



Nociones y distorsiones de las prácticas profesionales vs. realidades sociales y laborales en el ámbito universitario

Notions and distortions of professional practices vs. social and labor realities in the university context

Hebandreyna González García¹  , Juan Pablo Rivera Cuellar¹  , Anibal Ángel Soto Bracho²  , Lina Fernanda Mojica Sánchez¹  , Juan Carlos Guardela Vásquez³  

RESUMEN

El vínculo entre las instituciones de la educación superior, el contexto y el gobierno, constituye uno de los principales ejes articuladores del desarrollo social. La universidad, al tener como misión preservar el acervo cultural, generar conocimiento y transferirlo a las nuevas generaciones, en conjunto con los valores primordiales de la humanidad, debe garantizar que las mismas puedan insertarse en dichas relaciones. En tal sentido, se condujo un estudio cualitativo con enfoque complejo en el que se integraron diversos aspectos metodológicos en el diseño principal, que fue la etnometodología. La investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago, Venezuela, y tuvo como objetivo evaluar la representación del proceso de prácticas profesionales desde una perspectiva multidimensional. Los resultados muestran que deben suscitarse prácticas profesionales periódicas, y no al final del período formativo, para que no se genere confrontación tardía entre la teoría y la práctica, además debe generarse una transformación curricular constante, actualizada y contextualizada de acuerdo con las necesidades de desarrollo del entorno social y académico.

Palabras clave: Ciencias de la educación, instituto de enseñanza superior, investigación pedagógica, práctica pedagógica.

Clasificación JEL: I20, I21

Recibido: 17-09-2023

Revisado: 01-12-2023

Aceptado: 20-12-2023

Publicado: 15-01-2024

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Corporación Universitaria del Meta. Villavicencio, Colombia.

²Universidad Nacional Experimental Sur del Lago. Santa Bárbara de Zulia, Venezuela.

³Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Villavicencio, Colombia.

Citar como: González, H., Rivera, J., Soto, A., Mojica, L. y Guardela, J. (2024). Nociones y distorsiones de las prácticas profesionales vs. realidades sociales y laborales en el ámbito universitario. *Región Científica*, 3(1), 2024266. <https://doi.org/10.58763/rc2024266>

INTRODUCCIÓN

La educación se concibe como un medio para formar personas capaces de responder a las transformaciones de la sociedad de manera activa, consciente y solidaria (Jasis, 2021; Nousheen *et al.*, 2022; Porto y Zembylas, 2020; Reyes *et al.*, 2021). Se considera, además, un proceso de crecimiento humano que permite rodearse de espacios con características distintivas de la interacción de las personas con sus pares y su contexto social.



Esta necesidad de preparar a las futuras generaciones para lograr un vínculo sólido con la sociedad, a partir de una comprensión sólida de la importancia de su agencia, ha sido recogida y abordada desde los objetivos del desarrollo sostenible, pese a que su proyección ha sido dispar globalmente (Herrmann *et al.*, 2023; Kopnina, 2020; Mehmood, 2021; Nousheen *et al.*, 2020). De ahí que, como parte de la Agenda 2030, la consecución de una educación de calidad, personalizada, que atienda a la diversidad de intereses y necesidades, a las particularidades contextuales y a los retos que afronta la humanidad, sean líneas claves para su concreción (Leal *et al.*, 2023; Molleví *et al.*, 2023; Žalėnienė y Pereira, 2021).

En este sentido, se entiende que las universidades constituyen instituciones de fundamental relevancia, en tanto no solo contribuyen a la formación de sus estudiantes y al desarrollo integral de su persona, sino que actúan en redes que generan sinergias con otros agentes sociales, como el gobierno, las empresas o los nuevos emprendimientos (AlMalki y Durugbo, 2023). De tal manera, las instituciones de la Educación Superior (IES) representan una importante plataforma para la toma de decisiones, la generación de oportunidades y soluciones a problemas locales, regionales y globales, un enclave para la innovación y la elevación de la calidad de los procesos externos en que participan, entre otros aspectos en los que aportan al desarrollo social (AlMalki y Durugbo, 2023; Cao *et al.*, 2020; Gupta y Yadav, 2023; Kipper *et al.*, 2021; Pérez *et al.*, 2022; Tseng *et al.*, 2021).

De tal modo, las líneas estratégicas universitarias convergen en la búsqueda de la excelencia académica, la promoción de proyectos con una alta responsabilidad y compromiso social, así como la producción científica (Compagnucci y Spigarelli, 2020). Este último elemento constituye un derrotero fundamental, en la medida en que el conocimiento transferible y su generación no son monopolio inalterable de las IES, en tanto empresas y otros organismos privados cuentan con infraestructuras para tales propósitos, lo cual ha alterado recientemente la misión de la universidad moderna (Palma *et al.*, 2020; Pérez, 2022; van Barneveld *et al.*, 2020).

Esto implica que las IES deben organizarse y reflexionar acerca de cómo establecer mayores niveles de pertinencia social, mediante respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad, en especial las referidas al fomento de su desarrollo. Por lo que, en definitiva, como objeto de estudio representan complejos ecosistemas donde lo educativo, lo social y lo personal se integran a través de complejas relaciones de interdependencia y reciprocidad.

En consecuencia, la universidad es pieza clave para apoyar el desarrollo humano desde sus procesos. Entre estos se encuentran las prácticas profesionales que se conciben en las IES con el objetivo de que los estudiantes comiencen sus contactos profesionales con el ámbito laboral en el cual se desarrollarán (Cabaroğlu y Öz, 2023; Parrella *et al.*, 2023; Prescott *et al.*, 2021; Rillotta *et al.*, 2022; Wolinsky-Nahmias y Auerbach, 2022). Este proceso, denominado *practicum*, prácticas pre-profesionales, internship o similares, adquiere diferentes expresiones y formas de organización según el contexto específico y la evolución de la Educación Superior en este (Alconero-Camarero *et al.*, 2020; Charles *et al.*, 2023; Gómez *et al.*, 2021; Hora *et al.*, 2020).

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de investigación

El estudio se condujo sustentado en el paradigma interpretativo, con un enfoque naturalista y la consideración del equipo de investigadores, sus cosmovisiones y sus desempeños, como una importante unidad de análisis (Burns *et al.*, 2022; Irshaidat, 2022; Matta, 2022). Esta aproximación a la realidad social se fundamentó en la necesidad de profundizar en la comprensión de las prácticas que dan sentido a los fenómenos en estudio, a partir del examen de su construcción por un grupo de agentes sociales interrelacionados (Bogna *et al.*, 2020; Rose y Johnson, 2020; Sridharan, 2021). De tal forma, se buscó la reconstrucción de dicho sentido desde el ejercicio analítico del equipo sobre significados, acciones y la representación de la realidad por los participantes clave (Al-Ababneh, 2020; Castell *et al.*, 2022).

Con el propósito de dar forma a estos postulados epistémicos, se utilizó la etnometodología como método de investigación, pues permite el examen de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, pero también desde lo que no es intrínsecamente personal, así como en la producción común de discursos, artefactos, prácticas culturales, entre otros aspectos inconmensurables del espacio sociocultural común (Ghaffari-Rafi *et al.*, 2020; Kim *et al.*, 2021; Kim y Crepaldi, 2021). Además, debido a la necesidad de ahondar en las unidades de sentido y de significado de las estructuras internas del fenómeno, dentro este diseño quedó embebido otro de fenomenología como apoyo para la parte procedimental y para la interpretación de los fenómenos encontrados (Probst *et al.*, 2020; Pryce-Miller *et al.*, 2023).

Recabado y análisis de datos

La recogida de datos se produjo mediante el empleo de la entrevista, la observación, la toma de notas de campo y la discusión grupal de los principales hallazgos parciales para una mejor síntesis de estos. De esta forma, se pudo acceder a la realidad *in vivo*, a través de las experiencias narradas por los participantes, la representación gráfica de la realidad mediante mapas y redes de códigos, así como desde el posicionamiento auto-referencial de los investigadores (Wiltshire y Ronkainen, 2021).

El procedimiento para el análisis e interpretación de los datos recogidos consistió en el proceso de reducción propuesto como base de los diseños de teoría fundamentada. Esto facilitó la transcripción de los datos verbales, la organización de las diferentes bases de datos en función de criterios preconcebidos (participantes, contextos, investigadores) y la conducción de la codificación (Charmaz y Thornberg, 2021; Conlon *et al.*, 2020).

Por tanto, se elaboraron libros de códigos, se realizaron análisis categoriales y temáticos y se eliminaron co-ocurrencias hasta llegar a un sistema único de codificación-categorización por comparación constante de los corpus de datos y su filtración (Koleva, 2023; Urcia, 2021). Estos procedimientos facilitaron la representación de manera gráfica en redes o diagramas conceptuales, a través del software ATLAS.ti (7.2), con el objeto de mostrar una representación de los principales hallazgos.

Por último, con respecto al diseño fenomenológico embebido, este se operacionalizó mediante el estudio singular e independiente de la base de datos que contenía la información de las entrevistas, de manera que se pudiera explorar la perspectiva de los participantes desde sus propios sistemas de creencias, vivencias e historias (Urcia, 2021). Por consiguiente, se exploraron los significados a partir de las preguntas básicas insertadas, dirigidas a comprender las distorsiones entre idealidad y realidad en el escenario de las prácticas profesionales.

El análisis se realizó mediante la horizontalización de las verbalizaciones y la acción de los investigadores para la reducción del fenómeno. Los principales resultados se produjeron mediante la presentación del dato crudo y la conexión de los hallazgos con el sistema de códigos-categorías elaborados en el diseño global.

Contexto y muestra

El contexto de investigación fue la Universidad Nacional Experimental Sur del Lago (UNESUR) (representantes patronales), durante la realización de las prácticas profesionales de los programas de pregrado en dos carreras prioritarias para el desarrollo local-regional. Debido a la experiencia previa en el contexto, las alianzas creadas con custodios dentro de la organización (gatekeepers), la evaluación de la capacidad informativa de los sujetos y la formulación de un sistema de criterios para la selección de participantes, se diseñó una muestra intencional amplia.

Esta estuvo dirigida a abarcar roles, funciones específicas y conocimiento sobre los fenómenos en cuestión desde las perspectivas de los involucrados, sin descuidar espacios, aspectos culturales y otras unidades de análisis consideradas como influyentes. Por tanto, la misma quedó conformada por 10 informantes claves (cuatro estudiantes, tres tutores académicos, dos tutores técnicos y un coordinador de prácticas profesionales).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de las bases de datos organizadas y la triangulación de los principales hallazgos permitió corroborar la complejidad de los fenómenos en examen. En particular, el proceso de codificación-categorización arrojó un total de 17 códigos, vinculados entre sí en tres dimensiones, una sub-categoría y un tema (categorías principales de mayor jerarquía). En la tabla 1 se puede observar la relación existente entre los códigos y su agrupación, la cual se profundiza más adelante.

Tabla 1.

Codificación de la información

N°	Código	Dimensión	Sub Categoría	Categoría
1	Transformación curricular	Visión	Concepciones	Las Prácticas Profesionales en la Educación Universitaria
2	Actualización permanente	curricular	Educativas	
3	Currículo contextualizado			
4	Pasantías periódicas			
5	Formación teórica-práctica			
6	Formación en nuevas tecnologías			
7	Usopermanente de laboratorios y equipos			
8	Enseñanza constructivista	Formación profesional		
9	Compromiso docente			
10	Formación docente permanente			
11	Formación profesional competitiva			
12	Formación vinculada con la realidad laboral			
13	Orientación y promoción			
14	Atención al perfil del egresado			
15	Actividades pertinentes	Acciones formativas		
16	Equipo multidisciplinario			
17	Formación de tutores			

Fuente: elaboración propia

Categoría: Las Prácticas Profesionales en la Educación Universitaria

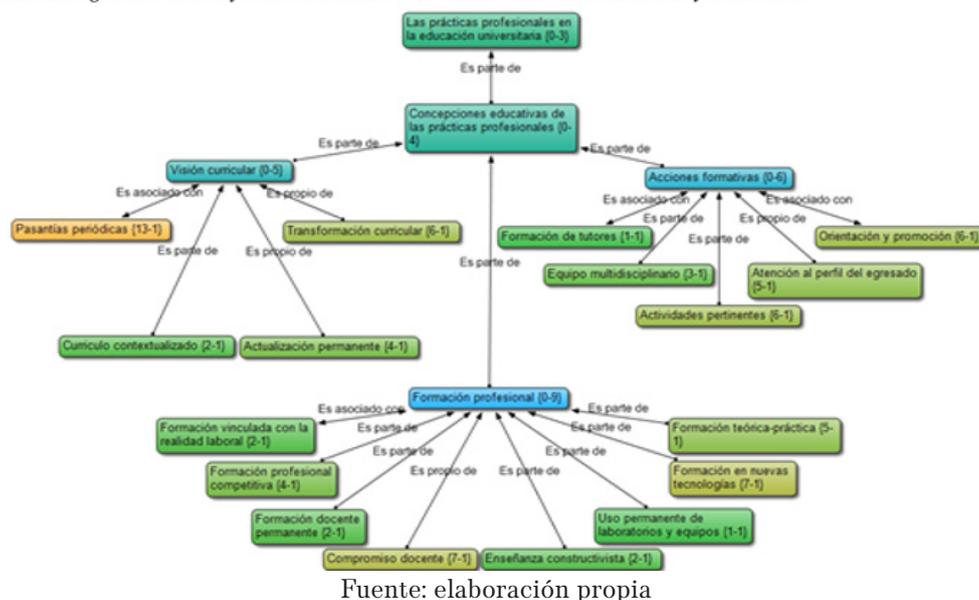
Las concepciones educativas sobre las prácticas profesionales en este contexto elevan una visión prospectiva favorable para el sector productivo, sin embargo, deben estar enmarcadas en un clima de organización, de compromiso y responsabilidad. Para ello, se requiere de la participación de sujetos innovadores, investigadores y con gran compromiso social. Por tanto, emerge como Sub Categoría: Concepciones Educativas de las Prácticas Profesionales, signada por la relevancia educativa que representa este ámbito de acción en la educación universitaria (Figura 1).

La práctica profesional constituye un proceso cardinal en la formación universitaria, pues permite la interacción de los estudiantes con el mundo laboral, por un determinado tiempo. Por tanto, al interior de este proceso se producen relaciones sustantivas que cualifican singularmente el vínculo entre teoría y praxis.

En este sentido, los datos recabados y su triangulación con la literatura consultada, apuntan a que la importancia de la práctica profesional no es exclusivamente didáctica o instructiva, sino que participa en la configuración identitaria, tanto en lo personal como en lo profesional. Esto se debe a que los contenidos y formas organizativas quedan articulados dentro la acción del estudiante, que debe emular comportamientos propios de su profesión, a la vez que resuelve problemas profesionales que les son inherentes a su campo de acción y parte de su responsabilidad social.

De este modo, toda la formación recibida por los estudiantes durante su estadía en los recintos universitarios adquiere especial importancia al momento de desenvolverse en sus prácticas. En este sentido, se presupone que el proceso deba ser pensado en cuanto competencias generales y específicas preconcebidas en los programas de estudio, sin embargo, los datos sugieren que esta operacionalización no siempre se logra y los avances esperados quedan a nivel de la teoría curricular y las políticas educativas que los enmarcan, pero lejos de desempeños profesionales esperados.

Figura 1.
Subcategoría *Concepciones Educativas de las Prácticas Profesionales*



Lo anterior implica que, tanto estudiantes como docentes deben reconocer el período de práctica profesional como el escenario de aprendizaje que conlleva al diagnóstico y seguimiento de capacidades, habilidades, intereses cognoscitivos y potencialidades, que ayuda a dar el paso de asumir la profesión de manera exitosa. Asimismo, los datos sugieren la identificación de estos espacios de práctica como oportunidades valiosas para que los estudiantes puedan desempeñarse de manera consciente y activa en su profesión.

De esta subcategoría surge la Dimensión Visión Curricular. Es allí en donde radica el epicentro del análisis, puesto que en la Educación Superior el currículo es una elaboración intelectual que media entre las necesidades del contexto social, el educando y los procesos universitarios. Lo anterior supone que se declaren con transparencia la interacción entre los procesos universitarios, los contenidos, las operaciones cognitivas, los valores que se preconizan y la manera en que serán dosificados.

Los datos recabados corroboran la relación entre modelo de sociedad, currículo y práctica profesional. Esto se pudo apreciar en la declaración de las intenciones pedagógicas, el seguimiento a los procesos que se desprenden del currículo y la determinación que ejerce sobre la realidad formativa. En consecuencia, los resultados apuntaron hacia la necesidad de revisión de los impactos que el diseño curricular tiene sobre el ejercicio real de la práctica profesional, no solo en el ya mencionado discurso educativo, sino en la praxis concreta.

De esta manera, los siguientes códigos muestran cómo se manifestó la visión curricular de los sujetos informantes en contexto de la UNESUR. Uno de los aspectos que surgen del análisis e interpretación de los datos es la Transformación curricular [1], que se aprecia en las siguientes citas:

[...] también quiero hacer una sugerencia...ya para que nosotros...(sic) hiciéramos una revisión de la malla curricular, desde hace 5 años... estamos atrasados... no se ha hecho, entonces tú te consigues con repetencia del contenido... es muy común y sobre todo ingeniería de la producción... además de que muchas materias no están en el nivel que le corresponde [TT1AEA]

[...] ellos son toderos (sic) y debemos empezar por cambiar la malla curricular, ellos son toderos, y se inclinan más hacia vegetal no sólo en la parte pecuaria sino también vegetal no... sin embargo, pienso que están más o mejor formado en el área vegetal con el animal, que quizás algunas unidades curriculares básicas en el aire animal deberían incorporarse o pasar a ser obligatoria, entonces esto debe modificarse en la malla curricular, pero un poco para que ellos puedan ir más con herramientas [TT2IPA]

Como sugieren las verbalizaciones, el currículo representa en los diferentes niveles educativos la manera de enfocar la educación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los métodos y técnicas para realizar las diferentes actividades pedagógicas. Es por ello que, en el contexto de la UNESUR, diferentes agentes demandan su

transformación y expresan la necesidad de adecuarlo a las necesidades de desarrollo de su entorno social.

Asimismo, la relación entre códigos y categorías en el sentido global, y la reducción fenomenológica en el específico, apuntan hacia la naturaleza impostergable de la flexibilización del currículo, especialmente en cuanto a su relación con el estudiantado. Esto se debe a la necesidad de que los estudiantes partan de un referente de sentido, que facilite asumir el currículo desde sus conocimientos previos, pero también sus aspiraciones futuras. Este resultado fue destacado en las ciencias agropecuarias, donde además se señaló por los participantes el valor de aprender y aplicar los conocimientos relacionados a las ciencias agropecuarias.

En relación con lo planteado surge el código Actualización permanente [2], que se expresa a través de la información suministrada por los tutores de la siguiente manera:

[...] cuando revisamos y hacemos introspección respecto a su perfil de formación profesional, vemos que la universidad todavía sigue anclada a los mismos programas académicos (*sic*), entonces los perfiles de formación deben ir actualizándose a través del tiempo y, por lo tanto, no hay un proceso de revisión permanente que permite adecuarlos los contenidos programáticos [TA1AEA]

Este resultado se contrastó con lo planteado por Ayala y Dibut (2020), quienes plantean que actualizar el currículo implica entender cómo los procesos sustantivos universitarios condicionan sus subprocesos, que a la vez son interdependientes entre sí, e influyen los aspectos personológicos de la formación, como bien señala Pérez (2022). A raíz de estos resultados y la triangulación, resultó claro que desde el currículo mismo se debe guiar a la práctica profesional, no como un set frío de objetivos y resultados esperados, sino como una verdadera proyección de procesos de personales y profesionales que matizan el aprendizaje.

Asimismo, surge el código Currículo contextualizado [3], que se manifestó en los datos crudos de la siguiente manera:

[...] la Cuenca Sur del Lago, que esté mejor dotada de talento humano como el que tiene la universidad, tenemos todas las áreas productivas, las carreras claves en el agro, las tenemos acá, yo pienso que debemos reforzar la acuicultura, porque hay agua por todos lados (*sic*)... entonces tenemos que enfocar nuestra formación dirigida al contexto [TT1AEA]

[...] no había mucho contacto dentro del ámbito animal y les tocó asumir esas actividades o esas responsabilidades dentro de las prácticas profesionales y fue como un choque, la realidad y lo que aprendieron o al poco conocimiento que tuvieron en la carrera, entonces, hay que reestructurar la malla curricular [CP2IPA]

De manera similar, resaltó, aunque con mayor presencia en el discurso invisible, la importancia de los factores personales que influyen en la realización de la adaptación curricular. O sea, la necesidad de evaluar activamente el accionar de los agentes que en definitiva dan salida a los elementos señalados en el currículo.

Otro aspecto relacionado con la visión curricular de las prácticas profesionales es el código Prácticas periódicas [4], manifestado por los sujetos informantes del siguiente modo:

A veces, hay prácticas profesionales que son muy buenas, a veces es cuestión de tiempo; por eso pienso que puede ser una formación progresiva y no estática, quizás que esas prácticas profesionales puedan no ser desde un período de tiempo tan corto, sino que a partir del ciclo profesional del estudiante (*sic*) puede hacer progresivos a comenzar, por decirle algo a partir del sexto semestre... Yo creo que sí, sólo que hay que foguearlos más, creo que hay que formarlos y hacer de esa formación mucho más continúa, progresiva y, quizás no al final sino en toda la carrera [TT2IPA]

[...] yo diría que ideal que no se vayan con una sola práctica profesional de 12 semanas, sino que se vaya con varias prácticas, lo digo no sólo... por mi propia experiencia... yo tuve la posibilidad de hacer varias prácticas profesionales en diferentes cosas y eso es lo que te puedo decir después (*sic*)... a bueno, pero yo me voy a dedicar de verdad a esto, porque esto es lo que me gusta y esto es lo que voy a hacer mejor, digo yo [TA2IPA]

Por su parte, Peña y Vargas (2020) manifiestan que las prácticas profesionales o pasantías pueden ser planificadas y ejecutadas durante tiempos variables, que pueden ser relativamente cortos u ocupar hasta dos años. Esta dilatación en el tiempo pone en tensión múltiples aristas de la práctica y su propio fin dentro del currículo, lo cual puede favorecer aspectos como la especialización o actuar en detrimento de los estudiantes debido a no lograr un desarrollo integral de sus potencialidades en diversos campos.

En relación al código Prácticas periódicas [4], los estudiantes también toman en consideración la realización de prácticas profesionales de manera periódica, así lo señala el siguiente comentario:

[...] considero, primero, que deben alargar más las pasantías o que coloquen como diversos períodos de pasantías durante la carrera; que no sea al final, porque esas 12 semanas muchas veces no son suficientes para someter en práctica todo aquello aprendido. Hay unidades de pasantías que tienen grandes problemas que a veces 12 semanas supongo que no son suficientes porque hay cosas que llaman la atención y a uno le gustaría aportar más [E2AEAPROC]

En cuanto a la Dimensión Formación Profesional, esta es vista como todos los procesos curriculares y de interacción social entre docentes y estudiantes durante el transcurso de la carrera universitaria. En tal sentido, se destacan los códigos que surgieron de las entrevistas producto del análisis, en relación con la formación universitaria en contexto UNESUR. El primer código lo representa la Formación teórica-práctica [5], observado en las siguientes citas:

[...] ellos tienen que tener la vivencia de es... ¿lo que pasa es que estamos formando estudiantes teóricos y no práctico? ¡En ingeniería pasa eso!, y la limitante más grande es el transporte, que no hay un día que no saben si hay práctica (*sic*), entonces uno queda como docente, como facilitador, como un irresponsable, entonces te dicen programa 15 días antes, 8 días antes, o como le dicen a uno igualito, sin hacer la práctica [TT2IPA]

[...] volvimos a las aulas... generamos un personal en teorías, pero la práctica es muy poco, la vinculación de esa teoría con la práctica no tiene cavidad en nuestro perfil de formación profesional, ... hemos pasado de egresar a un estudiante con unas amplias competencias prácticas, a una universidad que está formando y generando competencias a nivel teórico de cada uno de sus egresados [TA1AEA]

En relación con lo que significa la Formación en nuevas tecnologías [6], otro aspecto relevante en la formación universitaria, los informantes a continuación expresan lo siguiente:

[...] ese software estadístico, por ejemplo, software para el control de datos, que si el manejo de Saint y todas las derivaciones que puedan existir en el mercado de ese tipo... En el área animal, lo que es el software ganadero o el GANSOF, eso lo aprende dentro de las prácticas profesionales... aquí no se les enseña, entonces como universidad estamos dejando a un lado el manejo de esas nuevas tecnologías [TA1AEA]

[...] creo necesario que los docentes deberían (*sic*) aportarnos las herramientas tecnológicas y por supuesto el manejo de estas, en cualquier materia dentro de la carrera que nos exige el mercado laboral, como veo que la tecnología va avanzando, uno debe involucrarse o anexarse a esos avances [E5IPAFIN]

En administración, por ejemplo, en informática, los estudiantes deberían aprender a hacer una nómina, hacer un registro, que los muchachos a través de Excel puedan hacer unos cálculos de bono vacacional, todas esas cosas, eso debería de ser, pues que ellos cuando lleguen tengan ese conocimiento pero, si no los tienen: cómo llegan a la empresa con las manos atadas y además quién queda mal es la universidad [CP1AEA]

Del mismo modo, es necesario precisar que esta universidad, al igual que la mayoría de las universidades venezolanas, debe asumir la formación tecnológica en todas sus ofertas académicas. como un componente curricular fundamental para la educación universitaria actual. De acuerdo con la literatura consultada, resulta vital lograr, desde la propia universidad, el potenciamiento de procesos de innovación e integración tecnológica para el desarrollo de los sectores productivos, especialmente en el sector agropecuario (Alant y Bakare, 2021; Oyelami et al., 2022)

Desde esa perspectiva, el Uso permanente de laboratorios y equipos [7] se manifestó en los testimonios de los informantes de la investigación, así:

Bueno, tenemos mucha deficiencia, porque por ejemplo en el área animal no tenemos laboratorio, ... no hay un laboratorio de fisiología ... si vamos para bovinos, tampoco... y yo puedo tener los conocimientos, pero no tengo un laboratorio ni tengo los equipos y qué les puedo decir... [TA2IPA]

[...] bueno le voy hablar en el caso del ultra sonido, eso primero que eso (*sic*) no lo tiene cualquiera, se ve una herramienta un poco costosa que sin embargo puede, creo que... nosotros, como también como docente, como universidad, debemos contar con los equipos necesarios [TT2IPA]

De esta manera, se pudo notar cómo la UNESUR en su enorme responsabilidad de formar profesionales, a partir del objeto de contribuir con la producción agroalimentaria de la zona Sur del Lago y del país, debe contar con el apoyo del Estado para incorporar los equipos y las herramientas que necesite. Esto debe ser entendido desde los modelos de hélice, puesto que ello sería una inversión para el desarrollo económico y social de Venezuela (Durán-Romero *et al.*, 2020; Hernández-Trasobares y Murillo-Luna, 2020; Pérez *et al.*, 2022; Yoda y Kuwashima, 2020).

De otro lado, en relación con la formación que ofrece el contexto UNESUR, surgió un informante con el código Enseñanza constructivista [8], como modelo de enseñanza que, a su juicio corresponde con el enfoque de aprender haciendo, que se requiere en este ámbito universitario, algo que se puede identificar en la siguiente cita:

[...] pues no es lo mismo aprender haciendo, que simplemente captarlo visualmente en una hora de clases, como docente de la universidad que soy, porque lo he visto en los estudiantes que he tenido yo y que anteriormente me han comentado de los profesores que les han dado clases y no aprenden... y por lo mismo yo mi criterio (*sic*) es que ellos aprenden en mi aula, ¿cómo? Ellos trabajan y dan su aporte cada uno y ahí se construye el conocimiento, cuando el estudiante sale del aula, sale con el conocimiento, porque lo hizo él mismo, y lo aprendió [CP1AEA]

De este modo, para esta representación institucional, la labor de este debe estar marcada con acciones que resalten la aplicación de conocimientos desde el enfoque de enseñanza constructivista. Así, la práctica docente en contexto, debe evidenciar el desarrollo de actividades que provean a los estudiantes técnicas y procedimientos que fomenten la capacidad de aplicar los conocimientos.

En consecuencia, para los investigadores entre las funciones de docencia en contexto UNESUR, fueron diagnosticados diversos retos y exigencias planteadas por el escenario en estudio, fundamentalmente respecto a la responsabilidad intrínseca al acto de enseñanza, que posteriormente se proyecta en la forma de una actuación profesional. Algo que lanzó interrogantes sobre la crucial relación entre las competencias pedagógicas imprescindibles para ocupar el rol de tutor y acompañar al estudiante a un aprendizaje que no es exclusivamente técnico, sino para la vida, tal y como la afirma Pérez (2022).

Esta situación trajo consigo la profundización de la exploración sobre el sujeto que enseña y desde la voz de los informantes surgió el código Compromiso docente [9]:

Faltó un poquito más de compromiso, de parte de los profesores (no de todos); tuve profesores muy muy buenos, pero también tuve varios profesores con falta de compromiso que no asistían, que entraban un poco tarde y salían muy temprano... cuando tú ves, es muy poco... pero si me faltó eso, me faltó ver un poco más de compromiso, de parte de la academia, sobre todo de eso, de las autoridades universitarias y de los profesores para hacer grandes cosas [E1AEAFFIN]

Según lo expresado, la responsabilidad que tiene un docente en formar a otros se pone de manifiesto desde la ética que implica el reconocimiento y el accionar docente, incorporando elementos que favorezcan una práctica comprometida y responsable.

Dada esta situación, emerge del contexto a través de la información recolectada, la Formación docente permanente [10], tal como se evidencia a continuación:

Por varias razones, los profesores son pocos los que (*sic*) toman las decisiones de seguirse formando, de seguirse actualizando, las falencias que vive el país y el mismo contexto en el que estamos, también limitan mucho la acción del docente dentro de la academia y, otra, a lo mejor por desconocimiento [E1AEAFIN]

Creo que tiene que ser un proceso de formación permanente y actualizado porque las innovaciones tecnológicas están en constante cambio, desde nuestros docentes hasta nuestros participantes [TA1AEA]

Es así como la formación permanente y la incorporación de recursos tecnológicos a las estrategias de enseñanza, son procesos estratégicos para la universidad, en tanto permiten potenciar el talento humano en la organización y la incorporación de nuevos recursos y tendencias. Asimismo, surgió de la información recolectada la Formación profesional competitiva [11]:

Creo que es necesario generar las competencias adecuadas, es decir, ¿nuestros egresados están en capacidad de generar diagnósticos para el levantamiento de información, que me permita detectar entre otras cosas esas ventajas comparativas que existen en la región?, ¿será que generamos en ellos los procesos de formación complementaria

en el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación para potencial esas ventajas comparativas y convertirlas en ventajas competitivas? [TA1AEA]

No, actualmente para generar las competencias que exige el mercado laboral nos falta; si tenemos competencias, pero tenemos falla como todo sistema, lo que tenemos es que concientizar al personal docente, en qué nos falta y que hay que formar a un estudiante ahorita (*sic*) no para para ser licenciado en administración, sino para hacerles frente a los problemas del país que estamos atravesando, no solamente es para hacer una administrador más, sino para ser emprendedor, para ser proactivo, para ser visionario [CP1AEA]

Adicionalmente, surge de la información recolectada la Formación vinculada con la realidad laboral [12], tal como se evidencia a continuación:

Me parece que no tenemos la formación de egresados acorde a las necesidades de afuera, bueno porque creo que ya le digo, en el caso pecuario, lo estoy viendo desde mi área porque quizás en el área (*sic*) vegetal está en un mejor o que tenga mayor capacidad de respuesta como profesional, eso no quiere decir que no tengan la voluntad de compromiso... pero, como formación, pienso que deben incorporarse más elementos de otra área en la parte animal para que ellos puedan tener una mayor capacidad de respuesta al proceso productivo, pues aquí hay que aportar conocimientos a los productores en general [TT2IPA]

Todo lo planteado evidenció las debilidades que presenta la UNESUR para la formación de profesionales en el área agropecuaria, considerándolas como limitaciones frente a los requerimientos actuales de un ambiente laboral más competitivo y de acelerados avances e innovaciones. Por lo tanto, se requiere que esa formación esté orientada en las demandas emergentes del entorno (Alconero-Camarero *et al.*, 2020; Ayala y Dibut, 2020; Hora *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2021). Situación tal que repercute en los estudiantes al momento de realizar las prácticas profesionales, en las diferentes unidades de producción de la zona Sur del Lago, Venezuela.

Para finalizar con las dimensiones que agrupa la sub categoría concepciones educativas, se presenta la Dimensión Acciones Formativas, que fue considerada a partir de la presunción de que todos los procesos que ocurren en el ámbito educativo pueden ser considerados formativos y están representados por las actividades, acciones y estrategias inherentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, están efectiva y simbólicamente vinculados con los procesos pedagógicos curriculares que se desarrollan en los centros educativos.

De este modo, surge el código Orientación y promoción [13], que pasan a hacer acciones necesarias para la realización exitosa de este proceso formativo. El código mencionado se advierte en el siguiente informante:

[...] se necesitan generar estrategias desde la coordinación de pasantías para vincular, para promocionar como institución, a través de un proceso de formación nosotros generamos de nuestros estudiantes (*sic*). Te estoy hablando de la figura institucional, no hay promoción de la feria del pasante... lo ideal sería que hubiese una conexión directa desde la unidad de pasantías o la coordinación de pasantías con las distintas empresas en las áreas específicas de trabajo [TA1AEA]

Conforme a lo manifestado, surge la necesidad de realizar campañas de divulgación para promocionar las prácticas profesionales que contemplen su importancia, las actividades que requiere realizar y su alcance y relevancia social. Al respecto, De la Flor (2018), resalta el papel preponderante de la universidad en cuanto a la promoción de las prácticas profesionales, e incluso obtuvo mejores resultados al evaluar las prácticas como requisito obligatorio, es decir, es mejor la promoción de las prácticas para la inserción de sus practicantes en el mercado laboral que restarle importancia a este hecho.

En relación con la orientación que deben recibir los pasantes antes y durante su período de práctica, se denota una satisfacción por parte de los docentes coordinadores del departamento en realizarla (los representantes institucionales):

[...] es que estamos cumpliendo de acuerdo a la condición en la que estamos trabajando y lo hacemos por el compromiso y lo hacemos por ellos. ¡Sobre todo por ellos! Porque estamos para guiarlos, para orientarlos, para que no se vayan sin ningún tipo de conocimiento de orientación a lo que ellos se van a enfrentar dentro de su unidad de pasantía [CP2IPA]

En este orden de ideas, el análisis de la información obtenida del contexto, la necesidad de que todas las actividades formativas de las prácticas que se realizaron bajo un elemento aglutinador, permitieron la identificación del código

en Atención al perfil del egresado [14], planteado por los informantes a través de los siguientes fragmentos:

Yo me voy directamente a los que son (*sic*) las competencias en las que se forman nuestros estudiantes, es decir, yo hago una revisión del perfil del egresado para ver cuáles son las áreas de formación fundamental y trato de establecer una vinculación entre esas áreas de formación del perfil con las actividades que puede llegar a desarrollar el pasante en esa unidad de producción [TA1AEA]

En cuanto a este código se muestra que se requiere promover el perfil profesional de cada programa de formación de grado, desde los inicios de estos hasta la etapa final en la planificación de las actividades que cumplen los estudiantes en prácticas. Al respecto, Peña y Vargas (2020) destacan que las pasantías o prácticas profesionales no deben constituir una suplantación del rol del profesional graduado y capacitado para la toma de decisiones y el despliegue de desempeños operativos, entiéndase, aquellos que impactan de manera directa e informada el funcionamiento de la organización:

[...] no tienen por objeto realizar tareas operativas o continuas ni realizar las funciones que habitualmente desempeña un funcionario o trabajador. Estas actividades pueden ser realizadas por un estudiante activo de una institución o un graduado que desee seguir reforzando sus conocimientos, pero de manera práctica (p. 17).

También, se muestra en el contexto lo concerniente a las Actividades pertinentes [15], como se añade con el siguiente código:

De acuerdo a mi experiencia, lo que se pide es que él pueda desenvolverse dentro de los ámbitos o dentro de los campos que promueve la ingeniería, la producción, bien sea animal o vegetal, en la parte de suelo, en la parte administrativa; entonces, que él combine todo eso y lo pueda desempeñar dentro de esa empresa donde esté haciendo las pasantías... las prácticas profesionales que no lo encaje o no la estacione (*sic*) en una sola actividad sino que le permite rotar y desarrollar diferentes actividades [CP2IPA]

Lo planteado por los informantes evidencia ciertas dificultades y distorsiones, cuando se habla de las actividades que se realizan durante las prácticas. Evidentemente, surge en el contexto la necesidad de planificar, organizar dichas actividades para que sean enmarcadas dentro de lo que requiere; esto muestra la importancia de que todas las actividades se planifiquen en función de los diversos contenidos curriculares de los programas de formación de grado.

De la misma manera, se originó el código Equipo multidisciplinario [16], como necesidad planteada en el contexto para abarcar lo concerniente a las acciones formativas de las prácticas profesionales:

[...] en el departamento de pasantías nos falta infraestructura y personal, además de un equipo multidisciplinario, donde se incluyan docentes en todas las áreas de la carrera de administración, tener a nuestra disposición especialistas, donde estos a su vez hagan un diagnóstico de la unidad de pasantías, ese sería el deber ser [CP1AEA]

Ante la situación planteada, se deduce la dinámica compleja que encierra el desarrollo exitoso de las prácticas profesionales en la educación universitaria. Así, Pérez (2022) afirma que la tutoría es un proceso complejo, multidimensional, que no debe recaer en la figura de un docente que no ha sido preparado para ello, pues su alcance va más allá del acompañamiento académico y encierra relaciones con otras esferas del proyecto de vida del estudiante. Del mismo modo, surge también como acción formativa la Formación de tutores [17], como se evidencia enseguida:

Yo pienso que el tutor académico ni se imagina la ventaja que tiene como profesional, de tutorial a un pasante, igual pasa con los trabajos de grado... pienso que debemos tener la obligatoriedad de formarnos como tutores [TT1AEA]

Al considerar estos aspectos, se precisa de una conceptualización de la tutoría, así como una correcta delimitación de sus áreas y funciones (Pérez, 2022). De ahí que también sea fundamental el reconocimiento espiritual y material de las personas que ocupan el rol. Como bien señala el autor, la no observación de estas particularidades de la acción tutorial, conlleva a pobres interpretaciones de su imbricación en los procesos sustantivos universitarios, a la asignación acrítica y, ulteriormente, al fallo de los principios de esta (Pérez, 2022).

CONCLUSIONES

El estudio permitió concluir que las prácticas profesionales deben darse de manera permanente durante toda la formación universitaria, puesto que prevalece la atención a la teoría y la confrontación con la práctica es demorada. Por tanto, las prácticas profesionales deben ser realizadas en tres oportunidades durante la formación universitaria, desde una transformación curricular constante, actualizada y contextualizada, supeditada a las necesidades de desarrollo del entorno social, académico y de investigación de los programas de formación.

Se evidenció que la formación integral del egresado permitía que el estudiantado pudiese vincularse de forma exitosa con las unidades de producción y de proponer estrategias innovadoras. Sin embargo, se reconoce la necesidad de trabajar en el proceso de transformación curricular a partir de las demandas del mercado laboral e incorporar la formación en nuevas tecnologías; asimismo, el uso de las disponibles y la adquisición de equipos requeridos para las prácticas profesionales de unidades curriculares imprescindibles en los programas de formación de grado, desde una enseñanza constructivista.

REFERENCIAS

- Al-Ababneh, M. (2020). Linking Ontology, Epistemology and Research Methodology. *Science & Philosophy* Volume, 8(1), 75-91. <https://doi.org/10.23756/sp.v8i1.500>
- Alant, B., y Bakare, O. (2021). A case study of the relationship between smallholder farmers' ICT literacy levels and demographic data w.r.t. their use and adoption of ICT for weather forecasting. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06403>
- Alconero-Camarero, A., Sarabia, C., González-Gómez, S., Ibáñez-Rementería, I., y Alvarez-García, M. P. (2020). Descriptive study of the satisfaction of nursing degree students in high-fidelity clinical simulation practices. *Enfermería Clínica*, 30(6), 404-410. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.07.007>
- AlMalki, H., y Durugbo, C. (2023). Evaluating critical institutional factors of Industry 4.0 for education reform. *Technological Forecasting and Social Change*, 188, 122327. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122327>
- AlMalki, H., y Durugbo, C. (2023). Institutional innovation readiness for Industry 4.0 education: towards an inclusive model for the Kingdom of Bahrain. *Asian Journal of Technology Innovation*, 31(2), 309-335. <https://doi.org/10.1080/19761597.2022.2056492>
- Ayala, C., y Dibut, L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes. *Conrado*, 16(75), 93-102. Retrieved from http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000400093&script=sci_arttext
- Bogna, F., Raineri, A., y Dell, G. (2020). Critical realism and constructivism: merging research paradigms for a deeper qualitative study. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 15(4), 461-484. <https://doi.org/10.1108/QROM-06-2019-1778>
- Burns, M., Bally, J., Burles, M., Holtlander, L., y Peacock, S. (2022). Constructivist Grounded Theory or Interpretive Phenomenology? Methodological Choices Within Specific Study Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 16094069221077758. <https://doi.org/10.1177/16094069221077758>
- Cabaroğlu, N., y Öz, G. (2023). Practicum in ELT: a systematic review of 2010–2020 research on ELT practicum. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2242577>
- Cao, C., Shang, L., y Meng, Q. (2020). Applying the Job Demands-Resources Model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103009. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103009>
- Castell, E., Muir, S., Roberts, L., Allen, P., Rezae, M., y Krishna, A. (2022). Experienced qualitative researchers' views on teaching students qualitative research design. *Qualitative Research in Psychology*, 19(4), 978-1003. <https://doi.org/10.1080/14780887.2021.1992061>
- Charles, E., Metsala, J., y Specht, J. (2023). Gains in pre-service teacher efficacy for inclusive education: contributions

of initial beliefs and practicum length. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2264855>

Charmaz, K., y Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>

Compagnucci, L., y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

Conlon, C., Timonen, V., Elliott-O'Dare, C., O'Keeffe, S., y Foley, G. (2020). Confused About Theoretical Sampling? Engaging Theoretical Sampling in Diverse Grounded Theory Studies. *Qualitative Health Research*, 30(6), 947-959. <https://doi.org/10.1177/1049732319899139>

Durán-Romero, G., López, A., Beliaeva, T., Ferasso, M., Garonne, C., y Jones, P. (2020). Bridging the gap between circular economy and climate change mitigation policies through eco-innovations and Quintuple Helix Model. *Technological Forecasting and Social Change*, 160. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120246>

Ghaffari-Rafi, A., Ghaffari-Rafi, S., Lee, R., . . . y Leon-Rojas, J. (2020). Application of the sociology theory ethnomethodology to medical education: Utilization of small group learning to combat unconscious bias in patient care. *Annals of Medicine and Surgery*, 57, 17-19. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.07.007>

Gómez, E., Ordóñez, C., y Calvo, A. (2021). Representaciones sociales de la práctica formativa en estudiantes de fisioterapia en Colombia. *Fisioterapia*, 43(1), 12-18. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2020.06.005>

Gupta, O., y Yadav, S. (2023). Determinants in advancement of teaching and learning in higher education: In special reference to management education. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100823. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100823>

Hernández-Trasobares, A., y Murillo-Luna, J. (2020). The effect of triple helix cooperation on business innovation: The case of Spain. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120296>

Herrmann, A., Zaal, P., Chappin, M., Schemmann, B., y Lühmann, A. (2023). "We don't need no (higher) education" - How the gig economy challenges the education-income paradigm. *Technological Forecasting and Social Change*, 186(Part A). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122136>

Hora, M., Parrott, E., y Her, P. (2020). How do students conceptualise the college internship experience? Towards a student-centred approach to designing and implementing internships. *Journal of Education and Work*, 33(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1708869>

Irshaidat, R. (2022). Interpretivism vs. Positivism in Political Marketing Research. *Journal of Political Marketing*, 21(2), 126-160. <https://doi.org/10.1080/15377857.2019.1624286>

Jasis, P. (2021). Harvesting hope and solidarity: education and organizing with migrant farmworker families. *Multicultural Education Review*, 13(21), 148-162. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1919963>

Kim, C., Belland, B., Baabdullah, A., Lee, E., Dinç, E., y Zhang, A. (2021). An Ethnomethodological Study of Abductive Reasoning While Tinkering. *AERA Open*, 7, 23328584211008111. <https://doi.org/10.1177/23328584211008111>

Kim, Y., y Crepaldi, Y. (2021). Co-constructed storytelling as a site for socialization in parent-child interaction: A case from a Malay-English bilingual family in Singapore. *Journal of Pragmatics*, 172, 167-180. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.11.019>

Kipper, L., Iepsen, S., Dal Forno, A., Frozza, R., Furstenau, L., y Agnes, J. (2021). Scientific mapping to identify competencies required by industry 4.0. *Technology in Society*, 64, 101454. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101454>

- Koleva, P. (2023). Critical analysis of grounded theory strategy in organisational and management research. *Qualitative Research Journal*, 23(3), 258-272. <https://doi.org/10.1108/QRJ-08-2022-0118>
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Leal, W., Lange, A., y Pires, J. (2023). An overview of the engagement of higher education institutions in the implementation of the UN Sustainable Development Goals. *Journal of Cleaner Production*, 386, 135694. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.135694>
- Matta, C. (2022). Philosophical Paradigms in Qualitative Research Methods Education: What is their Pedagogical Role? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1049-1062. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958372>
- Mehmood, U. (2021). Contribution of renewable energy towards environmental quality: The role of education to achieve sustainable development goals in G11 countries. *Renewable Energy*, 178, 600-607. <https://doi.org/10.1016/j.renene.2021.06.118>
- Molleví, G., Álvarez, J., y Nicolas-Sans, R. (2023). Sustainable, technological, and innovative challenges post Covid-19 in health, economy, and education sectors. *Technological Forecasting and Social Change*, 190. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122424>
- Nousheen, A., Zai, S., Waseem, M., y Khan, S. (2020). Education for sustainable development (ESD): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). *Journal of Cleaner Production*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119537>
- Nousheen, A., Zia, M., y Waseem, M. (2022). Exploring pre-service teachers' self-efficacy, content knowledge, and pedagogical knowledge concerning education for sustainable development. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2128055>
- Oyelami, L., Sofoluwe, N., y Ajeigbe, O. (2022). ICT and agricultural sector performance: empirical evidence from sub-Saharan Africa. *Future Business Journal*, 8, 18. <https://doi.org/10.1186/s43093-022-00130-y>
- Palma, C., Ávila, P., Coelho, A., y Firmino, A. (2020). European Action Plans for Science–Society Relations: Changing Buzzwords, Changing the Agenda. *Minerva*, 58, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09380-7>
- Parrella, J., Esquivel, C., Leggette, H., y Murphrey, T. (2023). Preparing agricultural leaders: an assessment of agricultural students' perceived importance and development of employability skills. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2023.2179086>
- Peña, C., y Vargas, L. (2020). La práctica profesional, retos y desafíos para el apoyo organizacional. *Corporación Universitaria Minuto de Dios*.
- Pérez, A. (2022). La orientación educativa universitaria en Cuba: situación actual en la formación no pedagógica. *Revista Conrado*, 18(89), 75-86. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000600075&script=sci_arttext&tlng=en
- Pérez Gamboa, A., Gómez Cano, C., y Sánchez Castillo, V. (2022). Decision making in university contexts based on knowledge management systems. *Data & Metadata*, 1. <https://doi.org/10.56294/dm202292>
- Porto, M., y Zembylas, M. (2020). Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 356-374. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1740244>
- Prescott, P., Gjerde, K., y Rice, J. (2021). Analyzing mandatory college internships: academic effects and implications for curricular design. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2444-2459. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723531>

- Probst, S., Séchaud, L., Bobbink, P., Skinner, M., y Weller, C. (2020). The lived experience of recurrence prevention in patients with venous leg ulcers: An interpretative phenomenological study. *Journal of Tissue Viability*, 29(3), 176-179. <https://doi.org/10.1016/j.jtv.2020.01.001>
- Pryce-Miller, M., Bliss, E., Airey, A., Garvey, A., y Pennington, C. (2023). The lived experiences of racial bias for Black, Asian and Minority Ethnic students in practice: A hermeneutic phenomenological study. *Nurse Education in Practice*, 66, 103532. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2022.103532>
- Reyes, G., Aronson, B., Batchelor, K., Ross, G., y Radina, R. (2021). Working in Solidarity: An Intersectional Self-Study Methodology as a Means to Inform Social Justice Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 43(3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1883149>
- Rillotta, F., Gobec, C., y Gibson-Pope, C. (2022). Experiences of mentoring university students with an intellectual disability as part of a practicum placement. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(3), 333-354. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2070991>
- Rose, J., y Johnson, C. (2020). Contextualizing reliability and validity in qualitative research: toward more rigorous and trustworthy qualitative social science in leisure research. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 432-451. <https://doi.org/10.1080/00222216.2020.1722042>
- Sridharan, V. (2021). Methodological Insights Theory development in qualitative management control: revisiting the roles of triangulation and generalization. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 34(2), 451-479. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-09-2019-4177>
- Tseng, M., Tran, T., Ha, H., Bui, T., y Lim, M. (2021). Sustainable industrial and operation engineering trends and challenges Toward Industry 4.0: a data driven analysis. *Journal of Industrial and Production Engineering*, 38(8), 581-598. <https://doi.org/10.1080/21681015.2021.1950227>
- Urcia, I. (2021). Comparisons of Adaptations in Grounded Theory and Phenomenology: Selecting the Specific Qualitative Research Methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211045474. <https://doi.org/10.1177/16094069211045474>
- van Barneveld, K., Quinlan, M., Kriesler, P., . . . y Rainnie, A. (2020). The COVID-19 pandemic: Lessons on building more equal and sustainable societies. *The Economic and Labour Relations Review*, 31(2), 133-157. <https://doi.org/10.1177/1035304620927107>
- Wiltshire, G., y Ronkainen, N. (2021). A realist approach to thematic analysis: making sense of qualitative data through experiential, inferential and dispositional themes. *Journal of Critical Realism*, 20(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1894909>
- Wolinsky-Nahmias, Y., y Auerbach, A. (2022). Evaluating the Design and Benefits of Internship Programs. *Journal of Political Science Education*, 18(4), 584-604. <https://doi.org/10.1080/15512169.2022.2109481>
- Yoda, N., y Kuwashima, K. (2020). Triple Helix of University–Industry–Government Relations in Japan: Transitions of Collaborations and Interactions. *Journal of the Knowledge Economy*, 11, 1120–1144. <https://doi.org/10.1007/s13132-019-00595-3>
- Žalėnienė, I., y Pereira, P. (2021). Higher Education For Sustainability: A Global Perspective. *Geography and Sustainability*, 2(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.05.001>

FINANCIACIÓN

Los autores no recibieron financiación para el desarrollo de la presente investigación.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Hebandreyna González García, Lina Mojica y Juan Pablo Rivera Cuellar.

Curación de datos: Hebandreyna González García, Anibal Ángel Soto Bracho y Juan Pablo Rivera Cuellar.

Análisis formal: Hebandreyna González García, Lina Mojica y Juan Carlos Guardela Vásquez.

Adquisición de fondos: Hebandreyna González García.

Investigación: Hebandreyna González García y Anibal Ángel Soto Bracho.

Metodología: Hebandreyna González García y Lina Mojica.

Administración del proyecto: Anibal Ángel Soto Bracho.

Recursos: Hebandreyna González García.

Software: Hebandreyna González García y Anibal Ángel Soto Bracho.

Supervisión: Hebandreyna González García y Lina Mojica.

Validación: Hebandreyna González García y Lina Mojica.

Redacción – borrador original: Hebandreyna González García.

Redacción – revisión y edición: Juan Carlos Guardela Vásquez.