



EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE UN PUNTO DE VISTA COMPLEJO E HISTÓRICO-CULTURAL

THE PROFESSIONAL FORMATION PROCESS SINCE COMPLEXITY AND THE
CULTURAL-HISTORICAL POINTVIEW

Volumen 15, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp.1-23

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015
DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>

Odalia Llerena Companioni

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE UN PUNTO DE VISTA COMPLEJO E HISTÓRICO-CULTURAL

THE PROFESSIONAL FORMATION PROCESS SINCE COMPLEXITY AND THE CULTURAL-HISTORICAL POINTVIEW

Odalía Llerena Companioni¹

Resumen: En este ensayo se valoran conceptos e ideas centrales en la obra de Lev. S. Vigotsky y Edgar Morin y se expresan algunos puntos de enlace entre ellas que pueden servir de base al reconocimiento de la formación profesional como proceso complejo, a partir de la Teoría de la Complejidad y el Enfoque Histórico-Cultural como bases teóricas-metodológicas que permiten valorar el desarrollo del proceso de formación profesional, desde una perspectiva crítica, integral y contextualizada culturalmente. Los puntos de referencia que tradicionalmente, caracterizaron el análisis del proceso de formación son objeto de significativas modificaciones en lo que puede denominarse la era de la educación global. Dichos cambios provienen tanto de la evolución científica y tecnológica, como de una concepción educativa que pone en el centro el desarrollo integral del ser humano. Para responder a esta realidad se precisa observar dicho proceso de formación a partir de las peculiaridades individuales y las condiciones en que este se produce, así como las relaciones de mutua influencia entre todos estos aspectos que le otorgan un carácter complejo.

Palabras clave: FORMACIÓN PROFESIONAL, TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD, ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Abstract: In this essay are valued concepts and central ideas in the work of Lev. S. Vygotsky and Edgar Morin and expressed some points of connection between them that can serve as a basis for the recognition of training process as a complex process, based on the theory of complexity and cultural-historical approach as theoretical - methodological bases that allow to assess the development of the professional formation process, from a critical, comprehensive and contextualized culturally perspective. The points of reference that traditionally, the analysis of the training process are significant changes in what can be called the era of global education. These changes come from both the scientific and technological evolution, a concept of education which puts the integral development of the human being at the center. To respond to this reality it is necessary to observe this process of formation from the individual peculiarities and the conditions in which this occurs, as well as relations of mutual influence between all these aspects that give a complex character.

Key words: PROFESSIONAL FORMATION, COMPLEXITY THEORY, HISTORICAL-CULTURAL FOCUS

¹ Profesora Titular e investigadora del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila. Licenciada en Psicología, Universidad Central de Las Villas.

Dirección electrónica: odalia@humanidades.unica.cu; odalia@ucp.ca.rimed.cu

Ensayo recibido: 2 de octubre, 2014

Enviado a corrección: 11 de marzo, 2015

Aprobado: 27 de agosto, 2015

1. La formación profesional: un reto para las universidades en la actualidad

En la actualidad las universidades enfrentan el gran reto de ampliar su capacidad de respuesta a las exigencias sociales, a las demandas crecientes que enfrentan los profesionales en formación para que alcancen a insertarse plenamente en los procesos sociales, productivos y científicos en un contexto de alta complejidad, caracterizado por la desigual situación económica, los vertiginosos cambios tecnológicos y la amplia diversidad sociocultural.

Los requerimientos que enfrentan hoy las instituciones de educación superior llevan al debate acerca de cuáles son las características que debe reunir el proceso de formación profesional para alcanzar los fines encargados por la sociedad, ello tiene que ver con una amplia gama de factores. Uno de estos elementos guarda relación con la conciencia que presente el gobierno de cada país sobre la importancia de la educación superior para el desarrollo no solo de la sociedad, sino también de los educandos que han depositado en ella sus esperanzas de desarrollo personal-profesional, impulsando las políticas gubernamentales que lo permitan.

Teniendo en cuenta la rapidez con la cual se producen los avances de la ciencia, el arte y la tecnología, para lograr tan importante aspiración, a la par de una mejoría en las políticas oficiales aplicadas al sector, es necesario fortalecer la capacidad intelectual de los estudiantes incorporando junto a los contenidos específicos de su profesión, los que enriquecen el desarrollo pleno de la subjetividad. Estos aspectos solamente son alcanzables si se concibe de manera integral el proceso de formación profesional, mediante el perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, el mejoramiento del contenido interdisciplinario y multidisciplinario de las materias y la aplicación eficaz de métodos pedagógicos y didácticos que propicien una efectiva inserción de los egresados en su ejercicio profesional.

Desde este punto de vista, se comprende la importancia que posee la formación de un profesional de perfil amplio, con capacidad para adaptarse a un mundo tecnologizado y cambiante, para ser un promotor de cambios con una visión y una identidad propia, lo cual exige superar la perspectiva de un proceso de formación profesional parcializado y que atienda áreas específicas del desarrollo de la personalidad, hacia uno que tome en cuenta la complejidad de dicho desarrollo, en el cual se articulan instituyentes cognitivos, afectivos y volitivos de cuya relación equilibrada dependerá su armonía al participar en la formación del

profesional para que esta garantice la integralidad deseada y necesaria para insertarse en un mundo de continua renovación y avance tecnológico.

De acuerdo con Inciarte (2005) hoy día, en el centro de cualquier aproximación a la Educación Superior debería estar la redefinición de la formación profesional, a la que considera como un proceso de complejidad política, cultural y administrativa por sus orientaciones académicas, su tamaño y la calidad de sus programas. De cara a las actuales exigencias sociales, el proceso de formación profesional ha pasado a ser el laboratorio donde se desarrollan, desde una perspectiva científica, los conocimientos que generan complejos procesos de toma de decisiones para el diseño e implementación de cambios y transformaciones curriculares.

De cierta forma, puede afirmarse que la formación profesional en la Universidad es hoy un terreno fértil para la investigación educativa, la cual ha demostrado la necesidad de adecuar todas sus estructuras académicas y de gobierno con la finalidad de que respondan al emergente orden social, teniendo en cuenta que según Inciarte (2005) "la búsqueda de nuevas maneras de formar al profesional de hoy es constante, en el horizonte, no hay recetas, no puede haberlas en un mundo en el que ya no es posible el pensamiento único" (p. 3).

Estas aspiraciones no siempre son respondidas de forma pertinente desde el espacio universitario debido a que muchos educandos emprenden su formación en la universidad con ideas, en el mejor de los casos, aproximadas de lo que ha de ser su proceso de formación profesional. Consecuentemente, se presentan en este nivel académico problemas docentes, dificultades para adaptarse al ritmo de aprendizaje, inconvenientes en la toma de decisiones y trastornos emocionales derivados de las dificultades para asimilar la exigencia de las diferentes carreras: la tipología de las evaluaciones, las características de la vida independiente del medio familiar y las relaciones sociales en el ámbito universitario, etc.

Se observa entonces que en los primeros años de las carreras suelen repetirse a menudo fenómenos como: reprobación de asignaturas, solicitudes de baja o de cambio de carrera o modalidad de estudio y una tendencia a la disminución de los resultados docentes de los estudiantes (Vargas, Almuñías, Galarza y Hernández, 2011).

En la investigación bibliográfica de diversos trabajos publicados en América Latina y el Caribe sobre este tema, se encontró que entre un 12 y un 59% de los jóvenes que ingresan a las universidades llegarán a graduarse en un período que puede comprender hasta 10-11 años con diferencias entre países, entre carreras y entre el sector privado y estatal. La

deserción y rezago comprende hasta un 80% y se presenta en su mayor parte en los primeros años de estudio (Hernández, 2006).

Aunque se han ofrecido distintas respuestas a esta problemática, en nuestra opinión, una de ellas debería considerar la naturaleza del propio proceso formativo y la perspectiva desde la cual es enfocado para egresar el producto profesional que la sociedad reclama. Pese a lo planteado se carece de una comprensión suficiente acerca de la complejidad inherente al proceso formativo, lo cual puede obedecer a su estudio todavía insuficiente, a la falta de actualización en relación con los nuevos hallazgos de la ciencia y a una escasa problematización con respecto al aprendizaje (Fariñas, 2005). La idea de Morin (2000, p.5) de que *todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse*, justifica la aplicación al análisis del proceso formativo de un tipo de pensamiento que respete su multidimensionalidad y riqueza.

En el proceso formativo, las dos categorías más importantes son la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas existe una unidad dialéctica (Pla et al., 2012). La investigación educativa ha evidenciado la importancia de comprender integralmente el aprendizaje humano, la naturaleza de la enseñanza y la responsabilidad que tiene el profesorado en su desempeño pedagógico, en la transformación de la enseñanza y en su función educativa (Gimeno y Pérez, 1994).

En el presente trabajo se aborda el proceso de formación profesional, visto, no solo desde la teoría científica, sino también como proceso urgido de responder a las necesidades que la práctica señala a las instituciones de Educación Superior para la formación integral de sus educandos. Primeramente, se intentará avanzar algunas ideas en torno al carácter complejo del proceso de formación profesional, utilizando como complemento de las ideas sustentadas las ofrecidas por autores contemporáneos que pueden argumentar dicho carácter. Posteriormente, se realizará un acercamiento a la obra de Edgar Morin y de Lev S. Vigotski para buscar en ellas elementos que puedan constituirse en fundamentos del proceso, partiendo del criterio aportado por el propio Vigotski (1996) de que la ciencia social precisa de integración para una visión más cabal y adecuada de la complejidad de lo humano.

No es propósito del trabajo conducir a una identificación de las posturas sostenidas por ambos autores, se trata de contribuir al debate actual acerca del proceso formativo que desarrollan las universidades desde enfoques que poseen valor científico y pedagógico para su fundamentación, tales como la teoría de la complejidad y el enfoque histórico-cultural.

Finalmente, se señalan posibles puntos de convergencia entre ambos autores en la búsqueda de diálogo y complementación, lo cual se constituye en objetivo y evidencia la postura asumida respecto a la relación entre los postulados de Vigotski y Morin.

2. Hacia una comprensión del carácter complejo del proceso de formación profesional

Según Horruitiner (2006, p. 18), el término "formación", en la educación superior, se utiliza para caracterizar "el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado". Para efectos de este trabajo se tratarán sólo los aspectos del proceso de formación en la actividad de pregrado, por tanto, no abarca los aspectos relacionados con la formación posgraduada.

En la educación superior, la formación tiene que ver no solo con brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, precisa también, tener en cuenta otros aspectos importantes, para cuya comprensión se utiliza el concepto de "dimensión", el cual supone la caracterización parcial de cada uno de los procesos que, en su integración, garantizan el objetivo de asegurar la formación integral del y de la estudiante. Las tres dimensiones consideradas para el proceso de formación profesional son la instructiva, la educativa y la desarrolladora, explicadas a continuación (Horruitiner, 2006).

Para la preparación de un profesional se hace necesaria su instrucción, por ello la dimensión instructiva es una de las que integran el concepto de formación, lo cual supone dotar al educando de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión y prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo.

Sin embargo, no basta la instrucción para garantizar el eficaz desempeño laboral una vez egresados de la institución universitaria. Se necesita también de la actualización de dicha instrucción en relación con el estado actual del desarrollo de la profesión de que se trate, esta es una premisa importante —aunque no la única— para que el profesional en formación se halle en condiciones de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral. En la educación superior cubana se logra esta relación a través del vínculo entre el estudio y el trabajo, poniendo al educando en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera, así se logra el indispensable nexo con los modos de actuación en esa

profesión. A esta dimensión se le acostumbra denominar dimensión desarrolladora y su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo (Horruitiner, 2006).

Al propio tiempo, no puede hablarse de formación integral si el número de conocimientos y habilidades aprendidas en el tránsito por la universidad y su eficaz aplicación en el puesto de trabajo, no van acompañados de cualidades y virtudes en la personalidad del profesional que le permitan conducirse con éxito en la sociedad en la cual vive. Como adelantaba Russell (1988, p. 6), *es necesario que el aumento de conocimiento vaya acompañado de un aumento de sabiduría*. Solo si el profesional está dotado de valores que sustenten un desempeño justo, honrado, ético y moral será posible que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella. La dimensión del proceso de formación profesional que guarda relación con el desarrollo de valores y actitudes es la dimensión educativa.

Reig (2010, p. 2) considera que

La educación debe preparar individuos como ciudadanos y no como servidores pasivos de empresas. Incluso debería tener en cuenta cuestiones tradicionalmente consideradas fuera de su circuito, como la educación emocional y otros elementos que incidan en preparar, también, individuos no sólo más productivos sino también más felices.

Otros autores como Inciarte (2005) apuntan que la Educación Superior no debe someterse a las demandas del mercado y sí contribuir a una "definición de la soberanía y a la formación del ser, de la identidad, de la historia y del porvenir, en una permanente definición de utopías pedagógicas y sociales" (p. 3).

Según Horruitiner (2006, p. 20):

El concepto de dimensión aquí introducido para caracterizar los aspectos instructivo, desarrollador y educativo, tiene una visión integradora, holística. Cada una de esas dimensiones, de algún modo es portadora de la cualidad más general, que es la formación. Se dan en la vida universitaria en forma integrada, conforman una tríada dialéctica y no es posible establecer una separación entre ellas, identificando tareas docentes donde sólo se educa y otras donde sólo se instruye o se desarrollan competencias laborales; aun cuando una cualquiera de esas dimensiones, en determinados momentos, pueda connotarse por encima de las restantes.

Esto quiere decir que el todo (proceso de formación profesional), es más que la suma de las partes (dimensiones).

Otros autores como Valera (2010), coinciden en la necesidad de una visión holística del proceso formativo que, sin minimizar lo cognitivo, atienda a la formación actitudinal en busca de la integralidad del futuro profesional. Por su parte, Inciarte y Canquiz (2009) apuntan hacia una integralidad en la formación, trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, lo que significa que se deben atender a la par la formación humanística y la formación científico-tecnológica.

Esta visión "holística" del proceso de formación profesional, tiene que ver con su concepción como un proceso no uniforme, en el cual puede haber *abanicos de opciones, rupturas y continuidades*, afirman Inciarte y Canquiz, quienes también opinan que:

(...) en un entorno de profundas resistencias que obstaculizan la emergencia de una nueva configuración de saberes y poderes en el marco de lo colectivo. La búsqueda de nuevas maneras de formar al profesional de hoy es constante, en el horizonte, no hay recetas, no puede haberlas en un mundo en que ya no es posible el pensamiento único. (2009, p. 3)

De lo antes planteado se desprende que alcanzar una integralidad en la formación profesional a nivel universitario implica, no solo formar un profesional con sólidos conocimientos, sino también uno que se halle comprometido con su labor y con la sociedad en que se inserta, a cuyo desarrollo debe contribuir desde su profesión, independientemente, de la especificidad de la misma y de su contexto de actuación.

Este proceso de formación profesional en el pregrado no transcurre de manera lineal, el mismo supone etapas caracterizadas por una singular combinación entre las condiciones sociales y las peculiaridades del desarrollo individual. Cada una de estas etapas puede ser considerada en sí misma como un subproceso del proceso formativo, enlazando dialécticamente con la etapa antecedente y la subsiguiente. Para ilustrar los criterios sostenidos en el presente trabajo, relacionados con la complejidad del proceso de formación profesional, la atención se concentrará en su etapa inicial, la cual comienza con la entrada a la institución universitaria y abarca, aproximadamente, los dos primeros años de la carrera (Llerena, 2013).

Desde el punto de vista psicológico, al ingresar a la universidad se evidencian en los educandos diferencias en el contexto socio histórico del cual provienen, las mismas son

mediatizadas de manera diferente por ellos, lo que matiza su desarrollo afectivo motivacional y cognitivo, sin cuya consideración es imposible entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto académico.

En lo afectivo motivacional, en primer término, al iniciar su carrera generalmente poseen un elevado nivel de aspiraciones, que no siempre tiene en cuenta sus posibilidades reales de alcanzar las metas (Carrazana, 2013). La motivación que dinamiza el ingreso difiere de unos educandos a otros, algunos lo hacen por un verdadero acto de autodeterminación con base en una motivación de carácter intrínseco, sin embargo, otros actúan movidos por motivos de carácter extrínseco que poco o nada tienen que ver con la profesión seleccionada (Valdivia, 2013).

Desde el punto de vista cognitivo, la incorporación a una situación escolar nueva exige el empleo de estrategias de aprendizaje diferentes, dado que en relación con el nivel precedente se incrementa el volumen de conocimientos que el educando debe abarcar y el nivel de independencia con el cual debe acceder a ellos (González, 2013).

El elevado conjunto de exigencias que plantea al estudiante el ingreso a la Educación Superior genera la aparición de nuevas necesidades, las cuales pueden participar en la determinación de algunas conductas que de no ser atendidas podrían vulnerar el proceso de formación profesional, como la baja dedicación al estudio, la deserción y el rezago escolar que según algunos autores se presentan en su mayor parte en los primeros años de estudio (Hernández, 2006; Gessa, 2007; Vargas, Almuiñas, Galarza y Hernández, 2011).

Desde el punto de vista pedagógico el proceso formativo en las carreras universitarias, se lleva a cabo en un contexto interactivo donde la motivación y la comunicación unidas al aprendizaje desarrollador, reflexivo y constructivo juegan un importante papel en el logro de los resultados.

En la dimensión instructiva del proceso formativo, durante los dos años iniciales de las carreras universitarias, descansa el aprendizaje por parte de los estudiantes de las bases teórico-metodológicas que sustentan el estudio de cualquiera de las profesiones, así como su formación general como profesional. Estos contenidos por su relación con otros posteriores de la malla curricular en cada carrera, deben contribuir al conocimiento holístico del objeto de la profesión, sus relaciones y la posible intervención en él.

Es común que en algunos diseños curriculares de carreras universitarias, durante los primeros años se estudien asignaturas de formación general básica, las cuales tributan directamente a la formación cultural y científico-investigativa del futuro profesional. Los dos

años iniciales –especialmente el segundo-, resultan muy importantes en la adquisición de lenguaje técnico y modos de razonamiento propios del profesional en relación con su objeto de estudio. Una vez concluido este periodo, el estudiante ya estará preparado para reconocer el objeto de estudio de su ciencia particular. La noción de estos aspectos le sitúa en disposición de discutir las interacciones entre dicho objeto con otras ciencias, con las cuales interactúa para generar conocimientos que constituyen parte indispensable de su formación conceptual-profesional, lo que debe completarse en los años superiores.

Para que el futuro egresado se encuentre en condiciones de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral, se precisa el nexo indispensable con los modos de actuación de la profesión, lo cual, como ya se ha mencionado, puede lograrse mediante el vínculo entre el estudio y el trabajo, poniendo al educando en contacto con el objeto de su profesión desde los primeros años de la carrera. Cuando no se atiende a esta relación se limita el desarrollo de las capacidades de los educandos y su visión como productores, conduciendo a un rechazo de la actividad laboral.

Este criterio no está desarticulado con la aspiración expresada desde la Declaración de Bolonia (1999), de una Universidad con mayor apertura hacia la sociedad, a los modos de desarrollar la docencia y de impulsar la investigación e innovación. Todo ello se materializaría a través de un currículo comprometido con el desarrollo social y científico tecnológico que tome en cuenta las características de los educandos (diversidad e igualdad) y que involucre en la consecución de los objetivos educativos a toda la comunidad universitaria.

En consecuencia, el proceso formativo, para ser desarrollador, tiene que ser no sólo académico, sino también laboral e investigativo. El estudiante se educa como resultado de su preparación para trabajar, usando la metodología de la investigación científica como instrumento básico para hacer más eficiente su labor. Para lograrlo es necesario que el educando desarrolle, como parte de su formación, tareas laborales propias de su futura profesión y de ser posible, desde el inicio mismo de la carrera. La presencia de lo laboral en los currículos permite vincular la formación con la realidad de la profesión para que el egresado sea capaz, al iniciar su vida laboral, de resolver los problemas que allí se presentan.

Muy vinculada al currículo está la actividad científica de los estudiantes, asumida desde la perspectiva laboral. Ambos aspectos, en la práctica formativa, se dan en su unidad como práctica laboral investigativa. La práctica laboral investigativa es la forma organizativa

específica del proceso formativo profesional, donde se aplica fundamentalmente, el principio de combinar el estudio con el trabajo, relacionando lo académico con lo profesional y lo investigativo. Su principal propósito es facilitar la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades que caracterizan el modo de actuación profesional. Contribuye, además, al desarrollo de la conciencia laboral, de la disciplina y responsabilidad en el trabajo y a la formación de las convicciones sobre el papel que debe desempeñar en la sociedad.

En el proceso de formación profesional inicial, la práctica laboral investigativa se presenta como práctica de familiarización, cuyo objetivo principal tiene que ver con la ambientación del estudiante y la observación por parte de este de las condiciones existentes en situaciones laborales reales típicas de su profesión. Las prácticas laborales en los dos primeros años de las carreras permiten iniciar el acercamiento del educando a la vida laboral real, canalizando su formación como trabajador.

El objetivo primordial de estas prácticas es familiarizar al estudiante con los principales problemas propios de su profesión, en un contexto en el cual aprende en el contacto directo con otros profesionales, tanto de su especialidad como de otras afines. El establecimiento de comunidades de aprendizaje, fortalece la consideración del papel activo, con iniciativa y abierto a la realidad del educando, el cual le permite aprender de fuentes diversas y dispares, aunque la organización del proceso de formación profesional en comunidades de aprendizaje pudiera ser en sí misma temática para un trabajo posterior.

La formación profesional integral no significa, únicamente, disponer de una sólida preparación científico-técnica y laboral, precisa también de una formación humanística, caracterizada por elevados valores éticos, morales, sociales en general con un alto nivel de compromiso social que garantice su aporte continuado al desarrollo de la sociedad desde su profesión.

En el proceso de formación profesional inicial, lo educativo debe considerarse como una parte esencial, la educación debe darse en estrecha relación con la instrucción, de modo tal que cada materia universitaria, desde su propio contenido, sea capaz de identificar sus potencialidades educativas e incorporarlas al proceso de formación, para con ello contribuir al desarrollo de valores para el desempeño profesional, teniendo en cuenta que los aspectos más relevantes de carácter educativo, en la universidad, se forman durante la instrucción.

Para Ferry (1997), la formación es explicada como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, que incluye, además, la acción reflexivo-participativa y consciente de aquel formado sobre la situación o el contexto en el que se

desempeña, y supone la búsqueda o construcción del sentido de lo aprendido. La formación entraña una dinámica del desarrollo personal resultante de la actuación de mediadores de diferente naturaleza, por lo tanto, se concreta a través de distintas actividades con determinada especificidad, articuladas, a su vez, dentro de otros procesos o acciones más o menos generales. Lo anteriormente planteado permite afirmar que en el proceso de formación profesional se produce una síntesis de las condiciones externas con las peculiaridades propias del desarrollo individual.

Al respecto, las actividades de formación pueden ser consideradas como actividades específicas de aprendizaje, las cuales generan capacidades que pueden ser transferidas, posteriormente, a otras situaciones diferentes a la situación inicial (Barbier, 1993). Ellas persiguen, de manera explícitamente declarada, la intención de influir y modificar de forma esencial determinados ámbitos de la personalidad, lo cual permite comprender que las capacidades se forman y se generalizan, expresándose en diferentes ámbitos de la vida del sujeto para contribuir al desarrollo personal general. Moreno y Sastre (2002) exponen que las actividades de formación constituyen el medio que ayuda a organizar y dar sentido a las diferentes relaciones esenciales constitutivas del objeto o la dimensión de la formación pretendida. A través de ellas se ponen en marcha los recursos necesarios que posibilitan la producción de nuevas capacidades o su desarrollo.

3. Aproximaciones al proceso de formación profesional desde la Teoría de la Complejidad

Considerando las ideas expuestas se vislumbra la necesidad de un enfoque complejo del proceso de formación profesional que considere la integralidad de los procesos que lo componen. En nuestra opinión el proceso de formación profesional puede ser escindido únicamente a los efectos del estudio de sus dimensiones, las cuales en la práctica educativa se dan en unidad dialéctica, siendo la dinámica propia de las distintas situaciones en las que se desenvuelve quien determina el relativo predominio de una u otra de las dimensiones que lo integran y de las condiciones propias del desarrollo individual que en él se expresan.

Desde hace algunos años cobra fuerza la Teoría de la Complejidad, la que se sustenta en determinados antecedentes históricos-científicos como son el Principio de Incertidumbre o Indeterminación, de Werner Heisenberg y la Teoría de la Relatividad de Albert Einstein, junto a los de otras teorías como: la general de sistema y la del caos, entre otras; extrapoladas en

cierta medida y con diferentes matices y utilidades a otros campos del saber, (Kuznetsov, 1990).

La Teoría de la Complejidad es concebida por Edgar Morin (1999) como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen nuestro mundo fenoménico. Morin (1999) presta atención al estudio de los "sistemas complejos" (sean objetos, fenómenos y procesos determinados), entendidos como aquellos que presentan las características, las cualidades o particularidades siguientes:

- Heterogeneidad de las partes (naturaleza diversa y múltiple).
- Interacciones no lineales.
- Riqueza de interacción entre ellas (incluye su carácter contradictorio).
- Carácter multidimensional y multirreferencial.
- Presencia comúnmente de numerosas variables valorables.
- Ocurrencia de una información que por sí misma, revela la medida de su complejidad (poco accesible al estudio y conocimiento humano).
- Riqueza en sucesos múltiples e interdependientes que usualmente manifiestan consecuencias no previsibles, no lineales y frecuentemente asimétricas.
- Aparente estática o simpleza, tras la que se ocultan frecuentemente la verdadera dinámica de dichos procesos, y las interacciones entre sus partes.
- Influencia de factores y circunstancias imprevistas, que pueden incidir propiciar o provocar un cambio en su comportamiento y los resultados previstos, alterándolo todo o variándolos significativamente.

Los elementos mencionados permiten comprender que, desde la teoría de la complejidad puede ser asumida una concepción que sustentada en bases científicas, rechace todo modo simplificador de abordar el estudio del proceso formativo, sus etapas, el aprendizaje, la enseñanza, etc., aceptándolos como procesos que clasifican como complejos, lo que la convierte en una herramienta metodológica importante al posicionarse en el proceso de formación profesional.

La formación profesional es un proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión, mediante la acción e interacción con los otros, lo que como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad, preparándolo para la vida y su inserción productiva en la sociedad; por tanto, supone determinado aprendizaje, el cual "(...) representa uno de los

fenómenos más complejos de nuestra existencia. Se trata de un proceso dialéctico de cambio, a través del cual cada persona se apropia de la cultura socialmente construida, y tiene una naturaleza multiforme, diversa" (Castellanos, 2006, p. 12).

En este proceso el educando aprende múltiples aspectos: conocimientos, modos de actuación, valores, etc. De igual forma, supone la utilización de enfoques individuales donde se combinan determinadas estrategias de aprendizaje con motivaciones individuales para aprender (Hernández, Rodríguez, Ruíz y Esquivel, 2010).

Morin (2004) plantea principios que según él pueden ayudar a pensar en términos de complejidad. Estos principios pueden ser aplicados a la explicación del proceso de formación profesional:

- Principio dialógico: Trata de mantener la dualidad en el seno de la unidad, de asociar dos términos a la vez complementarios y antagonistas. En este sentido se habla de un proceso de formación profesional en el cual instrucción y educación marchen unidas, teniendo en cuenta que la formación profesional para ser realmente integral engloba otros aspectos, no solo los instructivos. Se trata no solo de potenciar lo cognitivo sino también de privilegiar el desarrollo afectivo, uno no contradice al otro; ambos son necesarios para poder hablar de un desarrollo integral del educando.
- El principio de la recursividad organizacional: Un proceso recursivo aparece cuando los productos y los efectos son al mismo tiempo causas y productores de lo que los produce. El proceso de formación profesional produce profesionales, al mismo tiempo los profesionales producen dicho proceso.
- El principio hologramático: La idea aquí es que la parte contiene al todo y que el todo contiene a la parte. El proceso de formación profesional está compuesto por tres dimensiones: la instructiva, la educativa y la desarrolladora. Cada una de esas dimensiones, de algún modo es portadora de la cualidad más general, que es la formación.
- El principio de la incertidumbre: Implica tener en cuenta cierta ecología de la acción o sea, que la propia complejidad del proceso de formación profesional conlleva riesgo, azar, iniciativa, decisión, lo inesperado, lo imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones. La conciencia del carácter no lineal y sujeto a modificaciones del proceso de formación profesional constituye la oportunidad para llegar a un conocimiento pertinente, el cual necesita exámenes, verificaciones y convergencia de

indicios, como plantea Morin (1999, p. 40) *el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.*

La consideración de este principio de incertidumbre incluye esa noción que Morin denomina "ecología de la acción", la cual implica una concepción abierta de la relación sujeto-objeto, en la cual no hay un determinante absoluto, debe producirse el estudio en el marco del ecosistema en el que se encuentran ambos:

Tan pronto como un individuo emprende una acción, cual fuere, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que se la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intención inicial Morin. (1999, p. 40)

Aún cuando el proceso de formación profesional sea cuidadosamente planificado, diseñado, ejecutado y controlado no conduce linealmente a la formación integral del profesional. La consideración del principio de la incertidumbre, incorpora a su fundamentación la posibilidad y la necesidad de modificaciones que abarcan no solo lo relacionado con el perfeccionamiento del propio proceso, sino también con la atención a los cambios que a nivel individual se producen en los sujetos que participan en él. Este criterio abre un importante punto articulador entre la teoría de la complejidad, el enfoque histórico-cultural y el proceso de formación profesional, al fundamentar la interdependencia entre lo individual y lo social y cómo esta relación dinamiza ese proceso.

4. La fundamentación del proceso de formación profesional desde el enfoque histórico cultural

El enfoque histórico-cultural defendido por Vigotski (1987), se sustenta en una concepción filosófica dialéctica y materialista, que permite realizar un análisis del desarrollo humano diferente al propuesto por otras teorías y supuestos que le antecedieron (Fariñas, 2005). Se convierte así, en una herramienta teórica-metodológica imprescindible al abordar el estudio de procesos complejos y dinámicos relacionados con el desarrollo humano.

Piedra angular de la propuesta vigotskiana es su concepción de la relación entre lo social y lo individual, lo externo y lo interno, relación, por demás compleja y dinámica, sujeta a múltiples causas y variabilidades. Lo externo, lo social es concebido por él como lo determinante del desarrollo humano, pero no como determinante absoluto y lineal.

Para explicar la relación entre lo social y lo individual, lo externo y lo interno, utiliza la denominada ley genética del desarrollo cultural, la cual explica que los procesos psíquicos, inicialmente, poseen un carácter interpsicológico, o sea, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, de comunicación que el sujeto establece con otras personas en la realización de una actividad conjunta. Posteriormente, estas funciones psíquicas se interiorizan, adquieren un carácter intrapsicológico (interno).

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica..... el tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones (Vigotski, 1987, p. 161)

Según Fariñas (2010, p. 3), el punto de vista vigotskiano es *determinista, complejo y dialéctico*. La determinación principal: la educación –como expresión de la cultura-, no es concebida de manera lineal. Vigotski, destacando la dinámica dialéctica de sus condicionantes (externos-internos, sociales-individuales), reconoce que: "...En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo, y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años..." (2001, p.113).

La génesis de esta idea de Vigotski radica en su consideración del carácter reflejo y mediatizado de los procesos psíquicos:

Vigotski plantea como necesaria la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto obra su personalidad amalgamando una naturaleza biológica y social –única e irrepetible- en mancomunidad con los Otros. (Fariñas, 2010, p. 3)

Los procesos de aprendizaje y desarrollo son procesos mediados y mediatizados por el uso de los signos e instrumentos y por las interacciones del aprendiz, consigo mismo y con los otros significativos (familia, maestro, co-aprendices), en su encuentro con el contenido (como expresión cultural) que debe internalizar. Estos son los determinantes mediacionales y relacionales del aprendizaje, que la didáctica debe, además de reconocer, implementar metodológicamente, a pesar de lo tan variadas y complejas que son las mediaciones y

relaciones que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de la imposibilidad de encasillar sus secuencias y expresiones.

Dentro de las ideas planteadas por Vigotski, las cuales poseen un extraordinario valor para la educación, se halla la referente a la integración de lo cognitivo y lo afectivo en nuevas unidades de psiquismo, inseparables de los procesos psíquicos. Cuando refiere que "el pensamiento fue divorciado de la completa vitalidad de la vida, de los motivos, intereses e inclinaciones del pensamiento individual" (1987, p. 50), está afirmando que no puede haber desarrollo intelectual al margen de las restantes formaciones psicológicas. Esta aseveración abre el espectro en la comprensión del aprendizaje, el cual no constituye una reproducción descriptiva y memorística de contenidos, sino una *conexión de cognición y afecto*.

Al interpretar esta posición de Vigotski, González (2009b, p. 4) plantea que "la integración de la motivación del escolar, como proceso intrínseco del aprendizaje, implica diseñar el aula como espacio relacional y no solo como espacio centrado en la exposición del profesor y la profesora", posición con la que coincidimos y que permitió en otros momentos del presente trabajo, referirnos al valor de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje en el proceso de formación profesional.

La consideración de estos determinantes establece requerimientos para el diseño de los contenidos del aprendizaje que se consideren para la formación de profesionales, los cuales deberán considerar al sujeto del aprendizaje como agente activo del mismo a nivel meta-cognitivo, motivacional y conductual e interactivo, ello significa concebir el proceso centrado en el alumno, como sujeto educativo, centrando sus recursos en la calidad de los componentes de significados, sentidos e interactivos del proceso.

En este sentido, las motivaciones y metas de aprendizaje revelan no sólo los incentivos que movilizan y sostienen el aprendizaje, sino la forma en que lo planifica y regula, cómo mediatiza las demandas educativas socialmente establecidas y cómo opera con ellas. Lo anterior justifica la necesidad de diseñar un proceso de formación de profesionales que considere la necesaria motivación de los educandos en relación con la profesión que estudian, procurando que los motivos de estudio de la profesión sean intrínsecos a su contenido esencial lo cual posibilita menor probabilidad de fracaso escolar y por ende mejores resultados del proceso.

El contenido de una profesión es aquella parte de la cultura, que debe ser objeto de asimilación por los estudiantes, en el aprendizaje, para alcanzar el encargo realizado por la sociedad a la institución educativa de formar un profesional con determinadas

características. La propia definición de ese contenido está cargada de complejidad y refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura (Sacristán, 1994).

Una idea clave aportada por Vigotski, cuya utilidad para la educación es innegable, es la que se conoce como zona de desarrollo próximo o potencial.

(...) aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1981, p. 123)

El concepto de zona de desarrollo próximo permitió a Vigotski superar la relación lineal entre lo externo y lo interno, propia de las corrientes psicológicas que le antecedieron, retoma, así, el papel de los factores emocionales en el desarrollo psicológico y utiliza el concepto de vivencia para explicar el tipo de influencia que el medio ejerce sobre el niño.

Visto bajo el prisma de las ideas de Vigotski aquí valoradas, el proceso de formación profesional debe considerar las diferencias entre los sujetos que en él participan, en términos de sus vivencias, o lo que es igual, cada participante, estudiante o profesores, poseen una historia de vida que se refracta a través de sus condiciones internas, lo cual explica el carácter singular de cada uno al aprender, así como la necesidad de organizar un espacio educativo que considere la diversidad de sujetos que en él se desenvuelven.

La idea anteriormente analizada fue retomada posteriormente por educadores como P. Freire, que enfatizan la idea de una acción educativa que trascienda el marco escolar e incorpore otros elementos sociales.

Aún cuando Vygotsky no llegó a desarrollar la categoría personalidad como uno de los pilares esenciales de su obra, como si lo hizo Rubinstein, su preocupación por la integración holística, compleja y dinámica de la subjetividad individual se expresa en múltiples momentos de su pensamiento, (...)", este la representa como síntesis compleja de unidad y diversidad. (González, 2009a, p. 1)

Después de estudiar cuidadosamente las ideas propuestas por Vigotski, se pueden extraer algunas ideas y cuestiones esenciales de valor teórico-metodológico en la comprensión y abordaje del proceso de formación profesional:

- Entre lo intrapersonal y lo interpersonal, lo interno y lo externo la relación es compleja. Aquella parte de la herencia histórico cultural de la humanidad acumulada en una profesión, no se encarna de forma natural en el estudiante universitario. Es a través del proceso de formación profesional y mediante el aprendizaje que accede a ella, siendo sus propiedades psicológicas mediatizadoras de dicho proceso.
- El aprendizaje humano es un proceso interactivo y compartido, pues para Vigotski incluye no sólo al que aprende, sino también al que enseña y las formas en que ocurre. A través del aprendizaje el educando accede a la herencia cultural acumulada por la humanidad por la mediación de otros significativos y bajo determinadas condiciones. Este criterio incorpora otros componentes personales distintos al estudiante al proceso formativo, como pueden ser los coetáneos, la familia, los docentes; entre otros, de igual forma expresa la importancia de atender a las condiciones en que dicho proceso se produce.
- El aprendizaje y el desarrollo se hallan en unidad, ambos se interpenetran y condicionan mutuamente. Ello supone que en el proceso de formación profesional se deben tomar en cuenta las peculiaridades del desarrollo individual de los educandos para poder lograr la adquisición de determinados tipos de aprendizaje, atendiendo además, a las condiciones contextuales, naturales y psicológicas idóneas para propiciar el impacto y resultados deseados de las tareas y actividades planificadas como resultado de dicho proceso. En la práctica educativa esto se expresa en la búsqueda de la articulación necesaria entre las condiciones propias del proceso formativo con las peculiaridades típicas de cada una de las edades presentes en las aulas universitarias, esto es la atención a la situación social del desarrollo y a la zona de desarrollo potencial de cada educando.

4. En busca de diálogo y convergencia

Si bien es cierto que Edgar Morin y Lev S. Vigotski vivieron en contextos sustancialmente diferentes, se vislumbran algunos puntos de enlace entre sus ideas, los cuales pueden constituirse en fundamentos psicopedagógicos del proceso de formación profesional, a juicio de la autora de este trabajo, algunos de ellos se establecen en torno a:

- La unidad de la determinación histórico-social de la personalidad, su carácter activo, único e irrepetible en la regulación de la actuación. Vigotsky (1987) explica el proceso de formación y desarrollo de la personalidad a partir de la tesis de la Situación Social

del Desarrollo. Este concepto facilita la comprensión del proceso formativo de la personalidad a partir de las relaciones particulares entre las condiciones naturales del hombre y su espacio histórico-social de vida. Esta determinación social no es vista como causalidad lineal y mecánica, antes bien, se entiende a la manera de los bucles recursivos de Morín. Es por ello que, lejos de negar la autonomía individual del sujeto, la reafirma en su relación social.

- La consideración de la multidimensionalidad de fuentes del desarrollo: Según Vigotski ningún factor aislado puede servir de presupuesto sobre el desarrollo psicológico, en él aparecen implicadas diferentes fuerzas del desarrollo, cada una de ellas con su correspondiente conjunto de principios explicativos. Según Morín (1999), entre los innumerables procesos existen interacciones y solidaridades y la complejidad aparece como necesidad de captar esta multidimensionalidad. Desde este precedente puede entenderse la compleja gama de relaciones establecidas entre las dimensiones del proceso de formación profesional.
- Las relaciones que se establecen entre el sistema nervioso como sustrato material y el psiquismo: Vigotski considera que la actividad nerviosa superior no es simplemente una actividad neuronal superior, sino una que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediadas por signos. Por su parte Morin (2000, p. 255) opina que se trata del "órgano central en la organización del conocimiento, del comportamiento y de la acción". Es un centro de competencia estratégico–heurística y debe considerarse, no solo como centro organizador del organismo individual propiamente dicho, sino como el centro federativo-integrador entre las diversas esferas (genética, cultural y social) cuya interrelación constituye el universo antropológico.

Los criterios de ambos autores permiten considerar que la actividad nerviosa superior es el sustrato fisiológico del aprendizaje, sin embargo, no se limita al funcionamiento de determinadas estructuras nerviosas, el aprendizaje humano requiere de la construcción de sentidos y significados en torno al objeto de aprendizaje producido gracias a la mediación por el sistema nervioso del sistema de signos culturales, dígame aquellos "signos y artefactos que utiliza como instrumentos para realizar sus acciones. Estos signos y artefactos son creados en el curso de la historia humana y son producciones culturales", según expresa Rodríguez (2010, p. 4).

En el proceso de formación profesional el aprendizaje debe darse en un espacio de construcción de significados y sentidos,

a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad, dando respuesta con ello a las demandas de la sociedad. (Fuentes, 2000, p. 2)

5. Conclusiones

Los puntos de referencia que, tradicionalmente, caracterizaron el análisis del proceso de formación profesional son objeto de significativas modificaciones en lo que podemos denominar la era de la educación global. Dichos cambios no solo provienen de los cambios científicos y tecnológicos, sino, sobre todo, de una concepción que pone en el centro el desarrollo integral del ser humano.

Para responder a esta realidad se precisa observar la necesaria integralidad del proceso de formación profesional, considerando las peculiaridades individuales de los intervinientes y las condiciones en que se produce, así como las relaciones de mutua influencia entre todos estos elementos que le otorgan un carácter complejo y condicionan que, bien comprendidas y aplicadas armónicamente, conduzcan y propicien el desarrollo armónico de dicho proceso.

Ninguna época como la actual había concedido tanta relevancia al proceso de formación de los profesionales llevado a cabo en las universidades. Los avances alcanzados por la sociedad obligan a repensar dicho proceso para que realmente se logren sólidos conocimientos, confluyendo en los educandos, valores éticos y humanos que los conviertan en seres humanos más dignos y más comprometidos con la sociedad.

A través de las ideas expuestas en este trabajo se ha enfatizado en la necesidad de concebir este proceso en su complejidad. Al justificar la integración entre sus dimensiones, y cómo el educando se apropia de conocimientos, hábitos y valores, incorporando sus propiedades psicológicas a la acción e interacción con los otros; se comprende su importancia para el desarrollo progresivo de la personalidad, su preparación para la vida e inserción productiva en la sociedad.

Sin esta integración no es posible hablar de un buen proceso de formación, ni de calidad en la docencia universitaria pues sólo con su visión holística e integradora se obtendrá como resultado la formación de profesionales con los conocimientos necesarios

para el ejercicio de su profesión, identificados con las problemáticas de su entorno laboral y dispuesto a resolverlas a través de la investigación científica.

En este reconocimiento de la formación profesional como proceso complejo, la Teoría de la Complejidad y el Enfoque Histórico-Cultural poseen algunos nodos articuladores que permiten considerarlas como posibles bases teórico-metodológicas necesarias que, bien comprendidas y aplicadas armónicamente, fundamentan, conducen y propician el desarrollo del proceso de formación profesional desde una perspectiva más válida, integral y acertada científicamente.

Referencias

- Barbier, Jean-Marie. (1993). *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bozhovich, Lidia. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Cuba: Ed. Científico Técnica.
- Carrazana González, Daily. (2013). *Autovaloración académica de los educandos que inician sus carreras en la Universidad de Ciego de Ávila*. (Tesis de Diploma en opción al título de Licenciada en Psicología), Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba.
- Castellanos Simons, Doris. (2006). *Para comprender el aprendizaje* (En CD-ROM para el desarrollo de los cursos de Maestrías en Educación). La Habana, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Centro de Estudios Pedagógicos.
- Declaración de Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado de http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf
- Fariñas León, Gloria. (2005). *Psicología, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Fariñas León, Gloria. (2010). *Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista*. Programa Galatea, Recuperado de <http://galatea.uacm.edu.mx/?p=1143>.
- Ferry, Gilles. (1997). *El trayecto de la formación*. México, DF: Paidós.
- Fuentes González, Homero. (2000). *Didáctica de la Educación Superior*. Cuba: Universidad de Oriente, Centro Manuel F. Grant.
- Gessa Gálvez, Meybol. (2007). *Estrategia educativa para la motivación profesional de los estudiantes que ingresan a la carrera de Agronomía en las facultades de montaña de Escambray*. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Universidad de Girona en colaboración con la Universidad Central Martha Abreu de Las Villas, Cuba. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8005?show=full>

- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España: Morata, S. L.
- González Morgado, Yaquelin. (2013). *Características de los enfoques de aprendizaje de los educandos que inician sus carreras en la Universidad de Ciego de Ávila*. (Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciada en Psicología), Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba.
- González Rey, Fernando. (2009a). *La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v2n3/v2n3a03.pdf>
- González Rey, Fernando. (2009b). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 9(Especial), 1-24. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/issue/view/24>
- Hernández Falcón, Delma. (2006). *La Eficiencia Académica en las carreras del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana: su magnitud y algunos factores de influencia*. (Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- Hernández Pina, Fuensanta, Rodríguez Nieto, María Concepción, Ruíz Lara, Encarnación y Esquivel Cruz, Jesús Enrique. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53/7), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/3426.htm>
- Horrutiner Silva, Pedro. (2006). *LA UNIVERSIDAD CUBANA: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Inciarte González, Alicia. (2005). *Retos y principios del currículo de la educación superior*. Ponencia presentada en el Foro: Hacia una nueva visión del currículo en LUZ. Universidad del Zulia. Vice-Rectorado Académico. 27 y 28 de octubre, Maracaibo-Venezuela.
- Inciarte González, Alicia y Canquis Rincón, Liliana. (2009). Una concepción de formación profesional integral, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 10(2), 38-61. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>
- Kuznetsov, Boris. (1990). *Einstein vida, muerte, inmortalidad*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Sociales.
- Llerena Companioni, Odalia. (2013). *Modelo de orientación profesional para estudiantes de la modalidad semipresencial de carreras sociohumanísticas*. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Universidad de Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba.
- Moreno Marimón, Montserrat y Sastre Vilarrasa, Genoveva. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, España: Gedisa.

- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Morin, Edgar. (2000). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* (6ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Morin, Edgar. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (20). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Pla López, Ramón Vidal, Ramos Bañobre, José, Soto Díaz, Manuel, Arnaiz Barrios, Ibrahim, García Gutiérrez, Alberto, Castillo Estenoz, Micaela, Rey Benguría, Carmen y Cruz Dávila, Maritza. (2012). *Una concepción de la pedagogía como ciencia* (Informe Final de investigación). Cuba: Universidad de las Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila, "Manuel Ascunce", Centro de estudios e investigación "José Martí".
- Reig Hernández, Dolores. (2010) El futuro de la educación superior, algunas claves. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE)*, 3(2), 98-115. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/reire/article/view/196168/263002>
- Rodríguez Arocho, Wanda. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades investigativas en educación*, 10(1), Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/427/426>
- Russell, Bertrand. (1988). *El panorama de la ciencia*. Santiago de Chile, Chile: Ercilla S.A.
- Valdivia Núrques, Elizabeth. (2013). *Motivación hacia la actividad de estudio en los educandos que inician sus carreras en la Universidad de Ciego de Ávila*. (Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciada en Psicología), Universidad de Ciego de Ávila, Ciego de Ávila, Cuba.
- Valera Sierra, René. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar* 10(18), 117-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220339010>
- Vargas Jiménez, Antonio, Almuiñas Rivero, José Luís, Galarza López, Yudith y Hernández Falcón, Delma. (2011). *Principales problemas que influyen en el tiempo de dedicación al estudio de los estudiantes del curso diurno en los CES adscritos al MES* (Informe de investigación). La Habana, Cuba: CEPES, Universidad de La Habana.
- Vigotski, Lev Semionovich. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vigotski, Lev Semionovich. (1996). *El significado histórico de la crisis de la psicología*. Teoría e método em psicología. Sao Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Vigotski, Lev Semionovich. (2001). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Aique S. A.