

Artículo de investigación

Cómo citar: Frazante, A., Rodríguez, Y., y Perdomo, L. (2019). El profesor universitario y la competencia comunicativa en su rol de orientador: revisión de experiencias recientes en América Latina. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 55-76. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.55-76>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 7 de enero de 2019

Aceptado: 1 de marzo de 2019

Publicado: 5 de agosto de 2019

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

El profesor universitario y la competencia comunicativa en su rol de orientador: revisión de experiencias recientes en América Latina¹

University professors and communicative competence in their role as orientors: a review of recent experiences in Latin America

Professores universitários e competência comunicativa em seu papel de orientadores: uma revisão das experiências recentes na América Latina

Resumen

El presente artículo expone una revisión de experiencias de dos investigaciones desarrolladas en universidades latinoamericanas de Argentina y Cuba: “La orientación educativa para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje”, desarrollado en la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU); y “El desarrollo de la competencia comunicativa en la superación del profesor universitario en la Universidad de Sancti Spiritus ‘José Martí Pérez (UNISS)’”².

Ambas, desde un enfoque cualitativo, pretenden comprender “desde adentro” el rol del profesor universitario en los contextos actuales.

Palabras clave: personal académico docente, orientación educativa, competencia comunicativa.

- 1 Investigación desarrollada por Mg. Blanca A. Franzante, en el marco de la tesis de aspirante al grado de doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesores: Dr. José M. Perdomo Vázquez y Dra. C. Liset Perdomo Blanco.
- 2 Investigación desarrollada por Mg. Yadira Rodríguez Faría, en el marco de la tesis de aspirante al grado de doctora en Ciencias Pedagógicas. Asesora: Dra. C. Liset Perdomo Blanco.

Blanca Aurelia Frazante

Blanca Aurelia Franzante
<https://orcid.org/0000-0001-6255-3573>
blancafrazante@hotmail.com
Universidad de Concepción del Uruguay-
Facultad de Ciencias de la Comunicación
y la Educación
Argentina

Yadira Rodríguez Faría

yadirar@uniss.edu.cu
Universidad de Sancti Spiritus
“José Martí Pérez”.
Cuba

Liset Perdomo Blanco

lisetpb@uclv.cu
Centro de Estudios en Educación.
Universidad Central “Marta Abreu”
de Las Villas.
Cuba



Abstract

The present article proposes a revision of experiences of two research works developed in Latin American universities from Argentina and Cuba: "The educational orientation for the formation and development of learning strategies" developed at Universidad de Concepción del Uruguay and "The development of the communicative competence of the university professor at University de Sancti Spiritus 'José Martí Pérez'".

Both, from a qualitative approach, intend to comprehend "from the inner conception" the university professor's role in the current contexts. In this sense, the aim stated in the present article is to contribute to reflection, from constructive criticism, about the functions of the professor at Higher Education as a guidance counselor in the teaching learning process and about the incidence of communicative competence on that process.

The common issues that arise from the fieldwork carried out in both investigations from two different Latin American university contexts are taken as theoretical and methodological bases.

Keywords: Teaching and academic staff, educational orientation, communicative competence.

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão das experiências de dois projetos de pesquisa realizados em universidades latino-americanas na Argentina e em Cuba: "A orientação educacional para a formação e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem", desenvolvido na Universidade de Concepción del Uruguay³ (UCU); e "O desenvolvimento da competência comunicativa na superação do professor universitário da Universidade de Sancti Spiritus "José Martí Pérez (UNISS)"⁴. Ambos, a partir de uma abordagem qualitativa, buscam entender "de dentro" o papel do professor universitário nos contextos atuais.

Neste sentido, o objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão, a partir de uma crítica construtiva, sobre o papel do professor no ensino superior como orientador do processo ensino-aprendizagem e a incidência de competências comunicativas no mesmo. As questões que surgem como comuns no trabalho de campo de ambas as pesquisas em dois contextos universitários latino-americanos diferentes são tomadas como suporte teórico e metodológico.

Palavras-chave: corpo docente acadêmico, orientação educacional, competência comunicativa.

3 Pesquisa desenvolvida por Mg. Blanca A. Franzante, no âmbito da tese para obtenção do título de Doutor em Ciências Pedagógicas. Orientadores: Dr. José M. Perdomo Vázquez e Dr. C. Liset Perdomo Blanco

4 Pesquisa desenvolvida por Mg. Yadira Rodríguez Faría, no âmbito da tese para obtenção do título de Doutor em Ciências Pedagógicas. Orientador: Dr. C. Liset Perdomo Blanco

Introducción

Uno de los propósitos expresados en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) (2018), en su eje sobre la educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe, estimula a “fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional”.

Dicho propósito motivó la escritura del presente artículo, teniendo en cuenta las circunstancias históricas concretas coexistentes en Latinoamérica, donde emanan sistemas de influencias educativas que determinan la calidad de la formación de los profesionales. En este contexto se presentan resultados de avances de dos investigaciones desarrolladas en universidades latinoamericanas, las cuales constituyen instituciones de referencia.

Teniendo en cuenta lo expuesto para la presentación de los avances, se realiza un recorte del trabajo de campo referido a las acciones de orientación y formación que han favorecido la creación de espacios para que las prácticas reflexivas se desplieguen. El universo de estudio está compuesto en ambos casos, por docentes que en su mayoría no cuentan con formación pedagógica, por lo cual los resultados de las acciones que se comunican pueden ser un aporte relevante a colectivos docentes que encuentren en las propuestas, puntos comunes de referencia especialmente en nuestros contextos educativos latinoamericanos.

Los espacios educativos actuales de América Latina se caracterizan por estar en permanentes y vertiginosos cambios socioeconómicos, políticos, tecnológicos y científicos que desafían a la universidad a asumir responsablemente la formación de un profesional creativo, independiente, con excelencia y pertinencia social. Sin descuidar, tomando las palabras de Betto (2014) que el educador no solo deberá formar mano de obra especializada para el mercado del trabajo, sino y, especialmente, debe tender a “formar seres humanos felices, dignos, dotados de conciencia crítica, participantes activos” (p.5).

Señala Niuca (2017), que la universidad propicia la adquisición de conocimientos teóricos, pero no siempre crea las condiciones

suficientes para alcanzar un crecimiento en la formación humana del profesional, de aprender a interactuar comunicativamente con el otro. Agrega la autora, que los programas actuales enfatizan en la adquisición de conocimientos y habilidades teórico-prácticas que garanticen el cumplimiento de la tarea, lo cual repercute en una formación caracterizada por un enfoque tecnocrático.

En este sentido, se hace necesario propender, en primer lugar, a la formación y orientación continua del docente, formar “se” para poder “formar”, “orientar”, “guiar”, “comunicar”.

Antecedentes que sustentan la relevancia de las investigaciones presentadas

Respecto a la importancia de investigar en orientación educativa desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la misma, docentes, equipo de gestión y su principal destinatario, el estudiante, es sostenida por autores a nivel internacional como Nérci (1976), Knapp (1986), Collazo Delgado y Puentes Alba (2001), Vuelvas Salazar (2004), Bausela Herreras (2004), Molina Contreras (2004), Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005), Vieira y Vidal (2006), Bisquerra Alzina (2006), Cobos Cedillo (2010), Roa Venegas y del Río Bueno (2010), entre otros. En tanto en Argentina, referentes como Ianni (2003), Müller (2010), Mastache *et al.* (2014), Coronado y Gómez Boulín (2015), plantean que el desafío es pensar en una orientación contextualizada, pertinente, específica, relevante y oportuna, que permita acompañar significativamente al estudiante. En cuanto a la necesidad de que el estudiante cuente con estrategias de aprendizaje para enfrentar su recorrido académico, esta es sustentada entre otros autores como Beltrán (1996), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Ezcurra (2005), Salim (2006), Fernández González *et al.* (2007), Zárata *et al.* (2011), Llerena Companioni (2011), Franzante *et al.* (2012).

También, múltiples son los autores que sostienen la necesidad de la superación profesional de los profesores universitarios. En el plano internacional se puede citar: Gimeno (1995), Imbernon (2005), Marcelo (1998; 1999), Marqués (2000) Monereo (1998; 2004), Niuca (2017), Pérez García (1987), Stenhouse (1985; 1987) Tedesco (1993). En el contexto latinoamericano y especialmente Cuba varios autores cubanos han abordado

la temática: Addine (2003); Aguár (2009); Añorga (1995), Artiles (2010), Berges y Lorences (2003), Blanco y Recarey (1999), González Morales (2005 y 2006), Mendoza (2011), Nieto y Pla (2005), entre otros. Señalan los autores que las estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias comunicativas en los profesores universitarios desde la superación profesional, a pesar de los aportes existentes en nuestros países latinoamericanos, aún persisten carencias significativas que fundamentan la necesidad de continuar profundizando en el plano teórico-metodológico en la búsqueda de tendencias y regularidades que permitan apoyar propuestas de superación profesional, fundamentalmente en universidades argentinas y cubanas orientadas a este objetivo.

Desarrollo

Enfoque teórico: un breve recorrido por los conceptos necesarios

La función del docente universitario en los contextos actuales debe pensarse en estrecha relación con el rol de mediador, en tanto sus acciones estarán “orientadas a mediar entre lo aprendido y lo nuevo por aprender”. En palabras de Prieto Castillo y Gutiérrez (1995) mediación pedagógica, caracterizada por “la promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p. 29).

Ello implica la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el estudiante que estimulen un aprendizaje autónomo a través de una participación activa; creativo para transformar y “transformar-se” en el medio que se desenvuelve, en una permanente interacción “con y entre otros” en pos de un trabajo cooperativo y colaborativo que promueva la capacidad de comunicarse.

“Así como los educadores somos trabajadores del discurso, así también preciso es reconocer que somos mediadores. Y en ello se juega nuestra responsabilidad, pero también lo hermoso de la tarea” (Prieto Castillo y Gutiérrez. 1995, p. 30).

La orientación educativa en la universidad

El concepto de orientación educativa, refiere a la orientación como un proceso continuo y preventivo de acompañamiento

a los individuos en todas las etapas de la vida, tendientes a un desarrollo integral, autónomo y consciente. Y educativa se aplica al contexto de abordaje y aplicación en las instituciones educativas, en este caso que nos ocupa, prácticas en el contexto educativo universitario, por lo cual la orientación que se ofrezca debe ser “pertinente, específica, relevante y oportuna” (Coronado y Gómez Boulín, 2015, p. 20).

Así, el ámbito educativo implica acompañar al estudiante para que pueda transitar con éxito los diferentes trayectos; y a docentes y equipos de gestión en la planificación de políticas académicas que favorezcan y estimulen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerria Alzina y Álvarez González, 1998).

Se puede resumir, siguiendo a Domínguez García (2003), que entre las principales características de la orientación educativa, está la de ser un proceso educativo que debe contemplar toda la vida del hombre, más allá de las etapas críticas que pueden aparecer como más necesarias.

A su vez, dicho proceso se caracteriza por ser interactivo, donde el orientador y el orientado (individuo-grupo) tienen un papel activo, en tanto se producen cambios se transforman ambos sujetos involucrados del proceso. Los objetivos en el proceso de orientación deben ser instrumentados de acuerdo a las especificidades de cada caso particular; considerando además, “la unidad de lo personal y lo social, de lo interno y lo externo” (Domínguez García, 2003, p. 11).

Por último se señala que la vía esencial a través de la cual se desarrolla la orientación educativa, es la comunicación, en tanto las personas se relacionan activamente a lo largo del proceso ya sea en forma verbal como no verbal. Expresan y reflexionan sobre sus vivencias y conclusiones, otorgándose importancia a las competencias comunicativas.

La función de orientador del profesor universitario

Se puede sostener que al ingresar a la universidad, el estudiante lo hace con un cierto bagaje de estrategias de aprendizaje que, si bien son el andamiaje necesario para afrontar los estudios universitarios, serían incompletos si no se transforman para abordar los nuevos conocimientos. Dicha transformación, en tanto parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser “guiada” y “acompañada”, y en ello juega un papel fundamental el docente en su función orientadora.

En este marco, se considera, junto a Del Pino Calderón y Recarey Fernández (2005), que la función orientadora del profesor consistirá en plantear y desarrollar actividades que tiendan a desarrollar al máximo las potencialidades de sus estudiantes para una formación integral. Las acciones que conlleva el rol de mediador del docente estarán “orientadas a mediar entre lo aprendido y lo nuevo por aprender”. Aprendizajes referidos tanto, al desarrollo de contenidos, habilidades, estrategias para estudiar, como a las implicancias socio afectivas, motivacionales y volitivas inherentes a todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el profesor deberá desarrollar una habilidad que le permita establecer con sus estudiantes una relación donde el asesoramiento, el acompañamiento, la orientación y la mediación sean aceptados y reconocidos como potenciadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Proceso este de carácter social-cultural, individual y colectivo, significativo, colaborativo y cooperativo, consciente, motivador y comunicativo.

Se puede agregar, junto a León León (2014), quien basándose en Tebar (2009), describe entre las principales características de un docente mediador, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, como quien propicia espacios de interacción, diálogo y apertura entre él y el aprendiente.

Teniendo en cuenta lo reseñado, la propuesta de favorecer la función de orientador del profesor en el contexto universitario remite a la creación de espacios de reflexión en talleres de orientación.

Sobre las competencias

A pesar de los avances que se evidencian entorno al estudio y conceptualización de las competencias en los últimos años, se considera que existen determinados vacíos teóricos que obstaculizan significativamente el desarrollo de prácticas educativas adecuadas orientadas hacia el trabajo con las competencias en los diversos contextos.

Hasta la actualidad puede apreciarse que el concepto de competencias ha estado expuesto a múltiples desarrollos o redefiniciones; siendo por distintas vías una fuerza desencadenante y de impacto en los estudios científicos de diferentes ciencias o ramas del conocimiento. Algunas definiciones de competencias así lo evidencian.

Entre los autores que han abordado la temática de las competencias desde el enfoque e histórico cultural, y han ofrecido una perspectiva más completa y flexible se encuentran

Castellanos Simons *et al.* (2003), quienes definen a la misma como:

una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto (p. 103).

Lo descrito lleva a plantear que, si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe suponer que ese es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor/a de universidad ha de demostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una formación suficiente y acreditada.

Las competencias comunicativas en el contexto universitario

Teniendo en cuenta lo resumido en el apartado anterior se suma al concepto de competencia de comunicativa el planteo de Fernández (2002), quien señala que la competencia comunicativa es un fenómeno que va más allá de la eficacia de nuestros conocimientos, hábitos y habilidades que intervienen en la actuación personal en situaciones de comunicación. Resulta imprescindible encarar el problema desde un enfoque personalógico, teniendo en cuenta que el hombre interviene y se expresa en la relación interpersonal como personalidad y por tanto, en su actuación en contextos comunicativos, intervienen tanto los elementos que permiten una ejecución pertinente desde el punto de vista cognitivo-instrumental (sus conocimientos, habilidades), como aquellos que se refieren a la esfera motivacional-afectiva, tales como sus necesidades y motivos, sus propósitos y expectativas, sus vivencias.

Se considera que los elementos que integran la competencia comunicativa como configuración psicológica movilizan el comportamiento del profesor universitario, su desempeño profesional efectivo en los contextos de actuación, a la vez que ejerzan en la competencia otros elementos o estructuras de la personalidad ya conformados.

La competencia comunicativa no es reductible al aspecto lingüístico, tienen que considerarse, además, los aspectos sociológicos, psicológicos y pedagógicos implicados. Por lo cual puede asumirse a la misma como un proceso posible de ser moldeado, formado y desarrollado desde una intervención de carácter pedagógico, contextualizado y pertinente que se exprese en los diferentes niveles. Presupone concordar con la idea de que la preparación general hace alusión tanto a la teoría, como a la afectiva y a la práctica; es decir, incluye a la preparación pedagógica, psicológica, lingüística y sociocultural del profesor universitario. Esta preparación general en términos de superación hace referencia a la necesaria formación permanente que debe llevar a cabo todo profesional de la educación superior.

Por tanto la competencia comunicativa susceptible al proceso de formación debe comprenderse como un proceso educable, sistemático y multidimensional, el cual debe ser trabajado desde propuestas de superación elaboradas sobre la base de un diagnóstico del nivel de desarrollo alcanzado por los sujetos implicados y de acuerdo al contexto donde las mismas se despliegan.

A partir de lo expuesto se puede sostener que una alternativa para el desarrollo de las competencias comunicativas del profesor universitario la constituye la superación profesional. Entendiéndose a las competencias no solo como una herramienta de interacción que posee el docente en el contexto de las actuaciones profesionales, sino también como un elemento esencial que puede definir el carácter de las mismas que este establece en el ámbito universitario y fuera de este.

De esta manera, se puede agregar que las competencias comunicativas se constituyen en una dimensión básica del perfil del docente universitario en general y como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. En tanto se pueden considerar prioritarias, significativas y relevantes, porque facilitan la comunicación y a través de ello la interacción y el intercambio de significados entre el docente y los estudiantes.

Enfoque metodológico

Ambos trabajos de investigación referidos en este artículo, se abordan desde un enfoque cualitativo. Se entiende que el mismo permite comprender “desde adentro” los fenómenos

que se desean estudiar a partir de captar el significado que los sujetos, en este caso profesores universitarios, dan a las acciones y a los sucesos de sus vidas (Taylor y Bogdan, 1992). Sucesos particulares que se despliegan en la vida universitaria.

Tal lo señalado, se reitera que el universo de estudio de las investigaciones está compuesto por profesores universitarios que en su mayoría no cuentan con formación pedagógica, por lo cual las propuestas que se plantean de acuerdo a los diagnósticos realizados deben contemplar dicha caracterización.

Las técnicas de recolección de información para la realización del diagnóstico fueron:

Para el caso UCU

- *Observaciones de clase.* Las visitas se realizan a aquellas clases en que los docentes lo permitieron (carrera de abogacía, licenciatura en nutrición, ingeniería agronómica). Se registra lo observado, considerando indicadores previstos e imprevistos. Hasta el momento se realizaron 12 observaciones, lo cual implica que se obtuvieron la misma cantidad de entrevistas grupales y sesiones de retroalimentación, no así narrativas, solo la realizaron seis docentes.
- *Narración de la clase.* El profesor envía un relato de la apreciación de la clase dada.
- *Sesión de retroalimentación.* El docente y el investigador retrabajan la observación realizada por el investigador y la narración del docente registrándose los resultados de dicha interacción.
- *Grupo de discusión con los estudiantes.* Brindan la posibilidad de comparar las percepciones de los estudiantes de la clase universitaria y la del docente. Finalizada la clase observada, se realiza la entrevista grupal.

Siguiendo a Glaser y Strauss (1967), el análisis de dicho material se realizó teniendo en cuenta el método comparativo constante. Ello permitió una primera aproximación diagnóstica de la problemática, en la que se elaboraron categorías basadas en el punto de vista de los participantes, sus expectativas, experiencias, emociones y percepciones que dieron pie para iniciar actividades del trabajo de campo relacionadas con la orientación educativa al docente para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.

Para el caso UNISS

La investigación se desarrolla en el contexto de la carrera de Agronomía. Se emplearon los siguientes métodos y técnicas del nivel empírico de la investigación:

Análisis de documentos: se aplica a documentos oficiales para conocer las normas hasta el momento en el área de la superación profesional, la concepción de la misma, específicamente referida a la superación en temas de competencia comunicativa.

Entrevista: se selecciona para este estudio la entrevista no estructurada, en profundidad o etnográfica. Se aplicaron en total ocho entrevistas en profundidad de forma de individual a: vicerrector de Formación de Profesionales, director de Recursos Humanos, director de posgrado, vicedecano de Formación de Profesionales, vicedecano de Investigaciones y Posgrado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, jefe del Departamento y al jefe de la carrera de Agronomía.

Entrevista grupal o "grupo focal": se realizó a profesores de la carrera de Agronomía.

Guía de observación a clases: elaborada sobre referentes de otras guías de observación acerca de la conducta comunicativa del docente en clase. Se selecciona para constatar cómo se promueve, orienta y dirige el proceso pedagógico, lo que permite valorar la competencia comunicativa del profesor.

Observación participante: como técnica para constatar los cambios que se produjeron en los sujetos a los cuales se destinaban las acciones propuestas. Se solicita el consentimiento de los profesores implicados para realizar la observación de sus clases. La información es recogida a través de las notas de campo.

Técnica inventario de problemas de comunicación para docentes: el instrumento posee un carácter autovalorativo. Permite revelar la imagen que tiene el docente de cómo se comporta en la situación comunicativa, el nivel de conciencia que tiene de sus posibles errores. El instrumento se aplica individualmente con un carácter anónimo.

Estrategia de triangulación: se empleó en el análisis de datos la triangulación de fuentes, partiendo del principio de

recoger y analizar los datos provenientes de varias fuentes a fin de contrastarlo e interpretarlos, para comprobar si las informaciones aportadas por las fuentes son confirmadas por otras; y la triangulación metodológica a partir de la pluralidad de métodos empleados simultáneamente o secuencialmente, lo que ofrece una perspectiva diferente en el estudio del problema.

Indicadores comunes de la etapa diagnóstica

a- En relación a la función orientadora del profesor universitario:

- La necesidad de relacionar el conocimiento disciplinar con posibles estrategias de enseñanza y aprendizaje que permita la comprensión y análisis de diferentes situaciones áulicas.
- Poder integrar el contenido disciplinar a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos de la clase.
- Reconocer las posibilidades de aplicación de estrategias de enseñanza que contribuyan a la formación y elaboración de estrategias de aprendizaje

b- En relación con la carencia del desarrollo de la competencia comunicativa, se pudo constatar:

- La necesidad de aumentar el rigor científico y el lenguaje técnico profesional en la documentación que se redacta y en los informes que se exponen de forma oral.
- Desde la superación profesional y el trabajo metodológico, no se evidenciaron acciones orientadas a desarrollar competencias comunicativas en los profesores, y se evidenció poco conocimiento por parte del claustro sobre la importancia que las mismas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como puede observarse, en contextos diferentes, la etapa diagnóstica de las investigaciones evidencia carencias comunes, aunque no generalizables en ambas naciones pero sí como brújulas que orientan las acciones interventivas en campos de estudio específicos.

Teniendo en cuenta dichas carencias se elaboran actividades que permitan cotejar la interpretación realizada.

Resultados: formulación de propuestas de acción

Resultados: formulación de propuestas de acción y primeras evaluaciones

Tal lo referido en el apartado anterior, el diagnóstico permite plantear diferentes acciones consensuadas con los docentes que participaron en el mismo y ampliar la convocatoria a otros profesores de la institución. Esta etapa del proceso de investigación resulta de suma importancia en tanto permite confirmar o no, si las categorías emergentes del diagnóstico responden las necesidades de orientación y formación del docente. A partir de ello se plantean diferentes actividades que responden a otros de los objetivos planteados en las investigaciones desarrolladas referidos a:

- Proponer sistema de acciones de orientación educativa dirigidas al docente, que contribuyan a la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la Universidad de Concepción del Uruguay en Argentina.
- Proponer una estrategia pedagógica para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en la superación del profesor universitario de la carrera de Agronomía en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” en Cuba.

En este sentido, las primeras actividades para cumplimentar dichos objetivos fueron planteadas a través de: talleres de orientación y talleres de superación. Estos complementan el trabajo de campo de las investigaciones con el fin de continuar con las indagaciones que permitan buscar nuevos modelos de orientación al docente y formación permanente.

Se puede pensar el concepto de formación en términos de “formar-se”, “adquirir una cierta forma”, para ejercer el rol docente, para intervenir de tal o cual manera, para modificar, mejorar o transformar el quehacer docente. Ello implica una búsqueda dinámica y permanente de “encontrar formas” para ejercer la profesión. Pero esa búsqueda es personal, de acuerdo a los objetivos, ideales, posicionamiento de cada sujeto, aun reconociendo que en estos procesos hay un “otro” que orienta, que cumple la función de mediador. En palabras de Ferry (1997), lo que se trata de hacer como formador es justamente permitirle a aquel que se forma encontrar su forma, transformarse con su

propia dinámica, su propio desarrollo. Lo que no quiere decir que lo haga solo, pero tampoco desde afuera. El modelo de “reflexión y análisis” propuesto por el autor nos remite entonces a un proceso donde el docente revise y cuestione su quehacer y, por lo tanto, sea capaz de interrogarse sobre las prácticas y producir un conocimiento sobre las mismas y un conocimiento sobre sí, implicado en ellas.

Las prácticas en tanto acto pedagógico son desplegadas por un sujeto que posee una historia personal, una social y una cultural que le hacen ver, oír e intervenir de una determinada manera (manera aprendida desde antes de nacer y basada en su historia afectiva, cultural, económica, de clase, ideológica y profesional) que según su parecer es la más adecuada. Pero ¿es la más adecuada para el sujeto que está formando?, que también tiene una forma propia de ver, sentir y actuar en la vida según sus propios aprendizajes y su propia historia. De esta intersección de subjetividades surgirá un estilo, una posibilidad de aprehender que acompaña al sujeto en su proceso (Souto, 1996).

Achili (2008), por su parte, entiende este proceso como aquel “en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 23). Agrega la autora, que la noción de “práctica docente” tiene una doble acepción. Como práctica de enseñanza considerándola como todo proceso formativo y, como práctica de enseñar, en tanto apropiación del oficio. Diferencia así, la práctica pedagógica, para referirse a la que se realiza en el aula desde la interacción docente-alumno-conocimiento; y a la práctica docente, que si bien se constituye desde las pedagógicas, las trasciende al implicar “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p. 23).

Teniendo en cuenta lo señalado y los indicadores observados en el diagnóstico, estos dieron origen a la formulación de acciones que permitieran abordar desde espacios de coformación tanto la función orientadora del profesor universitario como las competencias comunicativas para un mejor desempeño profesional.

Así las propuestas se despliegan en:

- a) El taller de orientación, como espacio de para fomentar la función orientadora del docente.

b) El taller de superación como vía para el mejoramiento profesional: la adquisición de competencias comunicativas.

a- Taller de orientación para profesores universitarios

*El aprendizaje es experiencia,
todo lo demás, es información.*

ALBERT EINSTEIN

• Fundamentación

Se proponen talleres de coformación desde la interacción “docente-orientador”. El taller, en tanto estrategia operativa se convierte en una actividad formadora en el proceso pedagógico, que aporta las experiencias de cada participante, para su análisis y conceptualización. Así se facilitan las relaciones entre las prácticas y los aspectos intelectuales y emocionales asociados a las mismas desde un trabajo participativo, cooperativo y colaborativo de los integrantes del grupo.

El propósito del taller es reflexionar sobre las prácticas áulicas reconociendo posibilidades y limitaciones, que permitan no solo transformar la clase universitaria sino también asumir el rol de orientador del profesor. Así, el conocimiento que se construya en el espacio del taller surgirá de un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión.

• Objetivos

- Promover e integrar simultáneamente en el proceso de aprendizaje el hacer, el sentir y el pensar.
- Potenciar la función orientadora del docente.
- Contribuir para que el profesor pueda transferir a sus estudiantes estilos, formas, estrategias para “aprender a aprender”.

• Contenidos

No son estructurados, tienden a abordar la función orientadora del docente. Surgen de:

- las problemáticas planteadas por los docentes.
- observaciones realizadas por los investigadores.
- necesidades planteadas por los equipos de gestión.

- **Metodología**

- Trabajo grupal, flexible y abierto.
- Abordaje experiencial y vivencial.
- Modelación de situaciones de la práctica para la posterior incorporación a la actuación profesional del docente.
- Se llega a la sistematización de las buenas prácticas para llegar a la teoría.

Hasta el momento se realizaron dos seminarios-talleres con cinco encuentros cada uno. De la evaluación realizada por los propios docentes participantes en cada actividad, se han podido revalidar las necesidades que fueron detectadas en la etapa diagnóstica a través de relatos (a modo de ejemplo) que expresan:

- “Aumentar actividades similares relacionadas con metodología, didáctica para el nivel superior”.
- “Capacitación pedagógica universitaria con mayor carga horaria”.
- “Continuar con los mismos docentes profundizando en estrategias y otras temáticas”.
- “Fomentar talleres de discusión”.
- “Técnicas de comunicación oral (para dar charlas, comunicación con el personal)”.
- “Realizar más actividades relacionados con la capacitación docente y la relación docente-alumno”.

Esta primera actividad derivó en nuevas propuestas de coformación, las cuales se encuentran en la etapa de planificación.

b- Taller de superación para profesores universitarios

*El pensamiento es comunicativo:
su esencia está en la utilidad,
y su utilidad en su expresión. La idea es su germen y
la expresión su complemento.*

JOSÉ MARTÍ

- **Fundamentación**

El taller se convierte en una alternativa real que propicia la superación de los docentes universitarios, se concibe como el

terreno donde los profesores trabajan cooperativamente para desarrollar competencias comunicativas que les permitan un mejor desempeño. Se piensa, además, como el lugar donde se aprende haciendo junto con otros, y se motiva la realización de experiencias desarrolladoras. Dada la concepción de taller que se asume, como espacio para construir conocimiento a partir de la práctica, es imprescindible el espíritu colectivo en el trabajo y que estén bien delineadas las funciones de cada uno de los sujetos de la comunidad universitaria.

• **Funciones del taller de superación profesional**

Entre las funciones principales del taller de superación profesional se pueden reseñar las siguientes:

Cognoscitiva: en la sistematización de los conocimientos adquiridos durante el aprendizaje, en su actualización y en la creación y consolidación.

Metodológica: cada taller constituye un modelo de actuación pedagógica para el docente y deben de revelar métodos de apropiación y exposición del contenido científico que luego debe adecuar a los requerimientos de la profesión.

Educativa: se sustenta en el marco interactivo y colaborativo entre profesores en un contexto donde se abren espacios para el análisis, la búsqueda de respeto a la opinión ajena, la aplicación de métodos de discusión adecuados y la cooperación en la construcción de los aprendizajes desarrolladores.

En el escenario docente, el taller es un medio adecuado y óptimo para desarrollar la superación de los profesores con vistas a su preparación para el trabajo con las competencias comunicativas. De lo que se trata es de lograr la conformación de una visión sistémica, esencial y funcional, que le sirva de fundamento al educando para la comprensión de la realidad y su transformación.

Objetivos: contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en la superación del profesor universitario de la carrera de Agronomía en la UNISS.

Contenidos: los contenidos van a estar presentes en las guías de estudio y la bibliografía digital. Además se hace uso de las tecnologías en función del proceso de aprendizaje a partir de un material didáctico como producto audiovisual, así como la interacción a través de aulas virtuales.

Metodología: se desarrollan sesiones de trabajo grupal de 2 horas semanales. En un ambiente colaborativo y se propicia el intercambio de experiencias y conocimientos adquiridos entre los participantes. Se hace uso del método de modelación de situaciones asociadas a las prácticas del docente universitario.

Evaluación: las entrevistas grupales a los docentes participantes permitieron corroborar el impacto positivo en su superación profesional, ya que se apropiaron de los contenidos teóricos abordados, se enriquecieron con las interacciones recíprocas entre profesionales y tuvieron nuevas posibilidades de crecimiento personal y profesional a partir del desarrollo de competencias comunicativas.

Los criterios expuestos por los docentes implicados y las evidencias que mostraron de las carencias en cuanto a competencias comunicativas que tenían permitieron constatar la validez de la información obtenida en los resultados de los instrumentos aplicados en la etapa diagnóstica.

- **Etapas del taller de superación profesional y su factibilidad (en ejecución):**

1. **Etapa de concepción de los talleres en cuanto a: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación.** Esta etapa, posibilita la organización de los componentes didácticos del proceso a seguir; en esta se determinan los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, según el diagnóstico realizado. Sobre la base de los contenidos jerarquizados, se realiza la propuesta de los temas a trabajar según necesidades detectadas, determinándose algunos de los conocimientos imprescindibles a dominar para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos.
2. **Etapa de selección y preparación previa de los profesores que participarán en la ejecución del taller de superación.** Se debe realizar una rigurosa selección, que incluya docentes que trabajan en la universidad y docentes a tiempo parcial que laboran en otras instituciones y que forman parte de los colectivos pedagógicos, para conformar así un equipo interdisciplinario de profesores.
3. **Etapa de ejecución del taller de superación.** Las alternativas seleccionadas para el desarrollo de los talleres de superación, dependerán en gran medida de las características individuales, grupales y profesionales de los participantes.

- 4. Etapa de la aplicación de la evaluación de la factibilidad del taller de superación.** La evaluación se debe realizar en cada actividad de manera sistemática y final, en ello debe primar el debate y los criterios individuales y colectivos de todos los participantes.

Discusión a modo de conclusiones provisionarias

Reflexiones para seguir pensando la formación docente continua

La formación continua del docente es una preocupación en las agendas universitarias en Latinoamérica, según se desprende de eventos que abordan la actualidad de la educación superior. Ello lleva a pensar en procesos donde el profesor, como agente activo, participe de forma consciente, colaborativa y contextual de su proceso de formación, proceso que trascienda la etapa inicial y permita una especialización en temáticas que favorezcan su crecimiento profesional.

En este sentido, se considera que toda propuesta no puede surgir solamente de las autoridades académicas sin un previo diagnóstico que incluya las voces de quienes y para quienes deban gestionarse programas de actualización permanente. Tener en cuenta dichas voces implica partir de las necesidades que manifiestan aquellos que en la cotidianeidad del aula transitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se puede sostener que los talleres, entre varias formas que pueden plantearse las acciones de formación, constituyen alternativas no solamente viables y pertinentes sino también ineludibles para lograr satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los docentes universitarios. Los mismos como formas organizativas de formación continua permiten involucrar a los partícipes de manera consciente en la proyección, ejecución, control y evaluación de las actividades, marcando su carácter participativo, estimulando el trabajo colaborativo en el colectivo docente, promoviendo el empleo de la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

De modo general, se puede sostener que los participantes, teniendo presente las vivencias que se transitan desde

un “hacer, sentir y pensar” activo y reflexivo en un taller, adoptan una visión de conjunto acerca de los conocimientos que se requieren para una formación y superación integral. Con posterioridad se considera que estas acciones estimulan la transferencia de modelos de aprendizaje al contexto donde se despliega el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo buenas prácticas.

A partir de lo expuesto, y tal lo reseñado en la introducción del presente artículo, a cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba, y pensando en la nueva Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior Latinoamericana y del Caribe, repensar y reflexionar sobre los procesos de formación continua de los profesores universitarios en contextos participativos y en permanente cambio, se convierte en un desafío para la agenda 2030.

Los espacios colectivos de formación, con participación no sólo de docentes de una misma institución, sino atento a las tendencias actuales de internacionalización e integración regional, permiten ampliar la mirada para repensar una educación que promueva “el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe”. El presente artículo surge desde la interacción de docentes cuyas universidades distan entre sí 6.000 km de distancia, lo cual constituye un pequeño ejemplo que muestra que ello es posible.

Agradecimientos

In memoriam del Lic. Juan Velázquez por estimular la escritura del presente artículo.

Referencias

- Achili, E. L. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario. Argentina: Labor.
- Betto, F. (2014). *El papel del educador en la formación política de los educandos*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2014. La Habana. Cuba. Recuperado de: www.congresouniversidad.cu/sites/default/files/Frei%20Betto%20U2014.pdf
- Bisquerra Alsina, R., y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En: R. Bisquerra Alzina (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Ciss Praxis. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5029>
- Castellanos, B., Fernández, A., Llivina, M., Arencibia, V. y Hernández, R. (2003). Una visión alternativa de la competencia para la investigación educativa. En *Esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) sobre la investigación educativa*. La Habana: Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Recuperado de <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%1cticarrrr/Libros%20de%20Temas%20Pedag%F3gicos/Libro%20ECRO.pdf>
- Coronado, M., y Gómez, M. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior*. Buenos Aires: Noveduc.
- Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América latina y el Caribe (CRES). (2018). Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- Del Pino, J., y Recarey, S. (2005). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. En *Maestría en Ciencias de la Educación: módulo II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2003). *Comunicación y discurso*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, A. (2002). Habilidades para la comunicación y la competencia comunicativa. En: *Comunicación educativa 2a ed.* La Habana: Pueblo y Educación.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative researds*. New York: Aldine Publishing Company.
- Grimaldo, H. (2018). El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe. Ponencia presentada en la *Conferencia Regional de Educación Superior 2018*. Córdoba, Argentina.
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Calidad en la Educación Superior Programa de Autoevaluación Académica*, 5(1), pp. 136-155.
- Niuca, E. (2017). *El desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores universitarios para el vínculo universidad sociedad* (tesis de doctorado). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Santa Clara, Cuba.
- Prieto, D., y Gutiérrez, H. (1995). La medicación Pedagógica. En D. Prieto Castillo, *Educación con sentido*. Mendoza, Argentina: Novedades Educativas y Universidad Nacional de Cuyo.
- Recarey, S. (1998). *La estructura de la función orientadora del maestro*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sirvent, M. (2006a). *El proceso de investigación*, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. En el proceso de investigación (pp. 3-12). Buenos Aires. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. (2006b). Los diferentes modos de operar en investigación social. En *El Proceso de investigación* (pp. 13-55). Buenos Aires. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (1996). La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilloni, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-156). Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S., y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.