

Afectividad del profesor universitario en espacios pedagógicos

*Luis Meléndez**

Resumen

Para comprender la cotidianidad del profesor, se considera el mundo intersubjetivo e intrasubjetivo; la profesión académica en la que se desarrolla y la acción formadora generada en la relación universidad-empresa. Este artículo describe la afectividad pedagógica que tal actor construye en la interacción universitaria; enfocándose en el Interés por el aprendizaje y por la comunicación; la Apertura académica y profesional; el Compartir escenarios y acciones formadoras y la Promoción del cambio formativo. Ésto se discute según el diálogo teórico-reflexivo, experiencial y de los resultados estadísticos que permiten interpretar tales afectos. Se afirma que el 90% de los profesores estudiados en la Facultad de Ingeniería-LUZ, manifestó características afectivas que consolidan una adecuada actitud pedagógica para la acción formadora; promoviendo la profesionalización de ingenieros con la empresa.

Palabras clave: Académico, afectividad pedagógica, relación universidad-empresa.

* Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

Affectivity of the University Professor in Pedagogical Contexts

Abstract

To understand the daily life of a university professor, the inter- and intra-subjective worlds, the academic profession in which he/she performs and the educating action generated in the university-business relationship must be considered. This article describes the pedagogical affectivity that such an actor constructs in university interaction, focusing on the interest in learning and communication, professional and academic openness, the sharing of educating scenarios and actions and the promotion of formative change. These are discussed according to theoretical-reflexive, experiential dialogue and statistical results that permit the interpretation of such affections. Results affirmed that 90% of the professors studied from the Engineering Faculty at LUZ, demonstrated affective characteristics constituting an adequate pedagogical attitude for formative action, promoting the professionalizing of engineers with business.

Key words: Academic, pedagogical affectivity, university-business relationship.

Parte I: A manera de introducción

1. Un acercamiento a la afectividad pedagógica

La afectividad pedagógica es un aspecto relevante en la cotidianidad del académico en la interacción social, generada en su ejercicio profesoral. Por ésto, es clave analizar los afectos en los sistemas humanos establecidos en diversos contextos socio-culturales, con la misión de formar a profesionales en las Ingenierías. Con lo planteado, el debate sobre tal elemento actitudinal se descompone en tres partes. La primera muestra la sistematización teórico-metodológica para abordar este fenómeno socio-afectivo en el profesor universitario o académico. En relación con la segunda, se discuten las consideraciones básicas e intervinientes en pro de razonar sobre la afectividad en la práctica pedagógica. Las consideraciones se asocian a un acercamiento empírico, fortaleciendo un encuentro discursivo-hermenéutico entre la reflexión y la experiencia en el marco de las descripciones actitudinales. Por último, se plantean reflexiones en la

socio-semiósisis de la afectividad pedagógica en las ciencias socio-educativas e ingenieriles.

Asumidos en las actitudes docentes, es preciso adentrarse en la convivialidad social emergente en el espacio-territorio (Bilbeny, 2002) universitario, donde se manifiesta el sentir del académico en la acción formadora. Dentro de la estructura actitudinal existe una afectividad es los contextos pedagógicos que pautan la intersubjetividad, fundada en las relacionales sociales del académico en Ingeniería. Desde acá, se estudian dichas afectividades propiciando un diálogo entre el ser y la manera en que fluye tal elemento actitudinal en la profesionalización en la relación universidad-empresa. Este artículo, por tanto, busca caracterizar la afectividad del profesor ante el espacio pedagógico, donde se da la práctica docente, centrándose así, en el Interés para el aprendizaje y la comunicación en la profesionalización alternativa; la Apertura académica y profesional en la acción formadora; el Compartir escenarios y acciones formadoras en la relación universidad-empresa; y, por último, la Promoción del cambio formativo en la profesionalización cooperativa.

Partiendo de la estructura expuesta, se muestran algunas pautas teóricas generales que surgen en el contexto temático al describir la afectividad pedagógica en la cotidianidad del profesorado en Ingeniería. La primera pauta es el conjunto de ideas circulantes alrededor del académico, en quien se estudia dicho elemento actitudinal. Por eso, el profesor universitario es un protagonista social en una comunidad dentro de un sistema autónomo y público; a su vez, es un actor clave que orienta la transformación de las Instituciones de Educación Superior (García Guadilla, 1998). Tal personaje se desarrolla según múltiples afectos que caracterizan sus actitudes docentes ante sus prácticas pedagógicas, es decir, investigación, docencia, extensión, producción y servicio universitario; constituyéndose la profesión académica (Parra, 2003, 1998; Albornoz, 2002).

Otra pauta es la manera de vislumbrar la afectividad en espacios pedagógicos. Planteándose que, ésta propicia un ambiente adecuado involucrando a tal actor en las relaciones subjetivas, dadas en la interacción socio-semiótica con los escenarios y materiales referentes a la pedagogía universitaria en la Facultad de Ingeniería-LUZ. Los afectos se asocian con la misión-visión del ser-sentir-convivir educativo del académico, al asumir la formación profesional alternativa enmarcada en la relación universidad-empresa o RUE, como a continuación se citará. Dichos afec-

tos son construcciones simbólicas relativas a lo emocional (Maturana, 1996) y a lo sentimental; éstos se generan en la semiósis inter e intrasubjetiva de la relación social. Se entienden, pues, como significados desde las representaciones sociales, fundadas en las experiencias y valores que el académico construye sobre su mundo aparente e interno. Esta episteme apunta a conocer las características de sentido –colectivo e individual- de las situaciones, objetos, *espacios y territorios* (Bilbeny 2002) que solidifican la experiencia humana.

La afectividad edifica las vivencias sobre las realidades del mundo material-cultural; asimismo, son estructuras abiertas e interactivas que cimientan las realidades socio-simbólicas del mundo ideal, legitimado y auténtico del profesor quien convive en las relaciones humanas. Dicha dimensión subjetiva configura rasgos de un fenómeno valorativo, que propicia los dispositivos pedagógicos para la formación profesional. Por tanto, son variados y se transforman en cualidades estructurales y circunstanciales de tal fenómeno. Es importante aproximarse a la interacción de la convivialidad humana y material, dada en el espacio-territorio donde se expresa la afectividad del profesor en su acción formadora; ya que allí existen afectos que determinan la esencia, productividad y evaluación del académico.

Una pauta en la descripción de la afectividad pedagógica es la profesionalización, la cual se organiza en base a significados y contextos físico-materiales expuestos por la RUE. Este enfoque formador con criterios teórico-metodológicos alternativos, persigue un modelo de creación de capital intelectual; enfrentado con el modelo imperante de formación latinoamericana. Se recalca, pues, un sistema de redes socio-simbólicas intra-e-interconectadas, con elementos generadores de un diálogo binomial entre: universidad-empresa; donde se proponen alianzas estratégicas, negociaciones de planes y adquisición de beneficios materiales e inmateriales. Esta interrelación es un sistema de generación e intercambio de bienes-servicios organizacionales en la relación intersectorial (Vega, 2000); utilizando recursos-equipos productivos, así como también, compartiendo contextos institucionales. Dicha relación analiza la consistencia interna y coherencia externa del potencial del académico, empresario y estudiante; definiendo la visión-misión de sus actores e impulsando su potencial tanto humano, profesional, docente como organizacional. Por esto, se asocian las características sustantivas de los mismos,

movilizándolos a territorios institucionales no universitarios con fines cooperativos.

La cooperación institucional, en efecto, es una pauta en la discusión sobre el mundo afectivo, que tiene elementos fortalecedores de la RUE, determinados por la coexistencia y el co-trabajo. Tal base social apunta a la relación sectorial: universidad-empresa, configurando mecanismos para desarrollarse colectivamente, mediante la co-acción entre cada subsistema. Los sectores poseen subsistemas asociados entre sí; propiciando un nuevo subsistema alternativo, con características representativas de ambos (Meléndez-Ferrer, 2003; 2004; 2005). La RUE integra la filosofía organizacional y funcional; además, planea la misión-visión de la investigación, docencia, extensión, producción y servicio universitario. De aquí, se instalan grupos multidisciplinarios, estructura el desarrollo organizacional e, igualmente, se establece una relación ganar-ganar en tales funciones.

Finalmente, una pauta en la caracterización afectiva es la educación cooperativa. Con esta visión educativa, la RUE analiza la consistencia-coherencia de las ciencias sociales y pedagógicas para profesionalizar; compartiendo las tendencias de la formación profesional alternativa. Esta relación ordena el proceso pedagógico, utilizando significados, materiales y equipos de cada sector. Para Martín (1993) la educación cooperativa es una experiencia donde el participante alterna, períodos de estudio-trabajo asociados con el mundo empresarial. Tal enfoque educativo ofrece ventajas que involucran al profesor, empleador como al estudiante; confrontándolos a coyunturas científico-tecnológicas reales de la sociedad, donde se da la autogestión para el beneficio general. La pedagogía cooperativa –asumida como la formación profesional alternativa– es diversa y propicia competencias genéricas-técnicas (Fernández; Cubeiro y Dalziel, 1996); exponiendo la eficiencia-efectividad de un estilo de profesionalización, así como, una tipología de académico. Por ello, tal formación requiere ser pertinente y práctica, según los intereses de las disciplinas y profesiones ingenieriles, demandados por la empresa local como global. Se asume, entonces, como una alternativa educativa que no excluye al modelo de formación profesional actual.

Metodológicamente, la comprensión de lo afectivo se generó desde un diseño investigativo con cinco procesos sucesivos, tales como: producción de descripciones observacionales, organización del sistema metódico, creación del sistema referencial, desarrollo de experiencias de contacto y construcción de un modelo

interpretativo. Por esto, la investigación fue descriptiva, utilizándose el *Cuestionario de Valoración de las Actitudes Docentes del Profesor Universitario ante la Formación Profesional* (C-VADPUFP), el cual tiene cuatro categorías de respuesta tipo Escala Lickert. En su aplicación, se identificaron 260 profesores, eligiendo 71 actores según una muestra estratificada por cada escuela ingenieril. Posteriormente, se creó una base de datos con el SPSS Versión 10.0, para un análisis estadístico; identificando características, tipologías y valoraciones generales. A continuación, se muestran los rasgos de algunos elementos de la afectividad pedagógica antes enunciada, tomando en cuenta los aportes de un estudio empírico, titulado: *La Actitud Docente del Académico de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo* (Meléndez-Ferrer, 2004).

Parte II: Consideraciones básicas en la caracterización de la afectividad del profesor

2. Interés por el aprendizaje y la comunicación en la profesionalización alternativa

Según Meléndez-Ferrer y Cánquiz (2003) el interés por aprender es la valoración del profesor para experimentar un aprendizaje en las áreas atractivas de conocimiento y/o aquellas relacionadas con la acción formadora alternativa; asimismo, es el deseo de construir nuevo conocimiento que desarrolle su disciplina ingenieril, fortaleciendo la profesión académica. Apoyado en Solé (1993) tal interés es la subjetividad del académico para profundizar en la información que se pretende aprehender, estableciendo relaciones entre la información que tiene-sabe en pro de aclarar los conceptos manejados. Dicha afectividad instala mecanismos formadores e interinstitucionales entre: universidad-empresa, aprendiendo un nuevo conocimiento teórico-práctico dado en procesos, espacios como en territorios (Bilbeny, 2002) empresariales establecidos en la formación universitaria con la RUE.

Lo anterior, se asocia a un enfoque estratégico (Marton y cols., 1984; citados por Solé, 1993), el cual plantea que la persona –el profesor– alcanza el máximo rendimiento posible y organiza su estudio en función del tiempo, materiales, entre otros factores. Ésto se relaciona con el mencionado interés, ya que el académico

desea implantar mecanismos interinstitucionalizados en pro de aprender en la profesionalización alternativa. Según Martínez-Gallardo (2003) el interés es el ánimo para emprender una nueva etapa de su vida; por lo cual, tiende a reconocer que la acción formadora es un proceso de su vida profesional-profesoral que implica nuevos retos. Ésto, le ofrece alternativas para desarrollar competencias docentes (Zabalza, 2003) específicas de las Ingenierías, útiles en la edificación de un nuevo conocimiento mediante tal formación.

Bajo esta perspectiva subjetiva, el profesor se moviliza hacia situaciones profesionales, académicas, científicas, organizacionales y docentes difíciles de resolver; requiriendo interesarse en aprender por medio de nuevas alternativas de solución. Esta manera, es el deseo por controlar la presión de situaciones propias en la profesionalización alternativa, guiando al académico a un novedoso aprendizaje. Se asume, entonces, como una disposición afectiva para interesarse en una comunicación mediante tal profesionalización; buscando el contacto determinado por la elegancia, calidad y profundidad del discurso profesoral-institucional. Mattos (2003) plantea que el interés por una comunicación alternativa implica que el académico asuma códigos físicos y de lenguaje no verbal, para relacionarse intersubjetivamente con otros(as) involucrados en la formación universitaria alternativa.

El deseo de una interacción comunicativa tanto escrita, verbal como gestual persigue que el profesor junto con el estudiante y empresario se relacione en tal formación. Para Martínez-Gallardo (2003) la interacción apunta a que el académico viabilice-facilite su necesidad de comunicarse, respetando las relaciones emergentes en espacios humanos y territorios locales donde profesionaliza. Con esto, el profesor satisface el anhelo de una educación cooperativa por medio de un entendimiento donde se discutan, apliquen, validen y transformen los elementos teórico-metodológicos de la formación alternativa.

2.1. Discusión crítico-reflexiva sobre los encuentros asociados con el Interés por el aprendizaje y la comunicación en la profesionalización alternativa

El profesor experimenta interés en la profesionalización alternativa, tendiendo a dominar nuevos enfoques teórico-metodológicos e interactuando en la investigación, extensión, producción, docencia y servicio universitario. Tal deseo se crea en la planeación

de mecanismos básicos establecidos en la RUE, mediante los cuales el académico quiere aprender en la formación ingenieril con otros actores, espacios, territorios y dispositivos empresariales. Por tanto, el interés se basa en-y-hacia aspectos extrínsecos e intrínsecos que configuran al profesorado, tales como: motivaciones, metas, exigencias, tareas académicas, profesionales, criterios y principios institucionales, entre otros.

Dicho interés es la necesidad de entablar procesos interinstitucionales, profesionalizantes y científicos a favor de trabajar en grupo dentro-fuera de la universidad; implicando el reconocimiento empresarial, como un ambiente oportuno en la formación alternativa. Esto busca que el profesor identifique actores, servicios, territorios y productos empresariales aliados, organizando la enseñanza-aprendizaje (Simon; Dippo y Shenke, 1991). Tal actor aspira aprender a través de la cooperación, promoviendo la tolerancia, interdependencia y trabajo grupal; a su vez, experimenta esmero por cultivarse, desarrollando actitudes que fomenten las relaciones socio-culturales.

Esta afectividad propicia un contexto académico, laboral, profesional, científico, docente y profesional donde él junto con el estudiante y empresario, cooperen en la formación universitaria. Con lo anterior, se explica que el 94.4% del profesorado desee participar en dispositivos que validen su autoformación, considerando un sentido práctico y coherente con los requerimientos-tendencias del conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril.

Otro interés por aprender en el académico es la formalización de la negociación con la empresa; mediante esto, se visualiza que lo anterior es adecuado para que tanto la universidad como la empresa se asocien en los procesos académicos. La negociación permite experimentar un aprendizaje que consolide nuevo conocimiento empresarial aplicable en tal formación. Dicho interés le conduce a la madurez vocacional y al convencimiento de la vocación docente (Tonucci, 1999), que demanda el ser profesor de Ingeniería al realizar la acción formadora. Ésto lo acerca a un aprendizaje por medio de contenidos-métodos potenciadores de las competencias requeridas por la docencia universitaria (Zabalza, 2002), así como también, a crear una identidad docente en la RUE. De allí, el académico quiere construir identidades y un sentido de libertad profesoral en su ejercicio académico (Picón, 1986).

En las identidades generadas desde la vocación docente, surge la responsabilidad sobre lo que se siente como académico dentro-fuera de la universidad. Esto es otra afectividad existente en el deseo por aprender, ya que se requiere reconocer la satisfacción en pro de construir procesos académico-institucionales. Tal actor se percibe responsable de solucionar retos de aprendizaje (Dubovick y Takaichi, 1994) que el estudiante experimenta, fundamentando que la responsabilidad no recae únicamente sobre él, sino más bien, en compañía de otros(as) involucrados en la formación profesional alternativa. Por tanto, el interés es el empeño de una co-responsabilidad en la misión-visión de formar al ingeniero con la empresa; con lo cual se discute que el 94.4% del profesorado se dispuso a vivenciar un aprendizaje en tal profesionalización, desarrollando áreas de su dominio profesoral. Dicho resultado manifiesta que tal actor experimenta una afectividad para una negociación entre profesores, estudiantes y empresarios, buscando la educación cooperativa. En fin, la inclinación para aprender coadyuva a potenciar la madurez de su perfil docente para sentirse profesor universitario, con afectos promotores de una auténtica co-responsabilidad e identidad docente en la práctica pedagógica compartida con la empresa.

Según Gálvez, Pérez, Riopo, Cárdenas, Cervantes (2000) y Mattos (2003) el interés por aprender se basa en la mayor cantidad de habilidades memorísticas y estrategias de aprendizaje para construir conocimiento; la presencia del éxito; el temor a fracasar en el rendimiento; la existencia de niveles intelectuales y problemas orgánicos-funcionales del sistema corporal, mental y emocional; la necesidad de cubrir una carencia en la evolución personal; el amplio dominio de elementos culturales; la perseverancia, entre otros; lo cual puede circular en la semiósis social del profesor. Asimismo, el interés es la tendencia a actualizar el conocimiento que cimienta su acción formadora alternativa. El profesor puede tener interés en “*aprender a aprender*”, “*aprender a hacer*” y “*aprender a ser*” (Puig, 1998), poseyendo necesidades para desarrollar el conocimiento en la profesión académica. Desde acá, él tiende a autoevaluar sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades como intelectual para aprender en la RUE. Finalmente, lo anterior permite juzgar que el 94.4% del profesorado está dispuesto a aprender, mediante la renovación de sus estructuras cognoscitivas demandadas para el ejercicio profesoral con el empresario.

Por otro lado, existe un mundo afectivo que incita al interés por comunicarse en la formación profesional alternativa; originados por las expectativas de expresar-escuchar lo que conoce, siente y hace en su cotidianidad universitaria. Se establece, entonces, un acto comunicativo donde se transmiten significados escritos-gestuales-verbales en diversos procesos y contextos. Por ello, Martínez-Gallardo (2003) asume que el interés para comunicarse reacciona ante la existencia del otro(a); identificando inquietudes, mecanismos y recursos instruccionales óptimos para el aprendizaje.

El académico experimenta tal interés con quienes convive en los procesos: académicos, profesionales, científicos, docentes y organizacionales inherentes a la formación universitaria. Lo expuesto conlleva vislumbrar que el 97% del profesorado se dispuso a comunicarse con otros(as) en la acción formadora ingenieril; desvelándose un deseo por intercambiar significados relativos a la profesionalización alternativa, persiguiendo la confrontación sobre la consistencia y pertinencia del currículo. A su vez, con este dato se cree que tal anhelo promueve el compartir -a través del lenguaje- sobre la filosofía institucional, tendencias, expectativas, creencias, valores y requerimientos profesoraes sobre la profesionalización alternativa.

Un rasgo de la afectividad que sustenta el interés comunicativo en el 97% de los actores es la necesidad de transmitir-recibir significados profesoraes -en forma constructiva-, con otras personas. Esto surge de la adecuada socialización con los participantes, territorios y espacios formativos (universitarios-empresariales); donde se configuran tanto signos, principios como estructuras centrales de la formación universitaria, tomando en cuenta los mecanismos académico-institucionales en la RUE.

Además, su interés por comunicarse con otros actores-ambientes, se cimienta en controlar tales dispositivos en la enseñanza-aprendizaje. La comunicación propone dispositivos mediáticos para que todos reconozcan -a través del lenguaje- el significado del contexto percibido (Bronfenbrenner, 1987; citado por Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, Zabalza. 1993). Lo expuesto, es un parámetro de calidad, excelencia y pertinencia social, profesional, académica e institucional que autorregula la profesionalización alternativa. Por tanto, tal interés favorece la identidad cooperativa, retomando los argumentos de atribución de sentido (Coll, *et al.* 1993) formador; conduciéndole a la autoanima-

ción e, igualmente, a la retroalimentación afectiva en la experiencia de formar a ingenieros.

3. Apertura académica y profesional en la acción formadora

La apertura subjetiva es la tendencia para asumir la esfera afectiva ante la autoformación y hacia la formación alternativa ingenieril. Tal afecto valora la deconstrucción y/o transformación del aprendizaje para ejecutar nuevas estructuras socio-afectivas, que construyen un conocimiento con el estudiante. Esta apertura académica y profesional genera entradas afectivas, incorporando maneras de producir e interactuar en tal formación; lo cual lo acerca a incluir novedosos enfoques teórico-metodológicos, potenciando la misión, visión y operacionalización de tal profesionalización. La apertura promueve la interacción social de múltiples vías de relacionarse con otros(as) en la práctica profesoral. Asimismo, favorece la planificación curricular con el profesor, empresario y estudiante; la ejecución de la formación universitaria y la movilización hacia diferentes contextos requeridos para mejorar la calidad-efectividad formadora. En efecto, se implantan relaciones de ganar-ganar mediante la potencialización del talento humano y el crecimiento del capital productivo, generado por la educación cooperativa enmarcada en la RUE.

3.1. Discusión crítico-reflexiva sobre los descubrimientos referentes a la apertura académica y profesional en la acción formadora

El profesor de Ingeniería manifiesta una afectividad determinada por los siguientes elementos subjetivos:

a. **Flexibilidad educativa:** Es una estructura subjetiva expresada contrariamente a los afectos que indican resistencia, evidenciada en las actitudes docentes (Meléndez-Ferrer, 2004) por tener valores y creencias *enquistadas* y/o *petrificadas*. Esto impide crear transformaciones profesorales para abrir espacios subjetivos en la formación profesional alternativa. La flexibilidad se opone a la afectividad pedagógica de apego, limitación e inamovilidad hacia las epistemes ingenieriles; ante los mecanismos de enseñanza-aprendizaje especializados y frente a las actividades, contenidos, equipos como territorios adecuados para la acción formadora. Por tanto, la flexibilidad interviene positivamente en el establecimiento de la apertura académica y profesional en la práctica profesoral universitaria.

Una comprensión sobre la flexibilidad afectiva es una oposición a la demostración tanto de valores como de creencias que sobre-o-subestiman la formación profesional. Contrariamente, es la estimación que permite que el profesor sienta un mundo afectivo en contextos pedagógicos para ampliar sus espacios-territorios de acción académica y profesional en dicha formación. La flexibilidad es el afecto que inclina a reconocerse no solitario en la planificación curricular alternativa en la gerencia universitaria-empresarial, ni tampoco en el desarrollo de conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril. Se asume que, en la flexibilidad subjetiva se experimenta el reconocimiento de la otredad (Moreno, 1995), implicando la permeabilidad a identificarse-sentirse atraído por el significado del cooperativismo junto con el otro profesor, empresario y estudiante. Es importante que, el académico sienta interés de flexibilizar su participación con otros procesos-contextos no universitarios; bajo un sentido científico, profesional, académico, docente y organizacional pertinente ante la formación alternativa. Con lo planteado, se comprende que el 75% del profesorado manifestó afectos para interactuar flexiblemente en acciones formadoras con el empresario. Esto podría ser la existencia de un profesor proclive a expandirse intelectual y disciplinariamente, flexibilizando valoraciones pedagógicas en la cotidianidad de la profesionalización ingenieril. Finalmente, este grupo se siente cercano a replantear la docilidad y estreches de las fronteras simbólicas de dichos afectos ante los procesos, contextos y tipos de relaciones humanas con otros(as) en la acción formadora.

b. Innovación socio-dinámica: Esta construcción subjetiva es la valoración de ser perseverante en la transformación esencial epistémica, que genera conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril. Lo anterior modifica sistemáticamente, los dispositivos académico-institucionales de la formación profesional alternativa y crea un pragmatismo a favor del profesor ante la profesión académica. Dicha apertura afectiva -en términos de innovación-, es reconocer la pertinencia, calidad e importancia de novedosas teorías-metodologías en las tendencias académicas, profesionales, científicas, organizacionales y docentes para la acción formadora.

La innovación en la permeabilidad académica y profesional -como fenómeno afectivo-, es la estimación del relacionarse tanto del profesor, empresario como del estudiante para edificar la innovación científica, tecnológica y pedagógica mediante la profesionalización alternativa. Con ésto, la innovación social compone nuevas formas de gestión e innovadoras redes relacionales

(Pulido, s/f); requiriéndose, entonces, una afectividad en pro de distinguir que el cooperativismo es necesario para potenciar las oportunidades-cualidades creadoras de nuevos modelos formadores. Ésto se logra con la constante estructuración del currículo, así como, de la operatividad de la formación universitaria alternativa. Se entiende, entonces, que el 75% del profesorado expresó una afectividad pedagógica para sentirse abierto ante las valoraciones que cimientan su participación profesoral con el empresario. Por tanto, el académico debe disponerse a innovar, formalizando diferentes currículos que concreten una misión-visión alternativa de profesionalizar.

c. Relación socio-institucional: Es el deseo de mantener contacto humano afectivo en lo profesional, científico, docente, organizacional y académico; compartiendo con otros(as), los signos-significados referentes a la formación universitaria alternativa. Según Meléndez-Ferrer (2004) la relación social implica experimentar una valoración pedagógica para querer participar con los profesores, estudiantes y empresarios en la transformación de epistemes profesionalizantes. Además, la relación –como fenómeno sógnico de la apertura académica y profesional– es el proceso humano que favorece a estar próximo a aceptar/tolerar (Bar, 1999) la interacción alternada en el contexto universitario y empresarial.

La relación afectiva es el deseo pedagógico del profesor para que –acompañadamente– exprese-reciba significados en una interacción socio-discursiva con códigos comunicacionales comunes en la experiencia profesionalizadora. De allí, la participación democrática propone un espacio profesoral-institucional donde tal actor conviva en la planificación curricular cooperativa. Con esto, se comprende que el 75% del profesorado tendió a implantar mecanismos de relación socio-comunicativa en la acción formadora de ingenieros. Entendiéndose, entonces, como un afecto pedagógico que reafirma su propensión a interactuar en la formación; por lo cual, tiene apertura académica y profesional en pro de trabajar académicamente, con el empresario.

d. Apoyo cooperativo: Es la valoración pedagógica para distinguir que el profesor junto con otros(as), requiere la cooperación en pro de definir-reforzar su misión-visión en la universidad y empresa, mediante la formación profesional alternativa. Se asume que, el apoyo es una subjetividad que tiende a ofrecer –sistemática y variadamente– espacios, territorios, materiales y contenidos actualizados en tal profesionalización. Fundamentado en lo ex-

puesto, el apoyo subjetivo revela que el 75% de los académicos manifestó una afectividad a favor de participar, conjuntamente, en la formación universitaria ingenieril. En fin, ésto se asocia a los aportes sobre el apoyo académico y profesional, entendiéndose que el grupo del profesorado se interesó en cooperar en la configuración de estructuras organizativas y funcionales del currículo alternativo.

e. **Negociación profesionalizante:** Es el interés por socializar sus expectativas, principios y condiciones sobre la acción formadora con otros(as); implicados en una propuesta educativa con visión alternativa. La comunicación negociadora se fundamenta en una relación: ganar-ganar, donde existe el compromiso triádico en-y-por la profesionalización. Para Meléndez-Ferrer (2004) la negociación -como afecto en las actitudes docentes-, ayuda a comprender que el 75% del profesorado se sintió cercano a participar cotidianamente, con el empresario en la formación universitaria. Por tanto, esto es una ventaja ante la acción educativa, pues el académico establece procesos académico-institucionales para negociar la operatividad expuesta en la esencia, finalidad y estructura tanto organizativa como funcional desde la profesionalización.

4. Compartir contextos y acciones formadoras en la relación universidad-empresa

El compartir contextos y acciones formadoras es un elemento dentro de la afectividad pedagógica en el académico, que lo acerca a planificar las estructuras organizacionales y funcionales de la profesionalización alternativa. Asimismo, le inclina a demostrar interés por socializar en ambientes universitarios-empresariales, en pro de tal formación. Dicho deseo implica afectos educativos que tienden a reconocer al empresario, como un actor importante para las funciones universitarias; pues él representa un canal y un mediador de un conocimiento científico-tecnológico actualizado de las Ingenierías en la acción laboral. Por tanto, el académico desvela afectivamente, el múltiple valor protagónico del empresario en la cooperación dentro de la planificación curricular universitaria.

Interactuar compartidamente, en el contexto y acción educativa implica el deseo de valorar el lugar empresarial, como un territorio adecuado para ejecutar servicios-productos tecnológicos útiles en la profesionalización alternativa. La afectividad re-

quiere ser coherente con las teorías y metodologías que cimientan el conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril; visualizándose como la valoración de requerimientos concernientes a las estructuras organizativas y funcionales en la formación universitaria ingenieril. Dicha planificación es operativizada positivamente, con un método interinstitucional donde el profesor, estudiante y empresario comparten la acción formadora; considerando territorios universitarios-empresariales. En efecto, la querencia de acompañar en ambientes y tareas es una afectividad que le invita a valorar, pedagógicamente, el establecimiento de redes humanas; donde se intercambian afectos determinantes sobre los criterios-procesos-roles en la educación cooperativa emergente en la RUE (Martín, 1993).

4.1. Discusión crítico-reflexiva sobre los hallazgos relacionados con el compartir contextos y acciones formadoras en la relación universidad-empresa

El profesor de Ingeniería establece una interacción afectiva con otros escenarios-territorios profesionales solicitados en la acción formadora; ya que según Castillo, Candanedo, González y Donoso (s/f) ni los profesores ni los estudiantes deben circunscribirse a las experiencias de aula. De aquí, el académico siente rasgos de afectividad pedagógica para entablar mecanismos interinstitucionales alternativos; intercambiando contextos sociales en la planificación curricular universitaria. Con esto, se valora al binomio: universidad-empresa para el ejercicio profesoral; buscando el avance del conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril, así como también, la profesionalización alternativa.

El académico quiere ampliar las expectativas y compromisos profesorales mediante el contacto físico en ambos sectores. Desarrollar la afectividad incorporando nuevas experiencias educativas en tales contextos, fortalece la generación de valores de seguridad, adhesión e identidad ante las representaciones sociales sobre los mismos. Por tanto, la subjetividad incita al profesor a ofrecer vivencias adecuadas en la formación profesional, las cuales son condicionadas por significados más reales para el estudiantado de Ingeniería, considerando las demandas laborales-empresariales locales.

Dicho actor intelectual convive socio-profesionalmente entre la universidad y la empresa, conduciéndole a debatirse entre territorios como contenidos programáticos para la acción formadora. Es decir, está estimulado a utilizar equipos tecnológicos ne-

cesitados en la construcción, empresarial del conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril. Los equipos necesarios para la profesionalización generan competencias técnicas, profesionales y especializadas para estas ciencias (Zabalza, 2003); por lo cual, el profesor se inclina a emplear materiales para el ejercicio ingenieril con la empresa. Éstos, de múltiple naturaleza y operatividad científico-tecnológica, son elementos concretos, sistemáticos y cambiantes; los cuales son esperados por la planificación curricular universitaria y para la contribución pragmática de soluciones ingenieriles en la empresa. Entendiéndose, pues, que el 96% del profesorado sintió afectividad pedagógica en pro de intercambiar cotidianamente con otros(as) el contexto universitario-empresarial de la formación. Se reafirma, entonces, que la Facultad de Ingeniería puede instaurar procesos interinstitucionales para que el profesor desarrolle propuestas académicas, profesionales, científicas, organizacionales y docentes, que consoliden una planeación viable-factible de la profesionalización, incluyendo tales territorios.

Por otro lado, el académico tiene valoraciones pedagógicas que lo acercan a trabajar con otros(as) en la profesionalización, socializando en espacios-territorios universitarios y empresariales. A su vez, desea propiciar relaciones profesoriales orientadas por el cooperativismo, donde convive; buscando acuerdos sobre fines comunes. La cooperación se sustenta en la co-responsabilidad de trabajos profesionalizantes de ingenieros, en acciones laborales determinadas por la naturaleza de las Ingenierías y del contexto empresarial. Desde acá, el profesor experimenta afectos aproximándolo a expandir la acción educativa, teniendo el deseo de conocer nuevas tendencias teórico-metodológicas ingenieriles e interrelacionarse con profesionales afines en la profesionalización ingenieril. Flexibilizar sus actitudes docentes conlleva incluir nuevas actividades alternativas y de calidad en tal profesionalización. Por esto, tal actor está estimulado a desear la implementación de mecanismos profesoriales-institucionales tanto en la formación profesional alternativa como en las realidades científico-laborales ingenieriles. Se asume, pues, que esta tendencia le permite difundir sus afectos, aprendiendo más de ellos e incorporándolos en la profesionalización con la empresa.

Castillo, *et al.* (s/f) plantean que es necesario mantener al profesor en relación con las ideas más avanzadas de la comunidad científica internacional, generando el liderazgo institucional para influir en el contexto socio-cultural. Esto estimula la afectividad para relacionarse en el avance científico, profesional, etc.; referente a la teoría-práctica ingenieril con la empresa. Tal protagonista siente que la excelencia académica en la formación profesional proviene desde la co-operación entre universitarios y empresarios. Acá, el académico es responsable de propiciar cambios, rompiendo con la monotonía formadora. Por esto, se requiere que él acepte la presencia, condiciones y procesos de servicio-producción empresarial en la planificación curricular universitaria.

Además, el profesor siente interés por intercambiar elementos con los participantes; tales como: enfoques epistemológicos; métodos de enseñanza-aprendizaje; equipos y recursos técnicos especializados; territorios, actores, tiempo, entre otros; constituyentes de la formación profesional alternativa. Desde esta perspectiva, el académico está proclive a renovar, construir e incorporar novedosos elementos en la profesionalización alternativa; logrados con la afectividad pedagógica para recibir-dar, durante la interacción profesoral. En fin, es relevante que él genere prácticas educativas que lo motiven hacia el aprendizaje y al desarrollo de capacidades crítico-reflexivas (Castillo, *et al.* s/f).

Para De Miguel, Caïs, Vaquera (2001) el profesor vivencia afectos para compartir la acción formadora con otros(a) y en diferentes territorios pertinentes, teniendo la oportunidad de crear investigaciones. Éstas –traducidas en acciones educativas-, son realizadas por el académico y financiadas por la empresa; cuyos recursos son exclusivamente para esas investigaciones demandadas. La construcción de conocimiento es para el académico una ganancia en pro de planear consistente y coherentemente la profesionalización ingenieril; además, coadyuva a que la universidad reciba un beneficio concreto de esas investigaciones a favor de la gestión universitaria. Ésto estimula el compromiso e identidad académica con la activación de parques científico-tecnológicos, laboratorios financiados por la empresa privada y con la promoción del profesorado dedicado a investigaciones privadas. Con lo anterior, se comprende que el 96% de los actores se dispuso a socializar la acción educativa en contextos universitarios y empresariales, estableciendo así, la formación profesional alternativa. Por tanto, el profesor experimenta el deseo de inducir meca-

nismos de acercamiento a la empresa; a su vez, busca organizar conjuntamente la profesionalización ingenieril. Ambos afectos son promovidos por la misma universidad beneficiada.

5. Promoción del cambio formativo en la profesionalización cooperativa

La promoción del cambio formativo es una afectividad en las actitudes docentes, traducido como una cercanía subjetiva para estimular al estudiantado a nuevos aprendizajes. También, invita al académico a expresar verbal-y-corporalmente, rasgos de afectividad que inciten al participante a formarse con la empresa y a usar, alternadamente, los territorios universitarios empresariales. Dicha promoción es el anhelo de transformar las teorías y metodologías en la profesionalización alternativa, persiguiendo diferentes metas formativas. Por esto, el deseo al logro educativo implica que tal actor impulse a sus compañeros mediante su episteme ingenieril; asimismo, comparta afectos en la generación de espacios sociales, armónicos y de alineación con los principios, intereses y creencias para organizar los procesos académico-institucionales.

Con tal sentido, la promoción se relaciona con el mundo afectivo que le invita a ser-sentirse transparente en su pensamiento-acción profesoral. De allí, la coherencia afectiva es la tendencia a vincularse en correspondencia interna entre los elementos epistémicos teóricos (esencia, conceptos, contenidos, modelos crítico-reflexivos, principios racionales), que fundamentan las Ingenierías en espacios-territorios empresariales. Esta coherencia es la cercanía pedagógica ante los elementos epistémicos metodológicos (modelos, diseños operativos, técnicas, estrategias, equipos, recursos, espacios, tiempos). Ambas epistemes construyen el conocimiento teórico-práctico ingenieril, demandado para la profesionalización. Se asume, entonces, que tal coherencia es un referente afectivo para otros(as), fortaleciendo las representaciones sociales sobre la enseñanza-aprendizaje que consolidan actitudes docentes diáfanos en las Ingenierías con la empresa.

El cambio formativo es la valoración sobre la capacidad teórico-práctica del estudiante, para aprender en la profesionalización alternativa; entendiéndose como, la querencia de reconocer en tal participante y expresarle sus oportunidades-potencialidades en pro de edificar conocimiento. Igualmente, es el apoyo afectivo para enfrentar obstáculos ingenieriles en la empresa, la cual es fuente de conocimiento en el avance de nuevas tendencias

científico-tecnológicas y profesionalizantes. Se plantea, pues, que la subjetividad invita al profesor a interesarse en que otros(as) experimenten un aprendizaje en la formación profesional ingenieril. Por esto, la promoción al cambio formativo compromete a que el académico y empresario, proyecten al estudiantado a constituir competencias genéricas y técnicas (Fernández, *et al.* 1996). Lo anterior coadyuva a generar procesos: académicos, profesionales, científicos, organizacionales, docentes y científicos; solicitados por los aspectos sociales, profesionales e institucionales de la profesionalización ingenieril (Meléndez-Ferrer, 2006) y por la demanda laboral-profesional ingenieril de la empresa. La promoción es la estimación del profesor junto con el empresario y estudiante a tener iniciativas teórico-prácticas que dominen los procesos anteriores; conduciéndole a manipular variados recursos, equipos y territorios en la acción formadora. Esta tendencia subjetiva conlleva interesarse en que el estudiante tenga contacto formativo con las relaciones laborales-profesionales de servicio-producción y con el desarrollo científico-tecnológico ingenieril, emergente tanto en la universidad como en la empresa.

5.1. Discusión crítico-reflexiva sobre los aportes relativos con la promoción del cambio formativo en la profesionalización cooperativa

El profesor está dispuesto a estimular el cambio conceptual ante el estudiante, con algunas interrogantes o situaciones reales para resolverlas (Porlán, 1995). Desde aquí, un afecto es la certeza de que su teoría-práctica pedagógica es adecuada para la acción formadora; tendiendo a que sus planificaciones curriculares sean enfoques determinantes en la episteme teórico-metodológica e implicando la creación de modelos de enseñanza-aprendizaje, cimentados en corrientes asociadas a lo ingenieril. Tal afectividad valora un conocimiento consistente sobre tales enfoques y modelos educativos, considerándolos relevantes ante diversos aspectos, como p.e.: el académico que operativiza y comparte los procesos formativos; la profesionalización alternativa; el estudiante de Ingenierías; el empresario que coadyuva en tal formación y la gerencia binomial: universidad-empresa. Con esta certeza, se asume que el 93% del profesorado se sintió capacitado para construir, aplicar y evaluar conocimientos, modelos científico-tecnológicos en pro de impulsar al estudiante en el aprender con otros(as), mediante el intercambio de espacios-territorios universitarios-empresariales.

Meléndez-Ferrer (2004) expone que el profesor solidifica un modelo docente que favorece la interacción socio-simbólica referida a la afectividad pedagógica inductora de un aprendizaje en el estudiante. Lo anterior se asocia a que el académico percibe subjetividades, manifestadas como la seguridad en la acción formadora; invitándolo a no tener indeterminismo e inconsistencia ante sus esquemas educativos, contruidos desde sus representaciones sociales tanto en las Ingenierías como en la profesionalización. Él siente seguridad en la consistencia interna y pertinencia externa de los mecanismos educativos propuestos con la empresa. Esto invita al profesor a experimentar inequívocamente, que el aprendizaje alternativo contrasta y renueva los esquemas afectivos tanto del empresario como del estudiante. De aquí, se genera el conocimiento actualizado, excelente y aplicable con la práctica profesoral, reconociendo las condiciones laborales-profesionales ingenieriles en la empresa.

El profesor vivencia con seguridad que la conformación-funcionamiento de grupos multidisciplinarios -organizadores de la profesionalización alternativa-, son condiciones garantizadoras de una formación integral de tales actores. Por efecto, se entiende que el 93% del profesorado valoró la estimulación del estudiante a construir un aprendizaje, visualizado por la seguridad de generar procesos interinstitucionales; así como, para contribuir directamente con tal formación universitaria.

Un rasgo afectivo del académico es la confianza ingenieril ante la existencia de actores en la enseñanza-aprendizaje; involucrando la valoración de enfoques teórico-prácticos que operacionan las Ingenierías y la formación profesional. La confianza le invita a experimentar seguridad frente a las cualidades, debilidades y potencialidades de los protagonistas en la formación. Confiar en los otros(as) conduce al académico a sentirse identificado con ellos; generando espacios y territorios (Bilbeny, 2002) para vivenciar fenómenos socio-semióticos en la educación alternativa. Por tanto, él confía en la esencialidad-operatividad de procesos académico-institucionales dados en la profesionalización; asimismo, en la calidad y pertinencia de dispositivos de un modelo educativo renovable.

El profesor tiene confianza en los elementos físico-instrumentales, situacionales y profesoriales de la universidad-empresa para la formación profesional alternativa. Confiar en éstos, le invita a percibirse seguro, estimándolos pertinentes para la acción educativa. Se asume, entonces, que el 93% de los académicos expresó sentir rasgos de afectividad pedagógica en pro de confiar en las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de tales protagonistas e, igualmente, en las condiciones socio-materiales requeridas por la profesionalización. En fin, el académico respeta los aspectos interinstitucionales que activan un aprendizaje en el estudiante y en el progreso general de las organizaciones protagónicas.

Por otro lado, el profesor manifiesta el deseo de apoyar al participante a un aprendizaje, compartiéndolo con el empresario. El apoyo le invita a fundamentar la teoría-práctica pedagógica que cimienta la episteme científica ingenieril y la formación universitaria. De allí, él experimenta anhelos de respaldar los mecanismos académico-interinstitucionales hacia la profesionalización alternativa. En efecto, se comprende que el 93% del profesorado quiso apoyar las relaciones personales, teóricas, instruccionales y materiales en la profesionalización. Por lo cual, este afecto es la cercanía que estimula al estudiante universitario a aprender en Ingenierías con la empresa.

Simon; Dipbo & Shenke (1991) consideraron que el académico puede cambiar sus pensamientos sobre la profesionalización, la ciencia, la tecnología, la organización y las relaciones interpersonales. Este afecto, pues, es la querencia de arriesgarse ante nuevas tendencias científico-tecnológicas actuales de las Ingenierías y ante las epistemes teórico-metodológicas de la profesión académica, enmarcada en la RUE. Lo expuesto, es la propensión a imaginarse, a desear participar protagónicamente, frente a las tendencias que constituyen tal profesionalización; e, igualmente, es el anhelo de identificarse con enfoques pedagógicos, científicos, profesionales como académicos intrínsecos en la planificación curricular universitaria. El profesor desea asumir riesgos, pues, es atraído hacia la vivencia responsable de la profesionalización. A su vez, él se expone a trabajar en grupos humanos, basados en la cooperación profesoral entramada por una semiósis transdisciplinar; así como también, se enfrenta a un contacto con la empresa productiva para la formación. El académico quiere aproximarse al manejo de equipos y recursos de alta tecnología científica para desarrollar las Ingenierías y la profesionalización

alternativa. Se entiende, así, que el 93% del profesorado experimentó una afectividad pedagógica para asumir riesgos ante la acción formadora. Igualmente, tal tendencia estimula al estudiante a encontrar oportunidades en las que compartan riesgos académicos, científicos, profesionales y docentes para aprender en el mundo ingenieril.

El académico aspirar emprender nuevas teorías y prácticas en la construcción de modelos profesoriales, operacionalizados en la profesionalización alternativa. Sentir interés por ser emprendedor, le tiende a generar teorías especializadas; crear estrategias instruccionales bidireccionales; interactuar en contextos reales; utilizar equipos de alta tecnología. Todo lo anterior implica actitudes docentes frente a los novedosos mecanismos educativos-institucionales, produciendo cambios en la profesionalización ingenieril. Además, el profesor incluye innovadores procesos educativos; promoviendo interrelaciones con otros profesores, empresarios y estudiantes para consolidar comunidades de aprendizaje. Con lo planteado, se comprende que el 93% del académico quiso emprender paradigmas socio-construccionistas de conocimiento e interactuar en la profesionalización alternativa. En suma, ésto le invita a compartir epistemes en el desarrollo de mecanismos profesoriales, aprendiendo en la planificación curricular universitaria.

Igualmente, el profesor desea autorregularse en la acción formadora; lo cual es la tendencia a ejercer dispositivos de control (Foucault, 1992) sobre sus afectos en dicha planificación. La autorregulación promueve el control de sí mismo, sobre lo que es y cree que puede sentir. Mediante este mecanismo determinante, él siente interés por conocer sus destrezas, potencialidades y debilidades profesoriales para la profesionalización en la cotidianidad universitaria-empresarial. Se asume, entonces, que el 93% del profesorado tuvo una afectividad para autorregularse en la práctica pedagógica; invitándole a manifestar al estudiante, su conocimiento profesional, científico y académico. Ésto le coadyuva -con otros(as)-, a reconocer las subjetividades que favorecen u obstaculizan la enseñanza-aprendizaje en diferentes ambientes y roles formativos. De esta manera, el profesor estimula al estudiantado a aprender por medio del autocontrol colectivo, dado en la profesionalización ingenieril junto con el empresario.

Para García-Garrido (1998) el profesor incentiva al estudiante a descubrir diferentes áreas del conocimiento; tendiendo a acompañarlo ética, cívica y académicamente. Por ello, aspira ser un compañero en la acción formadora, lo cual le inclina a sentirse

semejante –en responsabilidad y protagonismo– a otros actores; en desear compartir momentos, tareas y contextos; e, igualmente, en percibirse interesado en valorar las características grupales e individuales. El compañerismo acerca al académico a querer relaciones humanas, fundadas en la cooperación de experiencias unificadoras, p.e.: la profesionalización alternativa; buscando compartir el liderazgo académico, científico, profesional y docente. Tal liderazgo se genera en las teorías y metodologías para producir conocimiento, ciencia y tecnología ingenieril, a través de dicha planificación. Por esto, se vislumbra que el 93% del profesorado deseó sentirse compañero junto a profesores, empresarios y estudiantes en la formación universitaria, valorando el acompañamiento a los demás –como rasgo de su identidad institucional– en la educación cooperativa. Se afirma, pues, que el académico ejecuta dispositivos profesoriales; compartiendo logros y obstáculos en pro de la profesionalización ingenieril.

Otra característica afectiva es el sentimiento de co-responsabilidad en la acción formadora; conduciéndole a sentirse autor garante y quien debe enfrentar compromisos académico-institucionales en la creación de principios-métodos ingenieriles, así mismo, en la práctica pedagógica alternativa. De allí, el académico se siente afectivamente atraído por el protagonismo institucional ante la calidad, efectividad y eficiencia de estructuras organizativas y funcionales en la profesionalización. El profesor siente corresponsabilidad por la adecuada la interacción profesional, laboral y pedagógica entre actores; a su vez, se percibe coautor en el uso de territorios, equipos tecnológicos para incorporar procesos diferentes en la formación universitaria. Con esto se explica que, el 93% del profesorado expresó sentirse co-elaborador en la producción de elementos pedagógicos, tecnológicos, científicos, organizacionales, profesionales y académicos que concretizan la profesionalización ingenieril. Por tanto, la co-responsabilidad promueve –en el profesorado– un afecto para estimular al estudiante a ser co-protagonista ante sus experiencias formativas con la empresa, estableciendo un aprendizaje universitario más participativo.

Finalmente, el académico se percibe como un modelo docente optimista y empático para cambiar lo esencial en la formación profesional alternativa. Generalmente, la empatía es el permiso subjetivo –semiósis con-y-del otro– que asume el profesor para comprender las relaciones humanas; los mecanismos institucionales, profesionales, laborales; las estructuras curriculares, etc.;

que cimientan las epistemes ingenieriles y la formación universitaria. Por ello, tal actor siente interés por distinguir la calidad y adaptabilidad ante las condiciones pertinentes, buscando el desarrollo científico, académico, profesional, docente, laboral e institucional que potencia tal formación. La empatía es una valoración conducente a experimentar deseo por entender las características básicas, la naturaleza individual-grupal y la complejidad interactiva de las relaciones sociales en la profesionalización. Con ésto, se entiende que el 93% de los académicos se interesó por ser empático hacia las condiciones socio-culturales que contextualizan la socialización pedagógica-institucional. Consecuentemente, esta disposición permite considerar *desde afuera* o *desde su testimonio*, las formas, vías y etapas que vivencia universitariamente, el estudiante junto con el profesor y el empresario para aprender en tal formación ingenieril.

Parte III: Reflexiones Finales

Cimentados en una comprensión descriptiva sobre la afectividad en espacios pedagógicos en el profesor universitario dentro de la formación profesional alternativa, se exponen variados porcentajes integrados que manifiestan las características, tipologías y valoraciones generales de los mismos en las actitudes docentes. Correspondientemente, la síntesis estadística está configurada bajo criterios de una investigación empírica en el área socio-educativa (ver Meléndez-Ferrer, 2004); asimismo, los porcentajes destacados se obtienen en función de los tres elementos actitudinales, tradicionalmente estudiados. En este artículo, se consideran de mayor relevancia a los datos sobre el mundo afectivo.

La opinión del académico de Ingeniería se distribuye en cuatro niveles de importancia (I: 76-81%, II: 82-87%, III: 88-93% y IV: 94-99%); éstos coadyuvan a entender que el mundo afectivo se identifica al ubicarse en el Nivel III, representado por el 90% del profesorado. Con esta ubicación, se entiende que las actitudes docentes están compuesta por una estructura afectiva coherente que le permite identificarse con aspectos claves de la formación profesional, tales como: el deseo de establecer mecanismos socio-semióticos para comunicarse y aprender en las relaciones educativas; la inclinación a socializar con otros(as) en diferentes territorios físico-institucionales donde se pueden ejecutar múltiples actividades, buscando formar al nuevo ingeniero. A su vez, esta afectividad ubicada en este Nivel se relaciona con la intencionali-

dad del profesorado de sentirse expansibles ante las opciones materiales e inmateriales del mundo universitario y empresarial, las cuales pueden ser pertinentes con el sentido formador de la planificación curricular universitaria. En fin, la opinión afectiva en este Nivel está afiliada con las posibilidades del académico para generar dispositivos socio-institucionales-pedagógicos a favor de iniciar cambios esenciales en la formación universitaria, apuntando a una alternabilidad enmarcada en la relación universidad-empresa.

Adicionalmente, las opiniones del profesorado de Ingeniería se conglomeran según tres grupos de clasificación semántica y de jerarquización descendente (Alto: 91-100%, Medio: 81-90% y Bajo: 71-80%). Con esta clasificación, se vislumbra que en el grupo Alto están los porcentajes más elevados, expresando mayor importancia y mostrando la existencia del 96% del profesorado. Este grupo manifestó rasgos de afectividad para experimentar el interés por aprender y comunicarse en la profesionalización alternativa; así como también, por compartir escenarios y acciones formadoras en la relación universidad-empresa. Dicho porcentaje se entiende como un indicador de afectos que tienen una fuerza predominante en tales actitudes del profesor ante su práctica pedagógica. Con la afectividad anterior, se reflexiona que el académico tiende a socializar intersubjetivamente con otros(as) en la cotidianidad configurada en una universidad aproximable a la empresa, para consolidar nuevos caminos de formar a quienes han decidido ser ingenieros; así mismo, en pro de generar innovadoras epistemes que coadyuven a crear conocimiento, ciencia y tecnología en estas disciplinas tecno-científicas.

Muy cercanamente, un menor porcentaje (93%) de profesores se sitúa en este mismo grupo, donde la opinión desvela un mundo afectivo que los conduce a vivenciar la promoción de diferentes cambios formativos en la profesionalización cooperativa. Con éste proporción, se tiende a distinguir que en la subjetividad del académico existen rasgos que le permiten propiciar algunas formas institucionales y pedagógicas para transformar las estructuras organizacionales y funcionales; lo cual es esencial en la acción formadora de ingenieros e, igualmente, en otras actividades rutinarias y comunes a personas en el contexto binario: universidad-empresa con la finalidad de edificar paradigmas teórico-prácticos sobre las ingenierías.

Según Meléndez-Ferrer (2004) no se identificaron porcentajes referentes a la afectividad pedagógica que pudiera ser situada en el grupo Medio. Sin embargo, en el grupo Bajo se agrupan los menores porcentajes, indicándose así, poca relevancia jeraquizadora. Estos datos desvelan la existencia del 75% de los actores estudiados que opinaron sobre sus rasgos afectivos, relacionados con el experimentar la apertura académica y profesional en la acción formadora. Esto es muy importante para resaltar que la afectividad pedagógica presente en las actitudes docentes del profesorado posee una carga subjetiva. Se indica, entonces, una posible indiferencia ante las alternativas de formalizar organizacional y funcionalmente, nuevas maneras de crear escenarios sociales, mecanismos educativos-gerenciales y contextos físicos con otros(as). Con esto, se persigue permear las cotidianidades universitarias resistentes a interactuar con los empresarios y ambientes no universitarios; lo cual es indispensable para formar a los ingenieros, así como también, en pro de reflexionar sobre las esencias teóricas y prácticas de las Ingenierías.

Por último, se manifiestan algunas características de la afectividad pedagógica que se fusionan en correspondencia con dos criterios evaluativos: **Adecuados** y **Muy adecuados para la formación profesional**. Asumiéndose, pues, que el 90% del profesorado se ubica en el parámetro valorativo: adecuados para la interacción social en la profesionalización alternativa de ingenieros. Este porcentaje es un promedio aritmético de datos estadísticos expuestos anteriormente. Por tanto, es un rasgo descriptivo relevante en la subjetividad afectiva del profesor para establecer procesos académico-institucionales básicos, los cuales estimulan el interés socio cultural e intersubjetivo en pro de propiciar la afectividad asociada con el deseo de tener experiencias donde -en forma conjunta-, se establezcan vivencias grupales de aprender, mediante una comunicación diversa en la planificación curricular alternativa. Ésto, le conduce a compartir escenarios socio-culturales donde emergen acciones formadoras complejas enmarcadas en la relación universidad-empresa.

Es importante reconocer que dicho mundo afectivo son elementos actitudinales claves que dinamizan los procesos básicos tanto institucionales como educativos. La afectividad discutida en este artículo permite viabilizar-factibilizar algunos dispositivos flexibles para introducir transformaciones transdisciplinarias claves en el currículo universitario de ingenieros. Asimismo, están dirigidos a fortalecer las ciencias ingenieriles en la comunidad

académica local y nacional. Finalmente, la afectividad educativa es base indispensable para las relaciones sociales requeridas en la relación institucional con la empresa; lo cual contribuye con la creación-renovación de saberes profesionales-sociales en la profesión académica y en la sociedad venezolana.

Referencias Bibliográficas

- ALBORNOZ, Orlando (2002). **Los Vértices de la Meritocracia. Ciencias Sociales y Oficio Intelectual**. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca EBUC.
- BAR, Graciela (1999). **Perfil y Competencias del docente en el Contexto Institucional Educativo**. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- BILBENY, Norbert (2002). **Por una causa común**. Ética para la diversidad. España: Gedisa
- CASTILLO, Elías; CANDANEDO, Gina; GONZÁLEZ, Elsa; DONOSO, Hilda (2003). (s/f) **Perfil Actitudinal del Docente Universitario**. Documento consultado el 29 de Diciembre, disponible en www.ie-spain.es/cruvie/articulos1/perfildocente.htm
- COLL, Cesar; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALZA, Antoni (1993). **El constructivismo en el aula**. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics: España.
- DE MIGUEL, Jesús; CAÍS, Jordi; VAQUERA, Elisabeth (2001). **Excelencia, calidad de las universidades españolas**, Centro de Investigaciones Sociológicas. en Pulido, A. (s/f) La producción de un profesor universitario. Composición, ponderaciones y corrección por calidad. Documento consultado el 20 de Enero del 2004, disponible en la Revista Aula Abierta www.madrimasd.org/revista/revista13/aula/aulas1.asp
- DUBOVICK, Alejandra, TAKAICHI, Silvana (1994). **El Número a través del Juego. Una visión constructivista**. Colombia: Ediciones AC-TILIBRO.
- FERNÁNDEZ, Guadalupe; CUBEIRO, Juan y DALZIEL, Murray (1996). Comp. **Las Competencias Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos**. España, Ediciones Deusto, S.A.
- FOUCAULT, Michel (1992). **Microfísica del poder**. 3era. Edición. España: Editorial La Piqueta.
- GÁLVEZ, José; PÉREZ, César; RIOPO, María; CÁRDENAS, Manolo; CERVANTES, José (2000). **Interés por aprender vs necesidad de**

- aprobar.** Universidad de Córdoba. España. Documento consultado el 29 de Diciembre del 2003, disponible en: <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N7/ArtB7/Art101.htm>
- GARCÍA GARRIDO, José (1998). "La creación de hábitos y actitudes marcará la labor del profesorado, según los expertos". **Diario: El País**. Martes 24 de Noviembre de 1998. N° 935. Documento disponible en: <http://ice.d5.ub.es/argo/novaedu2.htm>
- GARCÍA GUADILLA, (1998). **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. Venezuela. Ediciones: IESALC-UNESCO/Fundayacucho.
- MARTIN HAYS, Jhon (1993) "Conflict and Change in Cooperative Education". The Journal of Cooperative Education. Spring, 1994. Vol. XXIX, N° 3, pp. 23-46. EAU: Cooperative Education Association, Inc.
- MARTÍNEZ GALLARDO, Víctor (2003). **Problemas sobre la Relación Profesor-Alumno en el salón de Matemáticas I**. México. Documento consultado el 30 de Octubre del 2003, disponible en: <http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/ponencias/1247.html>
- MATTOS, Luis. (2003) **Compendio de didáctica general**. Editorial Kapelusz. España. Documento consultado el 31 de Octubre del 2003, disponible en: <http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida38.htm>
- MATURANA, Humberto (1996). Cap. 2: Realidad: la búsqueda de la objetividad o la persecución del argumento que obliga; en Pakman, Marcelo (1996) Comp. Construcciones de la Experiencia Humana. Volumen I. Ciencias Cognitivas. España: Editorial Gedisa.
- MELÉNDEZ-FERRER, Luis (2003). "La actitud del Profesor universitario desde una perspectiva psicológica". **Revista OMNIA**. Año 9. N° 2. pp. 77-95. Universidad del Zulia. Venezuela
- _____ (2004). La Actitud Docente del Académico de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo. Trabajo Especial de Grado. División de Estudios para Graduados. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela (sin publicar).
- _____ (2005). La Actitud Pedagógica de los Académicos de Ingeniería frente a la Relación Universidad-Sector Productivo. Trabajo de ascenso para optar a la categoría Asociado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Venezuela (sin publicar).

- _____ (2006). Aspectos sociales, profesionales e institucionales de los profesores de ingeniería. **Revista Venezolana de Ciencias Sociales**. Vol. 10 N° 2. (En impresión) Universidad Experimental "Rafael María Baralt". Venezuela: Editorial Astrodata
- _____ y Cánquiz, Liliana (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. **Revista Pedagogía**. Vol. XXIV N° 71. (pp. 417-475) Universidad Central de Venezuela. Venezuela: Editorial UCV.
- MORENO, Alejandro (1995). **El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo**. Venezuela: Centro de Investigaciones Populares (CIP).
- PARRA-SANDOVAL, María (1998). **La Profesión Académica en Venezuela en el proceso de transformación de la Educación Superior**. Ponencia presentada en el XXI LASA International Congress. EUA. September. Pp. 24-26.
- _____ (2003). La Profesión Académica: Perspectivas Comparadas. Tesis Doctoral. Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES). Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- PICÓN, Gilberto (1986). **El Proceso de Convertirse en Universidad**. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- PORLÁN, Rafael (1995). **Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la Investigación**. España: Díada Editora. S.L. Colección: Investigación y Enseñanza.
- PUIG, Fernando. (1998). "La Educación como herramienta de la competitividad". **Revista Asuntos**. Vol. 2, N° 3. Pp.18-25. Venezuela: CIED-PDVSA.
- PULIDO, Antonio (s/f). **La producción de un profesor universitario: composición, ponderaciones y correcciones por la calidad**. Documento consultado el 2 de Enero del 2004, disponible en: www.madriamasd.org/revista/revista13/aula/aulas1.asp
- SIMÓN, Roger; DIPPO, Don; SHENKE, Arleen (1991). **Learning Work. A Critical Pedagogy of Work Education**. The Ontario Institute for Studies in Education. Canada OISE Press.
- SOLÉ, Isabel (1993). Cap. 2. Disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje. En Coll, Cesar.; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel; Zabala, Antoni (1993). **El constructivismo en el Aula**. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics: España

TONUCCI, Francesco (1999). **La Investigación como Alternativa a la Enseñanza**. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

VEGA, Marinela (2000). Contextualización de la intersectorialidad de la relación entre la academia y la empresa a través de los enfoques teóricos que la explican. Revista **OMNIA**. Año 6. N° 1 y 2. P/p 173-186. Universidad del Zulia. Venezuela.

ZABALZA, Miguel (2002). **La Enseñanza Universitaria**. El escenario y sus protagonistas. España: Narcea Ediciones.

_____ (2003). **Competencias docentes del profesor universitario**. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea Ediciones.