formación docente en educación socioafectiva. *Atenas: revista científico pedagógica*, 2(58), 33-47.
- _____ (2022b). Necesidades formativas de profesores universitarios a partir de su percepción. *Santiago*, 157, Article 157.
- _____ (2022c). Trabajo colaborativo como estrategia para la formación docente en educación socioafectiva mediante ambientes virtuales de aprendizaje durante la pandemia. En R. E. Morales Salas y M. G. Veytia Buchel, *Estrategias didácticas*

- emergentes. Un desafío frente a la pandemia de Covid-19* (p. 131). Ediciones Comunicación Científica. https://www.researchgate.net/publication/389439155_Estrategias_didacticas_emergentes_Un_desafio_frente_a_la_pandemia_de_COVID-19
- (2023a). Estrategias socioafectivas en ambientes virtuales de aprendizaje. Apuntes desde la vivencia de los profesores (No. 69). Article 69. Simposio Internacional Educación superior, Sociedad y Desarrollo en el marco de la Convención Científica Internacional Saber UH 2023, La Habana.
- (2023b). Formación de profesores universitarios a favor del desarrollo sostenible. Algunos aspectos a tener en cuenta. XXV Jornada Científica Pedagógica Nacional «EDULISA 2023» y XII Encuentro Provincial de Generalización Educativa, La Habana.
- (2024a). Formación de profesores a favor del desarrollo sostenible: Aportes desde la concepción de educación socioafectiva. 14to. Congreso Internacional de Educación superior Universidad 2024, La Habana.
- (2024b). Formación de profesores universitarios a favor del desarrollo sostenible. Apuntes desde la percepción de informantes clave. III Congreso Internacional «Ciencia y Educación», La Habana.
- CURIEL PEÓN, L., OJALVO, V., y CORTIZAS, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3).
<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n3/0257-4314-rces-37-03-e5.pdf>
- CURIEL PEÓN, L., OJALVO, V., GONZÁLEZ, B., CURIEL, L., y TRAVIESO, D. (2023). La educación socioafectiva en la formación del profesor universitario. En *El profesor universitario: Bases científicas para su formación con una visión integral*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- CURIEL PEÓN, L., y TRAVIESO, D. (2024). Educación de posgrado como contexto de la formación de profesores a favor del desarrollo sostenible. XIV Taller Internacional «Maestro ante los retos del siglo XXI», La Habana.
- GARRITA, A. (2016). Propuesta de un marco de referencia para el Sistema Nacional de Educación Avanzada (posgrado).
- GONZÁLEZ, B. M. (2020). La actividad del profesor universitario y su ideal de profesor. *Revista Conrado*, 16(75), 291-298.

- (2021). Modelos de formación del profesor universitario: Un tema de inaplazable innovación. *Atenas: revista científico pedagógica*, 2(54), 189-203.
- MANZO RODRÍGUEZ, L., RIVERA MICHELENA, N., y RODRÍGUEZ-OROZCO, A. R. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 20(3).
- https://www.researchgate.net/publication/262704237_La_educacion_de_posgrado_y_su_repercusion_en_la_formacion_del_profesional_iberoamericano
- MARTÍN SOSPEDRA, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 337-349.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2015). Sistema de superación de profesores e investigadores de las universidades y entidades de Ciencia, Tecnología e Innovación subordinadas al Mes. Mes.
- (2016). Documento base para el diseño de los Planes de Estudio «E». La Habana. Mes.
- (2018). Reglamento para el trabajo docente y metodológico en la Educación superior. Mes.
- (2019). Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. Resolución 140/2019. Mes.
- MINISTERIO DE JUSTICIA. (2019). *Constitución de la República de Cuba*. Minjus. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-5-extraordinaria-de-2019>
- MORALES SALAS, R. E., y CURIEL PEÓN, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 69, Article 69. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- OJALVO, V., y CURIEL PEÓN, L. (2015). La formación integral del estudiante y la formación continua de los profesores en la educación superior cubana. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 257-282.
- OJALVO, V., y CURIEL PEÓN, L. (2024). Valores y responsabilidad social en la universidad: Influjo del CEPES en la consolidación de los tópicos. En *Formación y gestión universitaria: Una mirada desde el Siglo XXI*.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y

- el Caribe. Cepal. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (2021). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026*. Editora Política.
- <https://siteal.iiep.Unesco.org/bdnp/3710/lineamientos-politica-economica-social-partido-revolucion-periodo-2021-2026>
- SABORIDO LOIDI, J. R., ALPÍZAR SANTANA, M., VILLAVICENCIO, M. V., y GARCÍA BÁEZ, R. (2022). Informe de Política de Educación superior: III Conferencia Mundial de Educación superior auspiciada por la Unesco. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3).
- <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n3/0257-4314-rces-41-03-1.pdf>
- STRAMIELLO, C. I. (2005). ¿Una educación humanista hoy? *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), Article 8.
- <https://doi.org/10.35362/rie3682777>
- TRAVIESO, D. (2023). Reforma Universitaria en Cuba y el profesor universitario: Su continuidad en la actualidad. En V. Ojalvo, B. González, L. Curiel Peón, y D. Travieso, *El profesor universitario: Bases científicas para su formación con una visión integral*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- TRAVIESO, D., y CURIEL PEÓN, L. (2023a). El posgrado en la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación superior*, 42(1 (Especial)), 502-513.
- (2023b). El posgrado en la educación superior cubana. Simposio Internacional Educación superior, Sociedad y Desarrollo en el marco de la Convención Científica Internacional Saber UH 2023, La Habana.
- (2023c). La formación universitaria en Cuba para un desarrollo sostenible. I Encuentro de investigadores vinculados a temas pedagógicos y didácticos, La Habana.
- (2024). Retos para la educación de posgrado en contexto post-covid. 14to Congreso Internacional de Educación Superior «Universidad 2024», La Habana.
- UNESCO. (2012). Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta. Unesco.
- http://www.lacult.Unesco.org/docc/2012_Educ_para_des_sost.pdf

- (2014). El Desarrollo sostenible comienza por la educación: Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015. Unesco.
https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000230508_spa
- (2022a). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. Unesco.
<https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org>
- (2022b). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Unesco.
<https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO-IESALC. (2018). Plan de Acción Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe 2018-2028. Unesco-Iesalc.

La sostenibilización curricular en la formación profesional de ingeniería

JORGE LUIS MENA LORENZO

JUAN ALBERTO MENA LORENZO

JUAN SILVIO CABRERA ALBERT

TAYMI BREIJO WOROSZ

GERARDO FÉLIX MENA DÍAZ

INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030 (Onu, 2015) establece 17 objetivos interconectados para abordar desafíos globales. En este contexto, la educación se vuelve clave para impulsar el cambio. La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), promovida por la Unesco, integra dimensiones sociales, económicas y ambientales, formando ciudadanos críticos (García, 2023). En ingeniería, esta visión es crucial, ya que los futuros profesionales diseñan el mundo del mañana. Formar ingenieros competentes en sostenibilidad es una necesidad apremiante (Berríos y Bastías, 2020; Cebrián, 2020; Ramos, 2020).

Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad clave en el proceso de sostenibilización curricular, pues constituyen un espacio fundamental para generar conciencia (Unesco, 2015). Pero estudios revelan deficiencias en la integración de la EDS en los currículos, especialmente en el desarrollo de competencias (De la Rosa et al., 2019; Santamaría y Martínez, 2023). Por ello, deben liderar una visión renovada del desarrollo humano, que establezca la educación para la transición ecológica como principio del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2020).

Paradójicamente, aún queda un largo camino hacia el planteamiento de un currículo sostenible que empodere a los estudiantes (Alba et al., 2020). Desde esta perspectiva, la sostenibilización curricular no busca educar sobre el desarrollo sostenible, sino para el desarrollo sostenible formando personas críticas y responsables (Murga, 2014).

Sin embargo, la observación del proceso formativo en ingeniería evidencia limitaciones:

- La formación en sostenibilidad para el profesorado universitario es escasa, poco estructurada y voluntaria, lo que dificulta el proceso de sostenibilización curricular.
- Existe un conocimiento limitado sobre la sostenibilización curricular en la comunidad universitaria, reduciendo su comprensión y aplicación.
- El compromiso institucional con la sostenibilidad es insuficiente, dificultando la asignación de recursos y el impulso de iniciativas para la sostenibilización curricular.
- Persisten dificultades para aplicar la sostenibilidad en el diseño curricular de ingeniería, afectando la implementación de enfoques adecuados.
- La investigación en sostenibilización curricular es escasa y poco reconocida, limitando el desarrollo de conocimiento y buenas prácticas en ingeniería.

De estas situaciones problemáticas se deriva la siguiente pregunta: ¿cómo concebir la sostenibilización curricular en carrera de ingeniería? Para solucionar esta problemática, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura científica, con el objetivo de analizar la sostenibilización curricular en la formación profesional de ingeniería.

DESARROLLO

La sostenibilización curricular es clave para transformar la formación de ingenieros, pasando de un enfoque tradicional a uno con sostenibilidad transversal. Su alcance y potencial requieren abordar su conceptualización y fundamentos teóricos.

La sostenibilización curricular como eje transformador en ingeniería

La sostenibilidad curricular se ha convertido en un tema central en la educación superior desde que la Unesco (2005) declaró el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sostenible. Su evolución, desde la Educación Ambiental hasta

la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), busca formar ciudadanos comprometidos con un mundo sostenible, integrando dimensiones sociales, económicas y ambientales (Berríos y González, 2020). Iniciativas como la Declaración de Talloires (1990) y el Decenio de la EDS (2005-2014) han sido fundamentales en este proceso.

De acuerdo con Agbogbo et al. (2023) destacan la importancia de incluir la educación ambiental en todos los programas, alineada con el “desarrollo sostenible” (Onu, 2019). Definido en el Informe Brundtland, este enfoque exige considerar tanto las necesidades de poblaciones vulnerables como los límites ambientales (Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo, 1987, p. 8). La sostenibilización curricular es clave para que los ingenieros integren la sostenibilidad en su práctica, más allá de lo técnico.

La sostenibilidad curricular ha cobrado relevancia en la educación superior desde el Decenio de la EDS (Naciones Unidas, 2005), evolucionando desde la Educación Ambiental hacia un enfoque integral que forma ciudadanos comprometidos con un mundo sostenible (Berríos y González, 2020). Agbogbo et al. (2023) destacan la necesidad de incluir la educación ambiental en todos los programas como la clave para que los ingenieros integren la sostenibilidad en su práctica profesional, bajo un enfoque de mayor trascendencia y carácter orientador.

Reconocen el impacto del Congreso Internacional celebrado en Tbilisi, Moscú, en 1987, como preámbulo al surgimiento de la naciente idea de la sostenibilización curricular, al concebir la Educación y Educación Ambiental como un proceso: “permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, destrezas, la experiencia y la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (s/p)”.

Esta definición rompe con estereotipos anteriores, pues va más allá de la dimensión conceptual y la proyecta hacia los modos de actuación de los sujetos para su bienestar presente y el bien vivir de las futuras generaciones. Por su parte, Breijo et al. (2022) identifican tendencias internacionales que orientan la formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible desde el pregrado, entre ellas:

- Reconocimiento del papel de las universidades en la necesidad de un cambio de actitud individual y colectiva ante el medio ambiente.
- Diseño de múltiples variantes para la introducción de este concepto a lo largo del proceso formativo de las personas.
- La universidad es la vía para incorporar la sostenibilidad en la formación profesional.
- Se requiere un cambio en la visión del ser humano respecto al entorno para formar profesionales comprometidos.

No obstante, la sostenibilización curricular continúa enfrentando desafíos en su integración universitaria, por la falta de consenso sobre su incorporación en planes de estudio existentes o en cursos específicos (Vera, 2022); paradójicamente, el deterioro ambiental crece (Zhenmin, 2019) ante el insuficiente accionar conjunto. Por tanto, se hace cada vez más importante la formación de ingenieros con competencias en sostenibilidad (Guerenabarrena et al., 2023; Murcia, 2020; Unesco, 2021).

Una de las dificultades poco exploradas en la investigación educativa es la falta de integración y transversalidad de la dimensión ambiental en los currículos. A menudo, los contenidos se presentan de forma aislada, sin una conexión real con la vida y el contexto de los estudiantes, lo que contradice el enfoque de sostenibilidad curricular.

En este contexto, Geli y Mulá (20192) definieron la sostenibilización curricular como un proceso continuo de producción cultural para formar profesionales comprometidos con la relación sociedad-naturaleza, basados en justicia, solidaridad, equidad y respeto a la diversidad. Su visión resalta la importancia de preparar profesionales conscientes de su rol en un futuro sostenible, integrando la dimensión ambiental en su práctica profesional.

Autores como Alba et al. (2020) y Solís y Barrios (2024), entre otros, destacan que la definición más difundida en la literatura señala:

Un proceso de incorporación de criterios de sostenibilidad en la formación superior, un imperativo ético la generación de una cultura que contribuya a un desarrollo humano integral y ambientalmente sostenible. Para formar personas participativas y proactivas que sean capaces de tomar decisiones responsables,

adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización y promover el respeto a la diversidad y la cultura de la paz. (p. 6)

La dimensión ética de la sostenibilización curricular constituye un imperativo para formar profesionales comprometidos con la sostenibilidad, desarrollando competencias para decisiones responsables en un mundo más justo y pacífico. A nivel institucional, la Secretaría General de Universidades en 2011 la define como una reconceptualización basada en valores, gestión e iniciativas que refuercen el compromiso social y el desarrollo sostenible. Este enfoque la concibe como un proceso integral que exige el compromiso de toda la universidad y un cambio en su cultura y valores (Solís y Barrio, 2024).

Murga y Novo (2014) definen la sostenibilización curricular como un proceso pedagógico significativo dentro de la educación para el desarrollo sostenible, basado en un modelo con sustento epistemológico y axiológico. Destacan que integra principios, valores y procedimientos en los proyectos docentes, formando competencias clave. Así, la sostenibilidad no es un contenido aislado, sino un eje transversal que fortalece la formación profesional.

Y para Segalás y Sánchez (2019), la sostenibilización curricular comprende: “El empoderamiento de la comunidad universitaria y creación de espacios para la reflexión y la colaboración colectiva, inter y transdisciplinaria, que fomenten el aprendizaje, la reflexión crítica sobre prácticas y cosmovisiones existentes y la acción creativa e innovadora” (p. 1204)

Esta definición pone de manifiesto la importancia de la participación de toda la comunidad universitaria en el proceso de sostenibilización curricular, así como la necesidad de fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora.

Por su parte, Fernanda y Murga (2019) consideran que:

El concepto ofrece la ventaja de señalar que la tarea afecta a todas las asignaturas y a todas las titulaciones, cada una de las cuales ha de contribuir, desde sus peculiaridades propias y las posibilidades de su específico campo disciplinar, al desarrollo de capacidades como el pensamiento sistémico, el análisis crítico o la toma de decisiones, a la vez que promueve los valores recogidos en La Carta de la Tierra, el código ético

reconocido por las Naciones Unidas como referente de la EDS.
(p. 166)

Esta definición reafirma que la sostenibilización curricular es un proceso pedagógico integral, que involucra todas las áreas del conocimiento y desarrolla competencias transversales como el pensamiento sistémico y el análisis crítico. En esta línea, Vera (2022) la considera una competencia transformativa clave que debe desarrollarse de manera sistémica y holística, mientras que Guerenabarrena et al. (2023) la definen como el “proceso de adaptación de la enseñanza hacia los retos del desarrollo sostenible, convirtiéndose en un objeto de estudio en sí mismo” (p. 22). Ambas perspectivas refuerzan su integración en el currículo como una competencia esencial, más que un contenido independiente.

En resumen, la sostenibilización curricular implica una transformación institucional que forma profesionales con conciencia ética y compromiso cívico, integrando la sostenibilidad en su formación. Alba et al. (2020) y Alexa et al. (2020) resaltan su potencial para inculcar hábitos sostenibles y conectar la práctica profesional con la preservación del entorno, aportando un valor pedagógico clave en la formación de ingenieros.

Ideas científicas del proceso de sostenibilización curricular en ingeniería

El proceso de sostenibilización curricular en ingeniería integra enfoques científicos que incorporan la sostenibilidad de forma transversal en la formación profesional. Basado en teorías pedagógicas, modelos educativos y principios de desarrollo sostenible, este enfoque permite estructurar un currículo que, además de los aspectos técnicos, promueva valores, competencias y actitudes para afrontar los desafíos ambientales, sociales y económicos del futuro.

La sostenibilización curricular en ingeniería es un proceso pedagógico

Para entender la *primera idea científica* es vital reconocer que esta transformación implica la integración transversal de la sostenibilidad en todos los aspectos de la formación profesional, desde los planes de estudio hasta los sistemas de evaluación. La sostenibilidad debe

permeabilizar las cuatro dimensiones de la formación profesional: académica, laboral, investigativa y extensionista, convirtiéndose en un eje transversal.

En este contexto, el proceso profesional debe integrar la sostenibilidad en cada etapa, asegurando soluciones técnicamente viables, pero también social y ambientalmente responsables. Desde el diseño de proyectos hasta la toma de decisiones, cada acción debe regirse por principios de sostenibilidad que promuevan un uso eficiente y ético de los recursos. Este enfoque integral no solo capacita a los ingenieros para resolver problemas inmediatos, sino que también los prepara para afrontar desafíos futuros, contribuyendo al bienestar social y a la preservación del medio ambiente.

En consecuencia, la *sostenibilización curricular en ingeniería* se concibe como:

Un proceso pedagógico (intencional y gradual) de transformación educativa, que integra de manera transversal criterios de sostenibilidad en todas las etapas y ciclos formativos. Este proceso, que abarca las dimensiones académica, laboral, investigativa y extensionista, se concreta en un método, un modo de actuación y una filosofía de trabajo del colectivo pedagógico-estudiantil. Su base legal y orientadora en la malla es la Disciplina Principal Integradora (DPI) y su accionar ejecutor se corresponde con el algoritmo de trabajo del profesional. (Mena y Mena, 2022, s/p)

La sostenibilización curricular: proceso estable, duradero y funcional

La sostenibilización curricular en ingeniería debe ser *estable*, con una implementación coherente y consistente a lo largo del tiempo. Esta estabilidad garantiza que los principios de sostenibilidad se integren de manera uniforme en todas las fases de la formación profesional, consolidándose en la cultura educativa sin depender de cambios externos impredecibles.

Asimismo, debe ser *duradera*, ya que no es una iniciativa temporal, sino una transformación profunda y a largo plazo en la enseñanza de la ingeniería. Su permanencia en el currículo permite una integración continua de la sostenibilidad, adaptándose a los desafíos globales y a las necesidades cambiantes de la profesión.

Por último, debe ser *funcional*, es decir, aplicable y efectiva en la práctica profesional. La sostenibilidad no debe ser un componente aislado, sino una parte esencial de la formación que impacte directamente en la capacidad de los ingenieros para tomar decisiones responsables y resolver problemas con un enfoque sostenible.

Estos criterios sustentan la *segunda idea científica*, reflejada en *regularidades* que garantizan una integración coherente y efectiva de la sostenibilidad:

- La sostenibilización curricular es un proceso dinámico que adapta la enseñanza-aprendizaje a los desafíos del desarrollo sostenible, exigiendo una formación continua en ingeniería.
- Busca formar ingenieros con compromiso ético y conciencia crítica, integrando sostenibilidad más allá de lo técnico.
- Promueve la colaboración interdisciplinaria, fomentando el trabajo en equipo y la integración de diversas perspectivas.
- Desarrolla competencias transversales como pensamiento sistémico, creatividad y adaptación para enfrentar desafíos complejos.
- Implica una transformación institucional donde la sostenibilidad debe permear toda la cultura y estructura universitaria.

Estas regularidades definen un marco teórico para planificar y aplicar la educación en sostenibilidad en ingeniería, garantizando su calidad y continuidad.

Sostenibilización curricular: proceso esencialmente integrador

La *tercera idea científica* sostiene que la *sostenibilización curricular* es un *proceso esencialmente integrador*, que busca la convergencia de enfoques, disciplinas y actores. No solo incorpora la sostenibilidad en los contenidos académicos, sino que también promueve su integración en la cultura institucional y las prácticas pedagógicas, uniando diversas áreas del conocimiento y adaptándose a las necesidades de la formación.

La sostenibilización curricular en ingeniería se concibe a través de diversas dimensiones que asumen la integración como condición *sine qua non*, y que representan aspectos clave del proceso. Cada dimensión aborda una faceta específica, permitiendo analizar el fenómeno en diferentes niveles. Estas dimensiones interactúan y

se complementan, formando un conjunto integral que ofrece una visión completa y coherente del proceso.

Primera dimensión: Integración universidad-empresa (nivel macro)

La colaboración entre universidad y empresa es clave para formar ingenieros comprometidos con la sostenibilidad. Esta integración debe incluir:

- Diseño curricular conjunto para adaptar los planes de estudio a las necesidades del sector.
- Investigación y desarrollo colaborativo en proyectos de soluciones sostenibles.
- Transferencia de conocimiento y tecnología mediante centros de investigación conjuntos y seminarios.
- Prácticas profesionales que ofrezcan experiencia real en sostenibilidad dentro de las empresas.

Segunda dimensión: Integración departamental (nivel medio)

La sostenibilización curricular requiere el compromiso de todos los departamentos universitarios y colectivos de carrera para que la sostenibilidad se convierta en un eje transversal. Para ello, se debe:

- Liderazgo institucional en la promoción de la sostenibilidad curricular.
- Formación de formadores en prácticas pedagógicas sostenibles.
- Colaboración interdisciplinaria para desarrollar proyectos conjuntos que aborden la sostenibilidad.
- Participación de estudiantes y personal en la implementación de la sostenibilidad.

Tercera dimensión: Integración de contenidos profesionales (nivel micro)

- La formación incluye la integración de contenidos específicos de sostenibilidad, como:
- Energías renovables y eficiencia energética.
- Gestión de recursos naturales y residuos.
- Análisis del ciclo de vida y evaluación de impacto ambiental.
- Diseño sostenible y ecodiseño.
- Responsabilidad social y ética profesional.

Las tres dimensiones de la sostenibilización curricular en ingeniería abarcan la integración de sostenibilidad a nivel institucional, departamental y en los contenidos profesionales, garantizando una formación integral y coherente. Este enfoque asegura que los ingenieros estén preparados para enfrentar los desafíos de la sostenibilidad mediante un aprendizaje continuo, interdisciplinario y con un enfoque práctico.

La sostenibilización curricular: proceso orientado al desarrollo de competencias en sostenibilidad en los ingenieros

La cuarta idea científica destaca que, en el contexto de transformación, el desarrollo de competencias de sostenibilidad en los ingenieros es esencial. Estas competencias van más allá de los conocimientos técnicos, permitiendo a los profesionales enfrentar desafíos complejos y tomar decisiones informadas y éticas para promover prácticas sostenibles. Su integración en el currículo es clave para una formación completa y orientada hacia un futuro sostenible.

Como señalan García (2023) y Acosta et al. (2024), la sostenibilización curricular busca desarrollar competencias como el pensamiento crítico y sistémico, así como la capacidad de evaluar consecuencias. Según Cebrián (2020), promueve la toma de decisiones responsables para la sostenibilidad. En este sentido, el informe de la Unesco (2021) y Cordovilla y Naffakh (2023) destacan la importancia de formar ingenieros con competencias específicas para abordar los desafíos del desarrollo sostenible. Su contextualización al proceso que se concibe permite definir las siguientes competencias:

- *Pensamiento crítico.* Implica analizar objetivamente la información, identificar sesgos y evaluar perspectivas para proponer soluciones innovadoras.
- *Resolución de problemas.* Consiste en identificar problemas complejos, desarrollar soluciones creativas y evaluar su viabilidad, abordando desafíos multidimensionales en sostenibilidad.
- *Cooperación y trabajo en equipo.* Requiere la colaboración efectiva con profesionales de diversas disciplinas, comunidades y organizaciones para lograr objetivos sostenibles comunes.
- *Conocimiento de sostenibilidad.* Los ingenieros deben comprender los conceptos clave, principios y prácticas de sostenibilidad, como economía circular y justicia social.

- *Responsabilidad y ética*. Implica tomar decisiones responsables que consideren el impacto ambiental y social a largo plazo, priorizando el bienestar colectivo.
- *Comunicación*. Es fundamental para transmitir información técnica y escuchar a las partes interesadas, facilitando el entendimiento y la cooperación.
- *Adaptabilidad y flexibilidad*. Los ingenieros deben adaptarse a nuevos desafíos y aprender continuamente para mantenerse al día con los avances en sostenibilidad.

La discusión sobre las competencias de sostenibilidad va más allá de los criterios mencionados, como señalan Olaskoaga et al. (2022) y Zabala et al. (2024), quienes resaltan la importancia de formar profesionales capaces de enfrentar los retos de la sostenibilidad. Aunque existen otros enfoques académicamente aceptados, lo esencial es reconocer que la sostenibilización curricular en ingeniería actúa como un eje transversal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando (Aznar y Ull, 2006): La consecución de los objetivos de formación referidos al desarrollo de las competencias básicas para la sostenibilidad (...) a través de una reorientación del contenido de las materias o asignaturas, que es preciso trabajar desde el diálogo disciplinar y desde criterios de sostenibilidad (...) para integrar la promoción del aprendizaje de tres tipos de competencias básicas: cognitivas, metodológicas y actitudinales (p. 229).

La sostenibilización curricular: proceso regido y dinamizado por principios

La *quinta idea científica* sostiene que la sostenibilización curricular en ingeniería, como proceso transformador, se basa en principios fundamentales que guían su diseño e implementación. Estos principios definen el enfoque, los objetivos y los criterios para evaluar su impacto en la formación de ingenieros comprometidos con la sostenibilidad.

Los principios, en el contexto de la investigación científica, son proposiciones fundamentales que guían la toma de decisiones y el accionar en un campo específico del conocimiento, al expresar el “deber ser” o el “buen hacer”. Estos principios, con un carácter epistemológico y axiológico, van más allá de la simple descripción

y sirven como herramientas para la comprensión y transformación del objeto de estudio. En este sentido, un proceso efectivo de sostenibilización curricular en ingeniería debe estar sustentado en los siguientes principios:

Principio del carácter rector de la Disciplina Principal Integradora en el proceso de sostenibilización curricular

Las concepciones pedagógicas y didácticas de Cuba favorecen el éxito en la sostenibilización curricular, ya que su base teórico-práctica facilita un cambio rápido. Según Mena y Mena (2020, 2022), la Disciplina Principal Integradora (DPI) es clave en la innovación curricular, ya que va más allá de la transposición didáctica y establece una filosofía y método de trabajo. No obstante, persiste el reto de transformar la teoría, amplia y profunda, en “buenas prácticas pedagógicas” aún débiles y desorganizadas.

La DPI juega un rol crucial: sin una adecuada concepción o funcionamiento, cualquier esfuerzo universitario fracasará. Aunque no se debe ser dogmático, se puede afirmar que toda innovación educativa debe partir de la DPI. Su esencia se complementa con principios clave como integración, profesionalización, sistematización y fundamentalización, que respaldan la sostenibilización curricular. La DPI define el modo de actuación del profesional, sirviendo como brújula que guía el sistema de acciones bajo el cual los estudiantes se forman de manera gradual.

Según Mena y Mena (2020):

En el proceso profesional existe un objeto de la profesión, luego la atención al mismo es esencial en cada disciplina, asignatura y área del currículo; en cada caso se deberá proyectar un diseño que potencie lo profesional en el desarrollo del proceso de formación, lo cual necesariamente está vinculado al modo de actuación. (p. 73)

La DPI asegura la gestión metodológica y la integración de los contenidos del Plan de Estudios, centrados en la profesión. En la sostenibilización curricular, es crucial coordinar los subsistemas según principios de jerarquía, integridad y diversidad (Pernas, 2015). Según Bravo (2015), la DPI organiza la formación académica, laboral e investigativa, integra disciplinas y establece criterios de

evaluación, favoreciendo la formación integral y sostenible de los futuros ingenieros.

Principio del carácter orientador y estructurador de la sostenibilidad curricular para la integración de contenidos profesionales en ingeniería

La educación en ingeniería debe asegurar que los egresados adquieran habilidades técnicas y contextuales para integrar contenidos profesionales y resolver problemas clave (Mena y Mena, 2019, 2020). La sostenibilización curricular actúa como un enfoque estratégico que guía la formación profesional (Lorente et al., 2023), estructurando programas académicos coherentes para formar ingenieros con una visión integral, capaces de abordar problemas complejos desde perspectivas técnicas, éticas y ambientales.

En relación con estos criterios, Mena y Mena (2019) consideran que:

Como soporte de estas ideas, consideramos que los currículos diseñados para la formación profesional de los ingenieros en las universidades requieren de una sólida, suficiente, integrada y siempre actualizada base científica que facilite el uso de conocimientos establecidos, su reconstrucción y transferencia a nuevos contextos socio-productivos (p. 152).

Desde la perspectiva de la integración de contenidos, se reconoce que los ingenieros deben distinguir entre la naturaleza integral de su profesión y los conocimientos científicos fragmentados e históricamente condicionados necesarios para resolver problemas en la base profesional. De esta manera la integración de contenidos profesionales (Mena y Mena, 2011) es:

El proceso profesionalizador y sistémico que conduce a los estudiantes al tránsito progresivo de sus conocimientos disciplinares (profundos, extensos y amplios) a sus conocimientos integrados (profesionalizados, fundamentalizados y sistematizados), propiciando una apropiación estable, duradera y funcional de estas materias y su correspondiente transferibilidad al objeto de la profesión. (p. 9)

Este principio sostiene que la integración de contenidos profesionales mediante la sostenibilización curricular debe ser un

proceso secuenciado en la resolución de problemas integradores, considerando la profesión desde una perspectiva social, económica y ambiental. Esta integración solo es eficaz con un currículo sostenible, clave para formar ingenieros preparados ante emergencias globales (Albareda et al., 2018).

Principio del carácter determinante de la sostenibilización curricular para la profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en ingeniería

El principio de la sostenibilización curricular en la enseñanza-aprendizaje en ingeniería resalta la necesidad de integrar aspectos profesionales de manera continua, adaptando contenidos y métodos educativos a las demandas del entorno laboral y las competencias industriales, preparando a los estudiantes con habilidades prácticas y sostenibles (Darias et al., 2023; Mena y Mena, 2020).

Este principio se fundamenta en la profesionalización como un proceso continuo dentro de un currículo flexible. En ingeniería, la sostenibilidad curricular conecta teoría y práctica, permitiendo a los ingenieros aplicar conocimientos en contextos reales y cambiantes, y facilitando una formación alineada con las necesidades del mercado (Rodríguez et al., 2022).

La sostenibilización curricular no solo promueve la profesionalización, sino que garantiza una base teórica sólida y competencias para innovar y liderar en el campo. Fomenta habilidades clave como trabajo en equipo y resolución de problemas complejos, preparando a los ingenieros para enfrentar desafíos de manera sostenible (Martínez et al., 2020).

Finalmente, se contextualizan los criterios generales propuestos por Crue (2005) para la sostenibilización curricular, comprendiéndolos como una guía vigente para la formación profesional de ingenieros desde una perspectiva de sostenibilización curricular. En este sentido, se reconoce que la sostenibilización curricular en ingeniería:

- Proporciona herramientas para analizar la interacción de la actividad profesional con la sociedad y el medio ambiente, permitiendo tomar decisiones responsables.
- Capacita para comprender el impacto de su trabajo en contextos culturales, sociales y políticos.

- Inculca la ética y responsabilidad en la aplicación de conocimientos profesionales.
- Fomenta el trabajo en equipos diversos para abordar problemas socioambientales y proponer soluciones innovadoras.
- Promueve un enfoque holístico y sistémico para comprender las interconexiones entre diferentes sistemas.
- Impulsa la participación activa en la construcción de un futuro sostenible mediante políticas y acciones.
- Sensibiliza sobre la importancia de escuchar a la ciudadanía para construir un futuro más justo y sostenible.

En definitiva, la sostenibilización curricular como eje transformador de la formación profesional en Ingeniería busca formar profesionales que sean líderes en la transición hacia la sostenibilidad, capaces de integrar los conocimientos técnicos con una profunda conciencia social y ambiental. Esto implica no solo una actualización en los contenidos educativos, sino también un cambio en la manera de enseñar y aprender, fomentando un enfoque interdisciplinario, crítico y comprometido con el desarrollo sostenible. Al adoptar este modelo, la educación en ingeniería no solo responde a las exigencias del contexto global, sino que lo transforma.

CONCLUSIONES

En síntesis, la sostenibilización curricular en la formación de ingenieros emerge como un proceso pedagógico transformador, intencional y gradual, que integra la sostenibilidad de manera transversal en todas las etapas formativas. Este proceso, que abarca las dimensiones académica, laboral, investigativa y extensionista, se materializa a través de un método, un modo de actuación y una filosofía de trabajo del colectivo pedagógico-estudiantil. La Disciplina Principal Integradora (DPI) sirve como base legal y orientadora, mientras que el algoritmo de trabajo del profesional actúa como accionar ejecutor.

La sostenibilización curricular se concibe como un proceso estable, duradero, funcional y esencialmente integrador. Su estabilidad asegura la adopción uniforme de los principios de sostenibilidad a lo largo del tiempo, mientras que su durabilidad garantiza una transformación

profunda y a largo plazo en la manera de enseñar y aprender. La funcionalidad implica que la formación en sostenibilidad tenga un impacto directo en la capacidad de los futuros ingenieros para tomar decisiones responsables y solucionar problemas reales con un enfoque sostenible. Este proceso integrador abarca tres dimensiones principales: la integración universidad-empresa, la integración departamental y la integración de contenidos profesionales, garantizando una formación integral y coherente.

Finalmente, la sostenibilización curricular se orienta hacia el desarrollo de competencias clave en sostenibilidad en los ingenieros, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la cooperación y el trabajo en equipo, el conocimiento de la sostenibilidad, la responsabilidad y la ética, la comunicación, y la adaptabilidad y flexibilidad. Este proceso se rige y dinamiza por principios fundamentales que aseguran su coherencia y efectividad, incluyendo el carácter rector de la Disciplina Principal Integradora, el carácter orientador y estructurador de la sostenibilidad curricular para la integración de contenidos profesionales, y el carácter determinante de la sostenibilización curricular para la profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje en ingeniería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA CARRASCO, M. R., VIZCAÍNO ZÚÑIGA, P. I., TORRES BARZOLA, G. A., VEINTIMILLA AMAY, L. E., y MALDONADO PALACIOS, I. A. (2025). Integración de la sostenibilidad en los planes de estudio universitario. *Revista InveCom*, 5(1), Article 1.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.12637783>

AGBOGBO, D., BREIJO WOROSZ, T., y MENA, J. L. (2023). Fundamentos del proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(1).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142023000100005yscript=sci_abstract

----- (2023). El proceso de superación profesional en educación ambiental de los maestros primarios en Ghana. *Mendive. Revista de Educación*, 21(1). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2991>

- ALBA, D., BENAYAS, J., y BLANCO, N. (2020). Nueva guía: Cómo evaluar los ODS en las universidades. Una iniciativa de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS 2020). REDS-SDSN.
<https://reds-sdsn.es/guia-evaluar-ods-universidad/>
- ALBAREDA TIANA, S., VIDAL RAMÉNTOL, S., PUJOL VALLS, M., y FERNÁNDEZ MORILLA, M. (2018). HolisTic Approaches to Develop Sustainability and Research Competencies in Pre-Service Teacher Training. *Sustainability*, 10(10), Article 10.
<https://doi.org/10.3390/su10103698>
- ALEXA, L., MAIER, V., ȘERBAN, A., y CRACIUNESCU, R. (2020). Engineers Changing the World: Education for Sustainability in Romanian Technical Universities-An Empirical Web-Based Content Analysis. *Sustainability*, 12(5), Article 5.
<https://doi.org/10.3390/su12051983>
- AZNAR, P., PIÑERO, A., y ULL, M. A. (2006). La ambientalización curricular en el espacio europeo de la Educación superior. II Seminario de Ambientalización Curricular de los Estudios de Química, Valencia.
- BERRÍOS VILLARROEL, A., Y BASTÍAS BASTÍAS, L. S. (2021). Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 113-128.
- BREIJO WOROSZ, T., PÉREZ VIÑAS, V. M., Y HIDALGO TUPIA, M. A. (2022). La formación de profesionales competentes en función del desarrollo sostenible desde el pregrado. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1094-1098.
- CEBRIÁN, G. (2020). La educación para el desarrollo sostenible en el currículum universitario: Una investigación-acción cooperativa con profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166155006>
- CORDOVILLA, F., Y NAFFAKH, M. (2023). Formación en competencias de Liderazgo en el ámbito de la Sostenibilidad para los estudiantes de Ingeniería Industrial (No. COMPON-2023-CINAIC-0032). Article COMPON-2023-CINAIC-0032. VII Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación, Madrid.
<https://doi.org/10.26754/CINAIC.2023.0032>
- CRUE. (2005). Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum. CRUE. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf

- DARIAS HERNÁNDEZ, E., BREIJO WOROSZ, T., Y LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. P. (2023). Retos de la gestión del proceso de profesionalización durante la formación de pregrado. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2), Article 2.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3054>
- GARCÍA, M. (2023). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el currículum educativo. Universidad de Oviedo.
- GELI DE CIURANA, A. M., COLLAZO EXPÓSITO, L. M., y PONS DE VALL, I. M. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), Article 1.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102
- GUERENABARRENA CORTAZAR, L., OLASKOAGA LARRAURI, J., Y CILLERUELO CARRASCO, E. (2021). Obstáculos a la sostenibilización curricular en la universidad española. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 29(1), 94.
- LORENTE ECHEVERRÍA, S., CANALES LACRUZ, I., Y MURILLO-PARDO, B. (2023). Dar un paso: Un programa multidisciplinar para desarrollar competencias en sostenibilidad en futuros maestros/as de la Universidad de Zaragoza. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(2), Article 2.
https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i2.2301
- MARTÍNEZ CHAIREZ, G. I., GUEVARA ARAIZA, A., Y VALLES ORNELAS, M. M. (2020). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- MENA LORENZO, J. A., Y MENA LORENZO, J. L. (2020). Curso 9. Universidad-institución productiva: Teoría y experiencias prácticas en la educación superior. Congreso Universidad 2020, La Habana.
<http://www.congresouniversidad.cu/curso-9-universidad-institucion-productiva-teoria-y-experiencias-practicas-en-la-educacion-superior>
- (2022). Desafíos actuales de la integración y apropiación de contenidos en la formación inicial docente. En C. Sanhueza Campos, C. Díaz-Vargas, y C. Espinoza, *La formación inicial docente desde la interdisciplinariedad en Chile*. Universidad de Concepción. https://www.researchgate.net/publication/370491117_La_formacion_inicial_docente_desde_la_interdisciplinariedad_en_Chile

- MENA LORENZO, J. L., CABRERA, J. S., ORDAZ, M., Y GARCÍA, M. (2011). La apropiación integrada de los contenidos de las ciencias básicas en el primer año de la carrera de Agronomía: Un estudio inicial desde la Universidad de Pinar del Río. *Pedagogía Universitaria*, 16(2).
- MENA LORENZO, J. L., Y MENA LORENZO, J. A. (2019a). El método de formación en la actividad profesional productiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 53-1, Article 53-1.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_53-1_5
- (2019b). La integración de contenidos CTSA: Calidad imprescindible en un ingeniero competente. *Boletín de la AIA-CTS*, 9, 53-81.
- (2022). Análisis teórico-conceptual del proceso de sostenibilización curricular. Curso de Pedagogía. Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Pinar del Río.
- ROSA RUIZ, D., GIMÉNEZ ARMENTIA, P., Y CALLE MALDONADO, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, 25, Article 25.
- SÁNCHEZ CONTRERAS, M. F., Y MURGA MENOYO, M. Á. (2019). Place-Based Education: Una estrategia para la sostenibilización curricular de la Educación superior. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(2), 154-174.

Sobre los autores y autoras

ALICIA MARÍA GILIMAS SILES: Licenciada en Educación, en la especialidad Español-Literatura. Máster en Ciencias de la Educación, profesora auxiliar del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Imparte cursos de Comunicación Científica. Dentro de la línea de investigación de Pedagogía y Didáctica de la Educación superior, desarrolla tareas relacionadas con la formación de profesionales en entornos virtuales y el perfeccionamiento del sistema de gestión de los procesos del departamento docente en la UPR, como miembro de proyectos de investigación. Secretaria académica del centro de estudios.

Correo electrónico: aliciam@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6578-1608>

ARMANDO ACOSTA IGLESIAS. Licenciado en Construcción de Maquinarias e ingeniero mecánico. Doctor en Ciencias Pedagógicas, profesor titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Docente de la Maestría en Pedagogía Profesional. Se ha desempeñado por más de treinta años en la formación de la fuerza de trabajo de nivel medio y de nivel superior, tanto en la formación de pregrado como de posgrado. Autor de libros publicados en la Editorial Académica Española y monografías sobre la formación y desarrollo de habilidades prácticas. Se desempeñó como asesor metodológico y ha dirigido la misión Sucre a nivel de Estado en Venezuela. Actualmente cumple misión internacionalista en la República Popular de Angola, como profesor en la carrera de Ingeniería Mecánica en la Universidad José Eduardo Dos Santos de Huambo. Ha alcanzado diversos premios del Citma, así como de otras instancias por la labor realizada.

Correo electrónico: armacostai69@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5882-1360>

BÁRBARA MARICELY FIERRO CHONG. Doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora e investigadora titular de la Universidad de Matanzas, Cuba. Se desempeña como profesora en el Centro de Estudios Educativos de la Facultad de Educación en la referida institución, es coordinadora del programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación en la Universidad de Matanzas, miembro de la Comisión de Grados Científicos. Coordinadora del evento internacional Humanísticas, directora de la Cátedra de Lectura y Escritura que ostenta la condición de cátedra Unesco, única de su tipo en Cuba. Coordina el proyecto sectorial Gestión de Ciencia Tecnología e Innovación para el desarrollo sostenible en la Universidad de Matanzas. Coordinadora en la provincia de Matanzas de la Red Internacional de Pedagogía Redipe.

Correo electrónico: humanisticas2013@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>

BENITO BRAVO ECHEVARRÍA: Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Profesor e investigador. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Tiene 36 años de experiencia como docente y amplios conocimientos sobre temas relacionados con la Didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía —tanto en la educación infantil como en la educación media—, sobre la Evaluación de la efectividad de la Maestría de Amplio Acceso en Ciencias de la Educación, la labor educativa en escuelas pedagógicas, la formación vocacional y orientación profesional, así como la evaluación de la calidad de la educación y la evaluación de impacto de los procesos educativos. Ha impartido docencia en el postgrado en asignaturas relacionadas con el área de la Alfabetización y la lengua portuguesa a colaboradores. Ha incursionado, también en el campo de la educación ambiental, el trabajo con los mapas, el proceso de Formación Vocacional y Orientación Profesional en la escuela primaria, el currículo actuante de la Secundaria Básica.

Correo electrónico: Benito.bravo@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1395-1855>

DAYANA TRAVIESO VALDÉS. Universidad de La Habana. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Licenciada en Psicología. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Miembro del proyecto: Gestión del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible. Profesora titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, donde se desempeña como subdirectora de Posgrado y Relaciones Internacionales.

Correo electrónico: dayana@cepes.uh.cu.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4927-7268>

DIOSDADO MIRANDA HERNÁNDEZ. Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, máster en Ciencias de la Educación, doctor en Ciencias, profesor titular de la Universidad de Pinar del Río. Colaborador y coordinador de varios proyectos de investigación. Tiene amplia experiencia en la formación de profesionales en pregrado y posgrado. Ha publicado artículos en revistas científicas de alto impacto, además de varios libros, y participado en eventos, como ponente e investigador invitado. Merecedor del Premio Provincial de la Academia de Ciencias de Cuba.

Correo electrónico: diosdado.miranda@upr.edu.cu;

diosdadomiranda18@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6109-7489>.

ELINA PULIDO ACANDA. Licenciada en Educación Pedagogía-Psicología. Máster en Ciencias de la Educación. Realiza estudios de doctorado en Ciencias de la Educación. Miembro del proyecto: El proceso de orientación en su contribución a la formación integral de los profesionales en Pinar del Río, dirigido por el Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río. Profesora asistente del Centro Universitario Municipal Mantua, donde se ha desempeñado como coordinadora de carrera.

Correo electrónico: elina.pulidoa@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1131-6468>

ELIZABETH DARIAS HERNÁNDEZ. Licenciada en Educación, en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales. Máster en Pedagogía Profesional y doctora en Ciencias de la Educación. Ha desempeñado cargos de dirección, como jefa del departamento de Historia y de Humanidades en la enseñanza media, actualmente jefa del departamento de Historia de la Universidad de Pinar del Río, especialista en Museología. Miembro de la Comisión Nacional de Historia. Profesora auxiliar, con amplia experiencia en la formación de profesionales en la enseñanza superior y media. Miembro del proyecto sectorial Gestión integral del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible.

Correo electrónico: elizabeth.darias@upr.edu.cu,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-8283>

GERARDO FÉLIX MENA DÍAZ. Médico residente de segundo año en Medicina General Integral. Profesor instructor en la carrera de Medicina. Aspirante a la categoría científica de Investigador Agregado del Minsap. Estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas para la atención integral de salud, desarrollado por la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, con la investigación titulada: Modelo para la gestión preventiva del cáncer de próstata en Consolación del Sur. Coautor de cuatro artículos científicos publicados en revistas de Paraguay y Angola. Ha participado en diversos eventos científicos nacionales, provinciales y municipales.

HENRY MIRANDA PUERTO. Licenciado en Derecho. Profesor asistente de la Universidad de Pinar del Río, máster en Educación. Fiscal jefe municipal de San Juan y Martínez, Fiscalía General de Pinar del Río, Cuba. Ha sido colaborador de varios proyectos de investigación. Posee experiencia en la formación de profesionales del Derecho en pregrado y posgrado. Ha participado en varios proyectos de investigación, así como en eventos, como ponente e investigador invitado. Artículos suyos se encuentran en revistas científicas de alto impacto, además de monografías en varios libros. Merecedor del Premio Provincial de la Academia de Ciencias de Cuba.

Correo electrónico: henry@fpgr.fgr.gob.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4978-611>

ITZMAL FERNANDO PEREDA CUESTA. Licenciado en Educación. Especialidad Primaria. Máster en Ciencias de la Educación. Profesor auxiliar de la Universidad de Pinar del Río. Es jefe de disciplina de Historia de Cuba en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Ha elaborado materiales de apoyo a la docencia y tiene amplia experiencia en la formación de profesionales en pregrado y posgrado. Realiza estudios de doctorado en ciencias de la educación. Colaborador de varios proyectos de investigación relacionados con la carrera. Ha publicado artículos en revistas científicas de alto impacto, además de varios libros, y participado en eventos, como ponente e investigador invitado.

Correo electrónico: itzmal.pereda@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-8565>.

JESÚS JAIME MARTÍNEZ. Licenciado en Idioma Español, máster en Ciencias de la Educación. Profesor instructor de la Universidad de Pinar del Río. Se ha desempeñado como profesor de Didáctica en el departamento de Español-Literatura de la facultad de Educación Media. Ha investigado sobre la formación de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de la carrera donde imparte la docencia; dicha investigación se ha reconocido como la de mayor impacto a nivel de facultad, y por ella recibió el premio Academia en el año 2022. Es miembro de la Red Iberoamericana de Identidad Profesional Docente en el capítulo Cuba.

Correo electrónico: Jesús.jaimem@upr.edu.cu,

jesusjaimemartinez00@gmail.com

ORCID: <https://orcid-org/0000-0002-3967-266X>

JORGE LUIS MENA LORENZO. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular e investigador del Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (Namibe, Angola), especialista en Física, Pedagogía, Didáctica y Metodología de Enseñanza de la Física. Experimentado y comprometido por más de treinta años con el desarrollo profesional docente y la formación continua de ingenieros, con artículos y libros publicados. Aporta experiencia probada en la dirección del proceso

de enseñanza-aprendizaje, distinguiéndose por la eficacia al gestionar el tiempo, organizar procesos, tomar decisiones y por su potencial para educar a partir de las necesidades formativas de los estudiantes. Posee competencias para resolver problemas complejos en el ámbito educativo desde su capacidad de trabajo en equipo, responsabilidad social e individual y maestría pedagógica. Tiene formación posdoctoral en Didáctica de las Ciencias Experimentales, en la Universidad de Cádiz, España.

Correo electrónico: jorgemenalorenzo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1364-6524>.

JUAN ALBERTO MENA LORENZO. Ingeniero Mecánico, Máster en Pedagogía Profesional y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Realizó estudios posdoctorales en Didáctica, Currículo y Formación por Competencias. Se desempeñó como profesor investigador del Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación, donde coordinó el grupo de investigación de la Educación Técnica y Profesional, área en la que alcanzó un reconocido prestigio académico y científico. Fue miembro del Consejo Técnico Asesor del Ministerio de Educación y de la Comisión Nacional Asesora de la Educación Técnica y Profesional, participando activamente en la elaboración de políticas y estrategias para el desarrollo de este subsistema educativo. Como docente impartió asignaturas de pregrado y posgrado tales como Pedagogía y Didáctica General, Pedagogía y Didáctica de la Formación Profesional, Metodología de la Investigación Educativa y Tecnológica, Metodología de la Investigación Cualitativa, Diseño Curricular y Dirección Institucional, entre otras. Su principal línea de investigación se centró en la pedagogía de la formación profesional y en la integración educación-trabajo, dejando una huella profunda en el pensamiento pedagógico cubano contemporáneo. El doctor Mena falleció mientras este libro se encontraba en proceso de elaboración, dejando una obra que sintetiza sus más valiosos aportes a la Educación Técnica y Profesional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3695-9451>

JUAN JESÚS MONDÉJAR RODRÍGUEZ. Profesor titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas y máster en Ciencias de la Educación Universitaria, mención Docencia Universitaria e Investigación Educativa, de la Universidad de Matanzas, Cuba. Posee 48 años de experiencia en la Educación superior, es miembro de dos proyectos sectoriales: Gestión del proceso de formación de profesionales competentes, para el desarrollo sostenible, dirigido desde la Universidad de Pinar del Río y Estrategia para incrementar la retención en las carreras de ingeniería y arquitectura en la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría (Cujae). Participa en un proyecto de investigación de la Universidad de Granada, España. Se desempeña como profesor del departamento de Formación de Pregrado en la referida universidad además, es miembro de su consejo científico y de la Comisión de grados científicos.

Correo electrónico: mondejar.fierro2014@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1280-5095>

JUAN LÁZARO MÁRQUEZ MARRERO. Licenciado en Psicología-Pedagogía, y en Educación Física. Máster en Educación Superior y en Psicología Educativa. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular de Psicología y Pedagogía del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación superior de la Universidad de Pinar del Río, en el que se desempeña como coordinador de investigaciones, presidente del consejo científico ramal de Ciencias de la Educación y del comité de doctorado de Ciencias Pedagógicas. Miembro del comité académico de la maestría en Ciencias de la Educación, secretario del tribunal de Pedagogía para cambio de categorías superiores y miembro de la comisión de grados y del grupo de evaluadores de doctorado y maestría de la Junta de Acreditación del Ministerio de Educación superior.

Correo electrónico: marqmarrero@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9632-9350>

JUAN SILVIO CABRERA ALBERT. Licenciado en Lengua Inglesa, máster en Psicología Educativa, doctor en Ciencias Pedagógicas. Actualmente se desempeña como Coordinador del Centro de Estudios Avanzados (Cea) y vicepresidente para Asuntos Científicos y Posgraduación del Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo (IGS- Lubango, Angola). Profesor titular de la Universidad de La Habana (2017-2023, Fenhi-UH) y de la Universidad de Pinar del Río (2001-2015, UPR); Coordinador del Grupo de Investigación de la Comprensión y el Aprendizaje de la Red Iberoamericana de Pedagogía (Gica-Redipe) y de varios proyectos nacionales e internacionales. Ha impartido cursos de pre y posgraduación, incluidos programas de maestría y doctorado en Cuba y otros países. Ha publicado artículos en revistas científicas de alto impacto, además de varios libros, y participado en eventos como ponente e investigador invitado.

Correo electrónico: jsilvio.gica@gmail.com, juan.silvio@igs.edu.ao

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5276-4123>

LAURA CUIEL PEÓN. Licenciada en Psicología, máster en Ciencias de la Educación Superior, doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación superior (Cepes) de la Universidad de La Habana. Presidenta del Consejo Científico del Cepes. Vicepresidenta de la junta directiva de la Asociación de Pedagogos de Cuba en la Universidad de La Habana. Miembro de la Red Iberoamericana de Identidad Profesional Docente (Ridip), capítulo Cuba. Miembro de la Cátedra Unesco en gestión y docencia universitaria del Cepes. Realiza trabajos de investigación científica en temáticas relacionadas con la comunicación educativa, tendencias pedagógicas contemporáneas, pedagogía en la educación superior, formación de profesores, educación socioafectiva, formación ciudadana y permanencia del personal académico en la educación superior. Profesora de maestría y doctorado en universidades nacionales e internacionales (México y El Salvador). Posee diversas publicaciones y pertenece al comité científico y editorial de revistas nacionales de impacto.

Correo electrónico: lauracp@cepes.uh.cu, laura8501@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8082-5269>

LILIANA ÁLVAREZ ALONSO. Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Doctora en Ciencias y profesora auxiliar. Vicedecana de Extensión Universitaria de la Facultad de Enseñanza Media de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba. Imparte docencia sobre Lexicología Española. Es tutora de investigaciones relacionadas con el léxico. Forma parte del proyecto institucional La competencia comunicativa: aspiraciones para la formación de profesionales de la educación desde los procesos sustantivos de la Universidad.

Correo electrónico: lilafrank43@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8700-7878>

LUIS ROLANDO ROBA IVIRICU. Ingeniero en Telecomunicaciones y Electrónica, máster en ciencias en Sistemas de Telecomunicaciones. Graduado desde el 2011 con experiencia laboral en empresas como Radiocuba hasta el 2014 y como especialista general en la Oficina de Seguridad para las Redes Informáticas (Osri). Actualmente se desempeña como profesor en la Universidad de Pinar del Río, en la disciplina de Sistemas de Radiocomunicaciones con el grado de profesor asistente. Forma parte de la Red Iberoamericana de Identidad Profesional Docente y del proyecto sectorial Gestión integral del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible. Además, es jefe del proyecto institucional: Necesidades y desafíos futuros de la Ciberseguridad. Desarrollo dentro de la red UPR.

Correo electrónico: luis.roba@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6094-1043>

MANUEL VENTO RUIZCALDERÓN. Licenciado en Educación en la especialidad Español-Literatura, máster en Ciencias de la Educación y en Trabajo Sociocultural Universitario. Profesor titular, doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor del departamento de Extensión Universitaria, perteneciente a la vicerrectoría de Formación del Profesional de la Universidad de Pinar del Río. Ha sido coordinador de los programas nacionales de prevención y promoción de salud en dicha universidad. Actualmente se desempeña como coordinador de las cátedras honoríficas universitarias y las cátedras del adulto mayor.

Correo electrónico: brandon@upr.edu.cu
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9416-6543>.

MARÍA DE LOS ÁNGELES NOVO CAZORLA. Licenciada en Educación en la especialidad Marxismo-Leninismo e Historia. Especialista en Psicopedagogía y profesora auxiliar, con una trayectoria de más de treinta años como docente en el nivel medio superior y en la educación superior. Labora en el departamento de Psicología-Pedagogía de la Universidad de Pinar del Río, donde se desempeña como profesora principal de año académico. Ha impartido asignaturas como: Didáctica General, Didáctica de la Pedagogía, Psicología e Historia de la Pedagogía. Artículos suyos aparecen en revistas científicas de impacto y ha socializado sus resultados en diferentes eventos a todos los niveles.

Correo electrónico: maria.novo@upr.edu.cu
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8741-2598>

MARLEN ARENCIBIA CASTRO. Licenciada en Educación Primaria. Doctora y máster en Ciencias de la Educación, investigadora y profesora titular del departamento de Ciencias Aplicadas al Deporte, además de profesora colaboradora en los Centros Universitarios Municipales (Cum) de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Es miembro de tres proyectos de investigación: Educación superior: Acceso, profesionalización y seguimiento al egresado en la Universidad de Pinar del Río; El perfeccionamiento de la escuela primaria. Su incidencia en la formación ciudadana de los estudiantes y Gestión del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible, siendo este de interés sectorial. Ha participado como invitada y presidenta de tribunal a talleres y defensa de tesis de curso, diploma, maestría y doctorado. Con vasta experiencia en la formación de profesionales en pre y postgrado. Es miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica (Red-IA).

Correo electrónico: marlen1972lm@gmail.com,
marlen.arencibia@upr.edu.cu
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0176-1787>

MARTHA ODALYS SANTAYA DOMÍNGUEZ. Licenciada en Educación, especialidad Marxismo-Leninismo e Historia. Máster en Ciencias de la Educación, mención preuniversitaria. Doctor en Ciencias Pedagógicas, profesor titular. Jefe del proyecto de investigación Contextualización Sociocultural del proceso educativo. Coordina la línea de investigación: Pedagogía y Didáctica de la Educación Media. Se ha desempeñado durante 36 años, como profesora de Historia, transitando por la enseñanza media, media superior y la educación superior. Es miembro del consejo científico de la Facultad Educación Media, de la Universidad de Pinar del Río. Ha cumplido responsabilidades como jefe de colectivo de disciplina Historia Universal y jefe de año académico, en el departamento carrera Marxismo-Leninismo e Historia.

Correo electrónico: martha.santaya@upr.edu.cu

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1629-269>

MEIVYS PÁEZ PAREDES. Ingeniera Informática. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora titular y doctora en Ciencias Pedagógicas. Se desempeña como subdirectora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de Pinar del Río (Cecepri). Coordinadora de Tecnología Educativa de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Coordina el proyecto de investigación institucional: La formación de profesionales en entornos virtuales de aprendizaje. Tutora de tesis de maestría y doctorado en las áreas de las Ciencias de la Educación y Ciencias Pedagógicas. Miembro del comité académico del doctorado en Ciencias de la Educación, así como de la comisión de grados científicos de la UPR y de la filial de la Academia de Ciencias de Cuba en Pinar del Río, además, es secretaria ejecutiva del Taller Internacional de Pedagogía de la educación superior en la Convención de Universidades.

Correo electrónico: meivis@upr.edu.cu, meivys1984@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5325-100>

NADIA AGUIRRE AZAHARES. Ingeniera Química, máster en Análisis de Procesos de la Industria Química, profesora auxiliar, directora de la Dirección de Formación de Pregrado de la Universidad de Matanzas. Doctoranda del programa de doctorado en Ciencias de la Educación. Dirige el proyecto El desarrollo de los graduados universitarios de la Universidad de Matanzas: valoración actual y perspectiva, perteneciente al programa Proyectos no asociados a programas. Ha realizado acciones de perfeccionamiento del proceso docente-educativo de las mallas curriculares de las carreras universitarias y en particular de la disciplina principal integradora, responsable directa de la integración de los procesos sustantivos que se desarrollan en el eslabón de base de estos procesos: el año académico. Responsable del proceso de pregrado de la Universidad de Matanzas, es miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía y la revista *Varona*.

Correo electrónico: nadia.aguirre.a@gmail.com,
nadia.aguirre@umcc.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5462-9600>

OLGA LISBETH CRESPO HERNÁNDEZ. Doctora en Ciencias de la Educación, máster en Desarrollo Social, licenciada en Estudios Socioculturales. Investigadora de proyectos del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación, y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Pinar del Río, coordina el proyecto Estudios Socioculturales para el desarrollo local. Propuestas metodológicas y transformadoras. Con amplia experiencia en formación de pregrado y postgrado en sus áreas de formación, ha impartido la asignatura de Estética por más de veinte años.

Correo electrónico: crespo@upr.edu.cu;
olgacrespohdez@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3772-7652>

OSMANI ÁLVAREZ BENCOMO. Licenciado en Educación, en la especialidad de Historia. Profesor titular, máster en Ciencias de la Educación, y en Trabajo Sociocultural Universitario y doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha laborado como especialista principal del Centro de

Cultura Comunitaria de la Dirección Provincial de Cultura en Pinar del Río, jefe del departamento y director de Extensión Universitaria de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. En la actualidad se desempeña como metodólogo de la vicerrectoría de Extensión Universitaria y Relaciones Internacionales de la institución. Correo electrónico: bencomo@upr.edu.cu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9458-2755>

REINALDO MELÉNDEZ RUIZ: Licenciado en Educación, especialidad Matemática. Máster en Psicología Educativa, y en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Tutor de numerosas tesis de licenciatura, maestría y doctorado en el área de las ciencias de la educación. Con una amplia participación en eventos científicos y autor de publicaciones en revistas con indexación en bases de datos de reconocido prestigio. Autor de tres libros sobre la enseñanza de las matemáticas. Ha prestado servicios académicos en Venezuela y Angola. Merecedor de premios de la Academia de Ciencias de Cuba a nivel provincial y de reconocimientos por su labor académica y científica. Labora como metodólogo de la Dirección de Calidad de la Universidad de Pinar del Río.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3795-2382>

ROBERTO ISBEL MOREJÓN QUINTANA. Licenciado en Educación, en la especialidad de Química. Máster en Didáctica de la Ciencia en la educación superior. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ha desempeñado cargos de dirección, como jefe de departamento de Ciencias Naturales, decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Ciencias Pedagógicas y decano de la Facultad de Educación Media de la Universidad de Pinar del Río. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional. Profesor titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río. Amplia experiencia en la formación de profesionales en pre y posgrado. Ha participado en varios proyectos de investigación, en la actualidad interviene como investigador en tres proyectos.
Correo electrónico. roberto.morejon@upr.edu.cu
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6052-0727>

SAILÍ RODRÍGUEZ FUENTES. Licenciada en Educación en la especialidad de Marxismo-Leninismo e Historia. Máster en Pedagogía Profesional. Ha desempeñado cargos de dirección, como jefa del departamento de Formación General en la educación técnica y profesional. Profesora asistente y coordinadora de la carrera Licenciatura en Educación Primaria del Centro Universitario Municipal Viñales, en la Universidad de Pinar del Río. Ha sido miembro de tribunales para la culminación de estudios en pregrado. Cursa un doctorado en Ciencias de la Educación. Es miembro del proyecto sectorial Gestión integral del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible, y del proyecto local Gestión para la diversificación y manejo sostenible de fincas agroecológicas en Viñales.

Correo electrónico: saily.rodriquezf@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-705X>

TANIA YAKELYN CALA PEGUERO. Licenciada en Educación en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Monte de Oca, Cuba. Presidenta de su consejo científico y directora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación (Cecepri). Es miembro de múltiples programas de postgrado como docente, coordinadora y tutora en maestrías y doctorados en Ciencias Pedagógicas y de la Educación. Por su destacada trayectoria forma parte del tribunal nacional que otorga grado científico en Cuba, en esta especialidad, así como de la Junta de Acreditación Nacional (Jan) en la República de Cuba. Coordina el proyecto Riesal en la UPR y el Taller internacional de Pedagogía de la educación superior en el congreso “Universidad”, así como proyectos de investigación, asociados a la línea de gestión integral de la formación de profesionales, desde una concepción desarrolladora.

Correo electrónico: taniac@upr.edu.cu, taniayakelyn@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1172-9182>

TAYMI BREIJO WOROZS. Licenciada en Educación, en la especialidad de Historia y Ciencias Sociales, máster en Psicología Educativa y doctora en Ciencias Pedagógicas. Ha desempeñado cargos de dirección, como jefa de departamento de Historia y Filosofía, y decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional. Investigadora y profesora titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río. Ha participado como invitada al tribunal nacional que otorga el grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Tiene amplia experiencia en la formación de profesionales en pre y posgrado. Coordina la línea de investigación y proyecto sectorial Gestión integral del proceso de formación de profesionales competentes para el desarrollo sostenible, así como la Red Iberoamericana de Identidad Profesional Docente en el capítulo Cuba.

Correo electrónico: taimi.breijo@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9424-3278>

UBERTO MARIO HERNÁNDEZ GUERRA. Licenciado en Comunicación Social, máster en Ciencias de la Educación y doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Pinar del Río. Especialista en gestión de la Comunicación Institucional. Se ha desempeñado como director del departamento de Comunicación Institucional de la Universidad de Pinar del Río. Locutor de radio y televisión. Miembro del Instituto de Información y Comunicación Social. Miembro del tribunal de evaluación del movimiento de artistas aficionados en la especialidad de Locución. Con amplia experiencia en la formación de profesionales en pre y postgrado. Coordina el Taller de Gestión de la Comunicación Institucional en instituciones de educación superior y organismos del Estado en Pinar del Río.

Correo electrónico: uberto@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2157-0400>.

VADIM AGUILAR HERNÁNDEZ. Licenciado en Construcción de Maquinarias. Máster en Ciencias de la Educación —mención Educación Técnica y Profesional—, se ha desempeñado como docente y responsable de la carrera de Mecanización. Ha impartido cursos de postgrado en la República Bolivariana de Venezuela. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular, labora actualmente como profesor e investigador en el Centro de Estudios Pedagógicos para las Ciencias de la Educación en Pinar del Río (Cecepri) de la Universidad de Pinar del Río, Hermanos Saíz Monte de Oca, Cuba. Coordina la maestría en Pedagogía Profesional, acreditada en el 2018 de excelencia por la Junta de Acreditación Nacional. Es líder científico de proyectos investigativos. Sus principales investigaciones aportan a la Pedagogía Profesional.

Correo electrónico: vadin.aguiar@upr.edu.cu,
vadim.aguilar66@gmail.com

YASMANY SALAZAR RODRÍGUEZ. Especialista de Primer Grado de Medicina Interna y Medicina General Integral (MGI). Profesor instructor de la Universidad de Ciencias Médicas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias. Doctorando en Ciencias de la Educación. Secretario de la junta directiva del capítulo matancero de la Sociedad Cubana de Medicina Interna. Miembro asociado de la Sociedad Argentina de Medicina, Sociedad Argentina de Medicina Narrativa, Sociedad Cubana de Medicina Intensiva y Emergencia. Sociedad Cubana de Medicina Familiar. Sociedad Cubana de Medicina Bioenergética. Pertenece a la filial Matanzas de la Asociación de Pedagogos de Cuba y a redes académicas como Cespe, Reddolac, Redipe, Red Educa verde.

Correo electrónico: yasmanyailen@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0581-847X>.

YELENA ABREU ALVARADO. Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura, máster en Ciencias de la Educación, doctora en Ciencias Pedagógicas y profesora titular. Imparte docencia relacionada con Lenguaje y Comunicación, Historia de la lengua española, Práctica del idioma español, Fundamentos de historia de la lengua

española, Introducción a los Estudios Lingüísticos, Lingüística General, Estudios diacrónicos del español, Semiótica y Estilística, y Lexicología Española. Forma parte de los proyectos institucionales La competencia comunicativa: aspiraciones para la formación de profesionales de la educación, desde los procesos sustantivos de la Universidad y La gestión del proceso extensionista como un proceso formativo en la Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca. Coordinadora del Programa Nacional de Lectura en la institución. Revisora de la revista *Mendive* y correctora de la editorial LiberCiencia de la UPR.

Correo electrónico: yelena.abreu@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6084-1077>

YOSMANY VENTURA PÉREZ. Profesor titular. Vicedecano de investigación y posgrado en la Facultad de Educación Media de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. Presidente del Consejo Provincial de las Ciencias Sociales y Humanísticas en la Delegación Territorial del Citma en Pinar del Río. Estudiante de la estética como ciencia, el uso de los medios de comunicación como agencias educativas. Entre sus principales reconocimientos está el Premio Nacional del Citma como joven investigador, Distinción Especial del ministro de educación superior. Ostenta, como joven profesional, tres sellos Forjadores del Futuro. Ha participado en eventos científicos internacionales, nacionales y provinciales. En el 2024 fue reconocido como el tutor de tesis de especialidad de posgrado más destacado en el año. Ha integrado tribunales en eventos científicos. Fue invitado a la Primera Feria Nacional de Innovación por el Desarrollo, donde socializó los resultados del Proyecto de Investigación del que emergen los temas abordados en este libro.

Correo electrónico: yosmany@upr.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9108-8540>

YUDIT ROVIRA ALVAREZ: Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Máster en Ciencias de la Educación, y en Desarrollo Social. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Pinar del Río (Cecepri) y miembro de su consejo científico ramal. Directora de *Mendive*, revista de educación del propio Centro. Es editora de área de la *Revista Brasileña de Extensión Universitaria* (RBEU), así como miembro del Consejo Científico de la revista *Investigaciones sobre Lectura* (ISL) y de la revista *Congreso del Ministerio de Educación Superior* (Mes) de Cuba.

Correo electrónico judy@upr.edu.cu, judyrovira72@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3232-9372>

YURIEN LAZO FERNÁNDEZ. Licenciada en Educación, especialidad Matemática. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora titular del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pinar del Río (Cecepri) y miembro de su consejo científico ramal. Ha realizado postdoctorado en didáctica desarrolladora y formación de competencias: didáctica y currículum, en la Universidad Santander, México. Coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación y la asignatura Aprender a aprender. Ha impartido pregrado en las asignaturas de Matemática, Matemática financiera, Pedagogía, Formación de valores y tutoría, y Aprender a aprender.

Correo electrónico: yurien@upr.edu.cu,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4958-664X>

YUSNELY COLLAZO MARTINEZ. Licenciada en Información Científico Técnica y Bibliotecología. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora auxiliar. Se desempeña como directora del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. Jefa de la disciplina Gestión documental, de información y el conocimiento de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Información. Trabajó por once años como especialista principal de proyectos y evaluación en el Programa de Desarrollo Humano Local en la provincia de conjunto con PNUD y el gobierno provincial en el territorio. Es vicepresidenta de la Filial Sociedad de la Ciencias de la Información (Socit).

Correo electrónico: ycollazo@upr.edu.cu, ycarly10@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6535-0552>