



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Molina A., Ana Teresa; Silva C., Fanny Ester; Cabezas C., Carlos Agustín
CONCEPCIONES TEORICAS Y METODOLOGICAS PARA LA IMPLEMENTACION DE UN MODELO
PEDAGOGICO PARA LA FORMACION DE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Estudios Pedagógicos, vol. XXXI, núm. 1, 2005, pp. 79-95

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514128005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*CONCEPCIONES TEORICAS Y METODOLOGICAS PARA LA IMPLEMENTACION
DE UN MODELO PEDAGOGICO PARA LA FORMACION DE VALORES
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Theoretical and methodological conceptions for the implementation of a pedagogic
model for the development of values in university students

Ana Teresa Molina A.¹, Fanny Ester Silva C.², Carlos Agustín Cabezas C.³

¹ Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Calle 74 N° 4906,

Marianao 14, Ciudad de la Habana, Cuba. anatare@mecanica.cujae.edu.cu

² Instituto de Matemáticas, Universidad Austral de Chile, Casilla 567, Valdivia, Chile. fsilva@uach.cl

³ Instituto de Química, Universidad Austral de Chile, Casilla 567, Valdivia, Chile. ccabezas@uach.cl

Resumen

El artículo presenta los resultados alcanzados en una investigación encaminada a determinar un modelo pedagógico, sustentado sobre bases teóricas y científicas contemporáneas, que contribuya desde lo académico al desarrollo del valor responsabilidad profesional en estudiantes universitarios de Ciencias e Ingeniería.

Este modelo ha sido aplicado exitosamente en asignaturas y disciplinas que se imparten en la Universidad Austral de Chile y en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría de Cuba y por su carácter generalizador es posible aplicarlo en otras especialidades universitarias, siempre y cuando se adecúe a las características particulares de las diferentes áreas del saber.

Palabras clave: valores, responsabilidad, modelo pedagógico.

Abstract

The paper presents the results of an investigation carried out to determine a pedagogic model, supported on contemporary theoretical and scientific bases that contribute to the development of the value professional responsibility in university students of Sciences and Engineering.

This model has been applied successfully in subjects and disciplines taught in the Universidad Austral de Chile and in the Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría from Cuba. Because of its generalizing character it is possible to apply it in other university areas, provided it is adapted to the peculiar characteristics of the different areas of knowledge.

Key words: value, responsibility, pedagogic model.

* Proyecto de investigación auspiciado por el Programa de Colaboración Internacional CONICYT-CITMA entre las Repúblicas de Chile y Cuba.

INTRODUCCION

La formación de valores en los estudiantes universitarios es hoy día una prioridad en todos los sistemas de educación superior, ya que constituye el complemento necesario para la formación y desarrollo de competencias profesionales que abarcan no solamente aspectos relacionados con el conocimiento por el profesional del campo del saber de su especialidad concreta, sino también aquellos que tienen que ver de alguna manera con la formación de su personalidad, de manera que todo ello implique el enfrentamiento a los nuevos retos científico-tecnológicos de una forma más flexible y autónoma.

El modelo pedagógico, realizado con la participación de académicos de la Universidad Austral de Chile y del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría de Cuba, está sustentado en enfoques científicos del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite la contribución al desarrollo de valores profesionales en estudiantes universitarios, en particular la responsabilidad profesional, teniendo en cuenta la relevancia de este valor en la formación de cualquier especialidad de nivel superior.

El modelo pedagógico contiene, asimismo, las herramientas metodológicas generales para su aplicación y que son el resultado de las experiencias realizadas por los investigadores, tanto en asignaturas de Ciencias Básicas como en asignaturas de perfil profesional. En ambos escenarios surgieron a la luz determinadas regularidades en el proceso que conformaron los elementos del modelo pedagógico que, dado su nivel de generalidad, permite ser aplicado en otras asignaturas y disciplinas independientemente de su perfil, mediante las adecuaciones lógicas determinadas por sus características particulares.

Se trata, en síntesis, de transformar la enseñanza tradicional, que posee pocas o ninguna posibilidad de contribuir al desarrollo integral, en una enseñanza centrada en el estudiante, donde éste sea protagonista de su propio proceso de formación mediante el diseño de acciones concretas a desarrollar por él durante la instrucción, de manera que la formación axiológica no se presente como un componente aparte del proceso, sino que forme parte consustancial de éste, independientemente de la necesaria existencia de objetivos transversales encaminados también a lograr esa formación.

El hilo conductor de la propuesta es, por tanto, la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo, que permite sustentar la educación mediante la instrucción de forma simultánea y no como una parcela aparte que marcha desvinculada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el logro de los objetivos centrales del proyecto se han asumido los postulados del Enfoque Histórico-Cultural y algunos elementos aportados por el Enfoque Humanista y la Psicología Cognitiva, teniendo en cuenta sus potencialidades formativas al considerar al estudiante como centro del proceso, lo cual le permite un protagonismo activo que contribuye a su formación integral y profesional.

Es por ello que en el modelo pedagógico presentado están ausentes consideraciones de índole pragmática e intuitiva, sin vínculo alguno con la ciencia pedagógica, quedando sustituidas por elementos basados en consideraciones científicas que le brindan mayor solidez y aplicabilidad.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LOS RESULTADOS

Los principios del Enfoque Histórico Cultural (EHC), al considerar que el desarrollo se produce en toda la personalidad y no solamente abarca la esfera cognitiva, se expresan en los nuevos requerimientos pedagógicos y sirven de base teórico-metodológica al modelo pedagógico que se presenta como resultado de la investigación.

En este enfoque aprendizaje y desarrollo están íntimamente relacionados. El aprendizaje determina el nivel de desarrollo y éste no permanece estático, sino que evoluciona de acuerdo a las potencialidades del estudiante. El desarrollo abarca a toda la personalidad y ésta se moviliza de manera integrada hacia nuevos aprendizajes. De ahí la importancia de los recursos pedagógicos que promueven nuevos aprendizajes, ya que constituyen los motores impulsores del desarrollo. A estos recursos “que se integran a un sistema de principios de carácter teórico y de fundamentos metodológicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentados en una determinada tendencia pedagógica”, es lo que se le denominará *Modelo Pedagógico*.

En esta definición se declara el carácter sistémico del proceso y la estrecha relación entre el marco teórico conceptual de la ciencia pedagógica y su instrumentación desde el punto de vista metodológico, lo cual configura de alguna manera la política de impartición de la ciencia de que se trate y que se presenta como una unidad dinámica, ya que sus componentes, además de hallarse en permanente interrelación, se encuentran también en permanente desarrollo.

Por otra parte, la consideración de que el estudiante es un sujeto que posee potencialidades para el desarrollo, y que a él se puede acceder mediante la actividad conjunta, en interacción con los demás, constituye uno de los principios fundamentales del enfoque asumido. Al seleccionar dicho sustrato teórico, se acepta que el estudiante deberá desarrollarse de manera integral no solamente en la actividad cognoscitiva, “...que abarca su pensamiento, capacidades y habilidades, sino también para los distintos aspectos de su personalidad” (Colectivo de autores 1996: 153).

El principio de la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo se manifiesta en el modelo resultante en la utilización al máximo de las posibilidades educativas que brinda cualquier situación de instrucción que “...al ser concebida íntimamente vinculada con la vida de la sociedad y de la profesión, en el contexto sociohistórico en que vive el estudiante, ha de encerrar necesariamente facetas que pueden ser analizadas y valoradas con una perspectiva axiológica ante la cual se puede adoptar determinada actitud” (Colectivo de autores 1996: 161). Este principio cobra vida en la forma que se trabaja con cada uno de sus componentes, especialmente diseñados en este caso para la contribución a la educación y desarrollo de valores, en especial de la responsabilidad profesional, y que se manifiesta en la solución conjunta de tareas elaboradas por los propios estudiantes y en las que se propician situaciones profesionales en las que deberán emitir juicios éticos.

El EHC, en términos generales, concibe los valores según los siguientes aspectos:

- Los valores existen en el individuo como formaciones psicológicas de la personalidad (sentido personal) y se expresan como motivos que orientan la actuación del sujeto hacia la satisfacción de sus necesidades.
- Para que el valor regule la actuación del sujeto es imprescindible que éste lo conozca y lo exprese como motivo de actuación. Esto es una manifestación en el

valor de la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo. Con relación al carácter regulador se puede señalar que “los valores como reguladores de la actuación se expresan como formaciones psicológicas de la personalidad que integran en una unidad estructural-funcional lo cognitivo y lo afectivo en tanto que para que el valor regule la actuación es imprescindible su conocimiento por parte del sujeto y su expresión como motivo de actuación” (Colectivo de Autores 2002: 44).

- Los valores como formaciones psicológicas de la personalidad se expresan en los dos planos de actuación del sujeto: el plano interno, reflexivo, vivencial, y el plano externo: conductual.
- Los valores expresan la autodeterminación del sujeto a partir de la comprensión de la necesidad de actuar en correspondencia con sus valores.

El EHC reconoce el carácter activo del sujeto protagonista de su propia formación, debido a “...la formación de particularidades psicológicas complejas que posibilitan la autorregulación de la actuación” (González 1999), a partir de la combinación de las condiciones internas y externas del desarrollo.

No se niega en este enfoque el papel del profesor, cuya función es la de “...diseñar situaciones de aprendizaje que planteen retos al estudiante para que en el proceso de solución de las tareas de aprendizaje, en condiciones de interacción social, puedan formar y desarrollar las potencialidades que le permitan alcanzar la condición de sujetos de actuación”. Ello reafirma la importancia de la intención educativa dirigida hacia la formación de valores dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el EHC concede particular importancia a la organización de la vida académica, al sistema de influencias específicas y a las actividades encaminadas a ese fin, así como a las relaciones comunicativas durante ese proceso, todo ello concebido como vía para la educación moral. Es por ello que la educación de valores forma parte consustancial de la labor educativa, no como un proceso manipulador, sino como un proceso de construcción y reconstrucción, potenciable en cada individuo con la ayuda del profesor y del resto del colectivo estudiantil.

Dentro de este enfoque cobra importancia, además, la intencionalidad del proceso de educación en valores, “...concebida sobre bases científicas, en particular sobre las regularidades de la psicología del desarrollo y social...” (Colectivo de autores 2002: 55), lo cual deberá materializarse en el compromiso de la institución universitaria a llevarla a cabo, su explicitación desde el currículo hasta los programas docentes, la determinación de acciones concretas que contribuyan a la educación en valores en los contenidos de las asignaturas y el estímulo constante a partir de un ambiente ético propicio para su desarrollo.

2. LOS VALORES PROFESIONALES EN LA COMPETENCIA PROFESIONAL: LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Hoy en día la actividad propia del profesional, como ente social, no solamente requiere de determinados conocimientos y habilidades. Todo profesional “tiene que saber conducirlas desde y para la sociedad, lo que se expresa en saber trabajar en grupo, interpretar social y económicamente las necesidades y demandas, dirigir procesos a

través de la participación, el diálogo y la comunicación, en busca de información valiosa para la competitividad” (Batista 2000: 25).

Por la importancia que posee dentro de la presente investigación, se considera conveniente definir lo que se entiende por *Desempeño profesional*: “Es el conjunto de actividades intelectuales, habilidades prácticas, valores profesionales y actitudes, que sustentados por una cultura y disciplina propias de la profesión, conforman un comportamiento integrado hacia la labor específica que desarrolla el profesional, en interacción con otros sujetos en un contexto específico”.

Asimismo, se asume la siguiente definición de *Competencias profesionales*: “Son aquellas cualidades de la personalidad que permiten la autorregulación de la conducta del sujeto a partir de la integración de los conocimientos científicos, las habilidades y las capacidades vinculadas con el ejercicio de una profesión, así como de los motivos, sentimientos, necesidades y valores asociados a ella que permiten, facilitan y promueven un desempeño profesional eficaz y eficiente dentro de un contexto social determinado” (Ortiz Torres 2001).

Se adopta esta última definición, ya que se encuentra en perfecta consonancia con el enfoque de formación asumido: el Enfoque Histórico-Cultural y, dentro de él, el principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

El desempeño es la manifestación de la competencia (o de la incompetencia) en el plano práctico, externo. Es por ello que en la presente investigación se toma como escenario para la materialización del modelo pedagógico y de sus componentes. La intención en el caso de esta concepción es la de promover durante el desempeño actividades que propendan al desarrollo de la responsabilidad profesional, la cual, de llegar a convertirse en regulador de la conducta, formará parte de la competencia como valor. Esta suposición, desde el punto de vista metodológico, conlleva una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que éste transcurriría en un ambiente o contexto lo más cercano posible al que enfrentará el estudiante una vez graduado. Ello representa un rompimiento con los esquemas tradicionales de formación y constituye un requisito fundamental para lograr una adecuada aplicación del modelo pedagógico.

En el transcurso de la investigación realizada se asumió la concepción de valores profesionales brindada por Batista como: “...aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales de redimensionamiento humano y que se manifiestan relacionados al quehacer profesional y modos de actuación”, además de que “los valores profesionales no son más que los valores humanos contextualizados y dirigidos hacia la profesión. Los valores profesionales constituyen a su vez rasgos de la personalidad profesional y contribuyen a definir una concepción y sentido integral de la profesión” (2001: 33). Las razones por las que se asume este enfoque están dadas por el carácter abarcador e integrador del concepto planteado de valor profesional, y por constituir una premisa metodológica para su formación desde los contenidos de la asignatura a través de la vinculación con la actividad profesional, es decir, con el desempeño.

Los valores profesionales no se desarrollan por separado. Las diferentes acciones que ejecuta el profesional contribuyen de alguna manera a la educación de valores dentro del ambiente laboral. De esa forma, las actividades concretas de proyección, investigación, experimentación, protección del medio ambiente, por citar algunos ejem-

plos: “son actividades con un contenido profundamente valorativo” y que son susceptibles de ser desarrollados desde la formación académica.

Dentro de los valores morales se ha seleccionado la “responsabilidad profesional”, o sea, el valor responsabilidad en el contexto de la profesión. Los criterios para la selección de este valor están dados, en primer lugar, por la importancia que posee en cualquier especialidad universitaria. En segundo lugar, por algunas experiencias desarrolladas por los investigadores cubanos en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría.

No se concibe un profesional de estos tiempos que no sea responsable. Este valor está dado, entre otras características, por la capacidad de ser disciplinado, cumplidor, reconocer sus errores y adoptar vías para superarlos, ser crítico y autocrítico, así como para enfrentar obstáculos. Según A. Maya, la responsabilidad del profesional “...está en su capacidad de responder ante la sociedad por su labor concreta”.

Para este modelo pedagógico, se asume la definición dada por Ojalvo del valor responsabilidad y que consolida los criterios señalados anteriormente: “Tendencia de la personalidad a actuar en correspondencia con el sentido del deber ante sí mismo y la sociedad, como una necesidad interna, que es fuente de vivencias positivas y se realiza independientemente de la obligación externa a partir de la comprensión de su necesidad” (1999: 121).

En el plano profesional, Roy Ramírez apunta que una dimensión fundamental de la responsabilidad es: “asumir el grado que corresponde por las decisiones y posibilidad de ser criticado a causa de ellas”, y señala como lo más genuino del valor responsabilidad: “la capacidad de responder a las necesidades, a las perspectivas y a las exigencias sociales e individuales. Responder por lo hecho o lo no-hecho, según el caso; y dar respuestas a los problemas apremiantes: Dimensión de la asunción subjetiva de los proyectos para darles concreción” (1987: 26), lo cual se manifiesta en el momento en que el profesional ejecuta cualquier acción vinculada a su especialidad convirtiéndose dicha acción en una “elección moral” (González 2000:34).

Tomando en cuenta los criterios de los autores señalados, se consideró que la responsabilidad profesional estará presente cuando el graduado universitario:

- Conoce que como profesional responsable deberá cumplir el deber profesional con la mayor calidad posible, vencer todos los obstáculos que interfieran su desempeño y actuar en correspondencia con ello, guiado por motivos internos determinados por la comprensión de la necesidad de un modo de actuación responsable.
- Asume las consecuencias de sus actos y es capaz de responder por ellos.
- Emite juicios éticos profesionales responsables.
- A partir del reconocimiento de sus propios errores o limitaciones se traza medidas concretas para su superación y para alcanzar niveles superiores de autoperfeccionamiento.

Estas últimas consideraciones poseen un incuestionable valor metodológico, ya que sirvieron de base al modelo pedagógico en general y, en particular, a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. EL DIAGNÓSTICO EN LA FORMACIÓN DE VALORES

Durante la investigación realizada se tuvo en cuenta que, dentro del proceso de desarrollo de valores, constituye un elemento relevante la ejecución de controles sistemáticos que permitan un análisis de los progresos y retrocesos del estudiante en el aspecto afectivo, para los efectos de determinar la índole de la intención educativa en cada caso individual.

Este control debe realizarse desde el primer día, con un diagnóstico del nivel de partida del estudiante. Para el diseño y realización de este diagnóstico, se tuvieron en cuenta los lineamientos brindados por González, a saber: “Debe explorar las potencialidades a desarrollar en el estudiante, las posibilidades de apropiación del nuevo contenido con la ayuda del otro”; además, “permite valorar la existencia de concepciones, disposiciones, intereses de los estudiantes que sustentan y favorecen el nuevo aprendizaje por lo que se constituyen en barreras, obstáculos para el mismo” (2000: 66). Esta misma autora considera, asimismo, que el diagnóstico inicial debe colocar en tensión al estudiante ante determinada tarea, que puede ser de índole profesional y posibilitar que el estudiante se autoevalúe.

Se consideró, además, que, acorde a los propósitos que se persiguen en esta investigación, desde el momento inicial en el diagnóstico individual deben preverse tareas de carácter profesional, que obliguen al estudiante a reflexionar desde una posición lo más cercana a su futuro desempeño y a emitir, en lo posible, un juicio de carácter ético profesional.

El diagnóstico de partida forma parte de lo que Talízina denomina “control preliminar” (1986: 35) y contribuye a conocer individualmente a cada estudiante de forma integral, lo cual posibilita el diseño de estrategias específicas que en cada caso coadyuven a su formación profesional. En el caso del presente modelo, el diagnóstico de nivel de partida individual permitirá, además, indagar acerca del nivel preliminar de desarrollo de los juicios ético-profesionales y de algunas habilidades profesionales como son la competencia comunicativa, el trabajo en parejas y la expresión oral y escrita.

Por otra parte y teniendo en cuenta que se prestó mayor atención al desarrollo del valor *responsabilidad* en el ejercicio de la profesión, se asumieron los principios metodológicos del diagnóstico de los valores del Colectivo de Autores del CEPES de la Universidad de La Habana adecuados a la situación profesional y a los requerimientos del profesional responsable definidos anteriormente. El objetivo principal de esta metodología responde a la necesidad de conocer el nivel de desarrollo de los aspectos que componen el valor *responsabilidad profesional*.

Los aspectos fundamentales a evaluar son los siguientes: Componente cognoscitivo, valorativo motivacional y conductual, así como la autocrítica y tendencia al autoperfeccionamiento y su integración para obtener una valoración del nivel de desarrollo del valor analizado. Se toman como base los mismos indicadores que recomienda el CEPES para el diagnóstico del nivel de responsabilidad del estudiante en su formación profesional (González y otros 2001) y se adecuan al caso de la responsabilidad profesional. Todos ellos se integran a una valoración general del grado de desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes de la muestra seleccionada. Se establecen tres niveles de desarrollo de la responsabilidad profesional: Alto, Medio y Bajo.

Los instrumentos utilizados durante el diagnóstico fueron diferentes en dependencia de los objetivos perseguidos.

Para la determinación del nivel de desarrollo de la responsabilidad profesional se utilizaron el Test de Dilemas Morales adecuado a las características del profesional y el Cuestionario a estudiantes. El objetivo del Test es determinar el nivel de las valoraciones de las situaciones presentadas, la crítica, la intención conductual y los motivos, mientras que el del Cuestionario es determinar el nivel de conocimiento del valor analizado, los niveles de autocrítica y de autoperfeccionamiento a través de las respuestas a tres preguntas: una relacionada con el conocimiento del significado del valor responsabilidad profesional (Componente cognitivo), la segunda vinculada a los aspectos que el estudiante considera le faltan para llegar a ser responsable (Autocrítica) y la última con el propósito de conocer las medidas individuales para llegar a ser responsable (Autoperfeccionamiento).

Todo ello se complementa con la observación del profesor, quien brinda su criterio acerca del carácter de la conducta real del estudiante en el componente conductual del valor. La medición 'Antes' y 'Después' persigue como objetivo analizar si han existido progresos o retrocesos, o si se mantienen iguales los componentes e indicadores de la responsabilidad profesional.

Otros instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Nivel de Partida, el Sociograma de Grupo y Técnicas de Caracterización, los cuales, acompañados de una actividad de presentación individual al inicio del curso, dieron la posibilidad de obtener una caracterización integral tanto individual como grupal que permitió diseñar las estrategias educativas en cada caso y promueven tanto la participación como la toma de decisiones, aspectos fundamentales en la contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional (Molina *et al.* 2001).

4. DESCRIPCION DEL MODELO PEDAGOGICO PARA LA CONTRIBUCION A LA FORMACION DE VALORES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La base del modelo pedagógico son los objetivos de aprendizaje como guías y orientadores del proceso. "Los objetivos didácticos constituyen los fines o resultados previamente concebidos, como proyecto abierto o flexible, que guían la actividad de profesores y alumnos para alcanzar las transformaciones necesarias en los estudiantes. Como expresión del encargo social que se plantea a la escuela reflejan el carácter social del proceso de enseñanza. Sirviendo así de vehículo entre la sociedad y la institución educativa" (Colectivo de autores 1995:32). Juegan, además, una función de orientación dentro del proceso pedagógico, lo que equivale a decir que ellos influyen en el desenvolvimiento de las restantes categorías de este proceso. Por ello cumplen las funciones específicas siguientes:

- Influyen en el comportamiento de las restantes categorías: contenido, métodos, formas, medios, control y evaluación.
- Orientan la actividad de los profesores y alumnos, pues al especificar el fin a lograr guían la estructuración del proceso para lograrlo y hasta qué nivel llegar en el desarrollo previsto.
- Constituyen un criterio de valoración de la efectividad o calidad del proceso, pues permiten, en unión de otras determinaciones procedentes de la práctica, evaluar las

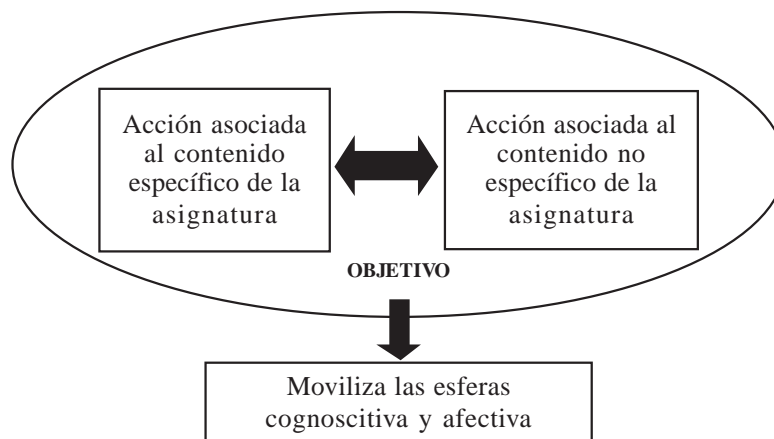
acciones logradas en los estudiantes, la propia actividad del profesor y la programación previamente planificada en su proceso de realización; comparar la diferencia alcanzada entre el nivel de entrada y salida de los alumnos.

De acuerdo a los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, el desarrollo se produce en la actividad y en interacción con otros sujetos. Esto conlleva a que los objetivos, lejos de ser formulados en términos de conductas medibles y observables por el profesor, deban ser tratados en función del estudiante como ejecutor de las acciones previstas. Deberán ser, asimismo, viables, comprensibles y evaluables. Todo ello es válido desde los objetivos del perfil del profesional.

Un principio fundamental en el proceso de formulación de objetivos es el de la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo, por lo que ellos dejan de estar fragmentados en instructivos y educativos para transformarse en un solo objetivo integrador de ambas esferas y que contemple tanto lo específico como lo no específico en cada caso. No obstante, a los efectos del modelo pedagógico propuesto, se considera la necesidad de intencionar desde el objetivo lo relacionado con la contribución a la formación de valores, en particular la responsabilidad profesional.

Figura 1

Estructura del objetivo en el modelo pedagógico



En los objetivos de las clases deberán apreciarse la combinación de la acción específica a ejecutar por el estudiante (calcular, seleccionar, interpretar y otras) con acciones que devienen en juicios de carácter técnico o ético. Esto constituye un ejemplo de cómo puede preverse desde el objetivo la contribución de la asignatura al desarrollo de la responsabilidad profesional.

Con relación a los contenidos de enseñanza, indudablemente la escuela y, en el caso que nos ocupa, la Universidad no pueden abarcar todo el contenido que determina

la diversa y compleja actividad del hombre actual, por lo que se hace necesario el hallar, en esta inmensa variedad de actividades, los elementos comunes que el estudiante debe asimilar para lograr una formación profesional que garantice la continuidad del desarrollo cultural.

Un análisis de la cultura en cualquiera de sus etapas de desarrollo comprende:

- Los conocimientos ya adquiridos por la sociedad.
- La experiencia de la aplicación práctica de los métodos conocidos en la actividad.
- La experiencia de la actividad creadora.
- Las normas de relación del hombre con el mundo, con los otros hombres, es decir, el desarrollo de la voluntad, la moral, la estética y lo afectivo.

Lo anterior constituye un desglose u operacionalización del contenido de enseñanza. Siguiendo el principio de la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo, ello se presenta integralmente como un todo.

Por otra parte, se considera que una excesiva fragmentación del contenido impide la integración del conocimiento. Además, si dentro de los temas no se propician actividades relacionadas con el desempeño profesional y los ejercicios a resolver son de carácter reproductivo muy distantes de ser situaciones de la profesión, no se propicia una contribución a la formación de valores profesionales en particular de la responsabilidad profesional.

Es por ello que se proponen como premisas para la estructuración de los contenidos de las asignaturas los siguientes elementos válidos para cualquier asignatura:

- Identificar los núcleos esenciales, temas fundamentales y cómo se vinculan con los objetivos.
- Encontrar los elementos más generalizadores, para después llegar a los particulares.
- Buscar ejemplos concretos vinculados a la profesión.
- Eliminar gran parte de los ejercicios reproductivos y buscar un acercamiento a las situaciones profesionales.
- Plantear nuevas exigencias al estudiante en cuanto a la solución de problemáticas de carácter profesional de implicaciones éticas y técnicas vinculadas al desarrollo de la responsabilidad profesional.

A los efectos de estructurar un contenido de una asignatura o tema se hace necesario deslindar el componente específico del no-específico, independientemente que ambos conforman una unidad. Esto quiere decir que es posible, a través del componente específico, desarrollar aspectos no específicos, los cuales deben conocerse a los efectos de prever acciones encaminadas a su formación.

Por *componente específico* se entienden aquellos elementos teórico-conceptuales y habilidades prácticas vinculadas directamente a la ciencia que se estudia. Es el cuerpo de conocimientos de la ciencia: sus leyes, principios y procedimientos de trabajo (Colectivo de Autores 1995:45).

En el caso del *componente no-específico*, éste abarca los siguientes aspectos: habilidades para el estudio, procedimientos lógicos del pensamiento y acciones encaminadas al desarrollo moral del estudiante (valores, actitudes) (Colectivo de Autores 1995:45).

El contenido debe organizarse de manera que contemple los dos componentes.

A los efectos de las concepciones teóricas asumidas, en el modelo pedagógico propuesto se le concede el peso relevante durante el proceso de impartición de las asignaturas a aquellas formas de enseñanza que propendan la participación activa del estudiante en la construcción y reconstrucción de su conocimiento. Esto conlleva a la eliminación, en su mayoría, de formas de enseñanza tradicionales como la conferencia, para dar paso a nuevas formas en las que se propicia esa participación.

La determinación y utilización de formas de enseñanza con carácter más flexible contribuye a la ejecución de acciones por parte del estudiante en interacción con otros sujetos que, según los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, propician el desarrollo integral de la personalidad.

No se trata de eliminar de raíz lo expositivo. Uno de los componentes funcionales de la actividad, según Leontiev (1983), es precisamente la correcta orientación de la acción, la cual es fundamental para el establecimiento de los rasgos esenciales de los conceptos teóricos, condición básica para la generalización. La Base Orientadora de la Acción (B.O.A.) se concibe con los siguientes requisitos: Incompleta (alguna información al estudiante y el resto debió buscarla); Generalizada (mediante puntos de orientación esenciales que le sirvieron al estudiante para utilizarlos en diferentes situaciones); Independiente (el estudiante llegó por sí mismo a lo esencial bajo la dirección del profesor) (Colectivo de autores 1995:50). Estas formas de trabajo con la B.O.A. fueron seleccionadas por sus potencialidades para el vencimiento de obstáculos y para el trabajo en interacción con los demás estudiantes y con el profesor, lo cual propicia el ejercicio de la crítica y emisión de juicios valorativos responsables.

A fin de establecer la participación más activa del estudiante se propone incluir, en las nuevas formas, los seminarios, los cuales son preparados con antelación por los alumnos y donde se propicia el ejercicio de la crítica, la autocrítica, el vencimiento de obstáculos, teniendo en cuenta que deberá consultar bibliografía escasa o en idioma inglés, además de la emisión de juicios valorativos y otras acciones relacionadas con el valor responsabilidad profesional.

Dentro de estas actividades es recomendable, por orientación del profesor, trabajar en la búsqueda de las biografías y descubrimientos de grandes sabios vinculados a la asignatura. Esta actividad propicia el incremento del acervo cultural y contribuye al desarrollo de la responsabilidad profesional al tener que vencerse obstáculos en su ejecución.

Con relación a los medios de enseñanza, se propone en el presente modelo utilizar aquellos medios que propicien un acercamiento del estudiante a su futura profesión, mediante el uso de objetos reales o de modelos semejantes a los profesionales. La contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional se propicia en la medida en que el estudiante es capaz de interactuar con dichos objetos, descubre a través de su manipulación sus rasgos esenciales y reflexiona acerca de posibles transformaciones en ellos, estableciendo vínculos con situaciones de carácter profesional.

No se excluye dentro de los medios de enseñanza la utilización de programas de computación relacionados con la profesión y mediante los cuales el estudiante tiene la posibilidad de construir sus propios problemas y simular situaciones de índole profesional relacionadas con los contenidos de las asignaturas.

Una de las transformaciones más importantes que conforman el presente modelo pedagógico está relacionada con la introducción de los métodos participativos en sus diferentes variantes para la ejecución de la tarea docente.

A los efectos de la contribución a la educación del valor responsabilidad profesional, los métodos participativos:

- Propician el trabajo en la Zona de Desarrollo Próximo “... a partir de la interacción entre los menos y más capaces, y con la ayuda del docente” (Castellanos y otros 2001: 77).
- Estimulan el ejercicio de la crítica y la autocrítica.
- Permiten al estudiante asumir responsabilidades dentro del equipo en situaciones semejantes a las profesionales, lo cual los prepara para desempeñarse en su futura labor y, de hecho, propicia la asunción ante el colectivo de las consecuencias de sus actos.
- Contribuyen a la detección de errores y conductas inadecuadas con mayor rapidez así como el compromiso individual y colectivo ante las tareas orientadas.
- Propician la emisión de juicios valorativos responsables acerca del trabajo del o de otros estudiantes.
- Adecuadamente utilizados fomentan el vencimiento de obstáculos en tareas específicas. Ejemplo de ello es la preparación en equipos de las biografías y descubrimientos de sabios, a la cual se hizo referencia anteriormente.

Los métodos participativos se deben introducir en aquellas clases donde lo amerite. Entre las técnicas más utilizadas se destacan la técnica de la rejilla en el caso de contenidos nuevos; la simulación de situaciones profesionales en juego de roles para la exposición de resultados de trabajos realizados en equipo; la discusión-conferencia en la que los estudiantes preparan, también en equipo, partes de los contenidos de un tema y los exponen a sus compañeros y al profesor.

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, el objeto de evaluación es más amplio que en la concepción tradicional, ya que se habla de evaluar conocimientos, habilidades y valores, mediante la emisión de un juicio valorativo integral. En el caso de los valores no se trata de otorgar calificaciones por ser “más o menos responsable”, ya que esto no puede llevarse a un número; su función es básicamente contribuir al desarrollo de la personalidad del educando, a través de una intención educativa fundamentada en un diagnóstico. No obstante, tal como se señala en los indicadores, se pueden establecer determinados niveles de desarrollo, en este caso de la responsabilidad profesional y que deben ser de conocimiento del estudiante de manera que ello estimule su autoperfeccionamiento. Lograr un equilibrio en la calificación, donde intervengan todos los elementos susceptibles de ser evaluados, propiciará que ella tenga para el estudiante una connotación diferente que una nota otorgada sobre la base de una actividad evaluativa puntual.

En esta estrategia se prevén también los momentos fundamentales para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje. En el momento inicial, es decir, al comienzo de un curso o semestre, el diagnóstico integral inicial es necesario para la determinación de las futuras intenciones educativas individuales y grupales.

La observación, forma que en muchas ocasiones no es debidamente aceptada ni utilizada por los profesores, cumple una importante función en el control sistemático

sobre todo en aquellos casos de estudiantes que más atención requieren, aunque no se descarta su uso en la evaluación sistemática e incluso la final; se recomienda la utilización de guías de observación que permitan al profesor orientarse hacia los aspectos sobre los que se requiere de una influencia.

Las modalidades de evaluación grupal: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre equipos, son recomendables durante la evaluación frecuente al culminar un tema de la asignatura. El estudiante puede adquirir habilidades en el trabajo con estas formas en la ejecución de tareas docentes de carácter sistemático.

A los efectos de la contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional estas formas de evaluación deben ir acompañadas de instrumentos que propendan dicha formación, fundamentalmente encaminados hacia la simulación de situaciones profesionales, mediante ejercicios de aplicación y en los que de alguna manera estén implicados dilemas morales profesionales. Al utilizar estas formas, de hecho, se encuentran implícitos los indicadores de la responsabilidad profesional, a saber: la crítica, la autocrítica, el reconocimiento del error y vías para superarlo y la emisión de juicios valorativos responsables por parte del estudiante; el vencimiento de obstáculos puede lograrse mediante tareas que conlleven, por ejemplo, la consulta de libros en otro idioma, la entrevista con especialistas, la búsqueda de información en internet y otros.

Mención aparte merece el control final. Este es un momento importante en tanto el profesor puede observar el nivel de desarrollo del estudiante al apreciar sus potencialidades para el trabajo independiente y, por otra parte, le permite reflexionar de forma conjunta con él acerca de sus logros o deficiencias durante el curso así como colegiar su nota o calificación. Es por ello que la actividad final debe constar de una parte escrita y una parte oral.

Estas condiciones en las que se produce el modelo propuesto de examen tienen por fuerza que haber sido realizadas previamente y de manera gradual por el estudiante. Ello se logra en la evaluación sistemática y frecuente durante el desarrollo de las clases, en las que en interacción con el profesor y los demás compañeros el estudiante, a través de la tarea docente, se prepara para posteriormente resolver las problemáticas de forma independiente.

Es por ello que adquiere gran importancia, tanto para el desarrollo de la independencia como de la capacidad valorativa del estudiante, la utilización durante el proceso evaluativo de las formas de evaluación ya mencionadas que propicien la interacción y con ella el desarrollo de habilidades profesionales y de valores, en especial, el valor responsabilidad profesional.

Para la aplicación de esta concepción de evaluación se requiere de la participación de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje a saber: estudiantes y profesores.

Según los postulados del Enfoque Histórico-Cultural, el desarrollo se alcanza en interacción con los demás, condiscípulos y profesores, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello es extensivo a la evaluación del aprendizaje, siempre que se conciben las situaciones de evaluación como situaciones de aprendizaje que es de lo que se trata en este modelo.

El papel del profesor, como orientador y guía del proceso en toda su extensión, presupone un cambio en el rol tradicional de “dirigente supremo” del proceso. El presente modelo perderá potencialidades formativas si el profesor no es capaz de interiorizar su nuevo rol, aunque esto no se logra de un día para otro, pero es factible

mediante una capacitación sistemática del claustro, como manera de uniformar lo más posible los criterios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera exitosa.

5. LA TAREA DOCENTE

Mención aparte, aunque se incluye dentro del modelo pedagógico, es la tarea docente. La tarea docente es el elemento que vincula al estudiante con su objeto de aprendizaje y en ella se materializa todo el proceso de formación, por lo que posee grandes potencialidades para contribuir al desarrollo integral de la personalidad.

En la medida en que se conformaba el modelo pedagógico propuesto surgían evidencias acerca de la obsolescencia de los ejercicios que debía resolver el estudiante, debido, en gran medida, a la no-correspondencia de ellos con los objetivos de formación de valores. Esta situación, lejos de propiciar la ejecución de acciones por parte del estudiante, promovía que procedimientos lógicos del pensamiento, como la identificación, cálculo, selección, interpretación, entre otros, fueran realizados fundamentalmente por el profesor, mientras que el estudiante “reproducía” de alguna manera estas acciones.

Por otra parte, el contenido de la llamada “ejercitación” estaba basado en la solución de los ejercicios de los textos de las asignaturas conformados, en su gran mayoría, por casos particulares de una sola respuesta y que no permitían el análisis de otras variantes ni la ejecución de otras acciones contribuyentes a niveles de abstracción y generalización mayores, y mucho menos al desarrollo de la personalidad. Tampoco esta ejercitación se aproximaba de alguna manera a la situación profesional.

Uno de los puntos débiles de las antiguas concepciones didácticas consistía en la dificultad para la apropiación del conocimiento teórico, del concepto que debía regir la actividad práctica. El estudiante, en la mayor parte de las ocasiones, se dedicaba a resolver ejercicios reproductivos, donde solamente hacía uso de determinadas secuencias de pasos sugeridas por el profesor, sin interiorizar la esencia de los conceptos con los que se operaba en la solución del ejercicio. En algunos casos el estudiante podía, inclusive, llegar al resultado sin tener que hacer uso del conocimiento de carácter teórico, aspecto vital en la educación universitaria.

Lo anteriormente señalado limitaba la reflexión acerca de la solución del problema y, por supuesto, todo lo que conlleva desde el punto de vista de cualquier profesión. No se emitían juicios vinculados a la ética profesional ni existía la posibilidad de seleccionar alternativas o de tomar decisiones profesionales, aspectos de suma importancia en el desempeño profesional. Debe tenerse en cuenta también que el estudiante resolvía estos ejercicios en la mayoría de los casos individualmente, es decir, sin interactuar con sus compañeros.

Por todo lo anterior se introdujeron paulatinamente tareas docentes especialmente diseñadas para su contribución al desarrollo de la responsabilidad profesional y otros valores, hasta llegar a lo que se aplica en la actualidad. En síntesis, la tarea docente en el modelo propuesto abarca de alguna manera los siguientes aspectos:

- Desarrollo del pensamiento teórico mediante las operaciones con los conceptos fundamentales de la ciencia que se estudia. Una vía muy acertada para ello la constituyen los mapas conceptuales.

- Formulación de problemas en las que el estudiante debe aportar los datos y enunciado para su solución ante una situación dada y de múltiples respuestas en dependencia del conjunto de datos suministrado.
- Detección de errores de procedimiento y cálculo y recomendación de una posible solución.
- Selección de alternativas en el orden de aplicabilidad, funcionalidad, eficiencia y estética así como la toma de decisiones profesionales.
- Formulación y estudio de casos.
- La emisión de juicios de carácter ético y técnico.

Todas estas modalidades de tareas docentes contribuyen a la educación de la responsabilidad profesional no solamente por el hecho de simular tareas de índole profesional, sino porque a través de ellas se promueve en el estudiante el ejercicio de la crítica y la autocrítica, la emisión de juicios valorativos responsables, el vencimiento de obstáculos, el enfrentamiento a las consecuencias de sus actos, la detección de errores y la toma de medidas para su superación.

Con relación a los instrumentos de evaluación y su relación con la tarea docente, en este modelo pedagógico no existe prácticamente ninguna diferencia entre ambos. Esto es debido a que:

- Ambos conllevan acciones a ejecutar por el estudiante en el plano práctico vinculadas a los contenidos específicos y no específicos de la asignatura. Estos últimos abarcan la esfera afectiva especialmente los juicios de índole ética.
- Los dos se ejecutan en condiciones similares a las del desempeño profesional.
- Las características de la tarea docente en cuanto a contenido no difiere en esencia del instrumento de evaluación.
- Tanto a través de la tarea docente como del instrumento de evaluación el estudiante se vincula al objeto de evaluación: su aprendizaje.

6. PAPEL DE LA COMUNICACION EN LA IMPLEMENTACION DEL MODELO PEDAGOGICO

La formación de competencias comunicativas tiene una relación muy estrecha con el desarrollo del valor responsabilidad profesional. A través de una comunicación adecuada se manifiestan en el plano verbal, la crítica, la autocrítica, las vías para el autoperfeccionamiento, los juicios valorativos responsables y otros procesos que tienen lugar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico, con el sistema de influencias educativas que se derivan de la asunción de un enfoque científico del proceso de enseñanza-aprendizaje que contempla la formación integral de la personalidad, posee potencialidades reales para la formación de competencias comunicativas, ya que el elemento fundamental es el diálogo profesor-alumno y alumno-alumno como vía para la solución de los problemas. “El diálogo permite convencer a un sujeto activo, tomando en cuenta sus conocimientos, opiniones, creencias y proporcionarle los argumentos que él quiera para no sólo percibir, sino sentir esa realidad” (González 1999: 210).

Es por ello que en el modelo pedagógico se le confiere una gran importancia a la comunicación alumno-profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es precisa-

mente el estilo comunicativo del profesor uno de los elementos que se consideró a la hora de conformarlo. Este estilo se manifiesta con el tacto en el trato, preocupación por la formación integral del estudiante y por sus problemas personales, estímulo a los logros y a la participación activa del estudiante en temas no solamente de carácter docente.

El papel de la comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es señalado por Baxter cuando plantea que “en los actos de comunicación el joven pone de manifiesto su propio mundo interno ante los otros, lo que sirve, además de conocerse a sí mismo, para someterse a las valoraciones de los demás. De ahí que la comunicación necesariamente requiere y a la vez provoca: reflexión, análisis, valoraciones, saber ponerse en la posición del otro, ampliar las posiciones desde donde se puede ver un fenómeno, toma de decisiones y puntos de vista. La comunicación, el debate abierto, no son sólo un acto comunicativo, sino un acto de inteligencia cooperativa” (1994:23). Todo esto es válido con relación a la evaluación del aprendizaje, considerándolo como proceso comunicativo.

CONCLUSIONES FINALES

El modelo pedagógico, resultado de la investigación científica durante un período de dos años, así como sus fundamentos metodológicos y teóricos, constituyen una base general para el diseño de asignaturas pertenecientes a especialidades universitarias. Su carácter flexible permite su adecuación a cualquier perfil profesional y, a pesar de estar encaminado fundamentalmente hacia la formación del valor responsabilidad profesional, posee posibilidades de contribuir a la formación tanto de otros valores esenciales como de habilidades profesionales, teniendo en cuenta que el enfoque teórico asumido contempla la formación integral de la personalidad.

Los resultados de la investigación constituyen un punto de partida para la elaboración e implementación de concepciones didácticas particulares dirigidas hacia la formación profesional. Independientemente de la especialidad de que se trate, el hilo conductor de cualquier propuesta pedagógica debe residir, a nuestro juicio, en el acercamiento de las acciones a ejecutar por el estudiante en su vida académica, a situaciones de carácter profesional, ya que ellas serán a la larga el escenario donde transcurrirá su vida laboral.

Un aspecto, también medular dentro de la propuesta, es la consideración del aspecto comunicativo en la aplicación del modelo, ya que sin él los resultados de formación no serán los deseados. Todo esto conlleva a una necesaria capacitación del claustro de profesores que llevará a cabo la propuesta, recomendándose que ésta sea aplicada en forma paulatina, de manera de enriquecerla y perfeccionarla sistemáticamente.

BIBLIOGRAFIA

- BATISTA TEJEDA, N. (2001). Una concepción metodológica de educación en valores para su diseño curricular en las carreras de ingeniería. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPJAE. La Habana, Cuba.
- BAXTER PEREZ, E. (1994). *La escuela y la formación del hombre*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- CASTELLANOS NODA, A.V., V. OJALVO MITRANY, V. GONZALEZ MAURA, G. VIÑAS PEREZ (2001). Estrategia docente para contribuir a la educación de valores en estudiantes universitarios: su concepción e instrumentación en el proceso docente. Colectivo de Autores. *La educación en valores en el contexto universitario*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- COLECTIVO DE AUTORES (1995). *Didáctica Universitaria*. Cuba: CEPES, Universidad de La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES (1996). *Tendencias Pedagógicas contemporáneas*. Colombia: Universidad de Ibagué.
- COLECTIVO DE AUTORES (2002). *La educación en valores en el contexto universitario*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- GONZALEZ MAURA, V. (1999). El profesor universitario: ¿Un facilitador o un orientador en la educación en valores? *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XIX, Nº 3.
- GONZALEZ PEREZ, M. (2000). *Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria*. Cuba: Editorial de la Universidad de Matanzas.
- LEONTIEV N. (1983). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- MOLINA ALVAREZ, A. T., C. CABEZAS CUEVAS, F. SILVA CHINCHON (2001). El diagnóstico del nivel de partida en la enseñanza universitaria: propuesta metodológica. Trabajo presentado en el Congreso de Didáctica Superior. Universidad de los Lagos, Osorno, Chile.
- OJALVO MITRANY, V. Y OTROS (1999). *Comunicación Educativa*. Universidad de La Habana: CEPES.
- ORTIZ TORRES, E. (2001). Competencias profesionales y valores. *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. VI, Nº 2.
- ROY RAMIREZ, E. (1987). *La responsabilidad ética en ciencia y tecnología*. Costa Rica: Editorial Tecnológica.
- TALIZINA, N. (1986). *Fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Universidad de La Habana: DEPEs.