

La orientación educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la educación superior: fundamentos y reflexiones

Educational guidance in the teaching-learning process of higher education. Fundamentals and reflections

Norma González Ruda¹, Ibette Alfonso Pérez², Raquel Bermúdez Morris³

¹Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, CUJAE, Cuba; nruda@tesla.cujae.edu.cu; <https://orcid.org/0000-0001-7569-0040>

²Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, CUJAE, Cuba; ialfonso29@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9099-0420>

³Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría, CUJAE, Cuba; rbmorris@tesla.cujae.edu.cu; <https://orcid.org/0000-0002-8766-2896>

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2024

DOI <https://doi.org/10.48204/j.vian.v8n1.a5235>

Resumen: La orientación educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior puede coadyuvar al cumplimiento de las exigencias en la formación de profesionales en el siglo XXI. No obstante, este espacio no constituye aún, un ámbito privilegiado para programar acciones de orientación educativa, los profesores no cuentan con una guía para realizar esta labor. El objetivo del trabajo se centra en reflexionar sobre los fundamentos teórico-metodológicos para realizar la orientación educativa en el PEA de la educación superior. Para estudiar este particular se desarrolló una investigación que permitió la revisión, interpretación y contrastación de diversas fuentes bibliográficas mediante los métodos histórico-lógico, analítico-sintético y el inductivo-deductivo. Estos métodos permitieron el análisis de la información obtenida y la elaboración de síntesis conclusivas en el plano teórico. Los resultados obtenidos en el análisis de los modelos estudiados evidencian que la orientación educativa debe ser realizada por un personal especializado o que ha sido preparado para cumplir con esta labor. Aunque se reconoce en los modelos más actuales al profesor como agente orientador, no quedan esclarecidos los fundamentos teórico-metodológicos para la orientación que debe realizar este agente educativo en el PEA de la educación superior. Se hace necesario entonces, integrar los fundamentos que aportan los modelos de orientación educativa con los fundamentos de la Didáctica, de manera que se ofrezca una base conceptual y metodológica para la orientación educativa en el PEA de la educación superior.

Palabras clave: Orientación educativa, fundamentos, proceso de enseñanza- aprendizaje, educación superior.

Abstract: Educational guidance in the teaching-learning process of higher education can contribute to meeting the requirements in the training of professionals in the 21st century. However, this space is not yet a privileged area for programming educational guidance actions; professors do not have a guide to carry out this work. The objective of this work focuses on reflecting on the theoretical-methodological fundamentals for carrying out educational guidance in the PEA of higher education. To study this particular issue, an investigation was developed that allowed the review, interpretation and contrast of various bibliographic sources through historical-logical, analytical-synthetic and inductive-deductive methods. These methods allowed the analysis of the information obtained and the elaboration of conclusive syntheses on a theoretical level. The results obtained in the analysis of the studied models show that educational guidance must be

carried out by specialized personnel or trained people to carry out this task. Although the most current models recognize professors as a guiding agent, the theoretical-methodological foundations for the guidance that this educational agent must carry out in the higher education PEA are not clarified. It is necessary, then, to integrate the foundations provided by the educational guidance models with the foundations of Didactics, in order to offer a conceptual and methodological basis for educational guidance in the PEA of higher education.

Keywords: Educational orientation, fundamentals, teaching-learning process, higher education.

1. Introducción

La necesidad de satisfacer las demandas crecientes de la sociedad en el siglo XXI, hace que la educación superior plantee cada vez mayores exigencias a las universidades. La formación de un profesional que pueda tomar decisiones acertadas, oportunas y con seguridad, argumentarlas y defenderlas, que interactúe, se comunique en equipos de trabajo, que resuelva eficazmente los conflictos y sea protagonista de su educación; constituyen exigencias declaradas en los programas y planes de estudio.

Estas exigencias están relacionadas con el desempeño de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), por tanto, deben ser atendidas en este marco también. La orientación educativa en el PEA puede aportar calidad a la formación de los profesionales. No obstante, el PEA en la educación superior no constituye aún, un ámbito privilegiado para programar acciones de orientación educativa. Una de las causas de esta problemática está relacionada con las carencias en los fundamentos teórico-metodológicos para realizar la labor de orientación educativa en el PEA de la educación superior.

Son varios los estudios en el tema de la orientación relacionados con el proceso educativo de manera general y con el PEA en particular, aunque, en este último en menor cuantía. Desde el siglo pasado autores como Rodríguez et al. (1993), Bisquerra (1996); entre otros, han investigado sobre la orientación, sus propuestas se centran en la necesidad de satisfacer las carencias de los estudiantes por un profesional de la orientación. En el transcurrir del tiempo y atendiendo a las exigencias de las instituciones, las propuestas se han inclinado a incluir al profesor como agente orientador (Alfonso, 2013; Bermúdez y Pérez, 2013; Paz et al., 2018; Ávila et al., 2019; Thuan et al., 2021).

En este sentido, se han abierto nuevos caminos a la reconceptualización de los fundamentos y la práctica de la orientación educativa en la educación superior. Estas investigaciones se asocian a modelos de orientación educativa donde prevalecen los

programas de intervención a nivel de institución. Aunque, en más de uno de ellos se identifica el PEA como escenario importante para la orientación educativa y se le otorga al profesor el rol de orientador. Es incipiente el abordaje de perspectivas teórico-metodológicas que refieran los fundamentos, vías y procedimientos que le brinden al profesor una guía para llevar a cabo la orientación educativa en el PEA de la educación superior; de manera que pueda contribuir de forma consciente y planificada al crecimiento personal de los estudiantes desde la materia que imparten.

Consecuente con los planteamientos anteriores, el objetivo del presente estudio se centra en reflexionar sobre los fundamentos teórico-metodológicos para realizar la labor de orientación educativa en el PEA de la educación superior.

Para el desarrollo de este trabajo se emplearon métodos histórico-lógico, analítico-sintético y el inductivo-deductivo. Dichos métodos se utilizaron para analizar la información sobre orientación educativa y el PEA que fue consultada, posteriormente sometida a valoración e interpretación; posibilitando elaborar síntesis conclusivas en el plano teórico. Se consultaron autores internacionales y nacionales que han profundizado en el tema en distintos contextos educativos, lo que permitió establecer regularidades para la elaboración de las ideas esenciales que se presentan en el artículo.

2. Modelos en la práctica orientadora

Los modelos de orientación educativa han evolucionado unos sobre la base de otros, y en este recorrido, se han ido superando las limitaciones del anterior. Si bien en el surgimiento de la orientación educativa los modelos tuvieron el objetivo de brindar asistencia individual a jóvenes con carencias profesionales, las investigaciones en esta área han ido atendiendo otras necesidades y formas de satisfacerlas. Esta diversidad se ha convertido en un campo complejo de la orientación y ha generado variedad de criterios para clasificar los modelos actuantes. Muestra de ello se puede apreciar en las propuestas de Bisquerra (1996); Álvarez y Bisquerra (1998); Vélaz de Medrano (2002); Repetto (2002); Bisquerra (2008) y Álvarez y Bisquerra (2012), como los más representativos.

La orientación que se realiza hoy en las instituciones educativas puede resumirse en las clasificaciones que sistematizan Vieira y Vidal (2006) y González-Benito (2018). En ella se distinguen los modelos de intervención en la práctica orientadora.

Entre las tipologías de modelos de orientación señaladas por estos autores se destaca el modelo clínico o de consejo. Como lo declaran Alvarez y Bisquerra (2012), este modelo se caracteriza por una intervención psicopedagógica directa y terapéutica llevada a cabo por un profesional preparado para aconsejar. Las acciones se realizan en la institución, pero no en el marco del proceso educativo. A partir de estas particularidades las autoras lo ubican como un modelo con carácter asistencial, porque solo se satisfacen las carencias. Por tanto, deja fuera la intención desarrolladora y la participación de los agentes educativos en las acciones de orientación en el PEA.

Superando algunas de las limitaciones del modelo clínico surge el modelo de servicios, clasificado por Bisquerra (2008), entre otros autores. Se concibe este modelo con el objetivo de evaluar, diagnosticar y llevar a cabo el asesoramiento psicopedagógico. El profesor recibe ayuda de los especialistas para la atención a las diferencias individuales de los estudiantes. Al realizarse por un personal, especializado, fuera de la institución, se constata nuevamente que los agentes educativos, en particular los profesores en el PEA, no realizan acciones directas con los estudiantes, a pesar de recibir una retroalimentación del proceso de ayuda. No hay una adecuada contextualización de los problemas y de las intervenciones, plantea (Cano, 2013), con lo cual coinciden las autoras del artículo.

Un modelo que es utilizado en la actualidad por las instituciones educativas y que supera a los anteriores, es el modelo por programas. González-Benito (2018) expresa que “Como características diferenciadoras de este modelo, podemos señalar que la intervención es directa, grupal e interna, así como programada de manera intencional y contextualizada en una realidad educativa” (p. 53).

En este sentido, el modelo por programas aporta elementos importantes como: pasos a seguir, contexto donde situar los objetivos para la intervención. Además, involucra a todos los agentes educativos, por tanto, incluye al profesor. Desde el punto de vista estratégico puede ser útil para el diseño de acciones. No obstante, este modelo se centra

fundamentalmente en las necesidades detectadas en un grupo, lo que identifica la intervención asistencial y la comunidad educativa no siempre está preparada para asumir este reto, el profesor no juega un papel protagónico en el diagnóstico y diseño de acciones orientadoras.

Son varios los autores que plantean que el vínculo del modelo de servicios y el de programas ha dado lugar a un modelo mixto de servicios actuando por programas. Vélez de Medrano (2002), lo caracteriza como un modelo donde se pretende integrar la orientación en los procesos educativos generales, pero llevando los objetivos de la orientación en paralelo a los de la educación. Se infiere, entonces, que las influencias son fragmentadas. Se basa igualmente, en la detección de necesidades para después establecer el programa, continúa el profesor en su clase con un papel pasivo respecto a la orientación.

Otro modelo de la práctica orientadora es el modelo de consulta. Álvarez y Bisquerra (2012) declaran que la consulta es una relación voluntaria entre un profesional de la ayuda y un profesor o tutor para tratar conjuntamente una mejora educativa. Este modelo, implica al profesor de manera más consciente en la realización de acciones orientadoras. Su particularidad radica en que el profesor establece una relación voluntaria con un profesional de la orientación, de manera que se puedan abordar conjuntamente las necesidades de los estudiantes. El profesor interviene directamente con el estudiante y el orientador de una manera indirecta. El profesor gana en conocimientos y habilidades para atender las necesidades de sus estudiantes, pero se interviene solo en las carencias que emergen en el proceso.

El uso de recursos tecnológicos en la acción orientadora (multimedia, programas de orientación por ordenador, correo electrónico, móviles, Internet, prensa escrita y digital, radio y televisión) ha generado el modelo tecnológico, que ha llegado a incluir programas de orientación con la utilización del servicio de la nube (El-Sofany y El-Seoud, 2020). Este tipo de orientación motiva a los estudiantes hacia la auto orientación. Aunque, en la literatura se clasifica como un modelo, constituye un complemento del trabajo del orientador que cada vez se diversifica más, y que debido a las consecuencias de la Pandemia

por la Covid-19 ha aumentado significativamente su integración a las acciones de orientación (Mielgo et al., 2021).

Las nuevas tendencias en los modelos de orientación se agrupan en propuestas holísticas centradas en el estudiante, cuyo objetivo es estructurar la intervención sobre la base de la prevención vinculando al profesor con los especialistas, pero cada vez más desvinculados de la labor del profesor en el PEA de las materias que imparten.

González-Benito (2018) propone el modelo mixto sistémico y de colaboración, en el que se establece una implicación activa del estudiante, lo que resulta muy beneficioso para el diagnóstico, seguimiento y la intervención. Se pondera en este modelo la participación directa o indirecta del orientador profesional, lo que conlleva a que no se declare el soporte metodológico para realizar la orientación por otros agentes educativos; por lo que se veta el rol orientador del profesor en el PEA. Asimismo, los objetivos para la intervención se planifican en este modelo después de la exploración de las necesidades detectadas lo que le da una intencionalidad remedial y no educativa.

En la última década se han publicado investigaciones relacionadas con la “Orientación educativa STEM” (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática) (Thuan et al., 2021). Los presupuestos de estos autores conceden una importancia crucial al profesor en la orientación, lo que podría estar apuntando a un modelo de orientación educativa en el PEA. Si bien, se han obtenido resultados satisfactorios con los estudiantes con este tipo de orientación, en las primeras exploraciones respecto a la preparación de los profesores para ponerlo en práctica, se han detectado debilidades ya que no existen fundamentos metodológicos para dicha labor; que no sea la guía inmediata para la acción.

Echeverría y Martínez (2018) realizan un análisis de las características que deberían tener los modelos de orientación a partir de la Revolución 4.0, al considerar que las demandas profesionales de las empresas evolucionan más rápido que los sistemas formativos, declaran que el modelo de orientación educativa debería “...anticiparse a las necesidades... que focalice la intervención orientadora en el desarrollo de su competencia de acción profesional...” (pp. 8-9). A criterio de las autoras, para lograr este objetivo es necesario considerar la orientación desde enfoques pedagógicos y didácticos, ya que las

competencias profesionales se desarrollan en el PEA. No obstante, todavía son incipientes las prácticas de modelos con este objetivo. Por lo que son carentes los fundamentos teóricos y metodológicos para ponerlo en práctica.

Como se aprecia, existe una diversidad de criterios y prácticas referidas a la orientación. Se constatan posiciones muy diferentes en los modelos analizados que van desde los que priorizan la atención remedial a los estudiantes, hasta los que consideran necesaria una relación de ayuda más proactiva con una implicación más activa del estudiante en su orientación con vistas a su futuro profesional e inserción social. No queda explicado con claridad en los modelos actuantes cómo pudieran llevarse a cabo las acciones de orientación en el PEA de la educación superior por el profesor en su actividad docente.

La orientación educativa no debería atender únicamente las carencias, sino proponer modelos desarrolladores que contribuyan al crecimiento personal de los estudiantes desde las materias que aprenden. Las materias que se enseñan deben preparar a los estudiantes para su desempeño en la actividad laboral, familiar y social, la cual no sólo se logra con conocimientos académicos, sino que implica el desarrollo de habilidades tanto cognitivas como afectivas, llamadas también en la Revolución 4.0 como competencias transversales (Echeverría y Martínez, 2018). Estas habilidades se alcanzan gracias a la relación de ayuda que propicia el profesor con el grupo y con cada estudiante en su clase.

En la revisión teórica realizada no se ha constatado la existencia de un modelo para la orientación educativa en el PEA de la educación superior que guíe su estudio y transformación. El PEA es complejo por las relaciones que se establecen entre sus componentes, por lo que es preciso diseñar la orientación educativa previamente, para poder predecir sus transformaciones y su progreso.

A partir de lo anterior se requiere que los profesores universitarios estén preparados para orientar a sus estudiantes en cada una de las asignaturas que imparten, pero para esa labor es necesario contar con fundamentos teórico-metodológicos que sustenten la práctica. En los modelos anteriormente analizados se aprecian presupuestos relevantes que pueden constituir fundamentos para la labor de orientación educativa en el PEA de la educación superior, pero estos fundamentos se encuentran aislados en cada uno de los

modelos, y no constituyen un cuerpo teórico sólido que los profesores puedan consultar para su desempeño en este campo.

3. Potencialidades de PEA que sirven de base a la orientación educativa en el nivel superior

El PEA es un proceso de dirección, responsabilidad que debe asumir el profesor con el sustento en las ramas y disciplinas de la Pedagogía y la Psicología, entre muchas otras ciencias. Las concepciones de PEA devenidas de las investigaciones pedagógicas en las últimas décadas dan muestras de las potencialidades que tiene este proceso para asumir en su seno la labor de orientación educativa, como una vía que va a coadyuvar en el crecimiento personal de los jóvenes. Son portadores de este criterio Castellanos et al. (2001); González et al. (2004) quienes defienden la idea de un PEA desarrollador, donde el estudiante es sujeto activo de su aprendizaje.

Asimismo, Pinto (2012); Rodríguez (2014); Barcia et al. (2015); Yáñez (2016); Abreu et al. (2018) y Bermúdez et al. (2020) asumen también posturas revolucionarias respecto al PEA. Defienden este proceso como un espacio interactivo, dialógico, de comunicación, dirigido al crecimiento personal del estudiante.

A pesar de la variedad de criterios y contextos de las distintas concepciones de PEA, coexisten aspectos que constituyen un soporte para la orientación educativa en su seno. En el PEA se establece una interrelación entre el profesor y los estudiantes mediante la actividad y la comunicación, lo que permite mantener una relación de ayuda entre ambos, así como una intencionalidad educativa. La interacción para lograr la dirección en el PEA, permitirá tener en cuenta las necesidades de orientación vinculadas a los modos de actuación del profesional para satisfacerlas desde las actividades docentes, con el objetivo de cumplir con las demandas del modelo del profesional. Se destaca la importancia que tienen estos espacios para la orientación educativa; pero aún existe una cultura heredada para instruir y otra para educar.

En este sentido, está faltando el análisis de la relación de ayuda que se debe establecer entre el profesor, el grupo y los estudiantes en el marco del PEA en la educación

superior para el crecimiento personal. Esta relación debe develar el vínculo interpersonal donde se movilizan, en función del crecimiento personal, los recursos personales del sujeto en un contexto educativo que lo facilita (Pino, 1998).

En el marco del trabajo, en el grupo, se pueden estimular las potencialidades de los estudiantes para el intercambio, la confrontación, las correcciones y la defensa de los argumentos de sus comportamientos en el PEA. El profesor se convierte en facilitador para permitir el despliegue de comportamientos autodeterminados y autorregulados de los estudiantes.

La interrelación que se establece entre el profesor, el grupo y los estudiantes lleva implícito un proceso de comunicación donde prime el diálogo, el estudiante se sienta comprendido y adquiera confianza en la guía del profesor y del grupo. Una concepción de grupo donde se propicie el intercambio para que cada miembro aporte sus conocimientos, opiniones, actitudes, valoraciones y experiencias, y a su vez asimile e interiorice los aportes de los demás (Bermúdez et al., 2002), sustenta la relación de ayuda en la orientación educativa.

Para esta guía es necesario un clima de apertura entre el profesor, cada estudiante y el grupo. Al respecto se plantea que el profesor:

Debe poseer un sentido crítico de la realidad y saber que debe indagar el porqué de las cosas; tener disposición para el diálogo, el trabajo en grupo y escuchar con paciencia para aconsejar, pues se mantiene abierto a resolver problemas. (Sánchez et al., 2018, p. 55)

Algunos autores consideran importante la creencia de los orientadores de que su función es la mediación entre el estudiante y la sociedad, validando su cultura, viendo al estudiante como real, histórico y concreto (Ferrerira y Tacca, 2013). Esa misma visión deben hacerla suya los profesores en el PEA, en relación con su función orientadora; esta perspectiva contribuirá a formar los modos de actuación profesional.

El PEA es un proceso que se dirige mediante la cooperación de sus protagonistas, factor este que facilita el diagnóstico y la intervención. Un aspecto susceptible de estudio para que la orientación educativa se lleve a cabo dentro del PEA. Es el diagnóstico centrado en los objetivos del modelo del profesional. Conocer los objetivos que se proponen para la

formación integral de los estudiantes y los modos de actuación que hay que lograr, permitirá diseñar el diagnóstico para determinar las potencialidades que guiarán el proceso de orientación educativa (González y Alfonso, 2018), elemento este tratado básicamente en la actualidad. Si se considera que el diagnóstico es:

Proceso de indagación-explicación- intervención sistemática y objetiva de la situación social del desarrollo de jóvenes universitarios, el cual se realiza en la dinámica de sus procesos formativos en la universidad-entidad laboral-comunidad, desde el protagonismo estudiantil y el trabajo cooperado de todos los implicados, en función de descubrir necesidades individuales y/o colectivas, prevenir afectaciones y proyectar acciones, que repercutan en la formación profesional y el desarrollo profesional integral de licenciados e ingenieros. (Carnero y Arzuaga, 2019, p. 106)

Existe entonces, un referente que llevado a la práctica pedagógica coadyuvará a facilitar la orientación educativa en el PEA. Cada estudiante tendrá una actuación libre, independiente y cooperada, lo que facilitará la retroalimentación de su comportamiento sabiendo que siempre hay un potencial no resuelto.

La finalidad del PEA en la educación superior es el desarrollo profesional e integral de la personalidad o el crecimiento personal de los estudiantes, donde se inserta el seguimiento. Resulta conveniente precisar entonces, qué se entiende por crecimiento personal, ya que es un término controvertido. Pérez (2009), aborda este concepto relacionado con los objetivos sociales integrados a las necesidades de los estudiantes. En sus estudios sobre el crecimiento personal, desde el Enfoque Histórico Cultural, refiere que el crecimiento personal se concibe como un cambio en los contenidos y funciones de la personalidad del sujeto que expresan su orientación en la dirección socialmente deseada, al satisfacer sus propias necesidades.

Destaca que, en el caso de la educación superior, la dirección socialmente deseada se concreta en el modelo del profesional y define el crecimiento personal como: “cambio en los contenidos y funciones de la personalidad del sujeto que expresan su orientación hacia el modelo del profesional, al satisfacer sus necesidades personales, en el PEA” (Pérez, 2009, p.6). Esta definición constituye un fundamento, ya que las necesidades personales de los

futuros profesionales, integradas a los requerimientos del modelo del profesional, deben constituir el contenido de la orientación educativa en el PEA.

Las demandas en el modelo del profesional deben convertirse en necesidades del estudiante que hay que satisfacer en el PEA. Por lo que el profesor debe considerarlas en la planificación de las actividades docentes para realizar acciones de orientación educativa. Este aspecto no se ha declarado con amplitud en los referentes sobre orientación educativa, pero sí ha quedado explicado, en las concepciones del PEA referidas en este estudio.

Los componentes del PEA le ofrecen a la orientación educativa la posibilidad de un vínculo para la movilización del estudiante a favor de su crecimiento personal. La orientación educativa en el PEA se lleva a cabo mediante sus componentes, pues la dirige el profesor, participa el grupo y cada estudiante, y se viabiliza en los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación y formas de organización, mediante la cooperación en su planificación, ejecución y control.

El objetivo, como componente rector del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite al estudiante tomar conciencia de la meta a dónde quiere llegar, por tanto, se hacen conscientes y se personalizan en cada actividad docente. “En cada sociedad se impone la formación de un modelo de hombre que asimila y reproduce a nivel individual las normas y patrones socialmente válidos” (Menéndez y León, 2014, p. 57). Así, es necesario que el PEA atienda las necesidades individuales ya que es muy difícil la reproducción grupal de esos patrones. De ahí, la necesidad de considerar la personalización del objetivo para la orientación educativa.

Como contenidos del PEA debe aparecer el sistema de conocimientos referentes a las necesidades de orientación educativa para trabajar en las actividades docentes dentro de la asignatura. Las relaciones hacia y con el mundo forman parte también de la cultura transmitida de generación en generación como modos de comportamiento, sentimientos, valores, estados de ánimo y formas de autorregular y determinar el comportamiento. Sin embargo, son las menos tratadas en el PEA de la educación superior.

El método marca la dinámica del PEA. Los procedimientos metodológicos para darle curso al método deben estimular el comportamiento autodeterminado del estudiante,

ayudarlo a comprender su situación y movilizarlo en la satisfacción y búsqueda de la solución de manera grupal e individual. En este caso particular, las técnicas e instrumentos de orientación educativa resultan muy valiosas y determinantes en la clase, aun cuando el profesor no sea un especialista de la orientación.

La utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje han de demostrar a los estudiantes las diversas formas que tienen para expresarse, atendiendo a la variedad a su alcance, gracias al desarrollo de la tecnología. El profesor debe orientar el uso de los medios en función del aprendizaje, sin crear conflictos entre los estudiantes que poseen un medio u otro, más de un estudiante ha abandonado los estudios por sentirse ajeno a un proceso donde debe interactuar con la tecnología de manera independiente y no posee los recursos personales suficientes para afrontar esta situación. El medio debe convertirse en un objeto grato para el estudiante y el grupo.

El componente evaluación de enseñanza-aprendizaje ofrece la oportunidad para que el estudiante sea protagonista en el acto evaluativo y valore su toma de decisiones teniendo en cuenta los resultados. “...toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido” (Menéndez y León, 2014, p. 93).

La evaluación debe potenciar la autoevaluación y la autovaloración ya que son formas de evaluar que admiten la participación autodeterminada del estudiante. La coevaluación, como alternativa que permite la interacción e intercambio con el grupo, coadyuva al desarrollo de una autovaloración adecuada.

Serán aprovechadas las potencialidades de aquellas formas de organización de enseñanza-aprendizaje que permitan la relación del profesor con el grupo y con cada estudiante, para facilitar la dinámica en función del crecimiento personal.

Reviste gran importancia dentro de estos fundamentos la concepción de la tarea como una exigencia que debe cumplir el PEA, “es en la tarea donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el estudiante” (Rico, 2008, p. 105).

“La tarea docente es el elemento que vincula al estudiante con su objeto de aprendizaje y en ella se materializa todo el proceso de formación, por lo que posee grandes

potencialidades para contribuir al desarrollo integral de la personalidad” (Molina, 2014, pp. 41-42).

Es precisamente en la tarea docente, donde se ponen en práctica los modos de actuación profesional y donde se logra visibilizar el resultado del proceso de formación. En ella también se forma y desarrolla la autodeterminación como cualidad que determina la madurez en el desarrollo de la personalidad, de allí, la importancia de su correcta elaboración en cualquier forma de organización del PEA en la educación superior.

Como se ha demostrado no son solo los conocimientos los que van a llevar al estudiante al final de su carrera, sino su toma de decisiones, el conocimiento de sí mismo, la detección de errores con la propuesta de solución, la búsqueda de nuevas alternativas para la solución de un problema y otros vinculados al desempeño profesional y el nivel de independencia con que asuma su formación.

Se puede plantear, entonces, que la práctica de la orientación educativa en la educación superior puede tener un fundamento didáctico y pedagógico, que permita a los profesores realizar orientación educativa, de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes y conforme a las demandas del proceso que dirigen y la época en que se forman.

De esta manera, en los presupuestos sobre el PEA se constatan potencialidades que vinculan a la orientación educativa con cada uno de sus propósitos para la formación del profesional. De este modo “la clase se convierte en un espacio socio psicológico y pedagógico especial para la orientación educativa” (Paz et al., 2016, p. 9).

Consecuentemente, con las reflexiones y fundamentos analizados anteriormente se asume que la orientación educativa en el PEA de la educación superior constituye una relación de ayuda que, mediante el vínculo interpersonal entre el profesor y los estudiantes, la intervención diagnóstica conjunta y la estimulación y el despliegue de las potencialidades de cada educando y del grupo en las actividades docentes, contribuye al crecimiento personal.

4. Conclusiones

En la educación superior, los profesores de las materias del currículo tienen muy poco protagonismo en la orientación educativa a sus estudiantes, es limitada la realización de acciones con este objetivo dentro del proceso que dirigen. Se revela como una amenaza la carencia de fundamentos metodológicos para realizar esta labor. Este particular constituye una debilidad que debe ser analizada para su transformación.

En la revisión bibliográfica no se aprecia un modelo que guie a los profesores para realizar orientación educativa en el PEA de la educación superior. No obstante, se constatan diferentes modelos de orientación educativa (modelo clínico o consejo, modelo de servicios, modelo por programas, modelo mixto de servicios actuando por programas, modelo de consulta, modelo tecnológico, modelo mixto sistémico y de colaboración) que aportan fundamentos importantes para la integración de la orientación al PEA de la educación superior tales como los que se relacionan a continuación:

Resulta necesario que el profesor conozca y maneje herramientas y técnicas de orientación para la detección de carencias en los estudiantes, relacionadas con las materias que reciben y su correspondencia con los modos de actuación del profesional de la carrera de que se trate; como lo declara el modelo de servicios.

Un elemento importante que aporta el modelo por programas, es la necesidad que tiene el profesor de realizar una intervención planificada, o sea un programa con acciones diseñadas de acuerdo a las necesidades detectadas; pero este programa debe ser llevado a cabo en el PEA, en la interacción y la comunicación que se produce entre el profesor, el grupo y los estudiantes en la clase.

El modelo de consulta, tiene también el valor de poder preparar al profesor para el proceso de orientación, ya que permite el intercambio con especialistas en la materia lo que lo prepara para el diagnóstico y seguimiento de los estudiantes.

Necesario resulta también que el docente integre como complemento, las tecnologías en su accionar de orientador, ya que constituyen vías alternativas de atención individualizada a los estudiantes.

El profesor, en la planificación de sus actividades docentes debe tener en cuenta los presupuestos del modelo mixto sistémico y de colaboración para que el estudiante se sienta un ente activo en su formación y contribuya de manera consciente a su crecimiento personal.

Un modelo de orientación educativa en el PEA de la educación superior deberá partir también de los fundamentos didácticos. Los componentes del PEA (objetivos, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización) le ofrecen al profesor la posibilidad de planificar el diagnóstico a sus estudiantes, así como de realizar acciones de intervención y seguimiento. Todo este proceso se produce mediatizado por la actividad docente que realiza el profesor mediante el establecimiento de vínculos que movilizan la actuación del estudiante y generan su desarrollo.

Se hace necesario vincular los fundamentos que aportan los modelos de orientación educativa con los fundamentos didácticos y pedagógicos del PEA, para que ofrezcan un camino metodológico que permita a los profesores cumplir con las exigencias planteadas por la sociedad a su labor educativa, desde su rol profesional en la clase.

Referencias bibliográficas

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T. y Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>
- Alfonso, I. (2013). *Concepción de orientación educativa universitaria integradora de los procesos sustantivos para estudiantes de primer y segundo año de carreras de ingeniería*. [Tesis de doctorado, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.28222.48963>
- Álvarez, G., y Bisquerra, A. (1998). *Modelos teóricos. Carácter multidisciplinar de la orientación. Orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Álvarez, M., y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. WoltersKluwer.
- Ávila, Y. S., Aranda, B. L. C., Paz, I. M. D. y Durán, D. R. (2019). Metodología para la formación de competencias sobre orientación educativa en docentes de las carreras de tecnología de la salud. *MEDISAN*, 23(6), 1-17. <https://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/2492>

- Barcia, J. J. y Carvajal Z. B. T. (2015). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior. *Revista electrónica formación y Calidad educativa*. 3 (3). <https://scholar.archive.org/work/57ukozekljc6xhhzfdgrh2cjrq/access/wayback/http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/download/57/622>
- Bermúdez, R. M., García, V. G., Marcos, B. M., Pérez, L. M., Pérez, O. V. y Rodríguez, A. H. (2002). Dinámica de grupo en educación: su facilitación. Editorial Pueblo y Educación. [https://www.researchgate.net/publication/327989470 Dinamica de grupo en educacion su facilitacion](https://www.researchgate.net/publication/327989470_Dinamica_de_grupo_en_educacion_su_facilitacion)
- Bermúdez, R. M., Pérez, L. M., Arzuaga, M. y Armas, C.B. (2020, 10 al 14 de febrero). Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC en carreras de perfil técnico. [Ponencia]. *XII Congreso Internacional de Educación superior "Universidad 2020"*, La Habana, Cuba.
- Bermúdez, R. M. y Pérez, L. M. (2013). La orientación educativa en el contexto universitario cubano. *Revista de Enfoque Humanístico*, (23), 1-16. <http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/La-orientaci%C3%B3n-educativa-en-el-contexto-universitario-cubano.pdf>
- Bisquerra, A. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Narcea Ediciones.
- Bisquerra, R. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. WoltersKluwer.
- Cano, R. G. (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca nueva. <https://doi.org/10.18172/con.1301>
- Carnero, S. M. y Arzuaga, R. M. (2019). Concepción proactiva del trabajo educativo en la universidad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300013
- Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M.J., Silverio, M., Reinoso, C. y García, C. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. *Colección Proyectos Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"*.
- Echeverría, B., y Martínez, P. C. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v12n2/a02v12n2.pdf>
- Echeverría, B. y Martínez, P. C. (2021). Orientar en tiempos de cambio a través de la Teoría U. *Revista Orientación y Sociedad*, 21(2), 1-24. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/13144/11948>
- El-Sofany, H. F. y El-Seoud, M. S. A. (2020). The Implementation of Career and Educational Guidance System (CEGS) as a Cloud Service. *International Journal of Emerging Technologies in Learning-iJET*, 15(20), 226-240. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16839>
- Ferreira, T., y Tacca, M. C. V. R. (2013). Orientador educacional e sua prática atual: Reflexos do paradigma da complexidade. [Ponencia]. *XI Congresso Nacional de Educação Educere. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE. IV Seminário sobre Profissionalização Docente SIPD/CATEDRA UNESCO*, Curitiba.

- González, A., Recarey, S. y Addine, F. (2004). El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo. *Editorial Pueblo y Educación*, 38-60
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/caracterizacic3b3n-del-proceso-de-ensec3b1anza-aprendizaje.pdf>
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 43-60.
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60>
- González, N.R., y Alfonso, I. (2018). Acciones de orientación educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje para la formación de ingenieros y arquitectos. *CUJAE*
https://www.researchgate.net/publication/331357820_Acciones_de_orientacion_educativa_en_el_proceso_de_ensenanza_aprendizaje_para_la_formacion_de_ingenieros_y_arquitectos
- Menéndez, A. P. y León, M. G. (2014). El sistema de componentes didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje formativo en la educación técnica y profesional. *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor Alfredo Pineda Saldivar"*
- Mielgo, I. C., Seijas, S. S. y Grande, M. d. P. (2021). Review about Online Educational Guidance during the COVID-19 Pandemic. *Education Science*, 11(411), 2-18.
<https://doi.org/10.3390/educsci11080411>
- Molina, A.T.A. (2014). Didáctica de la Ingeniería: Fundamentos teóricos y metodológicos. Curso 18. [Ponencia]. *Congreso Internacional de Educación Superior*, La Habana, Cuba.
- Paz, I.D., Aranda, B., y Gámez, E. (2018). Contribuciones teórico prácticas sobre la orientación educativa en la labor pedagógica [Ponencia]. *IV Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*, Ecuador.
- Paz, I.D., Gámez, E.R. y Vinent, M.B.M. (2016). La clase como espacio y método fundamental para la orientación educativa. *Maestro y Sociedad*, 3-14.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/1675>
- Pérez, L.M. (2009). El concepto de crecimiento personal en el enfoque histórico-cultural. [Ponencia]. *Primer Seminario Nacional "X Aniversario de la Cátedra Vigotsky"*, La Habana, Cuba.
- Pino, J.L. (1998). *La orientación en los inicios de la formación superior- pedagógica: una perspectiva desde el enfoque problematizador*. [Tesis de Doctorado, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Cuba].
- Pinto, N. (2012). El Acto Didáctico del Docente. Una Perspectiva Multidimensional. *Dialógica* 9(2), 86-110. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/1541>
- Repetto, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Rico, P., Santos, E.M., y Martín, V.V. (2008). *Exigencias del modelo de escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echevarría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

- Rodríguez, F. N. (2014). Fundamentos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331431248005>
- Sánchez, P. P. C., López M. M. R. y Alfonso, Y. M. (2018) La orientación educativa en la actividad pedagógica profesional del docente universitario. *Revista Conrado*, 14 (65), 50-57. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/issue/view/44>
- Thuan, A. D. T., Mau, D. N., & Le, T. T. (2021). Developing Integrated Teaching Capacity Following STEM Educational Orientation for Pedagogical Chemistry Students. *American Journal of Educational Research*, 9(4), 146-156. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.585075/full>
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación* (2 ed.). Ediciones ALJIBE.
- Vieira, M.J. y Vidal, V. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230774006.pdf>
- Yáñez, P. (2016). El Proceso de Aprendizaje: Fases y Elementos Fundamentales. *San Gregorio* 1(11) 71 – 81. <https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf>