

Tendencias históricas del proceso formativo de competencias participativas para la acción profesional comunitaria

Historical trends in the training process of participatory competencies for community professional action

Yumilka Mejías Hernández¹, <https://orcid.org/0000-0002-8152-0571>

Silvia Colunga Santos², <https://orcid.org/0000-0002-7446-9886>

¹ Dirección Municipal de Salud, Vertientes, Camagüey, Cuba

² Universidad de Camagüey, Cuba

yumilkam.cmw@infomed.sld.cu

silvia.colunga@reduc.edu.cu

Resumen

Objetivo: El artículo tiene como objetivo la caracterización histórica del proceso de formación de competencias profesionales participativas para la acción profesional comunitaria.

Métodos: Los métodos empleados del nivel teórico fueron el histórico-lógico, el analítico-sintético y el inductivo-deductivo y del nivel empírico el análisis de documentos.

Resultado: El resultado principal del estudio fue la determinación de las tendencias históricas que caracterizan la evolución del proceso de de formación de competencias profesionales participativas en el contexto comunitario de la educación comunitaria.

Conclusión: La investigación constituye un antecedente teórico necesario para sustentar un modelo pedagógico conducente a la formación de la competencia intervención comunitaria en los egresados referidos para el logro de la transformación social, específicamente en el contexto comunitario, como expresión de la pertinencia y calidad del desempeño profesional en este ámbito.

Palabras clave: Formación basada en competencia, Comunidad, estudios sociales, estudios comunitarios.

Abstract

Objective: The article aims at the historical characterization of the process of formation of participatory professional competences for community professional action.

Methods: The authors rely on theoretical and empirical methods such as analysis of documents, analysis and synthesis, and induction and deduction.

Result: This study contributes the general trends in the evolution of the process of professional competency-based education in the context of community education.

Conclusion: The research constitutes a framework for devising a professional competency-based education model in the context of community education favoring social transformation, specifically in the community context, as an expression of the relevance and quality of professional performance.

Keywords: Competency-based education, community, social studies, community study.

Recibido: 9 de julio de 2020

Aprobado: septiembre de 2020

Introducción

La sociedad contemporánea exige a la universidad, su implicación en el desarrollo sostenible e inclusivo que integre lo social, económico, ambiental y cultural. Este propósito de hacer de la educación un servicio más pertinente explica la continua reformulación y perfeccionamiento del proceso docente, actualmente orientado hacia la formación de competencias.

En tal sentido, la responsabilidad y compromiso social como valores asociados al desempeño profesional exitoso de los egresados constituyen centro de atención de múltiples investigaciones en el ámbito nacional e internacional. Entre ellas se destacan García, Colunga & García (2016), González (2006), Guzmán (2017), Jaik & Barraza (2011), Espinoza, Rodrigo y Ticono, (2016), Fernández, Cabello & Gutiérrez (2017), Oropeza (2015), Parra (2017), Rodríguez, Corral, Pomarez, Chao, López, Lorenzo (2015), Rodríguez, López, Corral, Labaut, Pérez, Pomarez (2019), Saborido (2019), Tejada & Ruiz (2016), y Tobón (2014), entre otros.

En el marco del proceso de actualización del modelo económico y social del país, Saborido (2015) convoca a la integración de la universidad, a través de sus procesos sustantivos, y los gobiernos municipales desde un proceso de acompañamiento y asesoría con una visión interdisciplinar, intersectorial e interinstitucional para formar capacidades de gestión, comunicación y empoderamiento de los actores locales y comunitarios que favorezca el logro de una sólida base económico-productiva y la autonomía de los municipios.

Por lo que la comunidad adquiere una trascendencia particular al constituir el escenario que concentra y a la vez refleja las múltiples facetas del desarrollo social. Su importancia radica en la posibilidad que ofrece de atender mejor y de forma coordinada las necesidades que la población expresa, aprovechar mejor los recursos disponibles e incorporar a los pobladores de forma activa

a la vida social, económica y política del país, a través de su protagonismo en la transformación del entorno (Romero, 2008).

Al decir de López (2008), en el contexto cubano múltiples instituciones han dedicado esfuerzos a la formación de profesionales y/o actores comunitarios que contribuyan a la transformación del espacio local, con lo que se aprecia la existencia de una red social como potencial humano calificado con tradición, voluntad y capacidad de participación (Citado por Calviño, 2017).

Sin embargo, las alternativas de formación mencionadas y la infraestructura político-administrativa, unida al número de profesionales del perfil de las ciencias sociales formados en todo el país en las condiciones de la universalización, aún no satisfacen las demandas actuales de transformación social, llamada a favorecer el funcionamiento integrado de los grupos de trabajo en las comunidades para satisfacer las necesidades sentidas de los pobladores de manera sistemática desde el enfoque de autogestión y autodesarrollo.

En su mayoría, los programas y proyectos de trabajo comunitario son concebidos para la comunidad y no desde ella. Los investigadores coinciden en señalar que en general, exigen a la comunidad de la participación en la identificación de los problemas, en la concepción y ejecución de las tareas y del esfuerzo colectivo de los sujetos (González, 2003).

Es por ello que Núñez & Montalvo (2015) hacen énfasis en la requerida articulación e interacción de las redes de actores locales en torno a estrategias de desarrollo humanista que concilien ciencia y política, profesionalidad y voluntariedad. De ahí que se convierta en un urgente reclamo la preparación de los actores a través de programas de formación.

De acuerdo a lo anterior, este artículo tiene como objetivo caracterizar históricamente el proceso de formación de competencias profesionales participativas para la acción profesional comunitaria.

Métodos

Para el desarrollo del estudio se emplearon métodos del nivel teórico y empírico. Entre los que se destacan, el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo y el análisis de documentos respectivamente. Los primeros permitieron la interpretación de la información con relación al proceso objeto de análisis, caracterizar las etapas del desarrollo histórico y definir las tendencias que se ponen de manifiesto. El segundo permitió la valoración de los planes de estudio, modelo del profesional, documentos normativos del trabajo metodológico, y resoluciones ministeriales y programas de las disciplinas y asignaturas.

Se efectuó una sistematización teórica acerca del tema a partir de la cual fue posible el establecimiento de indicadores y períodos, precisados por un hito histórico pedagógico, dado por los objetivos de la formación, en concordancia con la implementación de los planes de estudios.

Resultados

El proceso formativo en el perfil de las ciencias sociales parte de reconocer como encargo el acercamiento a la realidad social y responsabilidad en la búsqueda de respuestas a las necesidades de los sujetos. Asume además el compromiso con el desarrollo de la ciencia en general y del perfil social en particular, desde una perspectiva crítica, dialéctica e histórica, coherente a consideraciones éticas y político-ideológicas (Gómez, 2014).

Guamán, Espinosa, Sánchez & Pérez (2017) afirman que este proceso adquiere particularidades en relación al dinamismo y complejidad de la realidad social actual en Cuba. Se reclama su intervención directa a partir del conocimiento científico y sistematizado en la solución de conflictos sociales de diversa naturaleza. Es decir, más allá del crecimiento económico, resulta imperativo la articulación de la universidad en el desarrollo humano sostenible a partir de la innovación e integración armónica de la docencia, la investigación y la práctica socioeconómica (Saborido, 2015).

En tal sentido, el enfoque formativo basado en competencias se posiciona cada vez más en el ámbito educativo como vía idónea para garantizar el logro de desempeños integrales. Aunque han sido varias las definiciones ofrecidas al respecto, las propuestas se han asociado siempre a criterios de calidad, eficiencia, eficacia, pertinencia, responsabilidad, excelencia y acciones para lograr satisfacción (Ortiz, Vicedo, González & Recino, 2015).

A juicio de las autoras, tomando como referente la clasificación ofrecida por Bunk (1994), las competencias profesionales participativas se definen como un saber estar que se expresa a través de un saber hacer, condicionado por un saber y un saber ser. De modo que constituye una integración armónica y compleja de los saberes a nivel personalógico que favorece la autorregulación en función de resolver de manera proactiva los problemas socio-profesionales del contexto.

Las referidas competencias encuentran una vía de expresión a través de la intervención en la solución de problemas en los contextos específicos, según esferas de actuación, a partir de la combinación de los contenidos y su puesta en práctica. Desde una articulación de los conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, motivaciones y valores. De ahí que la acción profesional comunitaria se convierta en objeto de interés (Mejías & Colunga, 2020).

Para la realización del análisis histórico tendencial se establecieron indicadores y períodos, precisados por un hito histórico pedagógico dado por los objetivos de la formación, en concordancia con la implementación de los planes de estudios C, D y E. Se identifican como puntos de viraje en la formación de los científicos sociales en Cuba la introducción en los planes de estudios de las carreras de Psicología y Sociología la temática comunitaria, así como la promoción de la superación de los profesionales. La implementación del proceso de universalización de la Enseñanza Superior en el año 2002 y la implementación del Plan de estudios D en el año 2010.

A partir de la sistematización teórica realizada por las autoras en relación al proceso de formación de competencias profesionales participativas en el perfil de las ciencias sociales con énfasis en el contexto comunitario, se seleccionan como indicadores los siguientes:

- Saberes implicados en torno a la participación e intervención comunitaria.
- Carácter de la participación e intervención comunitaria.
- Tratamiento metodológico de la participación e intervención comunitaria en la formación universitaria.

En base a su estudio fue posible distinguir tres etapas:

Etapa I: De sistematización de la teoría científica relativa a la participación e intervención social en la formación profesional del cientista social (1990-2001).

Los cambios ocurridos en el país en la década del noventa como consecuencia de la caída del campo socialista impactaron en la formación de profesionales del perfil de las ciencias sociales. El drástico cambio de las condiciones sociales y económicas generó la legitimación creciente de espacios de participación. El necesario egreso de profesionales con sólida formación teórica, cultura política y capacidad de aplicar, con espíritu creador las ideas, exigió la reestructuración de direcciones ya establecidas, así como la apertura de nuevas esferas de acción profesional (Morales & Cruz, 2018).

Responder a la emergente política socioeconómica de desarrollo local representó para las ciencias sociales un momento de creación teórica, reflexión, debate y polémica, de inserción en las realidades concretas, de una profunda ética en su proyección y rescate de la comunidad y sus actores. Como contribución se potenció la formación de pregrado y posgrado, evidenciada en el desarrollo de maestrías, proyectos de intercambio, apoyo técnico, eventos científicos, nacen los Talleres de Transformación Integral de Barrios (TTIB) en La Habana, así como centros de estudios comunitarios en la Universidad de Camagüey, Oriente y en la Central Marta Abreu de Las Villas (Romero, 2013).

La formación profesional se orientó a conciliar lo académico y laboral, signada por la aplicación del Plan de estudios C, centrado en la formación de habilidades profesionales, desde un perfil amplio para la resolución de problemáticas que afloraban en el contexto social. En el proceso educativo, direccionado por los objetivos como categoría rectora, se incluyó la Disciplina Principal Integradora (DPI) para la sistematización e integración de los contenidos curriculares como momento de integración de conocimientos, habilidades y valores. Lo que resultó la base del desarrollo del enfoque integral para la labor educativa y político – ideológica, reforzado posteriormente en los Planes C perfeccionado a partir de 1998 (Morales & Cruz, 2018).

En 1996 se constituyeron los grupos ministeriales para el trabajo comunitario de la República que aprobó el Proyecto de Programa de Trabajo Comunitario Integrado. La función de la intervención era facilitar la integración social, tuvo presente la diversidad de estructuras organizativas del

estado que se involucran en el trabajo comunitario y la especificidad de los enfoques que cada una de ellas sustentan respecto a la labor en este contexto.

A inicios del segundo milenio, en el marco de la denominada "Batalla de Ideas" se potenció con fuerza el vínculo de los estudiantes con la práctica a través de la participación en un número significativo de programas sociales. En ese período se inauguran las Escuelas Formadoras de Trabajadores Sociales (EFTS) con el propósito de aplicar un modelo de formación integral y continua de estos profesionales en relación al perfil de las ciencias sociales y de este modo consolidar su formación científico-profesional, ética y político-ideológica para participar en el diseño de planes, programas y proyectos de desarrollo social en equipos multidisciplinarios y multifactoriales (Llanes, 2012).

En síntesis, esta etapa se caracterizó por un redireccionamiento de las esferas de actuación profesional que condujo a potenciar la formación del pregrado y posgrado desde una nueva concepción pedagógica que se caracterizó por el perfil amplio, orientada a consolidar el vínculo teoría-práctica y a la formación de valores. Lo cual hizo trascender la visión de ciencia aséptica, solucionadora de problemas individuales, objetiva y no comprometida, por una nueva ciencia implicada en la transformación social a través del cambio de subjetividades, generado de manera endógena, consecuencia de la concientización.

Etapa II: De formación de habilidades profesionales orientadas a favorecer la participación en la solución de problemas locales (2002-2010).

La universalización de la Educación, iniciada en Cuba desde 1962, alcanzó un estadio superior de desarrollo en el año 2002 en su propósito de contribuir a la búsqueda de soluciones sostenibles a los problemas generados en las distintas esferas de la sociedad durante el llamado Período Especial en tiempo de Paz. Se realizaron importantes transformaciones dirigidas a ampliar las posibilidades de acceso a los estudios superiores en base a acercar la universidad al lugar donde residen o trabajan las personas, desde una visión más integral de los conceptos de equidad y justicia social (Pichs & Benítez, 2016; Sánchez & Corona, 2017).

En todos los municipios se instituyeron las sedes universitarias municipales (SUM), centradas en asegurar con la calidad requerida la continuidad de estudios en las diferentes carreras, específicamente Psicología, Sociología, Comunicación Social y Derecho. Masificación que, aunque comprometió en cierta medida la eficiencia académica y la calidad de los egresados, contribuyó de manera significativa a la visibilidad de las mismas y posibilitó la elaboración y publicación de literatura docente (Sotomayor & Águila, 2019).

Lo anterior representó la extensión de la formación de las carreras preferentemente de ciencias sociales y humanidades en todo el país. Progresivamente se incorporaron otros procesos para difundir y aplicar los conocimientos en sólidos nexos entre universidad y territorio. Al decir de

Pichs & Benítez (2016), no solo significó el amplio y pleno acceso a los estudios superiores sino una renovación de la gestión universitaria.

Parra (2017) afirma que se implementó un modelo pedagógico semipresencial, aplicado en la adaptación del plan de estudios C empleado en el curso diurno en las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente. El proceso formativo se organizó, desde lo académico, lo laboral y lo investigativo conforme a un sistema de actividades presenciales (clases, tutorías y consultas), el estudio independiente y los servicios de información científico-técnica y docente. Se realizó una reducción considerable de horas lectivas y se empleó como forma organizativa fundamental la clase encuentro.

Se introdujeron métodos y estrategias encaminados a estimular la independencia cognoscitiva del estudiante, de acuerdo a los rasgos peculiares del proceso formativo desde la semipresencialidad, entre ellos: la estructuración de un proceso de enseñanza aprendizaje propio, donde el profesor es un ente activo en la orientación y acompañamiento del estudiante dentro y fuera del aula; en función de la gestión del conocimiento y el desarrollo personal constante del estudiante (Román & Martínez, 2015).

El proceso formativo se enfrentó a grandes retos: la masificación de la matrícula, la apertura de la carrera en sedes universitarias municipales sin una estructura organizativa previa y el enfrentamiento a la docencia con profesionales de amplia experiencia práctica pero insuficiente preparación pedagógica (Calderón, 2006; Fuentes, 2006 y Horruitiner, 2009).

En la práctica se apreció el empleo de métodos poco favorecedores del protagonismo estudiantil y el desarrollo de habilidades requeridas para el cambio social, devenido de las insuficiencias que presentaban los profesores en su formación pedagógica, la escasa preparación metodológica en este sentido, el empleo de una comunicación directiva e informativa entre profesor-estudiante y las dificultades para adaptarse a las nuevas formas organizativas (Román & Herrera, 2011).

Fariñas & Pérez (2019) aseguran que el trabajo metodológico de las carreras se encaminó fundamentalmente a la preparación de los profesores en el dominio de las nuevas formas organizativas y en el contenido de las disciplinas y asignaturas. Sin embargo, se descuidó el tratamiento a las particularidades de las ciencias sociales que inciden en la formación para la investigación-participación-transformación a partir de la unidad teoría-metodología-praxis.

Aunque se reconoce el giro territorial asignado a la universidad con el surgimiento de las sedes universitarias municipales (SUM), este proyecto no se concibió articulado al desarrollo local. Las carreras no se definieron a partir de las necesidades del territorio, ni la misión asignada apostaba por la innovación. Un grupo de investigadores y directivos del Ministerio de Educación Superior comprendieron que la idea de la contribución de la Educación Superior al desarrollo local y territorial no se agotaba con la fórmula del acceso, dando lugar a la aparición del tema en la

agenda universitaria cubana y su articulación con las actividades de ciencia, tecnología e innovación (Núñez y Montalvo, 2015).

Resultó significativo en esta etapa la extensión de la universidad a todos los territorios del país con la intención de comprometer a la Educación Superior en la solución de problemas locales mediante actividades de ciencia, tecnología e innovación. Para ello se implementó un nuevo modelo pedagógico, orientado al desarrollo de habilidades socio-profesionales para el cambio social como concreción del necesario nexo entre universidad y entorno socio-económico.

Etapa III: De establecimiento de premisas para la formación de competencias profesionales en el área de la intervención comunitaria (2010- Actualidad).

Con vistas a atender problemáticas detectadas en el proceso formativo, hacia la segunda década del presente milenio se implementan políticas generadoras de cambios en la Educación Superior cubana. Se proyecta el alcance simultáneo de los objetivos de equidad, pertinencia y calidad para contribuir desde el propio acceso a la formación de un profesional más competente.

En el año 2010 se comienza a introducir el plan de estudios D, el que se distingue por la reducción de horas lectivas. Lo que permitió diseñar los contenidos con mayor esencialidad; apertura de asignaturas optativas como flexibilización de la formación y colocar el centro en la acción del estudiante. Además, favorece el establecimiento de relaciones interdisciplinarias y con ello una mayor integración de los componentes académico, laboral e investigativo (Triana, Romero, Pérez & García, 2016).

Las carreras se definieron a partir de las necesidades del territorio, se redujo la masividad de la matrícula en la semipresencialidad y la formación se concentró en las universidades rectoras de cada provincia, con un progresivo proceso de liquidación y culminación de los estudios que se realizaban en las SUM bajo los planes C y C perfeccionado (Sotomayor y Águila, 2019).

En los programas de las disciplinas y asignaturas se exponen los objetivos educativos e instructivos, el sistema de habilidades, el sistema de conocimientos y los valores, que se declaran explícitamente en el modelo del profesional. De ahí que resulte posible afirmar que el diagnóstico, pronóstico y análisis de los problemas sociales continúan marcando campos de acción importantes en el desempeño exitoso de los científicos sociales (Gómez, 2014).

Se propone incentivar el uso de métodos participativos, dinámicas dialógicas, que propicien el debate y la búsqueda de soluciones y la adopción de decisiones; que tengan en cuenta criterios científicos, políticos, económicos, de protección del medio ambiente y de la defensa del país. De acuerdo con Gross (2017) estos fines se ven afectados fundamentalmente por el escaso tiempo destinado a las actividades presenciales y la deficiente planificación docente en las diversas formas organizativas.

Aunque se reconoció como actividad docente fundamental la clase encuentro, persistió el empleo de la conferencia y el enfoque directivo, con énfasis en la evaluación del resultado y no del proceso. Se estimuló el trabajo en equipos para solucionar problemas profesionales, sin embargo, la realización de los trabajos de curso tuvo un carácter eminentemente individual, con escaso aprovechamiento de las potencialidades del trabajo grupal (Román, 2011).

A pesar de que durante esta etapa se perfeccionaron las vías para la formación del profesional, el estudiante a su egreso se plantea muchas interrogantes sobre qué hacer y cómo lograrlo; no posee la independencia cognoscitiva y la autonomía a la que se aspira. Aunque se aprecian avances en el carácter dialógico de la relación profesor-estudiante, aún no se logra una comunicación clara y fluida entre estos, persistiendo vestigios de una tradición academicista (Sotomayor y Águila, 2019).

Dentro de las disciplinas básicas se encuentra la Metodología de la Investigación Social, que persigue que los estudiantes sean capaces de comprender la concepción dialéctico-materialista en el análisis e interpretación de los fenómenos socio-psicológicos y conozcan los modos de aplicar, procesar e interpretar determinados métodos para el diagnóstico e intervención en ámbitos sociales. El desarrollo de habilidades, temáticas de estudio seleccionadas desde lo externo, predominio del carácter descriptivo y privilegio de la intervención de nivel individual o familiar.

Al concentrarse la docencia en las universidades rectoras, se facilitó la formación pedagógica del profesor. No obstante, el trabajo metodológico aún no se enfocó en el tratamiento a las particularidades de la ciencia que distinguen la formación del cientista social como investigador-transformador.

A tono con el contexto internacional, en el plan D se expresa la relevancia de la formación de competencias profesionales, pero no se logra operacionalizar cómo concretarlas. Los objetivos están en función de la formación de habilidades para el dominio de los modos de actuación de la profesión. Desde el año 2017 comienza a implementarse el Plan E en la carrera de Psicología. Presenta continuidades y reafirmaciones del plan anterior, la transformación más visible en el orden organizativo es la reducción de años de estudios y en el orden curricular, el paso a una descripción por competencias profesionales en lugar de por problemas.

Pretende la búsqueda de una formación más integral y más próxima a las actividades profesionales, mayor sistematicidad y esencialidad de los contenidos tradicionales y mejores formas de evaluación académica. También responde a la vieja demanda de flexibilizar la formación en el país, atendiendo al desarrollo logrado en cada universidad. Pondera la visión interdisciplinar y la actuación cooperada con otros profesionales para la formación de competencias generales: prevenir-promover, diagnosticar-evaluar, orientar-asesorar, intervenir, investigar y formar-enseñar, entrenar.

Los ahora denominados centros universitarios municipales (CUM) asumen como elemento clave el vínculo con el desarrollo local, de acuerdo a las formulaciones en los lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución. Proyección que desde el aprovechamiento del potencial humano y las capacidades de conocimiento acentúa el carácter social de la innovación e investigación, direccionadas a la solución de problemas de la vida cotidiana (Nuñez y Montalvo, 2015).

De acuerdo a lo anterior, las autoras connotan la posible contribución de las ciencias sociales al desarrollo local desde el impacto en la eficacia del trabajo comunitario integrado. Con frecuencia se asume la responsabilidad de la universidad hacia el desarrollo de las comunidades, erróneamente identificada con desarrollo local, lo que provoca nulo reconocimiento de lo comunitario como cualidad subjetiva (relacionada con los objetos de estudio de las ciencias sociales) y distorsión en las acciones a desarrollar en ese contexto, en su mayoría coordinadas por la extensión universitaria, con escaso vínculo con el componente curricular. Se caracterizan por el trabajo en y para la comunidad, más que desde y con la comunidad. (Rivero, R.; Toledo, G.L.; Borges, R.; González, I.; Castilla, M.A.; Alonso, R.A. & et al. (2012).

Al respecto Saborido (2019) afirma que otro de los grandes retos de esta década resulta el reconocimiento de la llamada "*tercera misión*" de la universidad, por su papel activo y directo en el desarrollo social y el crecimiento económico. Su cumplimiento solo es posible a partir de una estrategia de integración interna y externa, o sea, integración interdisciplinaria, interinstitucional, de las funciones sustantivas y de todos ellos con el entorno económico-productivo y socio-comunitario. Lo que a nivel local debe orientarse a lograr un sistema de innovación local, con los gobiernos municipales, los líderes comunitarios y la red de actores locales, con amplia participación de la universidad y sus CUM.

En el año 2013 se inició la ruptura de barreras estructurales artificiales con la de integración de las universidades de ciencias pedagógicas y las facultades de cultura física en nuevas universidades territoriales como premisa para favorecer el diálogo entre disciplinas afines y facilitar los enfoques inter y transdisciplinarios que redundan en un incremento de la calidad. Una segunda etapa de integración interna se prevé en la planificación estratégica del 2017-2021 que permite la expresión de las fortalezas gestadas por la complementariedad de los perfiles en la toma de decisiones de incidencia social.

No obstante, los resultados alcanzados en las estrategias de desarrollo local a partir de la integración de todos los procesos universitarios resultan alentadores pero insuficientes. En tal sentido, constituye un reto la elaboración de modelos pedagógicos que concilien los elementos didácticos y sistemas de evaluación coherentes con el estado del arte de la enseñanza en el mundo, los perfiles profesionales y las demandas socio-ambientales.

De manera general el análisis histórico realizado permite visualizar las siguientes tendencias:

-
- Se transita de una concepción de la participación profesional del cientista social en la transformación del contexto comunitario sustentada en una ciencia aséptica, objetiva, positivista, fiel a lógicas cuantificables, al reconocimiento del necesario compromiso profesional con el cambio social, gestado de modo endógeno y participativo. Sin embargo, se aprecian insuficiencias en la apropiación teórico-metodológica, con base en la perspectiva del autodesarrollo comunitario.
 - El carácter de la participación e intervención comunitaria ha estado marcado por condicionamientos políticos. Ha progresado desde una praxis empírica, con sentido homogéneo, paternalista, asistencialista, verticalista y centralizada, mediatizada por múltiples instituciones y organismos sociales al requerimiento de un proceso integrado, multidisciplinario, de alto nivel científico y participativo. No obstante, aún no se logran los estándares deseados en torno al desempeño profesional al que se aspira.
 - Los currículos de las carreras de las ciencias sociales han transitado desde una visión fragmentada del proceso de enseñanza-aprendizaje, con empleo de metodologías basadas en métodos y recursos tradicionales, hasta un enfoque de sistema para la estructuración de los conocimientos, habilidades y valores. Sin embargo, aunque en el modelo actual se enuncian las competencias que identifican al profesional de este perfil y se hayan dado pasos en la integración e implementación de diseños curriculares por competencias, todavía se carece de una modelación que favorezca su formación y evaluación.

Las tendencias develadas evidencian el reconocimiento de la comunidad como imprescindible campo de actuación de los profesionales del perfil de las ciencias sociales y la intervención como competencia profesional a formar, sin embargo persisten insuficiencias en el proceso de formación, razón por la cual aún no se logra en el desempeño de los egresados en este ámbito la transferencia de los saberes teórico-metodológicos que favorezcan la transformación social en virtud del desarrollo local sostenible y autogestionado.

Conclusiones

El estudio histórico tendencial realizado develó las falencias en la teorización acerca del proceso de formación de competencias profesionales participativas para la acción profesional comunitaria con el fin de lograr la transformación social. Lo cual constituye un antecedente teórico necesario para sustentar un modelo pedagógico conducente a la formación de la competencia intervención comunitaria en los egresados referidos, como expresión de la calidad del desempeño profesional en este ámbito.

Referencias

Bunk, G. (1994). La trasmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*(1), 8-14. Recuperado

- el 19 de enero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Calderón, M. (2006). Formación pedagógica para profesores a tiempo parcial de las sedes universitarias. En D. Hernández, F. Benítez, I. Sánchez, & S. Manzano (Edits.), *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento* (pág. 199-207). La Habana: Félix Varela.
- Calviño, M. (2017). *Descubriendo la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.
- Espinoza, E., Rodrigo, A., & Ticono, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 21-33. Recuperado el 19 de enero de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478049736004>
- Fariñas, E. E., & Pérez, R. (2019). El trabajo metodológico en el centro universitario municipal de Jagüey Grande, Cuba. Particularidades y experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14(2), 41-50. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/448>
- Fernández, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(88), 15-26. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136003/html/index.html>
- Fuentes, L. (2006). Dinámica de la formación semipresencial en las sedes universitarias municipales. *Tesis doctoral inédita*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- García, Y., Colunga, S., & García, J. (2016). Acercamiento a los fundamentos epistémicos del proceso de formación profesional del profesor. *Opuntia Brava*, 8(2), 1-16. Recuperado el 5 de octubre de 2019, de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/247>
- Gómez, J. (2014). Un diálogo entre las Ciencias Sociales y los decisores de políticas públicas. En D. Delgado, C. García, C. Castilla, J. Fernández, V. López, & F. García, *Experiencias de la investigación social en Cuba*. (pág. 182-190). La Habana: Publicaciones Acuario. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2015/06/anuario2011texto.pdf>
- González, M. (2003). Desarrollo comunitario sustentable. Propuesta de una concepción metodológica en Cuba desde la Educación Popular. *Tesis doctoral inédita*. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado el 12 de septiembre de 2019, de <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%E1cticarrrr/Tesis%20Defendidas/Otras/Mart%EDn%20Gonz%E1lez%20Gonz%E1lez/Mart%EDn%20Gonz%E1lez%20Gonz%E1lez.pdf>

-
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación* (8), 175-187. Recuperado el 15 de enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2284985>
- Gross, R. (2017). Estrategia educativa para la formación científico-profesional del psicólogo. *Tesis doctoral inédita*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Guamán, V., Espinosa, E., Sánchez, F., & Pérez, P. (2017). Estrategia para el aprendizaje de competencias profesionales en el proceso docente educativo en Ciencias Sociales. *Revista EduSol*, 17(59), 30-39. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894866>
- Guzmán, C. (2017). Formación de la competencia responsabilidad social en estudiantes universitarios desde la acción tutorial. *Tesis doctoral inédita*. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey.
- Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Ciudad de la Habana: Editorial Felix Varela.
- Jaik, A. & Barraza, A. (2011). *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. Recuperado el 12 de enero de 2019, de Red Durango de Investigadores Educativos A.C: <https://es.scribd.com/document/383212306/Adla-Jaik-Barraza-Arturo-2011>
- LLanes, H. A. (2012). Estrategia didáctica de formación y desarrollo de competencias participativas para el trabajo social. *Tesis doctoral inédita*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Mejías, Y. & Colunga, S. (2020). Formación de competencias participativas en egresados del perfil de las ciencias sociales, con énfasis en la intervención comunitaria. *Opuntia Brava*, 12(1), 249-263. Recuperado el 10 de junio de 2020, de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/969>
- Morales, I. & Cruz, Y. (2018). *El proceso de formación del profesional en la Educación Superior cubana*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y desarrollo*, (abril 2018). En línea. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/formacion-profesional-cuba.html>
- Núñez, J. & Montalvo, L. F. (2015). La política de ciencia, tecnología e innovación en Cuba y el papel de las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1), 29-43. Recuperado el 12 de enero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142015000100003

- Oropeza, M. (2015). Formación y desarrollo de la competencia investigativa en docentes de la Educación Media Superior . *Tesis doctoral inédita*. Camagüey, Cuba: Universidad de Camagüey.
- Ortiz, M., Vicedo, A., González, S. & Recino, U. (2015). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3). Recuperado el 12 de enero de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000300002&lng=es&nrm=iso
- Parra, Y. (2017). *Formación de la competencia investigativa en el estudiante de psicología de la modalidad semipresencial*. La Habana: Editorial Universitaria. Recuperado el 12 de diciembre de 2019, de <http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=226&db=1>
- Pichs, B. M., & Benítez, F. (2016). ¿Es la educación superior en los municipios una experiencia cubana, pasada, presente o futura? . *Congreso Universidad*, 5(3), 1-19. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/index>
- Rivero, R.; Toledo, G.L.; Borges, R.; González, I.; Castilla, M.A.; Alonso, R.A. & et al. (2012). *El trabajo social. Su aporte a la emancipación humana*. Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/12305>
- Rodríguez, M., Corral, R., Pomarez, W., Chao, A. M., López, C. L. & Lorenzo, K. (2015). *La comunidad de aprendizaje Madiba. Memorias de un viaje*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Rodríguez, M., López, C. L., Corral, R., Labaut, L., Pérez, O., & Pomarez, W. (2019). *Evaluación formativa de competencias. Una metodología*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- Román, E. (2011). Modelo didáctico para perfeccionar el trabajo independiente en la modalidad de estudio semipresencial. *Tesis doctoral inédita*. Santa Clara, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Félix Varela. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://dspace.uclv.edu.cu:8089/handle/123456789/7448>
- Román, E. & Herrera, J. I. (2011). La modalidad de estudios semipresencial en Cuba. Exigencias para su redireccionamiento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28), 10-23. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <https://www.eumed.net/rev/ced/28/rchr.htm>
- Román, E. & Martínez, Y. (2015). La semipresencialidad y la clase encuentro centrada en el proceso de dirección del trabajo independiente. *Revista Cubana de Educación Superior*,

-
- 34(2), 34-44. Recuperado el 19 de enero de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142015000200004&lng=es&nrm=iso
- Romero, M. I. (2008). Apuntes sobre el trabajo comunitario. En M. A. Delgado, M. I. Romero, & J. R. Vidal (Edits.), *¿Qué es la educación popular?* (pág. 297-308). La Habana: Editorial Caminos.
- Romero, M. I. (2013). Contribución de la formación en educación popular del Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr. al autodesarrollo comunitario. *Tesis doctoral inédita*. Santa Clara, Cuba: Universidad Central de Las Villas.
- Saborido, J. R. (2015). La ciencia, componente esencial en el proceso de formación del profesional cubano. *Revista Big Bang Faustiniiano*, 4(2), 12-17. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://200.48.129.168/index.php/BIGBANG/article/view/225/211>
- Saborido, J. R. (2019). Universidad y sistema educativo. Articulación, calidad y pertinencia para el desarrollo. *Islas*(193), 143-159. Recuperado el 22 de enero de 2020, de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1172/932>
- Sánchez, R. & Corona, M. C. (2017). El acceso a la Educación Superior en Cuba. *Congreso Universidad*, 6(4), 104-119. Recuperado el 19 de enero de 2019, de <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/download/841/790/>
- Sotomayor, D. & Águila, A. (2019). Tendencias históricas del proceso formativo del sociólogo. *Revista Humanidades Médicas*, 19(3), 547-561. Recuperado el 18 de enero de 2020, de www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/download/1493/pdf
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12175/13628>
- Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos. Teoría y Metodología*. México : Pearson Educación.
- Triana, B., Romero, J. P. & García, M. (2016). Gestión de los colectivos de años académicos en la educación superior cubana: tendencias históricas. *Revista academia y virtualidad*, 9(1), 45-51. Recuperado el 12 de enero de 2019, de <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.1705>

Síntesis curricular:

Yumilka Mejías Hernández: Doctoranda en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación Superior, Profesora Auxiliar de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey, se desempeña como Metodóloga Integral del Departamento docente de la Dirección Municipal de Salud en el municipio Vertientes, Camagüey. **Silvia Colunga Santos:** Profesora Titular, Doctor en Ciencias Pedagógicas, investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey.

Declaración de responsabilidad autoral

Yumilka Mejías Hernández: tuvo a su cargo la mayor parte en la gestión de la información, lideró la interpretación de la información recolectada, la selección de indicadores de análisis, hitos y etapas históricas, así como la develación de las principales tendencias en el proceso formativo como resultado.

Silvia Colunga Santos: condujo el proceso de selección de indicadores de análisis de la información para la identificación de los hitos que marcan las etapas históricas y su nominación, participó en la interpretación de la información y contribuyó al análisis de las características de cada etapa conducente a la obtención del resultado.