



**Cursos pre congreso**

**Universidad 2008**

# **Cursos Pre Congreso Universidad 2008**

Colectivo de autores



**Cursos pre congreso Universidad 2008** / Dra. C. Vivian Estrada Sentí<sup>(1)</sup>, Dr. C. Dimas N. Hernández Gutiérrez<sup>(1)</sup>, Dr. C. Pedro Horruitiner Silva<sup>(1)</sup>, Dra. C. Nora Espí Lacomba<sup>(1)</sup>, Dr. C. Armando Aruca Díaz<sup>(1)</sup>, Dr. C. Jesús Lazo Machado<sup>(1)</sup>, Dra. C. Mercedes González FernándezLarrea<sup>(1)</sup>, Dr. C. Julio Castro Lamas<sup>(1)</sup>, Dra. C. Cecilia Polaina<sup>(1)</sup>, Dr. C. Osvaldo Balmaseda Neyra<sup>(1)</sup>, Dra. C. Dolores Corona Camaraza<sup>(1)</sup>, Armando Benítez Cárdenas<sup>(1)</sup>, Bertha Pichit Herrera<sup>(1)</sup>, Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez<sup>(1)</sup>, Dra. Gloria Fariñas León<sup>(2)</sup>, Dr. Boris Tristán Pérez<sup>(2)</sup>, Dr. Enrique Iñigo Bajos<sup>(2)</sup>, Dr. Andrés García Martínez<sup>(2)</sup>, Dra. Victoria Ojalvo Mitrany<sup>(2)</sup>, Dra. Berta Gonzalez Rivero<sup>(2)</sup>, Dra. Herminia Hernández y Fernández<sup>(2)</sup>, Dra. Teresa Díaz Domínguez<sup>(3)</sup>, Dr. Gil Ramón González González<sup>(4)</sup>, Dr. Gilberto García Batista<sup>(5)</sup>, Dra. Fátima Addine Fernández<sup>(5)</sup>, MSc. Olga J. Castro Escarrá<sup>(5)</sup>. Ciudad de La Habana : Editorial Universitaria, 2008. -- ISBN 978-959-16-0648-8. -- 204 p.

(1) Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (MES), (2) Universidad de La Habana, (3) Universidad de Pinar del Río, (4) Universidad Agraria de La Habana, (5) Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED)

Edición y diseño de interior: Dr. C. Raúl G. Torricella Morales

Diseño de cubierta: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez



Ministerio de Educación Superior, 2008

*Editorial Universitaria*, 2008

La Editorial Universitaria publica bajo licencia *Creative Commons* de tipo *Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada*, se permite su copia y distribución por cualquier medio siempre que mantenga el reconocimiento de sus autores, no haga uso comercial de las obras y no realice ninguna modificación de ellas. La licencia completa puede consultarse en:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>

ISBN 978-959-16-0648-8

Editorial Universitaria

Calle 23 entre F y G, No. 564

El Vedado, Ciudad de La Habana

Cuba CP 10400

email: [torri@reduniv.edu.cu](mailto:torri@reduniv.edu.cu)

Sitio Web: <http://revistas.mes.edu.cu>

## **Nota a la Edición**

En el marco del Congreso Universidad 2008 se imparten 13 cursos, la descripción de los mismos se encuentra en: <http://www.universidad2008.cu/Esp/Cursos.asp> Los cursos los imparten prestigiosos profesores cubanos sobre temas donde Cuba país muestra logros reconocidos nacional e internacionalmente. El tiempo de duración de los cursos es de cuatro horas y se imparten en el Palacio de las Convenciones de La Habana, el 11 de febrero del 2008. Cada curso cuenta con un folleto impreso con los aspectos más importantes que serán tratados durante el encuentro. El curso: *La universalización de la educación superior en Cuba. Transformaciones y perspectiva*, tiene un libro aparte con 404 páginas, que no se incluye en este documento. La Editorial Universitaria tiene el placer de ofrecerles una versión de estos 12 folletos especialmente preparada para ser divulgada en Internet en un sólo documento. Espero que les sea de utilidad.

*El Editor*

## Resumen de los cursos

1. **Decisiones inteligentes: Herramientas y metodologías.** Se destacará la importancia de la Gestión del conocimiento en la toma de decisiones y el empleo de herramientas, técnicas y metodologías que facilitan este fin. Se explicará y empleará una herramienta para generar mapas conceptuales, que será utilizado por los alumnos durante las actividades del curso en la organización del conocimiento adquirido por diferentes vías. Se resaltaré la Inteligencia Artificial (IA) como una disciplina científica que se basa en el conocimiento para resolver problemas especializados. Se explicará y trabajará con recursos informáticos (software) para el tratamiento de la información y el conocimiento y su empleo en la toma de decisiones. **Palabras claves:** gestión del conocimiento, herramientas para generar mapas conceptuales, inteligencia artificial, software para el tratamiento de la información y el conocimiento y su empleo en la toma de decisiones.
2. **La universalización de la educación superior en Cuba. Transformaciones y perspectivas.** Se tratan las más recientes transformaciones educativas que se llevan a cabo en el contexto de la Universalización de la Educación Superior cubana y que han hecho posible elevar el acceso, la equidad y la justicia social en el tercer nivel de enseñanza, basados en los logros acumulados en materia de educación en todos los años de revolución y en los principios de la educación a distancia con el uso de los medios tradicionales y de las tecnologías de la información y las comunicaciones. La esencia del modelo pedagógico, el cual está centrado en el aprendizaje y el empleo de las estrategias educativas, es uno de los aspectos que se tratan así como las transformaciones que se han tenido que hacer en la gestión universitaria que han permitido transitar hacia el cambio de una Nueva Universidad multiplicada y presente en todos los municipios del país, que hacen viable convertir el país en una gran Universidad y posibilitar el acceso de todos los ciudadanos a una cultura general e integral y lograr la gestión del conocimiento con la presencia del resto de los procesos sustantivos universitarios en aras del desarrollo local. **Palabras claves:** Concepto de universalización de la educación superior; el modelo cubano de universalización; categorías y principios básicos del modelo.



L. S. Vygotski

3. **Aprender a aprender en la educación superior: experiencia cubana desde una perspectiva vygotskiana.** El curso esta concebido para profesores universitarios de todo tipo de perfil y presenta una experiencia cubana en el desarrollo de capacidades para aprender a aprender (estudios de licenciatura y posgrado). Destaca diversos modos de programar tareas profesionales que propicien dichos desempeños. Se trata de una forma de hacer docencia en los centros de educación superior (métodos de enseñanza aprendizaje, indicadores de desarrollo, etc.) destacando, de manera diferente a la tradicional, el punto de vista del estudiante. El modelo que se muestra se sustenta en investigaciones psicológicas y psicopedagógicas realizadas en los últimos 25 años sobre el aprendizaje de segundo orden (conocido comúnmente como aprender a aprender, aprendizaje estratégico, etc.). Dichas investigaciones revelaron las dinámicas psicológicas fundamentales de ese tipo de aprendizaje y las alternativas docentes más efectivas para estimularlo. Las capacidades de aprendizaje planteadas en el curso, responden a las exigencias de complejidad de la vida y del saber contemporáneo. Tales requerimientos radican básicamente en la necesidad de superar el conocimiento de rápida obsolescencia, como condición permanente; a través del empleo de métodos de trabajo abiertos, flexibles, que contribuyan al desarrollo del

pensamiento y de la acción profesional, lidiando con la incertidumbre y promoviendo la creatividad en la búsqueda del desenvolvimiento sostenible de la sociedad. **Palabras clave:** Dinámicas de autoorganización en el aprendizaje (aprender a aprender), diseño curricular y tareas de aprendizaje, indicadores del desarrollo personal (y su evaluación).

4. **La universidad latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y procesos innovadores:** El curso tratará sobre el papel y lugar de la universidad Latinoamericana contemporánea; los cambios principales experimentados por ella en la época actual; el proceso de formación y sus dimensiones principales; la unidad cognitivo afectiva y su papel en el desarrollo de la personalidad del estudiante; el nexo entre las clases, la investigación científica y la actividad laboral; el problema del modelo de formación: ¿perfil amplio o especialización?, ¿Diseño o transformación curricular?; conceptos fundamentales del proceso de transformación curricular. Otros aspectos interesantes del curso son la disciplina Principal Integradora; cuáles son las principales transformaciones que demanda la universidad contemporánea; el problema de la formación básica; los niveles de presencialidad: ¿altos volúmenes de horas de clase o desarrollo de la independencia y de la creatividad. La evaluación del aprendizaje desde un enfoque cualitativo, integrador y basado en el desempeño. El concepto de calidad. Excelencia académica y pertinencia integral. El problema de la calidad y el acceso. Acceso, permanencia y egreso. Universalización de la Educación Superior. **Palabras claves:** universidad contemporánea; retos y perspectivas; concepto de formación, sus dimensiones e ideas; la formación en sistema; la formación investigativo-laboral de los estudiantes; transformaciones curriculares contemporáneas, la evaluación de los aprendizajes; cambio en el paradigma de la universidad.
5. **Fundamentos pedagógicos y didácticos de la educación superior:** La Educación Superior: ¿Qué se enseña y qué se aprende en las condiciones actuales?. Características del proceso de formación de profesionales. El Modelo Pedagógico y el Proyecto Educativo en las universidades y su impacto en la gestión de las funciones sustantivas de estas. Problemas pedagógicos presentes en las universidades. La pedagogía de la Educación Superior: El proceso de formación de profesionales: lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. La formación de competencias profesionales. Relación entre pedagogía y didáctica de la Educación Superior. La didáctica científico crítica en la formación curricular de los profesionales. Componentes del proceso docente. El sistema curricular en el proceso de formación de profesionales: La Carrera, La Disciplina, La Asignatura, La Unidad Didáctica, La Clase. Dinámica de los componentes didácticos en el sistema. El trabajo de los colectivos pedagógicos para garantizar la formación de profesionales en las universidades. **Palabras claves:** formación de profesionales; modelo pedagógico y el proyecto educativo en las universidades; Pedagogía de la educación superior; relación pedagogía y didáctica; componentes didácticos en la universidad contemporánea.
6. **Fundamentos epistemológicos de la investigación en la educación superior:** Construir una perspectiva amplia para el enfoque de la investigación en educación que logre un balance adecuado entre su científicidad y su capacidad de impacto en el perfeccionamiento de la educación superior contemporánea. **Palabras claves:** fundamentos epistemológicos de la investigación en las universidades; investigación y educación; gestión de la investigación en las universidades; la experiencia cubana.
7. **Estrategias para la mejora continua de la calidad y su evaluación en la educación superior:** El curso tiene el objetivo de proporcionar elementos teórico-metodológicos para la evaluación de la calidad de programas e instituciones a académicos, maestros, investigadores y profesionales vinculados a la Educación Superior, que contribuyan a concebir sobre base científica modelos, estrategias y sistemas de evaluación de la calidad, en correspondencia con los requerimientos del contexto en que se aplique. Base conceptual actualizada. Contextualización y evolución de diferentes modelos y sistemas de evaluación de la calidad en el mundo, especialmente en Iberoamérica. La autoevaluación, evaluación externa y acreditación

como momentos de un proceso único, sus elementos metodológicos y de procedimiento. Validaciones en el caso cubano. El enfoque sistémico y holístico de los métodos teóricos, empíricos, cuantitativos y cualitativos en la revelación acertada de las evidencias de la calidad en programas e instituciones. Fortalezas y debilidades como fundamento para la determinación de los problemas y áreas de mejora. El plan de mejora (de acción) y el aseguramiento y la mejora continua de la calidad en su relación con la masividad como unidad dialéctica hacia el desarrollo de una sociedad educativa sostenible mediante la universalización de la educación superior. El glosario de términos de evaluación de la calidad y acreditación de la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), su carácter científico y documental. **Palabras clave:** Autoevaluación en la educación superior; modelos de evaluación de la calidad; universalización de la educación superior.

8. **El arte y la ciencia de enseñar.** En los últimos años se ha destacado la necesidad de identificar procesos, de trabajar por procesos, de desarrollar procesos, de enseñar por procesos. En el siglo pasado la Didáctica se centró primeramente en enseñar por contenidos, se planeaban, se parcelaban y atomizaban los contenidos, después se centró en la enseñanza por objetivos, por resultados rígidos previamente establecidos y más recientemente se ha caracterizado por los esfuerzos encaminados a la búsqueda de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, donde el estudiante participe de una manera mucho más activa en el aprendizaje. Hoy en día se enfatiza en la necesidad de hablar de procesos de construcción de conocimientos, procesos curriculares, procesos de pensamiento, procesos de evaluación y comunicación entre otros. **Palabras clave:** Enseñanza problémica; Enseñanza en contextos; Situaciones de aprendizaje.
9. **Extensión universitaria: el arte de promover cultura.** Esta función universitaria que establece un nexo esencial con la cultura, se ha visto rodeada de “mitos”, que han pretendido limitarla y aislarla. Estos “mitos” se resumen esencialmente en: “la extensión es la encargada de establecer todos los vínculos de la universidad con la sociedad”, “el contenido de la extensión se asocia a la cultura artística y literaria”, “la extensión es tarea de un departamento de la universidad”, “la extensión es todo aquello que se hace fuera de la universidad” y “solo puede hacerse fuera de la universidad”. **Palabras clave:** Extensión Universitaria; Universidad y sociedad; Cultura artística; Cultura literaria.
10. **La universalización del postgrado en la formación permanente de educadores:** Se tratará la universalización del postgrado como concepto estructurador de la educación superior cubana; su diseño curricular en las maestrías de amplio acceso; referentes contextuales del currículo de la Maestría en Ciencias de la Educación: concepción del perfil profesional, selección y estructuración de los contenidos del Programa; alternativas de integración curricular: interdisciplinariedad y sistematización; relación entre universalización del postgrado, universalización de los conocimientos y excelencia académica; evaluación del Programa; impacto en el Sistema Educativo Cubano. **Palabras claves:** universalización del posgrado; posgrado, equidad y masividad; programas de posgrado académico de amplio acceso; experiencias cubanas.
11. **Gestión de la calidad en el posgrado: nuevos desafíos y proyecciones:** El curso se propone que sus participantes identifiquen las principales tendencias actuales del postgrado y su relación con la gestión del conocimiento -desde lo global hasta el nivel local-, así como los elementos básicos de los sistemas de gestión de la calidad del postgrado, y las características esenciales de los procesos de autoevaluación, evaluación y metaevaluación para organizar y dirigir estos procesos en sus instituciones. Para cumplir estos objetivos, el curso abordará, entre sus temáticas, las tendencias contemporáneas del postgrado, gestión del conocimiento, los vínculos entre la universidad, la empresa y la sociedad; las relaciones entre el postgrado y la investigación y su papel en la formación doctoral, así como el uso de las TICs en este nivel de enseñanza. Asimismo, serán abordados: la evaluación de la calidad del postgrado, diferentes

modelos de gestión de la calidad y las estrategias para el mejoramiento continuo de los programas de postgrado. **Palabras claves:** postgrado, formación doctoral, universidad-empresa, gestión del conocimiento, autoevaluación, impacto, investigación, modelos de gestión de la calidad.

12. **La función de tutoría en la educación superior: estrategias y técnicas para el desarrollo del trabajo de tutoría.** Los objetivos del curso son valorar la importancia de la función de tutoría en la elevación de la calidad de la educación media y superior, y seleccionar y proyectar una estrategia y técnicas para realizar acciones de tutoría a partir de problemas identificados en los estudiantes. En el mismo serán tratados aspectos tan importantes como: Caracterización general de la función de orientación y tutoría para elevar la calidad de la educación media y superior; la función de tutoría en Cuba: fortalezas y debilidades en su desempeño; estrategias y técnicas de orientación y tutoría; la función de tutoría para contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes: algunas experiencias investigativas. **Palabras claves:** tutoría en la educación media y superior; teoría y práctica de las tutorías, orientación en las tutorías; tutoría y desarrollo de la personalidad.
13. **Curriculum Design. The Cuban Experience.** The workshop will provide participants with a space to debate on the relationship between curriculum design, educational policies and the socio-political, economic, scientific and technical context in which it is developed and implemented. The experience of Cuban universities in curriculum design will be presented and discussed, as well as the transformations undergone in the past decades to present time. With greatly increased enrolment and with a much more socially inclusive student population, special attention will be paid to the impact of recent transformations on the training of more integral professional. Participants will engage in fruitful discussions on the feasibility of adapting the Cuban curriculum model to their local contexts and needs. The main purpose of this workshop is to: Review key contemporary issues concerning the relationship between curriculum, educational policies, and the contexts in which the curriculum is developed and implemented, Reach a fuller understanding on how curriculum design, its implementation and evaluation can contribute to building societies with more equity and social justice in pursuance of human sustainable development. The workshop will be structured as follows: Debate on the concept of curriculum, Presentation of an overview of transformations undergone in curriculum design in Cuban universities in past decades. Current state, Discussion on the feasibility of adapting the current Cuban curricular model to other local contexts and needs. **Key words:** Curriculum Design, educational policies, The experience of Cuban universities.



## Indice

<u>1 DECISIONES INTELIGENTES: HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS.....</u>	<u>9</u>
1.1 Introducción.....	9
1.2 El conocimiento y su gestión. Aspectos básicos.....	10
1.3 Pilares que sostienen la gestión de la información y el conocimiento.....	13
1.3.1 La información para la gestión del conocimiento.....	13
1.3.2 Las tecnologías de la Información para la gestión del conocimiento.....	15
1.3.3 La preparación de los recursos humanos para la gestión del conocimiento.....	16
1.4 La evaluación del sistema de Gestión de Conocimiento.....	18
1.5 La Gestión de la información, el conocimiento y las decisiones inteligentes.....	19
1.6 Aspectos metodológicos.....	20
1.7 Las TIC y los Mapas Conceptuales en función de potenciar la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje.....	23
1.8 Conclusiones.....	24
1.9 Bibliografía.....	26
1.10 Datos del autor.....	27
<u>2 LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA. TRANSFORMACIONES Y PERSPECTIVAS.....</u>	<u>28</u>
2.1 Introducción.....	28
2.2 Datos del libro.....	29
2.3 Datos de los autores.....	30
<u>3 APRENDER A APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA CUBANA DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA.....</u>	<u>31</u>
3.1 Encuadre general de la concepción teórico metodológica.....	31
3.1.1 Una alternativa de solución.....	32
3.1.2 Apuntes para el diseño curricular .....	33
3.2 Una experiencia en la educación superior cubana.....	37
3.2.1 El funcionamiento de la experiencia. El clima sociocultural.....	37
3.2.2 La relación teoría práctica.....	38
3.2.3 La personalización de la influencia educativa.....	39
3.2.4 Lo social y lo personal.....	39

3.2.5 Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje.....	40
3.2.6 Las relaciones entre los sujetos actores.....	40
3.2.7 La secuencia y sincronía de las actividades.....	41
3.2.8 Los frutos del trabajo individual y grupal.....	41
3.2.9 Los indicadores del desarrollo y su evaluación .....	41
3.2.10 ¿Cómo sabemos cuándo el desarrollo no anda bien?.....	42
3.2.11 Cada curso académico constituye una experiencia diferente.....	43
3.2.12 Logros y riesgos.....	43
3.2.13 Nuevos propósitos.....	43
3.2.14 Opiniones sobre la asignatura.....	44
3.3 Resumiendo: Diez pistas para el diseño de las tareas de aprendizaje.....	44
3.4 Bibliografía.....	44
3.5 Datos del autor .....	46
<b>4 LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LA ÉPOCA ACTUAL: TENDENCIAS, RETOS Y PROCESOS INNOVADORES.....</b>	<b>47</b>
4.1 ¿Qué caracteriza a las universidades en la época actual?.....	47
4.2 Misión de la educación superior.....	49
4.3 El proceso de formación. Sus dimensiones.....	51
4.4 Ideas rectoras del proceso de formación.....	52
4.5 La primera idea rectora: La unidad entre la educación y la instrucción.....	53
4.6 La carrera con un enfoque en sistema.....	64
4.7 Niveles de integración de la carrera: El año y la disciplina.....	65
4.8 La asignatura. Su doble subordinación.....	66
4.9 La disciplina principal integradora.....	67
4.10 Estrategias curriculares.....	69
4.11 La defensa de los planes de estudio ante la sociedad.....	70
4.12 El currículo base.....	71
4.13 La calidad en la formación.....	72
4.13.1 Excelencia Académica.....	72
4.13.2 Pertinencia integral.....	74
4.14 El problema del acceso y la calidad en la educación superior.....	75
4.15 Bibliografía.....	78

4.16 Datos del autor.....	79
<b>5 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>80</b>
5.1 A modo de introducción.....	80
5.2 Tendencias y enfoques del proceso formativo en la educación superior: Significado de la dirección del proceso docente educativo.....	81
5.2.1 La Educación Superior en el mundo: enfoques y perspectivas. La visión de la UNESCO.....	81
5.3 Problemas presentes en el proceso educativo en las universidades.....	83
5.3.1 A. Problemas de la integración de la Universidad con el medio social. ....	83
5.3.2 B- Problemas de la integración de la Universidad con el proceso productivo y de servicios. .	84
5.3.3 C- Problemas en la dirección del proceso educativo. ....	85
5.4 Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior: Conceptualización.....	86
5.5 Diseño y dinámica curricular en la educación superior .....	87
5.5.1 Algunas reflexiones sobre el curriculum universitario.....	87
5.6 Conclusiones.....	94
5.7 Datos del autor.....	94
<b>6 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>95</b>
6.1 Desarrollo de la problematización en el campo de la educación .....	95
6.2 Espacio lógico de las ciencias de la educación .....	97
6.3 Algunos problemas actuales de las ciencias de la educación .....	99
6.3.1 Déficit tecnológico .....	100
6.3.2 Ausencia de una visión sistémica .....	100
6.4 La educación superior como campo de estudio .....	101
6.4.1 Particularidades de la educación superior como objeto de estudio .....	102
6.4.2 Pluralidad de misiones .....	102
6.4.3 Autonomía y Libertad Académica .....	102
6.4.4 La universidad como campo de estudio .....	102
6.4.5 Algunos problemas actuales de la educación superior como campo de estudio .....	103
6.5 Bibliografía.....	104
6.6 Datos de los autores.....	105
<b>7 ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</b>	<b>106</b>
7.1 Nota al lector.....	106

7.2	Resumen de contenido.....	107
7.3	La calidad de la educación superior en Iberoamérica.....	107
7.4	La calidad es siempre deseable, relativa y multidimensional.....	108
7.4.1	La Excelencia: lo que excede a la calidad.....	108
7.5	La excelencia es la calidad en grado superlativo.....	109
7.6	Gestión de la calidad en los procesos de evaluación y acreditación.....	109
7.6.1	Factores a tener en cuenta en la implementación de sistemas de evaluación.....	113
7.6.2	La evaluación internacional y los sistemas de indicadores.....	114
7.6.3	Usos internos de la evaluación en relación con las políticas educativas.....	114
7.6.4	Los sistemas de evaluación y acreditación en Iberoamérica.....	116
7.7	Los pares evaluadores y su rol en la evaluación externa.....	117
7.8	Aspectos metodológicos fundamentales de la evaluación de la calidad.....	118
7.9	Bibliografía.....	119
7.10	Datos de los autores.....	120
8	EL ARTE Y LA CIENCIA DE ENSEÑAR.....	122
8.1	Premisas.....	122
8.1.1	Caso: ¿Qué es la Didáctica y cuál es su objeto de estudio?.....	123
8.1.2	La enseñanza por procesos.....	124
8.1.3	La enseñanza por casos.....	125
8.1.4	Ejemplo 1. Caso: “El profesor metódico”.....	127
8.1.5	Ejemplo 2. Caso: El Profesor Gutiérrez.....	127
8.2	Enseñanza problémica.....	132
8.2.1	Situación problémica.....	132
8.2.2	Problema docente.....	132
8.2.3	Tareas y preguntas problémicas.....	133
8.2.4	Lo problémico.....	133
8.3	La Enseñanza en Contextos.....	137
8.3.1	El tubo de rayos catódicos (TRC) como contexto para la enseñanza del tema de Mecánica.....	139
8.3.2	Contexto 2. La Internet.....	140
8.4	Métodos y técnicas utilizados en la enseñanza por situaciones de aprendizaje.....	141
8.4.1	Métodos problémicos.....	141
8.4.2	Métodos de discusión.....	141

8.4.3 Técnicas de trabajo creativo en grupo.....	142
8.5 Bibliografía.....	143
8.6 Datos de los autores.....	143
9 EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: EL ARTE DE PROMOVER CULTURA.....	145
9.1 Introducción.....	145
9.2 La extensión universitaria como función.....	145
9.3 La extensión universitaria como proceso.....	146
9.4 La promoción cultural. concepto.....	148
9.5 Principios de la promoción cultural.....	150
9.6 A manera de conclusiones.....	155
9.7 Citas bibliográficas.....	156
9.8 Bibliografía.....	156
9.9 Datos de los autores.....	156
10 LA UNIVERSALIZACIÓN DEL POSTGRADO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES.....	158
10.1 El diseño curricular en la formación permanente de profesores.....	160
10.1.1 Hegemonía de los Procesos de Alto Grado de Autonomía y Creatividad (PAGAC).....	161
10.1.2 Unidad dialéctica estudio - trabajo.....	161
10.1.3 Colaboración en la construcción del conocimiento.....	161
10.1.4 Vinculación enseñanza-desarrollo.....	162
10.1.5 Educación a lo largo de la vida.....	162
10.2 Relación universalización postgrado y universalización del conocimiento.....	164
10.3 Evaluación del impacto.....	164
10.3.1 Niveles de impacto.....	168
10.3.2 Estudio de casos.....	168
10.4 Impacto sobre el sistema de educación.....	168
10.5 Interrelación entre el pregrado y el postgrado en condiciones de universalización de la educación superior pedagógica .....	170
10.6 Conclusiones.....	170
10.7 Referencias.....	171
10.8 Bibliografía.....	171
10.9 Hoja de trabajo 1.....	172
10.10 Anexo 1.....	172

10.11 Datos de los autores.....	173
<u>11 GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EL POSGRADO: NUEVOS DESAFÍOS Y PROYECCIONES.....</u>	<u>174</u>
11.1 Introducción.....	174
11.2 Importancia del postgrado. Tendencias dominantes.....	175
11.3 Postgrado y gestión del conocimiento.....	176
11.4 Información y comunicación en el proceso docente.....	177
11.5 Educación a distancia y sin distancia.....	179
11.6 La brecha digital .....	181
11.7 Elementos básicos de los sistemas de gestión de la calidad del postgrado.....	181
11.7.1 ¿Qué es la calidad universitaria?.....	182
11.7.2 ¿Cómo alcanzar la calidad en la educación superior? .....	183
11.8 Conclusiones.....	187
11.9 Biografía.....	188
11.10 Datos de los autores.....	189
<u>12 LA FUNCIÓN DE TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE TUTORÍA.....</u>	<u>190</u>
12.1 Técnicas para contribuir al desarrollo de valores.....	192
12.1.1 Como lograr una buena argumentación ética.....	193
12.1.2 Análisis y discusión de dilemas morales .....	193
12.1.3 Análisis y discusión de un diagnóstico de situación.....	194
12.1.4 Escala de valores.....	194
12.2 Bibliografía.....	196
12.3 Datos de los autores.....	197
<u>13 CURRICULUM DESIGN. THE CUBAN EXPERIENCE.....</u>	<u>198</u>
13.1 Introduction.....	198
13.1.1 How can the term curriculum be interpreted?.....	198
13.2 Curriculum Design in Cuban Universities.....	199
13.2.1 A comprehensive approach.....	199
13.2.2 The Principle of Combining Study and Work.....	200
13.2.3 University and Life-Long Learning for All.....	200
13.2.4 Quality Assurance.....	202
13.3 Bibliography.....	202

[13.4 Datos de los autores.....](#) 204

# 1 DECISIONES INTELIGENTES: HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS



Dra. C. Vivian Estrada Sentí, Profesora Titular, [vestrada@reduniv.edu.cu](mailto:vestrada@reduniv.edu.cu)

*El conocimiento es experiencia.*

*Cualquier otra cosa es sólo información.*

*Albert Einstein*

## 1.1 Introducción

El desarrollo acelerado de la tecnología, producido fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX y su asimilación inmediata ha favorecido la creación de condiciones para el tránsito de sociedades basadas en la producción tangible a sociedades donde su característica fundamental es la producción de conocimientos e intangibles. De esta manera se ha acuñado el concepto de que estamos en presencia de sociedades basadas en el conocimiento.

El conocimiento se ha convertido en el factor más importante de la vida económica. La diferencia competitiva se encuentra en las personas de la organización, es por eso que se debe potenciar el conocimiento de las personas como factor clave del éxito, en particular en las llamadas organizaciones inteligentes, donde el conocimiento y su adecuada gestión es la mejor alternativa para alcanzar eficiencia y eficacia en los nuevos retos que se presenten. No obstante, el manejo del conocimiento de una organización siempre ha sido un problema muy común y de compleja solución en el pasado y aún en el presente. En un estudio realizado por la Gottlieb Duttweiler Foundation, se revela que en la práctica las empresas utilizan sólo un 20% de su conocimiento acumulado.

La certeza de que el conocimiento es la clave para que las organizaciones se desarrollen y consigan ventajas competitivas de forma sostenida ha colocado en primer plano el problema de cómo gestionarlo. La gestión del conocimiento implica la determinación de lo que la organización sabe, cómo lo aplica para ser más efectiva y cuán rápido puede aprender (de sí mismo y del entorno), para lograr mantenerse competitiva en el entorno actual.

La Gestión del conocimiento (GC) no surge como una idea aislada de un investigador, especialista o un empresario, es por sus características propias, un conjunto de acciones inherentes a la actividad humana y a su deseo permanente de perfeccionar la obra que desarrolla. Como proceso, por tanto, puede ser estudiado, organizado, estructurado y aplicado creadoramente en una organización. La GC no es un fin en sí mismo sino una herramienta que contribuye a que la organización cumpla de forma más eficiente su misión, adaptando a sus condiciones aquello que para otros resultó eficaz y generando sus propias iniciativas para lograr una mejora permanente.

La principal misión de la Gestión del Conocimiento es crear un ambiente en el que el conocimiento y la información disponibles en una organización sean accesibles y puedan ser usados para estimular la innovación y mejorar la toma de decisiones. La clave está en crear una cultura en la que la información y el conocimiento se valoren, se compartan, se gestionen y se usen eficaz y eficientemente.

“Todavía son muy pocas las empresas que utilizan la tecnología digital para crear procesos nuevos que mejoren radicalmente sus funciones, extraigan el pleno rendimiento de la capacidad de su plantilla y les confieran la velocidad de reacción que necesitarán con objeto de competir en el emergente mundo empresarial de alta velocidad. No se tiene en cuenta que los instrumentos capaces de realizar estos cambios están ya disponibles para todo el mundo. Y aunque en el fondo la mayoría de los problemas de las empresas son problemas de información, nadie sabe utilizar la información bien” (5).

Desde mucho antes de nuestra época, se hace énfasis en la importancia de las organizaciones sustentadas en el conocimiento, “cuando emprendas el camino de la acción no abandones el camino del conocimiento “, le



aconseja el sabio a un joven Galo que iniciaba sus acciones bélicas para vengar la muerte de su padre. Las tecnologías de la información y las comunicaciones son herramientas que han facilitado y potenciado la aplicación de la GC en diversos campos de la actividad humana.

Las universidades han sido siempre instituciones totalmente centradas en el conocimiento y su “gestión”, por lo tanto, constituye una oportunidad y una necesidad en su alta responsabilidad formadora y en la preparación de escenarios para aplicar los métodos y técnicas apropiadas al contexto y a los objetivos de las organizaciones.

Los distintos procesos que emplean y generan información en las universidades y que son básicos para alcanzar el conocimiento deben ser atendidos especialmente en forma individual y en su integración. Almacenaje, transferencia, uso y evaluación de este conocimiento y sus interrelaciones, son etapas que conducen al objetivo final y para cada una de ellas alcanzar éxito posee características específicas.

Hace falta un flujo de información que aporte conocimientos rápidos y tangibles sobre lo que ocurre realmente en la institución. El empleo de las nuevas tecnologías ofrecen magníficas posibilidades para transportar el flujo de información y para apoyar a los directivos a adoptar las mejores decisiones, pero a su vez, exige un cambio en la forma de actuar ante la información digital y el estilo y método de trabajo en red. Los profesores, jefes de departamentos, decanos y todo el personal de dirección desempeñan un papel de primer orden en este proceso.

El hecho de que las organizaciones identifiquen, gestionen y compartan su conocimiento, dio origen al concepto de organización que aprende, definida por Senge en 1990 “como un grupo de individuos que continuamente mejora su capacidad para lo que ellos quieren crear” (8) y redefinida por Malhotra en 1996 “como una organización con filosofía orientada para anticipar, reaccionar y responder al cambio, la complejidad y la incertidumbre” (13).

Las organizaciones, para cumplir mejor su objetivo social, deben trabajar permanentemente en la conversión de conocimiento tácito en conocimiento explícito y encontrar formas adecuadas de presentarlo en materiales útiles que contribuyan a mantener y mejorar su capital intelectual. Sin embargo, a pesar de llevar ya varios años en la llamada “era de la Información”, sucede que mucha información que transita en las organizaciones sigue siendo en soporte de papel, y cuando se automatiza algún proceso, no dejan de ser aquellos clásicos y con tratamiento aislado.

## 1.2 El conocimiento y su gestión. Aspectos básicos

La creación del conocimiento organizacional no es un simple procesamiento de información, es la ubicación de información estratégica, que sirve para tomar decisiones organizacionales efectivas, por medio del uso de las tecnologías de información. El manejo de la información juega un papel importante en la creación del conocimiento, esa información proviene de las experiencias y del entorno de una empresa o de un individuo, Drucker (1996) afirma que el conocimiento es la fuente de poder de más alta calidad y la clave para el cambio y la toma de decisiones que se dará en la alta gerencia, lo considera como el sustituto de los otros recursos.

Pero este conocimiento es indispensable transmitirlo, aplicarlo y que se use para generar nuevo conocimiento y así obtener nuevos y mejores conocimientos que conducirán al desarrollo de la organización convirtiéndose en organizaciones que aprenden. Las organizaciones que aprenden se definen como aquellas que facilitan el aprendizaje de todos sus miembros, que se transforman continuamente para satisfacer las exigencias del medio.

El aprendizaje organizacional desarrolla actividades tangibles: nuevas ideas, innovaciones, nuevos métodos de dirección y herramientas para cambiar la manera como la gente realiza su trabajo, etc. El proceso recompensará a la organización con niveles más altos de diversidad, compromiso, innovación y talento. Las organizaciones inteligentes permiten que la gente expanda continuamente su aptitud para crear los resultados, cultiva nuevos y expansivos patrones de pensamiento y donde las personas continuamente “aprenden a aprender” en equipos.

Nonaka y Takeuchi (1999) “aseveran que las compañías japonesas han llegado a ser exitosas a causa de sus destrezas y habilidades en la creación del conocimiento organizacional”, el cual se logra a través de la relación sinérgica entre el conocimiento tácito y el explícito, y mediante el diseño de procesos sociales que generan nuevo

conocimiento, por medio del intercambio de la experiencia entre los individuos de la organización y la conversión del conocimiento tácito en conocimiento explícito.

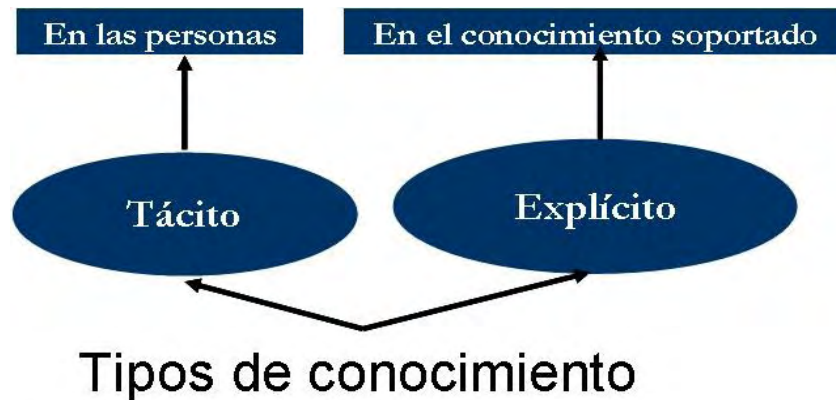


Figura 1. Tipos de conocimiento

La diversidad de profesionales desvelados hoy por la GC produce un arsenal de definiciones que a nuestro criterio es mayor que la cantidad de instrumentos prácticos dirigidos a su aplicación en la solución de problemas o encaminados a la obtención de una mayor eficiencia en las organizaciones. De todas formas, la conceptualización es imprescindible y ha contribuido a formalizar el aparato teórico de esta disciplina.

La GC se puede definir como un proceso donde se le añade valor a los conocimientos existentes y se generan nuevos conocimientos científicos, un nuevo mercado y nuevos servicios. En este caso estamos asumiendo que el conocimiento es la capacidad de aplicar información para resolver un problema determinado y se convierte en un recurso económico que “posee rasgos semejantes a otros recursos como la materia prima, la fuerza de trabajo y los bienes de capital” (3):

- Tienen un costo, y no es barato.
- Su costo se transfiere al costo y precio de los productos. El conocimiento incorporado es fuente de valor, porque es una expresión del trabajo.
- El conocimiento no se agota (como sucede con otros recursos), es infinitamente expansible, siempre se puede generar más.
- No se gasta, dos empresas pueden usar el mismo conocimiento.
- Rara vez es aplicable directa o inmediatamente ( su aplicación requiere en muchos casos de un nuevo conocimiento, vinculado al contexto concreto, nacional o local en que se use).
- El conocimiento se deprecia con rapidez, al ser sustituido por otro conocimiento nuevo. No se puede “almacenar” (lo mas importante es la capacidad de generar de forma rápida y continua nuevo conocimiento, que de la cantidad de este que hoy se tiene).
- El conocimiento tiene una “productividad”, una especie de rendimiento retorno, como cualquier otro recurso. Sobre esto no hay mediciones, ni siquiera teoría, aunque si la intuición de que el mismo esfuerzo de generación de conocimiento produce retornos económicos diferentes en distintos contextos. (3)

"La gestión del Conocimiento es la combinación sinérgica de datos, información y sistemas de información, y la capacidad creativa e innovadora de lo seres humanos" (Malhotra 1997). Esta es una visión estratégica de la gestión del Conocimiento que considera la sinergia que produce la intersección entre lo tecnológico y humano.

Otras definiciones de Gestión del Conocimiento dadas por diferentes autores son:

“Es un conjunto de estrategias y procesos para identificar, capturar y aprovechar el conocimiento para ayudar a la organización a ser más competitiva, es la búsqueda continua de información y conocimiento sobre arquitecturas, tecnologías y soluciones que favorezcan la Gestión de la organización”.

Una definición con un mayor enfoque académico es la de Marshall, Prusak y Spilberg que definen la gestión del conocimiento como “la tarea de reconocer un activo humano enterrado en la mente de las personas y convertirlo en un activo empresarial al que puedan acceder y ser utilizados por un mayor número de personas, de cuyas decisiones dependa la empresa”.

La gestión del conocimiento está asociada a los procesos y procedimientos de cada organización, a los recursos humanos y a la documentación e información tácita o explícita. Gestionar conocimiento es, en gran medida, gestionar información y documentación.

La necesidad de introducir en la práctica de las organizaciones la GC se hace evidente cuando aparecen situaciones como las siguientes (se ha tomado como base las reflejadas por Pablo Peña Vendrell en el Libro “To know or not to be”) (6):

- Reestructuraciones que han disuelto redes personales y han ocasionado la pérdida de expertos que poseían el conocimiento y experiencias para investigar, analizar problemas y encontrar soluciones. En Cuba, por ejemplo, con la reorganización de la Industria Azucarera pudiera producirse una fuga de conocimientos si no se aplica adecuadamente la GC.
- Las inversiones masivas en TIC que permiten un mejor acceso a la Información Interna y externa a las organizaciones. Tecnologías que facilitan los medios para crear información y capturar conocimiento. Tal es el caso de nuestro sistema de Educación Superior que invierte cada año en la ampliación y modernización de su equipamiento y en incrementar la potencia de las redes de comunicación.
- La necesidad de diseminar el conocimiento entre las personas involucrados en un proceso. El proyecto de la municipalización de la Educación Superior cubana demanda una eficiente distribución del conocimiento para alcanzar un máximo nivel de calidad en todos los lugares y una adecuada transferencia de conocimiento a los futuros ingenieros – profesores que ahora se forman.
- Para generalizar las mejores prácticas existentes en otras organizaciones (benchmarking).
- La participación cada vez más activa del usuario en los procesos (en la calidad del resultado final del proceso) (por Ej. La ingeniería de software disciplina dirigida a lograr mayor calidad en el resultado final, basa su éxito entre otras cosas en la participación activa del cliente en la elaboración del producto y en la medida que el cliente sea mas conocedor al menos de QUE, aunque no sepa del COMO el resultado final será mejor, y los modelos educacionales actuales presuponen la participación cada vez mas activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje
- La necesidad de colaboración de los trabajadores del Conocimiento (esto se puede explicar en un proceso productivo, en la evolución de una ciencia, etc). La Inteligencia Artificial (IA) es un ejemplo de ello. En la mitad del 50, Newell y Simon afirmaban que se podía crear un sistema capaz de resolver cualquier tipo de problema, su propuesta fue el GPS (GENERAL PROBLEM SOLVER) que por supuesto fracasó. En lo que pudiera llamarse una segunda etapa de la IA surgen los Sistemas Expertos (SE) cuya esencia radica en dividir los problemas en fracciones y automatizar la solución de esa parte del discurso. Tal es el caso de primer SE basado en reglas, MICYN, para el diagnóstico de infecciones. La evolución de la IA demostró que soluciones parciales necesitaban la solución de otras partes (Ej. En la agricultura el riego, la fertilización y la preparación de tierras tienen una fuerte interdependencia), y surgen dentro de la IA otra rama que es la IA distribuida, a lo que le es inherente la solución cooperada de problemas distribuidos. Esta evolución en la IA también ocurre en otras ciencias. Es decir que la cooperación es un concepto y un proceso asociado al propio desarrollo de la ciencia y de la producción.

- La necesidad de reducir los tiempos de respuesta. Esto fue expresado por Max Boicot de la siguiente forma “Uno de los cambios que ha contribuido a suscitar el interés por la GC es la distancia cada vez mayor entre el valor contable y el valor del mercado de empresas prósperas que hacen uso intensivo del conocimiento”.

### 1.3 Pilares que sostienen la gestión de la información y el conocimiento

En las bases para la introducción de la información y el conocimiento, comúnmente aceptadas, se señalan tres pilares fundamentales asociados a su introducción en la práctica social. (Ver Figura 2).

“Actualmente en Cuba existen factores que favorecen la aplicación de las técnicas de Gestión del conocimiento, en función del desarrollo económico y social que emprende el país.

- El sistema de ciencia e innovación tecnológica.
- El perfeccionamiento empresarial.
- Estrategia de informatización de la sociedad cubana.
- Política nacional de Información.
- Perfeccionamiento de las unidades de investigación científica, innovación tecnológica, producciones y servicios especializados”(2)
- El sistema de educación superior cubano

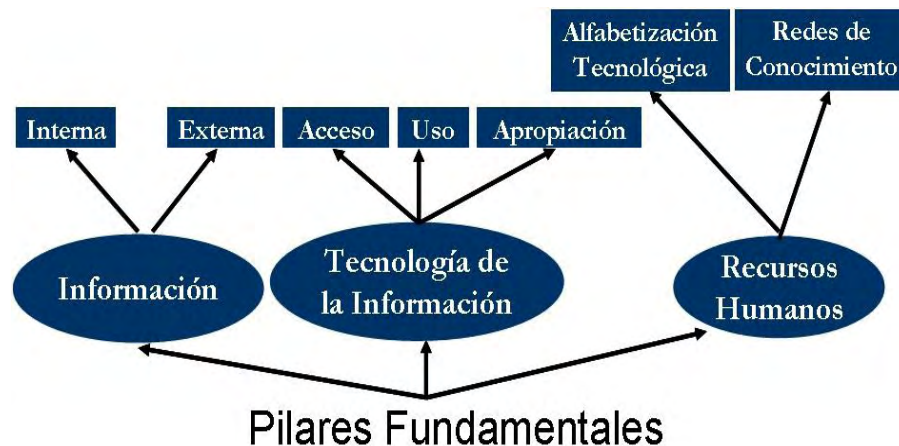


Figura 2. Pilares para introducción de la gestión de la Información y el conocimiento

#### 1.3.1 La información para la gestión del conocimiento

Por razones de carácter principalmente didáctico introducimos una pequeña tabla que pretende diferenciar los conceptos de información y conocimiento. Una comparación como la que hace Rocío García Robles en su artículo: “El nuevo paradigma de la GC y su aplicación al ámbito educativo” aporta claridad en la comprensión del asunto.

---

**Conocimiento**

**Información**

Para la existencia de un conocimiento debe existir un sujeto que conoce.	La información existe por sí misma, no requiere de la existencia de un sujeto que la posea.
El conocimiento proporciona alguna habilidad para quien lo posee.	Aunque sea ventajoso tener acceso a una determinada información, esto no implica una habilidad para quien la accede.
La transmisión del conocimiento implica más o menos tiempo dependiendo de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en el cual la experimentación juega un papel fundamental.	La transmisión de información es inmediata, y solo requiere el soporte adecuado.

La Información siempre se trata de socializar lo más posible. En las últimas décadas el volumen de información y conocimiento se incrementa progresivamente desde la aparición de la revolución industrial. Concebir el conocimiento como una colección de información es un error. El conocimiento reside en el usuario y no en la colección de información. Lo verdaderamente importante es como el usuario reacciona ante una colección de información.

El aprendizaje no es simplemente la obtención de información, es mejorar nuestra capacidad para iniciar acciones y lograr una mejora sostenida en el desempeño (11) y, la forma en la cual la organización entiende y facilita el aprendizaje y la innovación, la manera a través de la cual anima a los trabajadores a transmitir y recibir conocimientos. Potenciar los recursos de información que genera cada organización, analizar sus flujos, gestionarlos de una manera eficaz se ha convertido en una necesidad insoslayable. Si no se sabe cuándo, dónde, cómo, para qué y por quiénes debe ser usada esta información no podrá hablarse de la introducción de la gestión del conocimiento.

Las universidades cubanas, sobre todo a partir de de 1976, año de constitución del Ministerio de Educación Superior (MES), han desarrollado un importante trabajo de organización de carácter didáctico y metodológico que ha servido de base para la producción de varios materiales docentes, cuyo acopio, preservación, almacenamiento y correcta distribución constituyen una apremiante necesidad científica que puede contribuir al objetivo de perfeccionar cada día nuestra enseñanza. Las clases preparadas por docentes altamente capacitados, con una estructura formal apropiada, las guías metodológicas, las orientaciones para exámenes finales y parciales, las tesis doctorales y de maestrías, los reportes de investigaciones, las actas de reuniones y sesiones científicas de los departamentos docentes, los informes de controles a clases, las actas, los resultados científicos, los programas de posgrado y los documentos de las inspecciones generales y parciales realizadas por el MES, entre otros, constituyen un inapreciable tesoro que puede y debe ser puesto a disposición de las futuras generaciones de educadores de la enseñanza universitaria.

Los estudiantes, mediante un riguroso proceso interactivo, también han producido un alto volumen de información que enriquece nuestro escenario académico. Los informes de prácticas de producción, los trabajos de curso y de diploma y su participación en forum científicos estudiantiles, esperan por una gestión de información conducente a la adquisición de conocimiento generado en el pasado para perfeccionar el futuro, mediante su utilización creadora.

Las autopistas de la información, junto a la cada vez más cercana generalización de las bases de conocimiento, son el nuevo ámbito de investigación, desarrollo y servicios de los profesionales de la información y la documentación. La mayor parte de la información externa nos llega por vía de los medios de comunicación, con todo lo que ello supone, ofreciendo la posibilidad de elegir la información que necesitemos e incluso de elaborarla y adaptarla a nuestros propósitos.

Internet presenta una información que circula en dos sentidos: hacia el usuario y desde el usuario, cualquier persona puede emitir y recibir; su audiencia potencial es el conjunto total de personas conectadas y abarca todos los continentes. La información se puede elaborar, guardar y reenviar al momento a cualquier sitio, dando la impresión de que todos deciden, todos opinan y todos pueden participar por igual del tráfico de datos. El problema reside en que aún no está disponible en muchos países, sólo los más desarrollados capitalizan el 90% de

su uso. No obstante, no será suficientemente bueno un sistema de GC que no tome en cuenta el nivel y la forma en que es utilizada Internet para estos fines.

Aunque por razones de espacio eludimos abordar el asunto a profundidad, queremos dejar sentado el criterio de que la inteligencia tecnológica se integra con la gestión del conocimiento para poder alcanzar mejores resultados en la planificación estratégica y en la toma de decisiones en las instituciones productivas, educativas o de servicios.

### 1.3.2 Las tecnologías de la Información para la gestión del conocimiento

Sobre el papel de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) la reflexión es sencilla: si la información y el conocimiento son los elementos y productos básicos en toda organización; y la telemática y la informática posibilitan el mejoramiento de nuestra capacidad, y nuestra eficiencia para su procesamiento y transmisión, entonces es lógico que cualquier reflexión o acción que se realice con o sobre dicha tecnología tendrá influencia sobre la calidad del trabajo científico en general. En la práctica esto significa, no tanto llenar de computadoras los lugares, sino contribuir al proceso de alfabetización y al desarrollo. Esto se logra elaborando estrategias diferenciales de incorporación de esa tecnología y de su apropiación (del conocimiento) por parte de los diferentes miembros de la sociedad.

El escenario internacional actual en materia de tecnología de la información está marcado por varios elementos que condicionan el trabajo de gestión de conocimiento de cada país. Algunos de los rasgos generales del mundo de hoy son los siguientes:

- Un crecimiento notable y masivo de los usuarios de Internet.
- Cada día aparecen unos 8 millones de nuevas páginas web.
- El mercado mundial de tecnología de la información se incrementa notablemente.
- En el campo de la información y la comunicación se produce a escala mundial un importante proceso de convergencia que integra como un mismo sector o campo de actividad social a la información, la informática, las telecomunicaciones y la comunicación social.
- Aparecen los proyectos para nuevas generaciones de Internet, que amplían notablemente su capacidad.
- Crece el comercio electrónico.
- Se generalizan los conceptos de computación de alto tráfico e informática distribuida para los procesamientos de grandes volúmenes de información.
- Adquiere cada día más importancia los sistemas inteligentes.
- Sigue incrementándose la capacidad de almacenamiento y la velocidad de cálculo de los equipos de computación.

Estas características favorecen el hecho de que la información y el conocimiento eleven su valor en la sociedad actual, que impulsado por el vertiginoso avance tecnológico de la informática y las comunicaciones han producido el fenómeno Internet, factor que fertiliza el camino de la sociedad del conocimiento.

A pesar del carácter dinámico y espectacular de las Nuevas Tecnologías (NT), que hace ver su aplicación como algo espontáneo, éstas se imponen como una necesidad del desarrollo, por lo que resulta conveniente integrarlo en estrategias de carácter nacional. Efectivamente las nuevas tecnologías ayudan a gestionar el conocimiento, pero su resultado es más notable cuando se ha logrado una apropiación de esa tecnología, pudiendo hablarse de una cadena de valores "accesousoapropiación".

Los diversos proyectos y programas que en Cuba se desarrollan para elevar el número de personas con acceso a las tecnologías, así como el programa de Informatización de la Sociedad Cubana constituyen pasos sólidos hacia la sociedad del conocimiento. Es evidente que cada año un número mayor de personas utilizan computadoras para cumplir sus tareas cotidianas. En este escenario, las tecnologías son instrumentos útiles para disímiles finalidades y pueden apoyar decisivamente la universalización de la educación, el proceso de aprendizaje y de gestión del conocimiento.

Además de su uso tradicional, a los efectos de la GC, debe atenderse especialmente el efecto que las tecnologías producen en el modo en que nos comunicamos, investigamos, estudiamos, preparamos las clases, porque estos son indicadores de difícil medición pero de importancia relevante. Ya no es solo la computadora como medio de cálculo y enseñanza lo único a examinar, sino si ella está conectada en red, a qué red está conectada, a qué base de conocimiento se accede con ellas, de qué aplicaciones dispone, etc.

Es sumamente importante desarrollar la capacidad de acción de las personas en el espacio electrónico, no solamente su capacidad de acceder al mismo. No basta con acceder a la información que hay en Internet para aprender y asumir, con conocimiento de causa, una concepción concreta de todos los procesos que integran la sociedad. Es importante saber elaborar productos electrónicos, saber presentarlos públicamente en el espacio electrónico y saber interactuar con otras personas para mejorar cooperativamente dichos productos electrónicos. Ello implica enseñar a actuar cooperativamente en la red, lo cual es algo muy distinto que acceder a la información digital.

Unido al examen de experiencias internacionales sobre plataformas virtuales de trabajo, como Microcampus, Learning Space, Moodle, se han desarrollado aplicaciones propias como SEPAD y Aprendist. Ello crea las condiciones básicas para una efectiva gestión del conocimiento. Ellas son de inestimable ayuda para lograr extraer y organizar el conocimiento que existe en los más diversos soportes de información, es una oportunidad para evaluar, ampliar y socializar un conocimiento que ya existe y se encuentra disperso, lo que indiscutiblemente conduce a elevar el nivel de conocimiento de la organización.

### **1.3.3 La preparación de los recursos humanos para la gestión del conocimiento**

El conocimiento a menudo reside en las mentes de las personas y, por tanto, no siempre está disponible donde y cuando es necesario para la organización, por lo que resulta indispensable que todo el conocimiento que atesora una institución pueda ser utilizado por quien lo necesite para actuar de manera adecuada en cada momento. A lograr este objetivo contribuye la GC.

Para muchos expertos, la GC es el conjunto de procesos y sistemas que permiten que el capital intelectual de una organización aumente de forma significativa mediante la puesta en acción de todos los activos intangibles que aportan valor a la organización y por lo tanto deben prepararse para que la tarea principal de la administración de ese talento humano se desarrolle como gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional. Con ello se ayuda a las organizaciones a encontrar, seleccionar, organizar, diseminar y transferir la información y la experiencia necesarias para desarrollar el aprendizaje dinámico, la resolución de problemas, la planeación estratégica y la toma de decisiones.

Son muy pocas aun, sin embargo, las entidades que utilizan para crear valor, las reservas de conocimiento en cuanto a procesos, prácticas, know how, cultura organizacional y experiencias de los clientes

Nosotros compartimos el criterio, que empieza a reiterarse en recientes publicaciones que para consolidar un sistema de GC es muy importante que las direcciones de Recursos Humanos de las organizaciones trasciendan la comunicación interna, el marketing social y el buen funcionamiento de las organizaciones, para convertirse en una estructura capaz de seleccionar la estrategia adecuada y de aplicar las herramientas tecnológicas idóneas para que el conocimiento de su empresa esté al servicio del cumplimiento del objeto social de la institución.

El talento, como se conoce, no es una característica innata y universal de la persona, es contextual, puesto que se expresa y desarrolla de forma diferente en función de los escenarios donde la persona actúe, por eso no puede dejarse al libre albedrío, hay que disponer de un sistema para fertilizarlo, utilizarlo, amplificarlo y reproducirlo.

Por ello Cuba, desde 1959, ha dedicado a la formación del capital intelectual del país grandes esfuerzos. Una profunda campaña de alfabetización, un programa de seguimiento y superación de adultos, el desarrollo de una amplia red de centros politécnicos, un crecimiento notable de la red de centros de la educación superior son, entre otros, algunas de las acciones puestas en práctica para poder contar con personal con una adecuada preparación profesional. Esto nos sitúa en condiciones favorables para enfrentar este momento, en el que el Capital Humano constituye el factor condicionante primario del nivel de vida de un país.

Coincidimos con Becker, cuando enfatizó que los éxitos económicos de los países asiáticos no se explicarían sin una base de fuerza laboral bien formada, educada, trabajadora y políticamente ordenada. El Recurso natural más valioso para esos países fueron los cerebros de sus habitantes. El mismo autor comenzó a estudiar las sociedades del conocimiento y concluyó que su mayor tesoro era el capital humano que estas poseían, esto es, el conocimiento y las habilidades que forman parte de las personas, su salud y la calidad de sus hábitos de trabajo, además el autor logra definir al capital humano como importante para la productividad de las economías modernas ya que esta productividad se basa en la creación, difusión y utilización del saber.

El conocimiento se crea en las empresas, los laboratorios y las universidades; se difunde por medio de las familias, los centros de educación y los puestos de trabajo y es utilizado para producir bienes y servicios. Si bien antes se consideraba que la prioridad era el desarrollo económico y que luego vendría todo lo demás educación, vivienda y salud hoy el enfoque es completamente diferente ya que la vinculación entre educación y desarrollo económico se torna esencial para el progreso de una nación.

Tampoco es conveniente hiperbolizar el papel de las tecnologías para el éxito de una Empresa. Ellas son importantes pero ha de tenerse siempre presente que puestas las mismas, acompañadas de la información correspondiente, a disposición de las entidades, la diferencia la aporta la capacidad que tienen las personas dentro de la organización para utilizarlas eficientemente en bien del colectivo, en ello se incluye, desde luego, la eficacia de los directivos en la toma de decisiones.

Las categorías información y conocimientos con la que hemos venido trabajando en esta parte del texto no debe llevar a confusiones entre lo que es una persona informada y una persona formada. En la formación de toda persona la información es derecho, necesidad importante, herramienta para comprender una realidad cada vez más expandida, pero la formación exige, además, la presencia de valores asociados al comportamiento humano que se logran con otros procedimientos.

Estos valores están estrictamente vinculados al desarrollo tecnológico que debe interpretarse como un proceso complejo, que trasciende las marcas de los adelantos materiales y técnicos. En él están incluidos aspectos culturales, sociales y psicológicos y los correspondientes cambios en las actitudes, pensamientos, creencias y comportamientos humanos en los que incide el cambio técnico. Los cambios que no tienen carácter físico son más delicados, aún cuando con frecuencia sean ignorados o menospreciados por las políticas de transferencia de tecnología. La formación del hombre contemporáneo no puede ignorar esta realidad.

Por estas y otras razones, las instituciones docentes deben asumir la Gestión del Conocimiento e insertarse en la Sociedad de la Información, asumiendo una posición de liderazgo. Desde el punto de vista educativo aparece un nuevo campo de investigación ligado a la organización escolar e institucional, a las estrategias educativas y al uso de las TIC.

Para lograr que las nuevas herramientas tengan el efecto positivo deseado y disminuir al máximo sus efectos negativos, tenemos que acelerar el proceso de alfabetización informática y telemática desde edades tempranas porque los jóvenes son más flexibles, se adaptan más fácilmente al progreso técnico y constituyen el contingente que garantiza el éxito del futuro.

Un elemento importante y estratégico para la correcta utilización del conocimiento como activo determinante son las redes de conocimiento, un mecanismo de intercambio social que relaciona a diferentes organizaciones o individuos alrededor de una temática específica y que se utilizan para:

- promover el intercambio de información,



- compartir metodologías y prácticas de trabajo,
- colaborar en iniciativas tales como la capacitación, investigación y desarrollo, y
- acumular conocimiento basado en las complementariedades, la reciprocidad y el intercambio.

Las redes de conocimiento son un valuarte para los sistemas de Gestión del Conocimiento. Los intercambios basados en reciprocidad y confianza aceleran y mejoran el aprendizaje de todos los participantes y producen ganancia neta de conocimiento de manera dinámica. Las características de las redes de conocimiento exitosas incluyen la participación cooperada, una estructura de manejo, posibilidades de dirigir y modelar el curso de la red, normas expresamente declaradas, objetivos expresos, reglas de comportamiento, compromiso de otros de los miembros, y recursos humanos, financieros y tecnológicos que garanticen el funcionamiento de la red.

La estabilidad de las redes de conocimiento, se sustenta en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación que estratégica y apropiadamente utilizadas pueden mejorar y fortalecer el proceso social de manera eficiente y con bajos costos. Las redes han existido desde siempre, lo que ha hecho Internet es generalizarlas, pudiendo llegar a lugares que antes resultaban impensables. Pero la capacidad de los seres humanos de tender redes ha estado siempre presente en nosotros (3). Nuevas redes temáticas irán engrosando el panorama académico mundial favoreciendo el aprendizaje colectivo y el aporte de los especialistas cubanos al saber y a la cultura mundial puede resultar una contribución apreciable.

#### **1.4 La evaluación del sistema de Gestión de Conocimiento**

El conocimiento debe ser correctamente medido, por lo que debe establecerse, de manera correcta, los indicadores que evalúan los resultados de un centro o un departamento. Ello es trascendente porque ayuda a evaluar, estimular, motivar y dirigir los esfuerzos hacia los aspectos medulares.

En las entidades de producción y servicios la validación del sistema implica examinar y medir los impactos logrados en la institución después de implantado el sistema de Gestión del Conocimiento. Cada institución debe establecer su estrategia de evaluación pero es evidente que debe contemplar los componentes básicos anteriormente descritos:

- Medida en que se emplea la información interna y externa en el trabajo de la organización.
- Nivel de introducción de las tecnologías de la información para gestionar el conocimiento.
- Preparación de los recursos humanos y grado de participación en las tareas de la organización.
- Incidencia del Sistema de Gestión del Conocimiento en el cumplimiento de los principales indicadores de la institución.

En las universidades, una correcta evaluación tendrá siempre una incidencia práctica en la dirección del proceso docente. Consideramos que estamos en el momento de modificar alguna de las preguntas dirigidas a evaluar la estrategia de Gestión del Conocimiento en la institución, comenzando con la introducción de las TIC. Sirva de ejemplo o guía la siguiente relación:

- • Cuántas redes de conocimientos (cluster) hay creadas para las especialidades principales en la educación superior y cuán eficientes son estas redes.
- A cuántas redes de conocimiento están conectados nuestros profesores y estudiantes.
- A cuántas bases de datos tienen acceso los profesores y estudiantes.
- Qué valor tienen estas bases de datos desde el punto de vista del desarrollo científico contemporáneo.
- Cómo funcionan los laboratorios en el desarrollo de la actividad científica universitaria.

- En qué medida las redes creadas nos permiten identificar en breve plazo donde está el talento (¿Quién sabe qué?, ¿Cómo se hace qué?).
- Cuantas bases de conocimiento hay creadas y como son utilizadas.
- Como se actualiza el conocimiento existente y como se incluye en la estrategia de la institución.
- En que medida se logra que el conocimiento individual se convierta en colectivo.
- ¿Estamos dotando a las empresas cubanas de los gestores del conocimiento que demanda el estado actual de desarrollo?

Reconocemos que no siempre aparecerá de manera evidente la expresión cuantitativa que mida precisamente un evento, pues, como dijo Einstein, no siempre "hay un número para todo lo que se quiere medir", y también "lo que se mide no siempre es importante y lo importante no siempre se puede medir" (Einstein). Habrá que encontrar la forma de asociarle algún valor a las respuestas que recibimos de éstas y otras preguntas porque ello contribuirá a cumplir mejor nuestro deber de potenciar los conocimientos y la inteligencia desarrollada para poder ser actor en esta nueva era digital.

## 1.5 La Gestión de la información, el conocimiento y las decisiones inteligentes

Según Jáuregui, ( 3 ) una organización inteligente es aquella que construye una filosofía de gestión compartida en todos sus niveles y que se mantiene en constante retroalimentación con sus empleados y con el exterior (clientes), revela que el primer paso para crear una organización inteligente, es el análisis de su desempeño interno, para la construcción de estrategias de largo plazo y una filosofía de gestión.

Asimismo, Peter Senge (11) en su obra la "Quinta disciplina", propone que estas denominadas organizaciones inteligentes se basan en el pensamiento sistémico; es decir, que poseen una visión global de la interrelación de sus partes, creando escenarios de referencia, formulando visiones y movilizandocompromisos. Este pensamiento sistémico va de la mano con las cinco disciplinas que debe poseer una organización basada en la capacidad de aprendizaje y creatividad.

Los miembros de las organizaciones poseen conocimientos, habilidades, experiencias e intuición; sin embargo, la organización sólo conoce y controla una parte mínima de estos. Es por eso que se hace necesario desarrollar estrategias para lograr que los empleados expliciten sus conocimientos y que esta se registre en documentos. La actuación de las personas en la organización es indispensable para una adecuada gestión del conocimiento. Una vez identificado el conocimiento, las organizaciones deben trazar estrategias que permitan conservarlo y posibilitar y facilitar su uso y así favorecer la toma de decisiones inteligentes en la organización.

La creación del conocimiento organizacional no es un simple procesamiento de información, es la ubicación de información estratégica, que sirve para tomar decisiones organizacionales inteligentes y efectivas, por medio del uso de las tecnologías de información. El manejo de la información juega un papel importante en la creación del conocimiento, esa información proviene de las experiencia y del entorno de una empresa o de un individuo.

Con las nuevas posibilidades que brinda el desarrollo tecnológico y metodológico crecen los beneficios para el tratamiento de grandes cantidades de información, no obstante, la abundancia de información (lo cual tiene un gran valor) muchas veces se convierte en un problema a la hora de almacenarla y procesarla de manera eficiente. Cuando la información no se gestiona bien pueden ocurrir serios problemas (fig. 3) y muy en especial ocurre un proceso lento en la toma de decisiones y lo que es peor, puede dar lugar a decisiones equivocadas. Es por ello que resulta muy importante saber como y donde se organiza la información par lo cual se hace necesario aplicar técnicas y herramientas tales como:

- Sistemas de Bases de datos

- Minería de datos y texto
- Almacén de datos (Data Warehousing y Data Marts)
- Técnicas de inteligencia artificial (bases de casos)
- Herramientas de procesamiento analítico de datos,
- Portales,
- Etc.

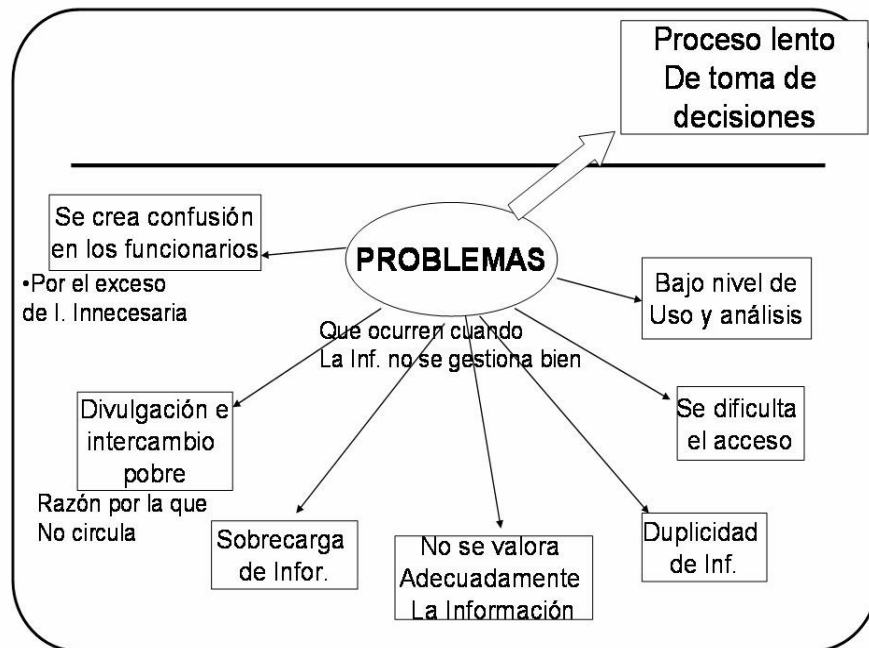


Figura 3. Problemas que ocurren cuando la Información no es bien gestionada

## 1.6 Aspectos metodológicos

La pregunta, más reiterada y menos contestada sobre el tema de Gestión del conocimiento, es como implantar un sistema efectivo en una organización determinada que precise: qué hacer, cómo hacer, dónde hacer y con quién realizar una acción de este carácter. En tal sentido existen algunas propuestas de metodología que pueden servir de referencia. En la revista de Información Científica y Tecnológica, Vol. VI, (2) cuya lectura completa recomendamos, aparece un artículo con el título "Bases para la introducción del GC en Cuba" en el que se expresa lo siguiente:

"Para llevar a la práctica la GC",..., "deberán acometerse las acciones que se relacionan a continuación:

- Formular una estrategia de alcance organizacional para la adquisición, el desarrollo y la adquisición del conocimiento.
- Implantar estrategias orientadas a la utilización adecuada del conocimiento, con el apoyo concertado de las instancias de dirección de la organización.

- Promover el mejoramiento continuo de los procesos organizacionales, enfatizando en la generación y utilización del conocimiento.
- Monitorear y evaluar los logros obtenidos mediante la aplicación del conocimiento.”
- Sobre estas bases, las múltiples consultas realizadas y la experiencia individual de los autores, describimos una propuesta de pasos generales o etapas que deben tenerse en cuenta cuando se inicia un proceso de GC en una institución, sin pretender, desde luego, que sirva de receta para cualquier situación:

Etapas para la implantación de un Sistema de Gestión del Conocimiento:

1. Preparación e identificación.
2. Planificación y documentación.
3. Adquisición del conocimiento.
4. Organización, formalización y representación del conocimiento.
5. Validación.
6. Uso del conocimiento.
7. Evaluación general y mantenimiento del sistema.

A cada una de estas etapas le es inherente un conjunto de acciones. Estas etapas deben ser ejecutadas de manera secuencial, ya que existe precedencia entre ellas. Una vez implantado el sistema la realización periódica de una etapa puede conllevar a la modificación de las acciones incluidas en cualquiera de las etapas precedentes.

#### 1. Preparación e identificación

- Seleccionar las personas que van a implantar el sistema de GC.
- Desarrollar un proceso de divulgación y capacitación lo más amplio posible.
- Definir los objetivos a lograr.
- Identificar la información y los conocimientos que deben ser gestionados. (relevantes, accesibles y vigentes).
- Definir el escalado (pudiera ser tomar un área experimental y posteriormente extenderla al resto de la organización).
- Acordar los objetivos de la GC en la institución en su conjunto y en cada una de sus unidades.
- Confeccionar la lista de trabajadores y posibles líderes que pudieran participar en el proceso.
- Definir los procesos y criterios de éxito para evaluarlos (indicadores principales).

#### 2. Planificación y documentación

- Seleccionar las áreas y trabajadores a participar más directamente en el proceso. Selección y/o diseños de los instrumentos que serán utilizados.
- Localizar toda la documentación impresa y electrónica necesaria.
- Confeccionar el cronograma general del proceso.
- Selección de los medios técnicos de apoyo al proceso. Definir las funciones y responsabilidades de los gestores del conocimiento y de los expertos así como de todos los actores implicados en el proceso.

### 3. Adquisición del conocimiento

En esta etapa se trata esencialmente de convertir el conocimiento implícito en explícito, por lo que adquiere una relevancia fundamental la realización de las entrevistas individuales y la aplicación de métodos colectivos de análisis y métodos de análisis cualitativos.

- Aplicar técnicas de Minería de texto.
- Aplicar técnicas de Minería de datos.
- Aplicar técnicas y herramientas para gestionar el conocimiento.

### 4. Organización, formalización y representación del conocimiento

- Determinar las técnicas informáticas a emplear.
- Evaluar la necesidad de aplicar modelos para simular procesos.
- Captura de la información.
- Diseñar y crear las bases de datos correspondientes e intranets.
- Crear bases de conocimiento.
- Diseñar el programa de uso de la Intranet y de Internet para la GC.

### 5. Validación

- Evaluar el conocimiento capturado y discernir su utilidad práctica.
- Conformar el conjunto de recomendaciones

### 6. Uso del conocimiento

- Aplicar las recomendaciones del proceso de validación.
- Publicar las recomendaciones que pueden ser transferidas a otras instituciones.
- Construir y guardar la memoria de la organización.
- Establecer el ambiente que garantice el aprendizaje y el enriquecimiento permanente de la memoria.
- Garantizar la actualización permanente del sistema.
- Creación de un portal vertical del conocimiento que incluya la estrategia, la organización, la etapa operativa y la infraestructura. La inclusión de estos elementos en el portal debe permitir la optimización de la estructura del conocimiento y facilitar su almacenamiento y divulgación. (2).

### 7. Evaluación general y mantenimiento del sistema

Se debe realizar una evaluación periódica de los impactos que ha tenido la aplicación del sistema de GC en los resultados generales de la institución, actualizando de manera permanente toda las bases de datos y el conocimiento existente teniendo siempre presente la información externa, las vías de obtenerla y las formas de incorporarla a la organización. Crear flujos de trabajo para mantener en funcionamiento los procesos claves de conocimiento. En esta, como en todas las anteriores la relación Intranet – Internet es decisiva.

Estos pasos técnicos organizativos son muy importantes pero son insuficientes si no se crea un ambiente donde las personas estén concientes de la importancia que tiene el conocimiento para su formación individual y para el desarrollo de la organización. Que sientan orgullo cuando hagan un aporte al sistema y que siempre estén ávidos

por explicitar su conocimiento. La organización en su conjunto debe crear un ambiente que facilite la reflexión colectiva que apoye el aprendizaje permanente, que jerarquice la colaboración y que sitúe el conocimiento y la forma de compartirlo en el lugar que le corresponde.

## **1.7 Las TIC y los Mapas Conceptuales en función de potenciar la Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje**

Como se sabe, el conocimiento objeto de gestión debe ser capturable y posible de transmitir a otras personas, lo que significa que se pueda explicar y asimilar a través de textos y gráficos. El proceso de enseñanza aprendizaje es una expresión condensada de este dinámico fenómeno.

Los Mapas conceptuales, concebidos por Novak para dar respuesta a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, favorecidos por las nuevas tecnologías pueden resultar un valioso instrumento de apoyo al profesor universitario.

Nosotros los estamos utilizando como herramienta para la gestión del conocimiento porque contiene varias bondades, que facilitan nuestros propósitos, entre otros:

- Se puede organizar mejor el conocimiento, presentándolo en un esquema gráfico más inteligible.
- Favorece la navegación entre los conceptos, que representan nodos de un árbol.
- Permite la comunicación distante en el proceso de aprendizaje, si se usan adecuadamente los sistemas de computación.
- Eleva el papel del estudiante en el proceso de adquisición de un nuevo conocimiento.
- Favorece la cooperación y la interactividad en el proceso docente educativo.

De igual manera, enfatizamos en la necesidad de utilizar formas de organizar el conocimiento, y de compartirlo en espacios virtuales con especial realce para los aspectos asociados a la educación como la creación de programas analíticos, preparación de contenidos y evaluación del aprendizaje. Esto tiene muchas aristas pero una de las más importantes es que permite, precisamente, combinar las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones con técnicas pedagógicas de éxito, para alcanzar una sinergia que redunde en una gestión del conocimiento más eficiente.

Los mapas conceptuales (MC) iniciaron su desarrollo en el Departamento de Educación de la Universidad de Cornell, EUA, durante la década de los setenta y constituye una respuesta a la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel; en especial, en lo referente a la evolución de las ideas previas que poseen los estudiantes para lograr un nuevo conocimiento. Los MC han constituido desde entonces, una herramienta de gran utilidad para profesores, investigadores de temas educativos, psicólogos, sociólogos y estudiantes en general; así como para otras áreas, sobre todo, cuando se necesita tratar con grandes volúmenes de información (13).

Construir y compartir conocimientos, aprender significativamente, contextualizar el aprendizaje y aprender a aprender, son ideas sobre cuyo significado se ha reflexionado desde hace mucho tiempo y se ha intentado utilizar herramientas que permitan llevar a la práctica, estas aspiraciones. Para ello se han empleado diferentes técnicas y estrategias. Precisamente una de estas técnicas que ayudan a Gestionar el conocimiento y a aprender son los mapas conceptuales. Definir un Mapa Conceptual es relativamente sencillo. Más sencillo aun es comprender el significado de la definición.

El MC es descendiente del cuadro sinóptico que el profesor de la enseñanza media nos escribía en la pizarra para que entendiéramos mejor lo que nos estaban explicando, fue definido por Novak, su creador, como una técnica que representa, simultáneamente, una estrategia de aprendizaje, un método para captar lo mas significativo de un

tema y un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones (7).

La convergencia entre las herramientas y los métodos pedagógicos con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) favorecen la tarea de generar, transmitir y compartir el conocimiento. El producto informático MACOSOFT, software desarrollado como parte de un proyecto de investigación de Gestión del Conocimiento en la CUJAE, automatiza el proceso de elaboración de Mapas Conceptuales, lo cual facilita la representación, construcción, evaluación y almacenamiento del conocimiento, haciendo más efectivo su uso así como el proceso de aprendizaje.

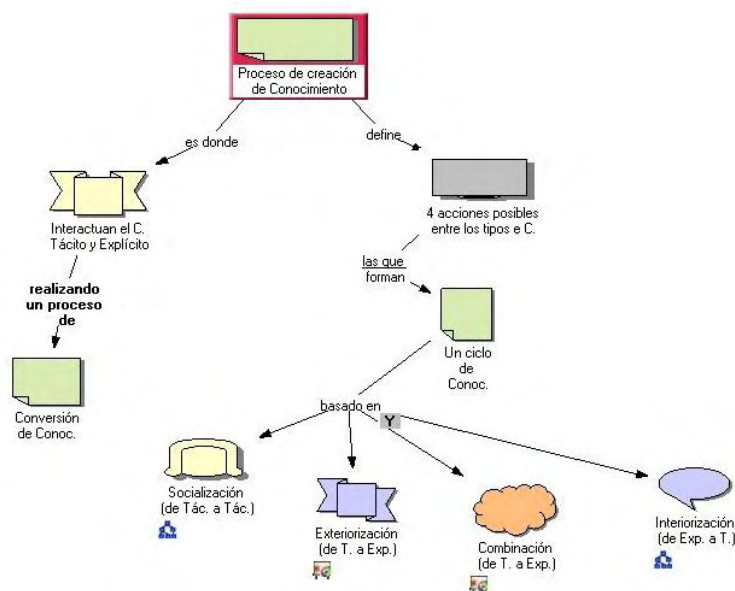


Figura 4. Proceso de creación de conocimiento según modelo de Nonaka y Takeuchi

## 1.8 Conclusiones

Para desarrollar un programa y una estrategia de GC, hay que tener en cuenta algunos factores que son básicos para la obtención de éxito, tales como:

- Disponer de la infraestructura tecnológica apropiada.
- Contar con una intranet que funcione para dar respuesta a las necesidades del cumplimiento del objeto social de la organización.
- Tener bien organizada y archivada la información generada durante el desarrollo del proceso productivo o educativo o de servicio de la institución e histórico de información sobre la evolución del flujo completo.
- Generar un proceso de creación de una permanente cultura orientada al conocimiento.
- Almacenamiento centralizado y gestión ágil de los documentos: rápida localización y vistas personalizadas de la información.
- Información y comunicación seguras: sistema compartimentado de acceso a la información según perfiles y roles de usuario.

- Garantizar el acceso a toda la información necesaria para el cumplimiento de cada tarea de manera rápida y lo más automatizada posible.
- Notificación controlada y automática a los usuarios de los cambios que se producen en los planes de trabajo y otras afectaciones
- Monitorear de forma gráfica y brindar análisis estadísticos de la ejecución de las estrategias, objetivos, planes de trabajo, indicadores, etc.
- Dotar a los directivos de la institución de todos los elementos necesarios para ejecutar el sistema de GC en el área de su competencia.
- Hacer llegar el conocimiento adquirido por un miembro de la organización a todos los que les resulte importante disponer de él, protegiéndolo de personas u organizaciones ajenas que puedan hacer uso ilegítimo del mismo, resulta fundamental para el éxito de la Gestión del Conocimiento y en particular para la toma de decisiones inteligentes.
- El Conocimiento debe, por tanto, estar presente, ser accesible y estar protegido, aspecto este último de extraordinaria importancia para cualquier empresa u organización, ya que es el recurso más preciado y que le proporcionará la necesaria innovación y, a la larga, ventaja competitiva.
- El reto es escoger la estrategia adecuada y las herramientas tecnológicas idóneas para implantar un sistema de trabajo que garantice que el conocimiento de la organización pueda ser usado por todos para el bien común.



## 1.9 Bibliografía

1. Gates Bill. Los negocios en la era digital. Tomo I. Plaza & Janés Editores S.A. 2002.
2. Grupo de especialistas de la Agencia de Información para el Desarrollo y otras entidades del CITMA. Revista Ciencia, Innovación y desarrollo. Vol. 6 No. 4. Cuba. 2002
3. JÁUREGUI, Alejandro. Organizaciones inteligentes: consideraciones sobre organizaciones inteligentes aplicadas al mercadeo. 2000? Disponible en <http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/21/orgintelmkt.htm>
4. Lage, D. A. Propiedad y expropiación en la economía del conocimiento. Revista Ciencia, Innovación y desarrollo. Vol. 6 No. 4. Cuba. 2002.
5. Malhotra, Yogesh. Organizational Learning and Learning Organizations: An Overview (Internet) Knowledge Management & Organizational Learning. 1996. Available in <http://www.brint.com/papers/orglrng.htm>
6. Navas J.E., Guerras L.A. La dirección estratégica de la empresa. Teoría y aplicaciones. Editorial Civitas. 1998.
7. Novak, J.D. y Gowin, D.B. Aprendiendo a Aprender.. Ediciones Martinez Roca, S.A., Barcelona, 1988.
8. Peña V, P. To know or not to be. Conocimiento: el oro gris de las organizaciones. Colección: Gestión del Conocimiento. Volumen 5. Director de la colección: Dr. Jesús Rivero Laguna. Presidnete de la fundación DINTEL. Edita: Fundación DINTEL, 2001.
9. Ross Johan, “Capital Intelectual: lo que se puede medir se puede gestionar”, Harvard Deusto Business Review, 1996.
10. RUBINO, Nicolás. Conocimiento y decisión: La información como recurso sociocultural, UPEL, 2005, 11p.
11. SENGE, Peter M. La Quinta Disciplina (Cómo Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente). Barcelona, Editorial Granica, 1992, 137p..
12. Stroddhia M. MCTC: “Metodología para la captura y transferencia del conocimiento”.
13. Bello R., Vicente R., Lee F., García Z., Estrada V. y otros. “Las TIC en la Educación Superior”.
14. VALHONDO Domingo; Gestión del Conocimiento; del Mito a realidad, edición Díaz de Santo, 2003.

## 1.10 Datos del autor



Dra. C. Vivian Estrada Sentí, Profesora Titular, [vestrada@reduniv.edu.cu](mailto:vestrada@reduniv.edu.cu)

Asesora del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Es miembro del grupo de expertos del Programa Nacional Científico – Técnico de Tecnología de la Información y del Programa Ramal de Investigaciones Pedagógicas. Pertenece al Comité académico de la maestría de Gestión de Información de la Universidad de La Habana e Informática Aplicada de la Universidad de Matanzas. Es miembro del claustro de un Programa de Doctorado en la Universidad de Matanzas, de la Universidad de Málaga, España y de varias maestrías (Informática Aplicada del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”, Computación Aplicada de la Universidad de Las Villas, etc.). Ha participado como coautora en 5 libros y más de 40 artículos. Es miembro de la Junta de Acreditación Nacional y del Comité Técnico Evaluador para la acreditación de programas de maestrías en el país. Tiene 33 años de experiencia como docente. Profesora en varias universidades de Brasil y México en programas de maestría y ha impartido conferencias en varios países (Cuba, España, México, Brasil, Santo Domingo, Colombia, Guatemala). Es profesora Titular adjunta de la Universidad de Guadalajara en México. Es miembro del tribunal permanente para las defensas de doctorado en Informática y Automática. Ha dirigido y desarrollado varios proyectos de investigación científica relacionados con la Tecnología Educativa, Aplicaciones Informáticas, la gestión del conocimiento, la inteligencia artificial, Informática en la salud y Ciencias de la Educación. Es tutora de varias tesis de doctorado y maestría. Pertenece a la RedEVA (Espacios Virtuales de Aprendizaje) que coordina la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y a la Red Internacional Red Especial.

## 2 LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CUBA. TRANSFORMACIONES Y PERSPECTIVAS

Dr. Dimas N. Hernández Gutiérrez, Profesor Titular, Director de Universalización del MES,  
[dimas@reduniv.edu.cu](mailto:dimas@reduniv.edu.cu)

Francisco Benítez Cárdenas, Profesor Auxiliar

Berta Pichs Herrera, Profesora Auxiliar

### 2.1 Introducción

La sociedad del siglo XXI y la del futuro previsible se estructura bajo un nuevo paradigma, donde el conocimiento y la información se convierten en los principales motores del desarrollo, sobre la base de los increíbles adelantos tecnológicos que se alcanzaron con celeridad en las últimas décadas del siglo pasado y que continúan vertiginosamente influyendo en todos los aspectos de la vida material y espiritual de la sociedad. Cabe señalar que existen notables diferencias entre los países desarrollados y los llamados en desarrollo, entre los países que se benefician de la información y de los que casi no la reciben, ante todo debido a las profundas inequidades existentes.

No obstante estas realidades todos los gobiernos están en el deber de dotar a sus pueblos de las capacidades intelectuales que les permitan vencer los desafíos de la sociedad en que viven y alcanzar un desarrollo sostenible, lo cual solo es posible con un sólido sistema educacional y una elevada equidad social.

Los países más pobres entre los que se cuenta Cuba deben buscar formas sustentables para lograr estos altos propósitos.

El presente libro expone algunos fundamentos y experiencias de las más recientes transformaciones educativas que se llevan a cabo en la Educación Superior cubana con el objetivo de elevar el acceso y la equidad en el tercer nivel de enseñanza, basados en los logros acumulados en materia de educación en todos los años de revolución y en los principios de la educación a distancia con el uso de los medios tradicionales y de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Habiendo heredado una realidad desfavorable en el campo de la educación con casi un millón de analfabetos, hoy muestra elevados niveles de escolarización que le permite lanzar el reto de proponerse universalizar el conocimiento. En términos prácticos, significa la oportunidad de crear facilidades para que todos los individuos estudien sin límites, durante toda la vida, con lo que se propicia el disfrute personal y la utilización culta del tiempo libre.

Es en este esfuerzo que en la actualidad hemos llegado a una nueva etapa en la universalización de los estudios superiores. Esto se traduce en llevar los estudios de tercer nivel a todos los municipios del país para darles acceso a los jóvenes y adultos que habiendo concluido en algún momento los niveles 3 o 4 según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO, no pudieron continuar estudios universitarios por alguna razón. Este programa ha ido paulatinamente elevando el ingreso a la Educación Superior, que debe alcanzar la cifra en el curso 2005-2006 de 500 000 estudiantes, de ellos alrededor de 360 000 en esta modalidad.

Esta transformación en la Educación Superior debe realizarse cuidando no afectar los logros alcanzados en términos de calidad, e incorporando además los procesos sustantivos tradicionales adaptados a las necesidades del desarrollo local municipal. El libro concibe divulgar las ponencias presentadas en el Taller que se realizó los días 8 y 9 de septiembre en La Habana, Cuba con el objetivo de debatir en diferentes paneles temas de importancia para esta nueva etapa de la Educación Superior.

La edición e impresión del mismo ha sido posible por el apoyo del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba y de la UNESCO, a través de la oficina UNESCO/Habana que en el marco del Gran Programa I de Educación, Programa “Construyendo Sociedades de aprendizaje”; Subprograma “Más allá de la Educación Primaria Universal”, MLA “Promoviendo la diversidad y la cooperación en la educación superior”, Acción “Mantener el debate de la política sobre la reforma en la Educación Superior”, aprobó al Ministerio de Educación Superior el proyecto “Apoyo al sistema de Educación Superior para elevar la calidad de la enseñanza y la investigación”.

El libro se entrega a los participantes del curso en su versión impresa. La Editorial Universitaria publicará en breve una versión completa del mismo en formato electrónico.

## **2.2 Datos del libro**

La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento / Dimas Hernández Gutiérrez, Francisco Benítez Cárdenas, Ynocencio Sánchez Henández y Salvador A. Manzano Rivera. -- Ciudad de La Habana : Félix Varela, 2006. -- 404 pág. -- ISBN 959-258-971-2

### 2.3 Datos de los autores



**Dr. C. Dimas N. Hernández Gutiérrez:** Doctor en Ciencias Técnicas 1991, Profesor Auxiliar del Departamento de Ingeniería de Mantenimiento (1986), Contador Público (1964), Ingeniero Mecánico en transporte Automotor (1977). Desde que se incorpora en 1977 como profesor en el Instituto Superior Politécnico de la Habana (ISPJAE), ha impartido más de 8 asignaturas diferentes, dirigiendo más de 180 proyectos de curso en la temática de Ingeniería de Mantenimiento y más de 80 Trabajos de Diploma; impartió cursos de postgrado de “Reacondicionamiento de Piezas” en la Maestría de Ingeniería de Mantenimiento desde el año 1994 y en 1998 sobre Gestión Universitaria específicamente sobre los temas de Dirección basada en Valores, Dirección Estratégica, Dirección Estratégica Integrada y Gestión Tecnológica. Ha dirigido 15 tesis de maestría y oponente de seis correspondiente al grado de “Doctor en Ciencias Técnicas”. Contador en Empresas. Profesor en la Facultad de Ingeniería Mecánica del ISPJAE. Jefe de Departamento de Ingeniería de Transporte, Vicedecano Docente. Decano de la Facultad de Ingeniería Mecánica. Vicerrector de Extensión Universitaria. Rector del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa. Director de Universalización de la Educación Superior de Cuba. Ha participado en comisiones ramales a nivel de gobierno en el área de Transporte, presentado ponencias en más de 35 eventos nacionales e internacionales y publicado más de 30 artículos, algunas de ellos en revistas extranjeras. Ha efectuado misiones de trabajo para el desarrollo de investigaciones e intercambio en Rusia, Polonia, Alemania, Hungría, España, Bélgica, Venezuela, Brasil, México, Argentina, Colombia, Canadá, México, Perú y Francia.



**Francisco Benítez Cárdenas.** Ing. Mecánico. Dr. en Ciencias Técnicas (1983 Instituto de Automóviles y Carreteras de Moscú). Ha sido Profesor de Ingeniería Mecánica., Vicedecano de Investigaciones. Decano de la Facultad de Ingeniería en Transporte y de Ingeniería Mecánica, Vicerrector de en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Ex Rector de la Universidad Agraria de la Habana. Actualmente es asesor académico de la Dirección de Universalización del Ministerio de Educación Superior. Especialista en Gestión Universitaria, Dirección Estratégica y Gestión del Conocimiento, la Ciencia y la Innovación Tecnológica.



**Berta Pichs Herrera.** Licenciada en Educación Especial, Dra. en Ciencias Pedagógicas, profesora, asesora académica y en la actividad de ingreso, Vicedecana Docente, Jefa de Carrera y Vicerrectora Docente en universidades pedagógicas. Ha dirigido la organización de la actividad de Universalización de la Educación Superior en universidades pedagógicas. Actualmente es asesora académica de la Dirección de Universalización del Ministerio de Educación Superior. Especialista en Psicopedagogía y Didáctica de la Educación.

### 3 APRENDER A APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA CUBANA DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Dra. C. Gloria Fariñas León, Profesora Auxiliar. [glofaleon@yahoo.com](mailto:glofaleon@yahoo.com), [glofa@fq.uh.cu](mailto:glofa@fq.uh.cu)



“Hay un cúmulo de verdades esenciales que caben el ala de un colibrí”

José Martí

#### 3.1 Encuadre general de la concepción teórico metodológica

El modelo educativo de orientación didáctica asume generalmente que enseñar es plantear el conocimiento (valores, conceptos, habilidades, hábitos) en calidad de precepto explícito, que debe ser expuesto como obviedad al aprendiz a fin de que este pueda apropiárselo. Forma de educar con alguna efectividad en el aprendizaje, que le granjea simpatía entre estudiantes que gustan de recibir el conocimiento acabado y profesores que gustan de rutinas, porque así evaden en determinado grado, la incertidumbre que provoca la heurística de lo desconocido y el esfuerzo que requiere asumirla. Aquí parece radicar en alguna medida su preferencia.

Sin embargo ¿hasta qué punto esta práctica pedagógica es conveniente para el desarrollo de la educación y de sus principales protagonistas: alumnos y profesores?

El desarrollo sociocultural en la actualidad impone cambios con celeridad y parte del conocimiento caduca con frecuencia, por eso es necesario aprender durante toda la vida. Esto según la lógica apuntada más arriba, ligaría con constancia al estudiante ya graduado a alguna institución académica, que haría función de lazarillo para protegerlo de los avatares de la sociedad y la cultura. Asimismo enfrentaríamos dos problemas de carácter ético con esa práctica, pues sentamos implícitamente que uno de los objetivos más importantes de la enseñanza es, tener al individuo bajo control directo y que el procedimiento más fácil –recibir el conocimiento preparado, suele ser el más beneficioso para el aprendizaje.

No es menos cierto que tenemos que considerar los recursos didácticos, pero esto no justifica la postura de la educación tradicionalista, que hiperboliza su utilización (fenómeno que identifiqué como didactismo en Fariñas, G. de la Torre, N. 2001). En la educación, como en muchos otros casos, lo obvio no es siempre lo que incita la atención. El facilismo en alguna medida heredero de prácticas que, requiriendo ser complejas, fueron simplificadas, está reñido con la educación de avanzada que asume la complejidad de las relaciones y condicionamientos, que ocurren entre los sujetos (que aprenden y enseñan) el conocimiento el contexto histórico y cultural en que se desenvuelven. La reiterada obviedad del conocimiento en la educación tradicional, pienso que es en algún grado, resultado de la visión positivista que ha primado en la ciencia y otras esferas del saber hasta nuestros días.

Supondré para seguir adelante, que ustedes (lector y lectora), están de acuerdo al menos, con algunos de los aspectos señalados críticamente, y por otra parte, que están dispuestos a pensar sobre las vías de cambiar la docencia, para adecuarla más a las demandas del desarrollo contemporáneo de la sociedad. Mi intención principal, es analizar la manera en que se pudiera propiciar una mejor capacidad de aprendizaje (autoorganizado) en los estudiantes, sin hacer tanto énfasis en nuestro papel dominante de mentor experto y de transmisor de información. La forma de enseñar que propondré inclusive contribuye a nuestro desarrollo como profesores, ya que nos expone a situaciones abiertas apartándonos del automatismo prescrito por la educación tradicional. Me enfocaré primeramente en exponer, lo que a mi criterio, serían las bases del cambio, y después en ejemplificar con una experiencia, mi práctica en la educación superior.

### 3.1.1 Una alternativa de solución

El primer requisito para el cambio sería: Trasladar el énfasis de la educación didáctica y del llamado aprendizaje “bancario”, referidos más arriba, al desarrollo del alumno como sujeto capaz de aprender por sí mismo a lo largo de la vida (autoorganización del aprendizaje<sup>1</sup>), lo que requiere una reestructuración más amplia y profunda de la enseñanza en lo siguiente (G. Fariñas, 1995, 2004 y 2005):

Primero: Asumir que el estudiante es un sujeto integral, por excelencia activo y concreto, no un proceso de aprendizaje, no un individuo pasivo y abstracto que asiste a nuestras clases para recibir con carácter normalizado el contenido.

Segundo: Superar los métodos de enseñanza y evaluación estandarizados, instaurando una enseñanza basada en las dinámicas de autoorganización del desarrollo del estudiante.

Tercero: Reorganizar el contenido a dominar, sobre bases más dinámicas, lo que requiere un mayor conocimiento de su evolución, a lo largo de la historia y la actualidad.

Máximas, que al llevarse a la práctica, sugieren, a mi juicio:

- Crear ambientes cultos de aprendizaje que inciten permanentemente a la lectura y al conocimiento histórico. En los que exista respeto mutuo entre las personas participantes, a la vez que un espíritu de cooperación y compromiso por el bien común. Además, el estímulo de la conciencia de sí mismo y la autoestima, la originalidad personalgrupal (unidad de lo diverso) y la aceptación de los retos que entraña problematizar el conocimiento y la realidad, así como la búsqueda de alternativas de solución. El reconocimiento de la identidad de grupo e individual es más efectiva si toda esta creación se efectúa con plena conciencia. El clima o ambiente conseguido lo reconozco como influencia educativa indirecta<sup>2</sup>, a diferencia de la asignación de tareas específicas de aprendizaje considerada como influencia directa.
- Propiciar una influencia educativa en la medida de lo posible, más personalizada cada vez. Es necesario saber identificar y apreciar las dinámicas emergentes (autoorganización) del aprendizaje, tanto individual como grupal y, respetar sus lapsos de ocurrencia, valiosos para los saltos cualitativos del desarrollo humano.
- Asumir como momentos clave del proceso, la asignación personal de tareas significativas de aprendizaje (tanto de orden teórico metodológico como de aplicación), con etapas de solución grupal (colaboración<sup>3</sup>) e individual, no separables entre sí. Cada estudiante requiere “entrar en tarea<sup>4</sup>” desde el mismo comienzo del curso (influencia educativa directa).
- Establecer límites adecuados en las relaciones profesoralumno, es decir, que no inmiscuyan al primero en los momentos que el grupo o el estudiante no precisan de su ayuda, ni al segundo en la responsabilidad del profesor. Esto no significa que el profesor tenga que convertirse por antonomasia en lo que se acostumbra a llamar, un facilitador. Él está obligado a trabajar suficientemente por el grupo y el estudiante en particular. Y una vez diseñadas las situaciones de aprendizaje, solamente intervenir durante los momentos estrictamente necesarios: cuando el grupo o el alumno no tienen recursos para buscar o ejecutar la solución. En caso de emplear las conferencias como recurso para la enseñanza, estas deben contener aquello que los alumnos, por alguna razón, no hallarán por sí mismos.

<sup>1</sup> Realmente todo aprendizaje, sobre todo el programado, puede implicar de algún modo la reflexión de segundo orden (autorreflexión), lo que sucede es que la escuela tradicional en su afición de disyunción de lo cognitivo lo afectivo, la actividad la comunicación, separa la conciencia de lo externo de la conciencia de sí mismo. Tradición que ha distinguido entonces, de manera equivocada, el aprender, del aprender a aprender.

<sup>2</sup> El enfoque humanista existencial, especialmente C. Rogers (1993), centraba su atención en los ambientes o climas de las relaciones (democrático, empático, etc.) en que ocurría el aprendizaje, mientras que los humanistas histórico culturalistas, sin desconocer el papel de la comunicación, atendieron especialmente la naturaleza de las tareas de aprendizaje y su orientación P. Ya. Galperin (1958, 1973), V. V. Davidov (1981), N. F. Talizina (1988, 1998), entre otros.

<sup>3</sup> Lo que nos permite estudiar el potencial de desarrollo (zonas de desarrollo próximo).

<sup>4</sup> Expresión técnica utilizada en el trabajo grupal.

- Colocar en la mira, el desenvolvimiento de determinados procesos del desarrollo humano, no los aprendizajes episódicos de contenidos establecidos. Por ejemplo: la concepción del mundo y los valores que lo guían, los proyectos y estilos de vida, la responsabilidad y el compromiso con lo que hace, el desarrollo del pensamiento crítico, los hábitos de lectura y expresión, la capacidad de llevar con creatividad a la praxis lo que estudia y el validismo. A ellos se subordinará el dominio de la información y su actualización como requisito también indispensable del ser culto. Dicha prioridad se convierte en el eje central del cambio: Estimular las dinámicas mentales que permiten la elaboración crítico creativa de la información, no a la inversa como hace la educación tradicional. Las dinámicas de autoorganización son las elegidas para esta explicación.
- Reconocer la complejidad de la realidad y su conocimiento. Presentar situaciones y tareas de aprendizaje en concordancia con esta valoración. Evitar la unilateralidad y el reduccionismo de los puntos de vista al resolverlas, promoviendo ópticas interdisciplinarias y transdisciplinarias<sup>5</sup>. En la marcha del diseño curricular, balancear según sea necesario, las tareas de sistematización teórico metodológica con las de producción y aplicación (praxis).
- Diseñar y llevar a la práctica métodos de evaluación y autoevaluación que permitan captar con integridad, los posibles saltos cualitativos del desarrollo del grupo y del individuo, en el período de aprendizaje que se programe (trimestre, semestre, año, módulo, etcétera). El contenido a evaluar cambia en esencia. Antes era el manejo de la información, ahora: los procesos que llevan al descubrimiento, análisis crítico y aplicación de esta y la conversión de esos procesos en un estilo personal de realización. Ser exigentes en el cumplimiento de estos preceptos de la evaluación, lo que plantea la superación del objetivismo en esta función. No obstante, como ser culto supone el dominio de información relevante, no podemos obviar esta condición, solo que subordinada a la señalada.

La educación más flexible suele, en ciertos casos, propender al *laissez faire*, lo que sería su descalabro. Por esta razón se necesita la “mano firme” del docente y la del grupo de de estudiantes, sin abandonar el clima de relaciones que apuntamos al inicio.

Veamos ahora cómo se pudieran “atrapar” esas dinámicas de aprendizaje, pues lo dicho con anterioridad no es suficiente para lograrlo. Es necesario un análisis más concreto aún.

### 3.1.2 Apuntes para el diseño curricular

A) Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje.

Ese énfasis del diseño de la enseñanza en las dinámicas de aprendizaje, como sustituto de la vieja práctica que acentúa la información –para “llenar cabezas” (J. Bleger, 1961 y P. Freire, 1986), como objeto principal de la enseñanza, requiere un conocimiento científico de los procesos subjetivos, no su instrumentación intuitiva, empírica. A esto nos dedicaremos especialmente.

Si examinamos la historia de la teoría del aprendizaje en gran medida de tradición experimental y del desarrollo humano, salvando las diferencias entre lo autores, pudiéramos descubrir además de una gran variedad de ideas, un conjunto de consensos teóricos (tácitos) acerca de dinámicas personalesociales presentes en el aprendizaje. Entre las ideas de consenso están:

- El aprendizaje como un proceso de resoluciónplanteamiento de problemas<sup>6</sup>.
- La comprensión de significados y sentidos como momento crucial, iniciador del aprendizaje.

<sup>5</sup> Este señalamiento tiene que ver con el tercer requisito mencionado al principio, sobre el contenido.

<sup>6</sup> Esta forma de ver el aprendizaje fue una constante en los experimentos desde los comienzos de la historia de la psicología, aún en aquellos casos en que se experimentó con animales.



- El papel de la expresión (o la comunicación) y de la ejecución de tareas<sup>7</sup>, en los procesos de comprensión y conservación de la memoria histórica personal.
- El ordenamiento temporal del aprendizaje en momentos o etapas de toma de decisiones y consecución de fines.

Las teorías clásicas dejaron en su legado estas memorias, que expondré con nuevas miras. Destacaré el modo en que las dinámicas del aprendizaje, implícitas en las ideas señaladas, coadyuvarían a la autoorganización de esta actividad. Atendiendo al análisis anterior, se identifican cuatro grupos básicos de dinámicas<sup>8</sup>:

- Grupo I. Planteamiento y solución (ejecución) de problematareas.
- Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).
- Grupo III. Comprensión y búsqueda de información.
- Grupo IV. Expresión y comunicación.

Son posibles tantas asociaciones entre estas dinámicas<sup>9</sup> como personas hay (lo diverso, variopinto o singular), pero sería invariante la presencia de las cuatro dinámicas en algún grado de sinergia<sup>10</sup> (unidad y generalidad de lo diverso). Unas pudieran tener mayor o menor peso que otras, ser más o menos conscientes, sin embargo, las cuatro estarían siempre presentes, como los hilos de un tejido, integrando el aprendizaje. Consideración que pudiera guiar la concepción de la personalización de la influencia educativa versus su estandarización (lo diverso lo general), en la materia o grupo de materias (con preferencia la interdisciplina y la transdisciplina), en que se decida realizar esta innovación de la enseñanza.

#### GRUPO I. Planteamiento y solución (ejecución) de problematareas.

Se refiere a los diferentes caminos y métodos de buscar la verdad sobre un tema o una cuestión (científico, social, personal, etc.) y a la renovación que sustituye lo viejo o tradicional. Entre los ejemplos están: plantear preguntas, diseñar tareas, contrastar ideas buscando oposición (en un discurso oral, en el diálogo interior, en un ensayo escrito, etcétera); distorsionar una idea o una práctica en aras de un replanteamiento o una nueva solución; resolver o crear tareas–problemas, acertijos, cuestionar fenómenos, procesos, métodos incluyendo los personales como el estilo de vida, entre otras variantes. Acciones propias del pensamiento, que es uno de los procesos rectores del desarrollo de la personalidad.

Como la ciencia se debe dedicar tanto a buscar la legitimidad de los procesos o fenómenos como a procurar el bienestar humano y la conservación de la naturaleza y la cultura, estos problemas se encuadran entre sus responsabilidades.

#### Grupo II. Planteamiento y consecución de metas (organización temporal de la vida).

Incluye aquellas dinámicas (actitudesvaloresaccionesentimientos) que nos habilitan en la proyección temporal intencionada, partiendo de la historia personal y de las condiciones de existencia, con el fin de conseguir un mayor autogobierno de nuestras vidas. Entre ellas pudiéramos contar: hacer proyectos de vida, planificar las actividades personales, organizar el tiempo libre, asignar tiempo a la reflexión de cualquier asunto, buscar sentidos

<sup>7</sup> Como actividad y comunicación.

<sup>8</sup> He nombrado las cuatro dinámicas referidas más arriba: “habilidades conformadoras del desarrollo personal (G. Fariñas, 1993, 1995, 2004)”, porque considero que están en el centro de los aprendizajes relevantes para la autoorganización del desarrollo humano. Por su carácter generalizado y generalizador, pueden ser denominadas también como capacidades. Esta denominación implicó la resignificación del concepto de habilidad (G. Fariñas, 2005), tornándolo más integrador (enfoque vivencial).

<sup>9</sup> Esta concepción es bien diferente a la de las competencias. El debate sobre estas pertenece más al mercado, y a los perfiles de trabajo cambiantes según sus intereses, que a la concepción científica sobre la riqueza e integridad en el desarrollo humano. Es por todo esto que se capta, tanto en la lectura entre líneas como en la lectura literal de la bibliografía sobre las competencias, el enfoque de la “ingeniería del comportamiento”, muy utilizado en el mundo empresarial, donde se corona la visión positivista del desarrollo humano.

<sup>10</sup> Entendida como la compenetración favorable entre las cuatro, que permite el validismo del sujeto (grupo o persona). En otras palabras, sin lazarillos permanentes que lo retrasan el autodominio de su propio desarrollo, a lo largo de la vida.

personales, hacer balance retrospectivo, etcétera. La historia al igual que la cultura es constitutiva de la personalidad no su coordenada externa. El tiempo biográfico contrae lazos con el tiempo generacional y sus tareas. Obrar la vida propia presupone estar a la altura de la época en que se vive o trascenderla.

### Grupo III. Comprensión y búsqueda de información.

Abarca las dinámicas que nos llevan a la exploración, a orientarnos en lo que nos circunda y más allá donde no alcanzan nuestras percepciones directas de la realidad. Esa orientación sería tanto externa como interna, pues también podemos tratar de comprender o escudriñar dentro de nosotros mismos. La mente humana es dialogal, y por tanto, autorreflexiva. Para reflexionar y plantearnos interrogantes sobre diferentes cuestiones, precisamos buscar significados y sentidos, así como delimitar su contenido principal y secundario (acciones que son propias de la comprensión). También leer diferentes tipos de literatura y situaciones, tratar de examinar los mensajes implícitos en escenarios de la vida cotidiana, el diálogo con uno mismo (diálogo interior), el goce estético, entre otras.

### Grupo IV. Expresión y comunicación.

Comprende aquellas dinámicas que nos permiten exteriorizar de una manera u otra nuestros sentimientos, ideas, actitudes, a través de distintos códigos (palabras, símbolos, gestos o posturas corporales, etcétera). Entre otras formas, pudiéramos contar: Hacer apuntes, esquemas, diarios, bocetos, maquetas; componer (ideas, ensayos) para su debate público; conversar y compartir con otros; dialogar consigo mismo (diálogo interior); hacer deportes, entre otras.

Las dinámicas no son puras, se asocian entre sí, o sea, que actúan en determinado grado de sinergia. En este proceso sinérgico se establecen relaciones de cooperación, dominancia y subordinación entre los grupos referidos, a fin de conseguir la funcionalidad del sujeto como una totalidad integrada, hasta el punto de que en un solo acto, estén todas sintetizadas. Las dinámicas abarcan la operatoria posible del ser humano, considerando que es su interrelación peculiar en cada sujeto, la que daría su infinitud. Ellas también juegan un papel fundamental en la energización de la vida cotidiana de las personas (ritmos de vida, capacidad de resistencia ante la variedad y carga de actividades, etc.), gracias a que contribuyen a la administración racional (indicador de eficacia) de la energía física subjetiva en plazos temporales. La escuela tradicional las separa, por decisión impensada. Recordemos que se aprende a resolver problemas en las asignaturas Matemática, Física y Química principalmente, a comprender textos en la asignaturas Español y Literatura. En contraste con estas prácticas, una de las dificultades principales de los aprendices en la solución de problemas matemáticos, reside en la insuficiente comprensión del texto de su planteamiento.

El entendimiento del carácter de estas dinámicas nos alerta acerca de cómo tratarlas con fines educativos. Se pudiera entrenar la organización temporal a través de la solución de problemas matemáticos, y para hacerla más efectiva, lograr cierta interrelación sinérgica entre ambas. Los diferentes grupos de dinámicas no precisan desvincularse entre sí, ya que unas se dan con a través de las otras, esto forma parte de su naturaleza. El pecado principal de la escuela tradicional fue haberlas segregado a través de la enseñanza. La comprensión no tiene razón de ser, confinada solo al aprendizaje de la lengua y sus reglas, se da también a través del planeamiento y solución de problemas (comprensión crítico valorativa, comprensión por inferencia, creativa, etcétera), entre diferentes alternativas más. Otra manifestación de esta asociación es la relación indisoluble entre comprensión y expresión. La apropiación de la cultura, demanda comprensión y expresión personales. Comprensión expresión en indisoluble asociación dialéctica. La personalización del canon cultural conlleva movimientos inversos continuados de interiorización exteriorización. Al decir de V. P. Zinchenko (1990, p. 200) "...yo no interiorizo lo ajeno, sino lo mío y esto lo debo generar." En otras palabras, para interiorizar hay que exteriorizar.

Esta concepción que pudiera tener gran provecho para el diseño de la educación (de planes, perfiles, programas, etcétera.) sobre las bases de la autoorganización del aprendizaje, corre el mismo peligro que cualquier otra concepción de ser asumida desde una posición mecanicista. Por esto quisiera destacar que no sea tomada, si no en su espíritu general. Cualquier tendencia a atomizar las dinámicas planteadas, para su planeación o conversión en

algoritmos, negaría las intenciones de este trabajo. Se trata de integrar las dinámicas en sistemas complejos. La utilización de términos como sinergia debiera entenderse en esta óptica flexible, que estoy apuntando.

Los estudios sobre la autoorganización del aprendizaje revelan, que esa integración sinérgica es emergente. No puede ser forzada desde fuera por otro sujeto (p. e. profesor, padre, condiscípulo, jefe). No obstante, pueden propiciarse determinadas condiciones externas que favorezcan su eclosión en el sujeto como capacidades para aprender. La autoorganización está involucrada en el buen aprendizaje, ella demanda la conjunción consciente de los cuatro grupos de dinámicas. Ahora bien, su surgimiento no depende lineal y directamente de la intencionalidad del mentor, ni del aprendiz. Es importante resaltar este aspecto, puesto que la capacidad para aprender aflora, es decir, procede del propio sujeto, aunque tenga como referencia en última instancia, los recursos acuñados por la cultura, de los cuales se toma ejemplo (en la lectura de literatura científica, técnica o literaria, en la observación de los otros, la experimentación, etcétera). El procedimiento impuesto por el educador no tiende a rendir los mismos resultados en el desarrollo humano que aquel que es creado por el propio aprendiz. Es muy importante el aspecto estilístico del aprendizaje, y este es individual si bien conserva una gran carga social. Con el apoyo de los cánones culturales heredados, a cada generación le corresponde la creación de su propio instrumental para crear, aprender y desarrollarse, y así cumplir las demandas de su época y sociedad.

B). Los indicadores del desenvolvimiento funcional de las dinámicas.

Entre los indicadores generales del desarrollo integral (indicadores complejos) de los grupos de dinámicas tratados, están:

- Su integración armónica a partir de los intereses (valores) generales y vocacionales del individuo. El desarrollo de sistemas de autorregulación, como el que se constituye por la asociación de las cuatro dinámicas, es considerado como indicador de madurez y de aprovechamiento del potencial del desarrollo (zonas de desarrollo próximo).
- La persistencia y consistencia en la consecución de los proyectos metas personales y de grupo y su concordancia con las demandas socioculturales. El empleo del tiempo con originalidad y enriquecedoramente, pues la utilización del tiempo es la infraestructura del desarrollo. El desenvolvimiento de valores universales como brújula de los proyectos y fines individuales, no las concepciones pragmáticas sobre el mundo (todo vale).
- La necesidad consciente de autoperfeccionamiento favorece el establecimiento de hábitos de vida, que regularizan el desarrollo de la persona. Al generalizarse la combinación de las dinámicas en las diversas esferas de la existencia no solo las académicas, tienden a convertirse en hábitos de vida. El establecimiento de un determinado talante en la historia de una persona (fundado en valores, intereses, hábitos y capacidades para la autoorganización), cimienta su identidad (personalidad), lo que se expresa en proyectos y estilos de vida.
- La concienciación de las dinámicas de aprendizaje y del estilo de vida propio. Esta característica es definitiva en los procesos autoorganizativos efectivos. Su concepción y realización implica el conocimiento del proceso de estructuración de las dinámicas y sus asociaciones (autoconocimiento).
- A los indicadores anteriores se subordinan los de dominio del contenido (disciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario). Estos expresan el grado de manejo de la información, aspecto importante del nivel cultural de los aprendices. En otras palabras, el dominio del contenido se subordina al dominio (autoorganización, autorregulación) del propio desarrollo personal.

Seguir estos propósitos requiere desacostumbrarse del análisis fenoménico del aprendizaje, a fin de atender lo esencial de sus procesos autoorganizativos. Los indicadores mencionados cambian la comprensión sobre el desarrollo de los alumnos. También sobre el diseño de las situaciones y tareas de aprendizaje, y en especial, las de evaluación. Al expresar integral y concretamente el desarrollo del sujeto, no tanto su desempeño abstracto como asume la enseñanza tradicional, requiere otra mirada del docente y del propio alumno. El profesor debe ser un buen observador, estar al tanto de los saltos cualitativos globales no solo de los detalles o de los cambios de poco

alcance que ocurren en el comportamiento de sus alumnos. Y estos, necesitan ser más observadores de sí mismos, más introspectivos acerca de los modos en que aprenden y se desarrollan. Quiere decir además, dirigir y autodirigirse con mayor conocimiento de causa.

Destacando los puntos álgidos del debate, pudiéramos decir que las situaciones y tareas de aprendizaje que se planteen requieren ser diseñadas, teniendo en cuenta que:

- Induzcan al estudiante (y al grupo) en la toma de conciencia sobre las asociaciones posibles entre los cuatro grupos de dinámicas para conseguir una vía estable y personal de aprender, dentro y fuera de la academia.
- Permitan apreciar los avances del desarrollo personal (evaluación y autoevaluación), atendiendo a indicadores que hablan de la funcionalidad del aprendizaje propio así como del grupal.

### **3.2 Una experiencia en la educación superior cubana**

En aras de conseguir una imagen aún más concreta de la instrumentación de esta concepción a través del diseño curricular y la metodología de la educación superior, narraré con el mayor detalle posible en el corto espacio del que dispongo, nuestro ensayo de enseñanza en la asignatura Psicología Educativa I<sup>11</sup> del cuarto año de la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana. No importa que hable de un campo específico, quizá distante de la disciplina que ustedes enseñan, de todos modos podrá sacar distintas conclusiones. Esta experiencia, que lleva algo más de doce años de realización y perfeccionamiento, se adelantó a la formulación de los requisitos para el diseño de los nuevos planes y programas de las carreras universitarias del país. Estos plantean dar mayor grado de independencia a los aprendices, disminuyendo su tiempo de presencia frente al profesor, a fin de que estos puedan conseguir un gobierno más responsable y efectivo de su propio desarrollo.

La Psicología Educativa constituye un ámbito científico profesional interdisciplinario. Además, se integra con sincronía a la asignatura Psicología Educativa II, nombrada así para diferenciarla, lo que incrementa y profundiza el aprendizaje profesional. Ambas asignaturas pertenecen al ciclo nombrado “Ejercicio de la profesión”, ubicación que no limita la reflexión teórica en un alto nivel de complejidad, sino que la aprovecha para darle un sentido personalsocial a las tareas prácticas que se plantean resolver.

#### **3.2.1 El funcionamiento de la experiencia. El clima sociocultural**

La experiencia se fundamenta en una plataforma cultural de corte humanista. Tuve muy en cuenta la máxima martiana del carácter raigal de la cultura en la emancipación humana y de su corolario sobre el ser culto y la libertad. Asumí con modestia este apotegma pues no es posible “convertir” a nadie en un sujeto culto, menos en un plazo corto de tiempo (un semestre). Este es el tiempo del que disponemos en cada curso académico, para realizar o perfeccionar la experiencia. Durante este período es posible abonar el terreno para que ese ser culto eclosiona en un momento, más tarde o más temprano con impronta personal.

Lo primero es propiciar un clima de relaciones como el descrito al inicio de este artículo. El tiempo se planifica a través de sesiones de trabajo profesional, no a la usanza de las clases en la academia. Se trata de que prime el espíritu laboral, tanto como el de estudio.

El primer día se les explica que las actividades del curso están concebidas como sesiones de trabajo, en las que el estudio y debate teórico metodológico son tan importantes como el diseño de programas de aprendizaje (que son implementados en los grupos niños de la escuela primaria “Felipe Poey”). Esas sesiones son de diverso tipo: 1. Las conferencias interactivas de encuadre general (una o dos, de 100 minutos cada una), en las que se dan pistas,

---

<sup>11</sup> En ocasiones introduzco ejemplos de tareas propios del posgrado, que me permiten pormenorizar determinadas especificidades del trabajo en este campo. Estos ejemplos se complementan entre sí, pues la experiencia de la licenciatura la traslado y profundizo en la docencia posgraduada.

sobre todo históricas, para que los alumnos puedan organizar su estudio y se discute acerca de los mejores criterios para asumir una lectura individual, crítica e integradora de la bibliografía (que se divide en dos grandes temáticas). 2. Las conferencias de profundización en la temática del programa, que se improvisan a partir de las preguntas formuladas por los ellos durante los días que disponen para la lectura (son pocas y de 100 minutos pero no tienen límite de cantidad). 3. Las conferencias optativas, también interactivas, que no develan el contenido específico del programa, sino que tratan sobre problemas de interés por su actualidad o trascendencia científico profesional (temas como: el enfoque de la complejidad y el posmodernismo en la concepción del desarrollo humano, los problemas de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, las tareas de la psicología educativa en el ámbito de las ciencias sociales, entre otros). 4. Las sesiones de debate teórico (seminarios con 1520 participantes), en las que se sistematiza el conocimiento (son dos, en correspondencia con los dos temas del curso, de cuatro horas cada una). 5. Las sesiones en que los equipos dan soluciones a problemas profesionales de carácter teórico y metodológico (dos, en correspondencia con los dos temas del curso, de cuatro horas cada una como mínimo). 6. Las sesiones de orientación, durante las que se les asesora en el diseño de los programas de aprendizaje, así como en la resolución de los problemas que van surgiendo en su implementación práctica (actividad 7). Finalmente, cada estudiante elige un tema de su interés dentro del campo de la educación, sobre el que preparará un texto de dos páginas, a partir del cual le formularemos preguntas de reflexión (8). Otra condición importante es que se pueden hacer sugerencias para el mejoramiento de la organización del trabajo. Estas son bienvenidas.

El desarrollo se evalúa igualando el trabajo personal y el del equipo (de tres integrantes), es decir, que ambos poseen el mismo peso. Se ponderan los diversos indicadores del desarrollo.

Sabemos que cada año académico, los alumnos del curso anterior, les transmiten informalmente sus criterios sobre la experiencia a los nuevos, lo cual les crea expectativas sobre las oportunidades de aprender (flexibilidad, reflexión, praxis), que tratamos de cumplir a lo largo de todo el semestre. La asignatura es conocida por el nivel de debate de distintos puntos de vista, sin esquematismos, sobre todo acerca del problema central que atañe al curso. También por la creatividad promovida y alcanzada. Acostumbramos a cuestionar los criterios de autores relevantes en las conferencias optativas y se propician las preguntas entre los participantes. Durante el semestre se indagan cuáles son los autores prominentes que todavía no han leído, en qué medida están al tanto de lo que se está publicando en el país relacionado con nuestro tema de trabajo, y se les incentiva a la búsqueda y lectura de los mismos. Además se les incita indirectamente a la mayor responsabilidad y creatividad en el aprendizaje.

### 3.2.2 La relación teoría práctica

Durante el semestre académico se realizan dos tipos fundamentales de tareas: La sistematización teórica metodológica de la bibliografía señalada (abarca las dos partes del curso) y el diseño y realización de un programa de aprendizaje (implica diagnóstico-intervención). Ambas tareas, se conectan en un plano estructural-funcional y sustentan la actividad profesional del psicólogo, tanto en el campo de la educación como en otros campos de trabajo<sup>12</sup>. A la vez, estos dos tipos de tareas generan un conjunto de tareas complementarias, que se le subordinan, animando el curso dada la diversidad de estímulo. La teoría y la práctica se dan al unísono durante todo el semestre, así que no hay tiempo de aburrirse de una por la ausencia de la otra. La asignatura, por su naturaleza, no se debe enseñar con contraejemplos. No podemos abogar por una enseñanza de avanzada, si no la sabemos implementar para enseñar Psicología Educativa. El programa de aprendizaje que diseña y lleva a la práctica cada equipo, tiene que expresar el mismo espíritu renovador con que se diseñó esta asignatura<sup>13</sup>, lo que refuerza los efectos de la experiencia. Teoría y práctica se dan la mano dialécticamente en el curso.

<sup>12</sup> No hemos podido analizar la generalización de este aprendizaje a otros ámbitos profesionales

<sup>13</sup> En los cursos de posgrado en los que se implementa una metodología similar de trabajo, se realizan tareas de carácter un poco más complejo.

### 3.2.3 La personalización de la influencia educativa

Se respetan los intereses particulares de cada estudiante y de cada equipo de trabajo, ya que una buena parte de la temática del curso (teórica y empírica) es electiva. Estos tópicos son complemento del contenido profesional canónico, de dominio obligado para un ejercicio profesional eficaz. Por ejemplo, cada equipo propone el tema del programa de aprendizaje (dinámica de autoorganización y área del saber como su contenido) que diseñará y ejecutará en el curso. También selecciona dos de los problemas propuestos como alternativas para su solución teórico metodológica. Recordemos además, que cada uno de los alumnos elige un tema sobre el que ensayará un texto de dos páginas (ver 8 anterior), a partir del que se le plantean preguntas de reflexión. Asimismo, respecto a las conferencias optativas: puede asistir a la presentación de la temática que más le interese e inclusive no asistir a ninguna. En cuanto a las asesorías ocurre igual, los equipos asisten hasta que sienten que pueden hacerlo solos.

El control sobre el estudiante y el equipo de trabajo, está bastante singularizado. A cada uno se le elabora una pequeña memoria de su aprendizaje: las dudas y decisiones de cada momento significativo, los cambios propuestos, la regularidad en el trabajo, el nivel de sistematización y creatividad alcanzado, las sugerencias que les hacemos, etcétera. El día de la discusión final, como ya es bien conocido lo hecho, el tiempo se dedica a profundizar en las vivencias sobre la experiencia realizada y a la crítica de la misma. Hay que destacar que se asiste a la discusión, con una versión escrita de todo el trabajo realizado.

En lo tocante a la composición individual del texto, cabe añadir que este se les devuelve con preguntas exclusivas para cada uno (puede coincidir en temática y bibliografía con otros compañeros). No nos preocupa que ellos se consulten entre sí para preparar el texto individual, puesto que todos reciben preguntas diferentes de reflexión y creatividad. Si el alumno copiara de Internet u otra fuente, de todas maneras se ve obligado a reflexionar gracias a las preguntas que les formulamos.

Otro aspecto importante en cuanto a la personalización de la enseñanza, es que la asignatura trata de evitar el estereotipo “el bueno” y “el malo”, pues no se indaga en las historias de aprendizaje en las asignaturas precedentes.

### 3.2.4 Lo social y lo personal

No pierdo oportunidad en demostrar lo importante que resulta estar bien preparado para perfeccionar una y otra vez el sistema educacional cubano, con el objetivo de profundizar todavía más sus logros. Razones que permiten al estudiante asumir sus tareas con compromiso no declarativo, puesto que se llevan a la práctica. La responsabilidad de realizar un buen programa con los niños, se convierte en el Leitmotiv de los equipos de trabajo, y se revierte sobre su preparación ético profesional. El espíritu de equipo con que se hace el diseño y se ejecuta, educa también el carácter. Pienso que el quid de la cuestión radica en la combinación de la elección personal a la responsabilidad social, que es enriquecida por el resto de los valores que se inculcan en el curso. Es un principio básico de la educación superior cubana, traer al aula los problemas actuales del desarrollo de la sociedad (vínculo del estudio y el trabajo). La experiencia que narro aquí es una de las alternativas de su instrumentación.

Félix Varela decía que “el arte de enseñar está en fingir que no se enseña”, razón por la cual no pretendo aleccionar a cada paso al alumno, máxime por tratarse de una experiencia que pretende el desarrollo de los procesos autoorganizativos del sujeto. Debemos saber que autoorganización no significa actitud individualista, todo lo contrario. Significa saber tomar lo social para obrar con creatividad la personalidad propia. Los valores se expresan en los intereses, hábitos y actitudes ante la vida y el trabajo. El ambiente positivo de aprendizaje creado y los resultados logrados sistemáticamente por nuestra asignatura, hablan de la disposición de los estudiantes a participar en el desarrollo de la sociedad.

### 3.2.5 Las dinámicas de autoorganización y las tareas de aprendizaje

Se plantea la necesidad de que los alumnos (en equipos de 3 participantes, en grupos de discusión de 1520 e individualmente) eduquen las diferentes dinámicas del desarrollo. Se privilegian el planteamiento y la solución de problemas, a los que se subordinan los demás grupos de dinámicas, sin disminuirle su importancia en el desarrollo personal y profesional. La conjunción de las dinámicas psicológicas, es provocada a través de las dos tareas profesionales principales resueltas en el curso, y de las tareas complementarias que ambas generan y subordinan.

La tarea relativa a la solución teórica de problemas profesionales, subordina como tareas complementarias: la sistematización crítica del contenido teórico, el debate colectivo, la elaboración por equipo de un mapa cognitivo y la composición individual de un texto breve en temática de interés personal (ensayo) mencionado ya, sobre el cual la profesora<sup>14</sup> formula preguntas de reflexión.

La tarea profesional concerniente a la solución metodológica y práctica de un problema profesional (diseño e implementación de un programa de aprendizaje), subordina como tareas complementarias: el diagnóstico del aprendizaje, la elaboración de un cronograma de trabajo, la elaboración de un informe crítico sobre el curso de la experiencia y de los resultados obtenidos en el grupo de niños.

Ambas tareas principales, estimulan en los planos teórico metodológico y empírico, las dinámicas referidas al planteamiento y solución de problemas, mientras que las tareas complementarias estimulan las dinámicas restantes. El hecho es que todas se dan engranadamente. Se va siguiendo al grupo y al alumno particular, tomando las ideas que van surgiendo, ampliando con datos y análisis los cuestionamientos realizados por ellos, lo contrario ocurre en menor medida. La esencia de la experiencia es priorizar los procesos autoorganizativos del aprendizaje. El profesor en este caso también tiende a desarrollarse más porque está sujeto a las necesidades surgidas en el grupo, que lo obligan a rebasar con frecuencia, sus posibilidades en un momento dado. Sin embargo, también puede sentirse agotado si no enfrenta las resistencias iniciales del grupo al cambio, como un proceso natural que exige ser encarado con paciencia. El momento en que los alumnos “despegan en el vuelo”, se siente como un momento de relajación, las preocupaciones comienzan a disiparse. Para esta fecha, las distintas tareas han avanzado en su ejecución y la mayoría de los ellos ha captado bien la lógica del trabajo, al implementarla también con los niños (en menor nivel de complejidad que el expuesto aquí).

El montaje del curso logra un colorido bien diferente al de los cursos tradicionales, cuya esencia radica en la exposición lineal del contenido y en sucesión: su recordatorio, recapitulación, debate de reafirmación y aplicación práctica. Un cambio sustancial como el propuesto aquí, implica la inversión de la lógica en la concepción de la enseñanza y su puesta en práctica. En este caso se va, en dirección diferente: de las tareas a las dinámicas autoorganizativas y su entramado al manejo de información, tratando de lograr su sincronización en espiral durante el aprendizaje.

### 3.2.6 Las relaciones entre los sujetos actores

Sería incorrecto decir que me retiro del escenario de las operaciones o que actúo básicamente como facilitadora del aprendizaje. Asumo el papel de orientadora, tratando de no sustituir al estudiante en sus responsabilidades. He organizado las tareas con la intención de que asuman su responsabilidad como aprendices. Coordino el grupo y “copienso” con ellos, al decir de J. Bleger (1961), en el momento que en realidad lo requieren. Esta es una enseñanza directiva y no directiva a la vez, porque la no dirección, igual que la dirección excesiva (autoritaria) por sí sola, no permite aprovechar todo el potencial posible del grupo para ese momento. He constatado, que el grupo se siente en ocasiones perdido cuando le damos un menú de opciones entre las que debe elegir con libertad, lo que constituye una pérdida de tiempo innecesaria. El experto sigue siendo en buena medida el profesor, y cuando no es tal, ya no se le estima tanto. El rol de facilitador puede esconder la incapacidad del profesor para responder cuando el estudiante lo inquiera y también sus pocos deseos de empeñarse a fondo para “extraer” lo mejor de este.

<sup>14</sup> Desde el curso académico 20062007 somos dos profesoras, cifra que se incrementará dadas las aspiraciones que tengo de personalizar, aún más, la enseñanza..

El profesor debe trabajar hasta quedarse sin trabajo leí una vez y lo comparto, y para lograrlo, como ya dije, necesita saber establecer los límites de sus relaciones con los alumnos. Saber entrar y salir del grupo cuando hace falta. Saber devolver la pregunta cuando descubre que el alumno pudiera responderla por sí mismo, sin ayuda o con ella. El joven, a veces manipula al profesor inconsciente o conscientemente, asignándole responsabilidades que le cuesta esfuerzo asumir por sí mismo. En cambio el aprendizaje reclama esfuerzo y tensión sana: la que produce la curiosidad. Si no es así, no suele ser un aprendizaje significativo. El problema para nosotros es saber quién está sufriendo ansiedad negativa en el aprendizaje, la que bloquea y lleva a asumir posiciones evasivas o defensivas ante el cambio que este plantea. En dicho caso hay que escudriñar en las vivencias, a fin de apoyar al ansioso para que supere sus dificultades.

La elaboración colectiva, ya sea en el grupo grande o en el equipo, posee gran peso en el trabajo. Cuando un alumno no está participando a la altura de los restantes miembros del equipo, se le trata de impulsar de alguna forma. Todo el tiempo trato de percibir y reforzar la participación personal.

### **3.2.7 La secuencia y sincronía de las actividades**

Las tareas<sup>15</sup> de aprendizaje no cumplen las máximas principales de la enseñanza tradicional, entre estas, la de avanzar de lo simple a lo complejo en el conocimiento. A partir del planteamiento de los dos problemas principales a resolver, se sigue con las tareas complementarias, todas de carácter complejo: la búsqueda de los criterios para la lectura crítica y para la sistematización del contenido de la bibliografía por una parte, y el planteamiento de los requisitos para el diseño de los programas de aprendizaje por otra. Ambas se dilucidan a lo largo del curso. La secuencia de las tareas no es lineal, sino radial o espiral, es decir, que giran en torno a un centro cuyo principio rector es la relación dialéctica teoriapráctica. Una vez que cada estudiante ha demostrado su potencial de trabajo, si desea, puede optar por el Examen de Premio, que representa un dominio en calidad superior del conocimiento.

### **3.2.8 Los frutos del trabajo individual y grupal**

Al final del semestre, cada alumno logra diferentes resultados en su trabajo, entre los que figuran: la solución teórico metodológica de los problemas planteados, la sistematización crítica de los conceptos teóricos (composición reflexiva y creativa de textos, mapas cognitivos); el planteamiento de cuestiones no resueltas aún por la Psicología Educativa; el diseño, ejecución de un programa de aprendizaje y el análisis crítico de su efectividad. Además, se espera que haya vivenciado sus intereses profesionales, su creatividad y capacidad de trabajo para enfrentar el volumen propuesto, que es grande. Como en todo ejercicio humano, existen diferencias individuales en la calidad del aprendizaje, pero la tendencia general del grupo es a emplearse bastante bien en cuanto a la autoorganización.

### **3.2.9 Los indicadores del desarrollo y su evaluación**

¿Cómo percibir los indicadores del desarrollo? Ante todo, el profesor requiere abandonar la postura “objetivista”, característica de la educación tradicional. Para poder captar con mayor adecuación y fineza los avances de los aprendices, debe entrenarse como observador. Y un buen observador, busca detrás de las apariencias<sup>16</sup>, no se deja impresionar por estas desde un primer momento. Por tratarse de indicadores integrales complejos, no siempre son susceptibles de evaluarse a partir de los ejercicios académicos administrados por el profesor. Estos por contar con resultados acabados, no siempre permiten atisbar con seguridad los empeños y trampas del estudiante. El ser humano es capaz de fingir algunos comportamientos. Así que no nos queda mejor alternativa que la observación sistemática en una asesoría personalizada. La evaluación exige ser justa, por esto tenemos que manejar los

<sup>15</sup> El uso de las TIC tanto para la elaboración del informe del trabajo de grupo como para la realización del ensayo individual, es algo que también se tiene en cuenta.

<sup>16</sup> Todo currículo explícito genera un currículo implícito (u oculto) que lo acompaña, al que hay que atender con igual prioridad.



indicadores del desarrollo de la manera más adecuada posible. Para conseguirlo, hay que captar la regularidad de las manifestaciones verbales y gestuales, además de las características de los estudiantes en la práctica. Estas observaciones se van ensartando la una en la otra, hasta darnos una buena composición de lo que ocurre. Hay que profundizar en el análisis de las peripecias de las actividades, lo que permite llegar a una imagen más realista. Si el profesor se empeña en otorgarle cifras a los comportamientos, pudiera significar que sigue apegado a los estereotipos de la enseñanza tradicional y que no está preparado para apreciar el valor cualitativo de lo anecdótico. A pesar de esto, no puedo decir que deba descuidarse la cuantificación porque no creo que haya cambio cualitativo sin acumulación cuantitativa. Es un problema de énfasis, no de separación.

El alumno que se percata de la oportunidad de desarrollo que se le brinda, trata de aprovecharla al máximo. Entra en tarea desde el mismo comienzo del semestre, desde las primeras orientaciones. Se muestra atento en las sesiones de trabajo, trata de comprender, haciendo preguntas o en silencio. Se puede constatar la regularidad de su trabajo, el tipo de meta que se propone, pues él mismo se las impone. Nosotros solo pautamos los requisitos generales de las actividades y tareas. Se espera de ellos: responsabilidad y compromiso, creatividad, análisis crítico, sistematización de las ideas y prácticas. Los estudiantes bajo este “paraguas” elaboran sus propias exigencias en el aprendizaje.

Es vital que el profesor sepa lidiar con los múltiples indicios que le da el comportamiento del joven. Hay que observarlo mucho, para poder sacar en conclusión la regularidad de su desarrollo, o por lo contrario, su comportamiento episódico, discontinuo. Cuando el sujeto trata de ser sistemático, los saltos cualitativos de su desarrollo suelen ser más enjundiosos, sin descartar las excepciones. No hay que tomar como lapidario o definitivo lo que se diga aquí. Las sesiones de asesoramiento para el diseño del programa de aprendizaje son buenos momentos para percibir de cerca al estudiante, sus intereses y elementos importantes sobre su proyecto y estilo de vida. En estas oportunidades se dan conversaciones ocasionales sobre el trabajo realizado y sobre su inserción en el tiempo dedicado a otras actividades profesionales (curriculares o extracurriculares) y a su vida íntimo personal, aprovechables para el análisis. Y si a este incorporamos las observaciones restantes, tenemos información suficiente para triangular o validar nuestras apreciaciones del desempeño tanto del equipo como del alumno en particular.

### **3.2.10 ¿Cómo sabemos cuándo el desarrollo no anda bien?**

Desde el propio comienzo del curso se hacen observaciones de importancia. Como las tareas hay que asumirlas desde el primer día de clases, el alumno que “no entra en tarea” enseguida, va quedando descolocado dentro del grupo. Si no recupera con alguna rapidez el tiempo y el esfuerzo perdido o no realizado, no llega a alcanzar buenos resultados. Por lo general, son personas que no se abren a nuevas experiencias o que no han desarrollado el sentido del tiempo, que lo perciben como informe y por tanto susceptible de postergación. También es posible, que la dificultad se deba al poco interés por la temática debido a inclinaciones muy marcadas y cerradas en otros ámbitos profesionales (la clínica o la empresa), o que no quieran esforzarse en algo, que saben no será su dedicación principal al graduarse. Esto lo reanalizaré más adelante, al plantear lo que nos queda por hacer. Otras dificultades más específicas son: la expresión abstracta (en los debates, los mapas conceptuales, las respuestas a los problemas planteados) con poca riqueza de detalles y de interrelaciones, que manifiesta una lectura pobre o superficial. Por otra parte, distingo las resistencias al aprendizaje que se revelan en actitudes pesimistas.

En la observación sistemática, podemos obtener mucha información acerca de la manifestación de los distintos indicadores, que pueden ser corroborados en los momentos de cierre, cuando se entregan resueltas las tareas (individual o colectiva). Es conveniente que el estudiante se percate de que tenemos control de los sucesos (memoria que lleva el profesor), lo que no hay que advertirle explícitamente, ya que la amenaza no es un buen recurso ético. Se trata de que el control se torne un acicate para el perfeccionamiento del trabajo, no un peligro inminente. El tacto del profesor en el trato es fundamental, para evitar en lo posible la ansiedad negativa del aprendizaje, lo que se logra no con un algoritmo. Se opera con la intuición educada por la reflexión.

Los momentos de evaluación son permanentes. Tanto las tareas principales como las complementarias son valoradas (aciertos y aspectos a mejorar), aunque no se les otorgue una calificación hasta el fin de curso. Esta se

reporta a partir de la escala valorativa definida para todo el país y se da a conocer al terminarse el trabajo, lo que no constituye una noticia, pues cada cual sabe cómo se ha desempeñado gracias a la constante retroalimentación. Siempre hay opciones para mejorar el trabajo y con esto la calificación, lo que es decisión del aprendiz. La asignatura concede esa oportunidad.

### **3.2.11 Cada curso académico constituye una experiencia diferente**

Es importante que el profesor, y los alumnos, asuman la experiencia de grupo y la personal como única e irrepetible. Si se intenta establecer una rutina de un año académico a otro, la experiencia está finiquitada. Cada grupo se caracteriza por intereses, imaginarios y personajes diferentes. Por supuesto, siempre hay un invariante que identifica el programa, no obstante este se adecua a las características del grupo y de la singularidad de cada alumno. Ha habido grupos casi completos que se interesan por otro campo de trabajo no propiamente educacional. Entonces les hemos mostrado que la educación es un recurso del psicólogo en cualquier situación que quiera explorar o promover el desarrollo humano, lo que es común a todas las esferas del trabajo, ya sea científico o profesional. Al ser un programa abierto porque los alumnos trazan sus propósitos e intereses en buena medida, es menos proclive a la estandarización o mecanización.

### **3.2.12 Logros y riesgos**

Considero que el mejor resultado de la experiencia es que los estudiantes comprenden, cómo se estructuran y funcionan los procesos de autoorganización (libertad responsable), propósito loable dada la misión de la asignatura. Igualmente la elaboración del fundamento teórico de toda la praxis<sup>17</sup>. Otro beneficio importante es el aprovechamiento del tiempo porque el estudiante no está sentado largas horas frente al profesor escuchando sus explicaciones. Trabajamos intensivamente al principio y vamos liberándolos lo antes posible de la asistencia a nuestros encuentros, para que puedan dedicarse a las actividades en equipo e individuales. Solo los equipos que tienen dificultades con el diseño y realización del programa, pueden permanecer más tiempo bajo nuestra tutela. Procuramos que logren independencia lo antes posible.

El mayor riesgo de la experiencia lo constituyen aquellos jóvenes, que acostumbrados a la enseñanza tradicional (toma de notas de todo lo que dice el profesor y después su parafraseo en los exámenes), no quieren asumir su responsabilidad en el aprendizaje o no desean esforzarse mucho. Otros se fatigan, son pocos y hay que atenderlos, no para dispensarlos, ni para hacerlos sentir amenazados, sino para asesorarlos en el mejor aprovechamiento de su tiempo y energías.

### **3.2.13 Nuevos propósitos**

Después de estos años de trabajo, he conseguido integrar un equipo de profesoras jóvenes, que intervendrán no solo en los caminos concebidos hace tiempo, también en otros métodos y medios de trabajo que permitan satisfacer cada vez más los diversos intereses de los alumnos, así como su atención personalizada. Quizá es necesario explorar más las dinámicas de autocomprensión y emplearlas como recursos de autoorganización. Pienso también, que es necesario seguir aún más de cerca los estudiantes cuyo estilo de vida estanca su desarrollo, aquellos que pese al énfasis en la lectura crítica de los textos aún no son todo lo buenos lectores que debieran ser al final de sus estudios universitarios. Y sobre todo, hacer aún mayor énfasis en la estimulación de valores que observamos realmente en ciernes, entre otras sutilezas de este trabajo que pretende calar cada vez más en el desarrollo del joven.

---

<sup>17</sup> Esta asignatura corresponde al ciclo de la licenciatura en Psicología, denominado del “Ejercicio de la Profesión”.

### 3.2.14 Opiniones sobre la asignatura

Año tras año la experiencia ha sido bastante bien valorada por los estudiantes, lo que se ha dado con bastante espontaneidad. No nos gustan las preguntas que compulsan las respuestas que deseamos oír. La experimento se percibe como enriquecedor y estimulante. En correspondencia con el clima de apertura mantenido en el semestre, recibimos sugerencias valiosas. Pocos se quejan. También sabemos por terceros, de lo novedoso y edificante que les resulta el curso, lo que confirma nuestra percepción directa sobre la marcha del trabajo y la calidad de los resultados obtenidos.

Este es el estado de la experiencia actual. Hace veinte años no tenía tal organización, ni proponía el perfeccionamiento que hoy propongo. Sí pretendí siempre el mejoramiento continuo de la enseñanza que me permitió llegar al punto actual de esta historia.

### 3.3 Resumiendo: Diez pistas para el diseño de las tareas de aprendizaje

1. Preparar la mayor parte posible del contenido de la materia (asignatura, disciplina, interdisciplina, transdisciplina) en forma de tareas de aprendizaje que expresen problemas de la realidad.
2. Procurar con lo anterior, que estas tareas tengan una sentido socialpersonal, para mantener la atención constante del aprendiz.
3. Balancear las tareas para la asimilación o ejercitación de las acciones de los grupos I, II, III y IV (habilidades conformadoras del desarrollo personal).
4. Subordinar el aprendizaje del contenido de la materia a los distintos grupos de acciones señalados. Estas acciones conducen a la asimilación del conocimiento en manera más efectiva para el desarrollo del aprendiz, pues activan con mayor grado que las reproductivas, su aprendizaje y modos de vivir (estilo de vida).
5. Combinar las tareas de distinto grupo, tratando de diseñar situaciones de aprendizaje que exijan cierto esfuerzo por su novedad (solo posibles de realizar en equipos de aprendices con diverso grado de capacidad de aprendizaje o individualmente, en ambos casos con algún grado de asesoramiento del profesor o tutor).
6. Subordinar unas tareas a otras, en dependencia del grupo de acciones (grupos I, II, III y IV), que sea más conveniente estimular en los distintos períodos de trabajo.
7. Estimular el esfuerzo por aprender, la curiosidad, procurando un ambiente culto, de responsabilidad, comunicación abierta, respeto mutuo, exigencia, contribución mutua, intereses cognoscitivos y creatividad.
8. Subordinar los criterios de evaluación relativos al dominio del contenido específico, a los del surgimiento de estilos de aprendizaje y a la tendencia estable, no oportunista, de llevar el conocimiento más allá del contexto en cuestión (materia específica, tareas ya vencidas en el curso). Propiciar la evaluación sistemática, sin descuidar el “cierre final” del aprendizaje. Exigir calidad.
9. Inducir el desarrollo del joven alumno como lector ávido, como lector crítico.
10. Estimular el estilo propio de cada estudiante, y con esto contribuir al fomento de su autoestima y del desarrollo de su personalidad.

### 3.4 Bibliografía

- Bleger, J., (1961): Grupos Operativos en la enseñanza. Conferencia dictada en la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Bruner, J., (1997): La educación, puerta de la cultura. Ed. Visor, Madrid.

- Bruner, J., (1998): Realidad mental y mundos posibles. Ed. Gedisa, Barcelona. Cuarta reimpression.
- Courtoisie, A., (2000): Pensamiento complejo y educación. Ed. Ideas, Montevideo.
- Davidov, V. V. (1981): Tipos de generalización en la enseñanza. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, (primera reimpression).
- Davidov, V. V. y Slobódchikov, V. I. (1991): La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: Múdrík A. B.(ed): La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Ed. Progreso, Moscú.
- Delors, J., et al (1997): Relatoría para la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, Ed. Cortez, Sao Paulo.
- Fariñas, G., (1993): Un viejo debate y un nuevo punto de vista acerca del aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. Revista Cubana de Psicología Vol.10, no. 2 p. 13714.5.
- Fariñas, G., (1994): La organización temporal de la vida en jóvenes cubanos. En :Educación y Ciencia, vol. 16, num.3.
- Fariñas, G., (1995): Maestro, una estrategia para enseñanza. Ed. Academia, La Habana.
- Fariñas, G., (1999): Acerca del concepto de vivencia en el enfoque histórico cultural. En: Revista Cubana de Psicología, vol. 16, num. 3.
- Fariñas, G., (1999): Hacia un redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. En: Revista Cubana de Psicología. Vol.16 No.3.
- Fariñas, G., (2001): Retos de la construcción teórica en las ciencias de la educación: una óptica vygotskiana. Conferencia dictada en el evento Pedagogía 2001, La Habana.
- Fariñas, G., (2001): Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin's theory of learning. En: The theory and practice of culturalhistorical psychology Ed. by Seth Chaiklin, Aarhus University Press, Denmark.
- Fariñas, G., (2002): Teaching cultural historical psychology from cultural historical perspective. An experience gathered in cuban universities. ISCRAT 2002, Amsterdam (ponencia).
- Fariñas, G., (2003): Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva de la investigación. En: Fernández, L. Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., (2004): Valores y desarrollo humano desde la perspectiva histórico culturalista en psicología. En Bombino, L., "El saber ético de ayer a hoy". Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., (2004): Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Ed. Pueblo y Educación.
- Fariñas, G., (2005): Psicología, educación y sociedad. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G., González, M., y González, O., (1987): La formación de habilidades generales para la actividad de estudio. CEPES, La Habana.
- Fariñas, G. y de la Torre, N., (2001): Didáctica o didactismo. Educación, no. 102/ eneroabril, 2001/ Segunda época.
- Frankl, V. (1980): Ante el vacío existencial. Ed. Herder, Barcelona.
- Freire, P. (1985): La importancia de leer y el proceso de liberación: Ed. Siglo XX, México.
- Fromm, E. (1941): Escape from Freedom. Ed. Holt, Rinehart & Winston. N.Y.
- Galperin, P. Ya., (1958): Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y conceptos. "Informes de la ACP de la RSFSR" N° 2.
- \_\_\_\_\_ (1973): Selección de conferencias. Compilado y traducido por Martínez, G.,. Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana, La Habana.
- Galperin, P. Ya., (1978): Notas de conferencias.
- Galperin, P. Ya., (1979): Introducción a la Psicología. Ed. Pablo del Río, Madrid.
- García M., y Fernández V., (1997): Organización temporal de la vida cotidiana en jóvenes. Tesis de Diploma (inédita). Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. La Habana.
- Gergen, K., (1992): El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Ed. Paidós, Barcelona.
- Iliasov, I.I, Liaudis V. (1985): La autorregulación de la actividad de estudio. Ed. CEPES, Universidad de La Habana.
- Kaloshina, I.P. (1983). Struktura i mekhanizmy tvorcheskoi deiatel'nosti. Izd, MGY, Moskba.
- Lacasa, P., (1993): Aprender en la escuela, aprender en la calle. Ed. Visor, Madrid.
- Morin, E., (1994): La noción de sujeto, en: Fried, D. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Morin E., (1994): Epistemología de la complejidad en: Fried Schnitman, D., Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, México.
- Morin E., (1998): Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa, Barcelona (segunda reimpression).
- Morin E., (1999): Os Sete Saberes necessários a Educaçao do Futuro. Ed. Cortez, Sao Paulo.
- Morin, E., (2000): A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Ed. Bertrand Brasil, Río de Janeiro.
- Morin, E., y Le Moigne, J. L., (1999) : A inteligencia da complexidade. Ed. Peirópolis, Sao Paulo.
- Rogers, C., (1989): El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidós, México (séptima reimpression).
- Rogers, C., (1993): Libertad y creatividad en la educación 8en la década de los ochenta). Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Sacristán, J. G., (1999): Poderes instáveis em educaçao. Ed. Artmed, Porto Alegre, Brasil.
- Savater, F., (1997): El valor de educar. Ed. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México.

- Savater, F., (1999): Las preguntas de la vida. Ed. Ariel, Barcelona.
- Savater, F., (2002): Ética como amor propio. Ed. GrijalboMondadori, Barcelona.
- Talizina, N.F., (1988): Psicología de la enseñanza. Ed. Progreso, Moscú.
- Talizina, N.F., (1998): Pedagogicheskaia psichologuia .Izd Akademia, Moskba
- Varela, F., (1996): Cartas a Elpidio. Editorial Cubana, Miami.
- Vygotski, L. S., (1982): Obras T. II. Ed. Pedagogika, Moskba.
- Vygotski, L. S., (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico Técnica, La Habana.
- Vygotski, L. S., (1994): El problema del entorno. En: Van der Veer, R. y Valsiner, J. (eds): The Vygotski Reader. Oxford: Blackwell.
- Vygotski, L. S., (1996): El significado histórico de la crisis de la psicología. En: Teoria e método em psicologia. Ed. Martins Fontes, Sao Paulo.
- Vygotski, L. S., (1998): Psicopedagogia. Ed. Pedagógica, Moskba.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., et al. (1993): Teoría de la comunicación humana. Ed. Herder, Barcelona.
- Zinchenko, V. P., (1990): Entrevista en Shuare, M., "La psicología soviética tal como yo la veo". Ed Progreso, Moscú.

### 3.5 Datos del autor



Cubana, psicóloga. Graduada de la Universidad de La Habana (1971). Ph. D. en Psicología, Universidad M. Lomonosov, Rusia (1983). Temas de Investigación: Aprendizaje. Desarrollo humano. Problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales. Responsabilidades actuales: Profesora en el Departamento de Psicología Aplicada y Vicepresidenta de la Cátedra "L. S. Vygotski", en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Asesora de la Vicerrectoría Docente de la misma universidad. Coordinadora de estudios de posgraduación: Doctorado en Educación y Maestría en Psicopedagogía (Maestría de Excelencia) en la Universidad de La Habana. Miembro de la Junta Directiva de la Sociedad de Psicólogos de Cuba. Vicepresidenta del Tribunal Nacional de Grados Científicos en Pedagogía. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional. Publicaciones más importantes en los últimos 3 años: Maestro, para una didáctica del aprender a aprender (libro). Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano (libro). Premios y reconocimientos: Ha recibido seis premios de la Universidad de La Habana, y tres nacionales. Entre estos el premio de Ciencias Sociales de la Academia de Ciencias de Cuba en el año 2006. Invitaciones como investigadora: Departamento de Pedagogía. Universidad Lomonosov, Rusia. City University of New York, EEUU. Ha participado en congresos científicos internacionales en diferentes países (Cuba, México, Brasil, Costa Rica, Rusia, Dinamarca y Holanda). Invitaciones como conferencista: Consejo Federal de Investigaciones del Brasil (Sao Paulo). Pontificia Universidad Católica (PUC) de Río de Janeiro, Brasil. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Escuela Normal de Maestros, Yucatán, México. Universidad Pedagógica Nacional, México. UNISARC, Colombia. Universidad Nacional "San Agustín", Perú. Universidad "Presidente Antonio Carlos" Brasil. Centro Educacional Jaragua del Sur, Santa Catarina, Brasil. Universidad Estatal de Río Grande del Norte, Brasil. Universidad de Costa Rica.

## 4 LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LA ÉPOCA ACTUAL: TENDENCIAS, RETOS Y PROCESOS INNOVADORES

Dr. Pedro Horruitiner Silva, Profesor Titular, Director de Formación Profesional del MES,  
[pedroh@reduniv.edu.cu](mailto:pedroh@reduniv.edu.cu)

### 4.1 ¿Qué caracteriza a las universidades en la época actual?

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces, posibilitaba tal situación. Hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Hoy no ocurre de ese modo. Ni los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la sociedad, ni es posible pensar en tener desempeños profesionales exitosos sin una constante actualización. Educación para todos durante toda la vida es el objetivo supremo asumido por la UNESCO para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual. Esta tesis es igualmente válida, cuando se profundiza en el verdadero papel correspondiente a las universidades de hoy. Resulta lamentable observar en algunos países, fruto de procesos de formación desvinculados de la realidad productiva y social y ajenos a la dinámica de la actual transformación los conocimientos, cómo jóvenes recién graduados de las universidades se quedan prácticamente sin profesión unos pocos años después de egresados. Ese es el precio, cuando la universidad no se adecua al ritmo de estos tiempos y renuncia a transformarse en su interior para dar respuesta a las demandas sociales y productivas de la sociedad donde ella se inserta.

¿Cuáles son los cambios esenciales operados en la universidad de esta época, que imprimen al quehacer universitario una dinámica diferente a la de tiempos anteriores?

En este epígrafe, sin pretensiones de agotar el asunto, se tratarán algunas de esas transformaciones, sobre todo aquellas relacionadas de modo más directo con el modelo de educación superior expuesto. Nos hemos apoyado para el análisis en un interesante artículo del profesor colombiano Luis Alberto Malagón Plata, publicado en la Revista ANUIES hace ya algún tiempo y recogido en la bibliografía consultada para este material de estudio.

Un primer aspecto, de suma importancia, relacionado con la real capacidad de la universidad de dar respuesta a las demandas de este siglo, que se ha dado en llamar siglo del conocimiento, es la denominada masificación de la educación superior. Como consecuencia de ello se aprecia una tendencia al incremento de los jóvenes en las edades comprendidas entre 18 y 24 años cursando estudios superiores. En algunos países, entre los cuales está incluida Cuba, esa población rebasa ya el 50 %.

En muchos lugares esa tendencia ha puesto en crisis las capacidades de las universidades, diseñadas para otros contextos, incapaces, con sus propios recursos, de dar respuesta a tales demandas de crecimiento.

Unido a ello, surge el debate en torno a si tales crecimientos ponen en riesgo la calidad de esas instituciones. Este tema será analizado con mucha mayor profundidad posteriormente. Ahora simplemente adelantar que la verdadera calidad es aquella que asegura los mayores niveles de acceso y no la que se alcanza cuando la educación superior se restringe a unos pocos, excluyendo de los estudios superiores a la mayoría de los miembros de la sociedad. Ello supone la primera gran contradicción que la universidad actual debe asumir y resolver: El problema de pensar la calidad asociada a pequeños grupos de personas con el privilegio de acceder a estudios superiores excluyendo al resto de la sociedad, a la cual sólo les queda aceptar y asumir esa diferencia.

En segundo lugar está el asunto del financiamiento estatal de las universidades, con una tendencia a la reducción en la gran mayoría de los países, en franca contradicción con los incrementos del acceso. Por lo tanto, las universidades se ven obligadas a la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento.

No pocas veces, esa búsqueda ha estado asociada a la transformación de la universidad en una empresa basada en vínculos básicamente económicos con el sector productivo, abandonando sus preceptos fundamentales y convirtiéndose en una institución cuya misión pasa a ser producir ingresos en lugar de conocimientos.

En tercer lugar, y como consecuencia de que las universidades van estrechando lazos de colaboración con la sociedad contrayendo gradualmente compromisos de diversos tipos: sociales, económicos, culturales, va teniendo lugar un proceso gradual de pérdida de su autonomía. Es natural que eso ocurra cuando la universidad abandona sus marcos tradicionales y se vincula de un modo más orgánico con el resto de la sociedad, debido a que esos nexos llevan consigo nuevas relaciones y con ello se comprometen determinados objetivos comunes, que de una forma u otra ejercen su influencia en el gobierno universitario, con más fuerza cuanto mayores son estos compromisos.

Esas relaciones pueden surgir tanto con la sociedad civil como con las instituciones estatales, e incluso con el estado mismo, por lo cual los estudiosos de la universidad actual comienzan a utilizar un nuevo término para caracterizar esas relaciones: heteronomía. Se habla entonces de un inevitable cogobierno, en forma de triple hélice: universidad-estado-sociedad, en lugar de la tradicional y clásica autonomía.

En cuarto lugar, y asociado a tales nexos, va surgiendo gradualmente en la universidad la necesidad de evidenciar su responsabilidad social por medio de instrumentos que validen su quehacer. La propia sociedad, cada vez más, exige a la universidad certificar los niveles de calidad en el desarrollo de sus procesos sustantivos, y con ello surge de modo bastante generalizado la necesidad de las universidades de rendir cuentas a la sociedad de su quehacer.

Es también una forma de defender su protagonismo, en un escenario caracterizado por el surgimiento de universidades privadas de segunda clase –también llamadas universidades de garaje con objetivos meramente económicos, lucrativos, sin ningún respaldo de calidad.

La forma más común utilizada por la universidad para rendir cuentas a la sociedad es el proceso de evaluación y acreditación. Estos procesos cada vez más, abarcan distintos programas, tanto de pregrado como de posgrado, y en los últimos años se han venido generalizando, al extremo de existir ya diferentes organizaciones internacionales constituidas con esos fines.

Los avances en esta dirección constituyen un alerta de lo necesario de la creación de alianzas de este tipo, mediante la búsqueda de fórmulas comunes en países como los latinoamericanos, con similares orígenes, cultura, e incluso idioma a su favor.

Otra importante cualidad en las concepciones actuales de la universidad como institución social es la de formación integral. El término, por su carácter tan general, resulta necesario precisarlo mejor para entender en cada caso qué se quiere decir cuando se emplea, pero en síntesis expresa la pretensión de centrar el quehacer de las universidades en la formación de valores en los profesionales de forma más plena, dotándolos de cualidades de alto significado humano, capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad en lugar de utilizarlos sólo para su beneficio personal. Implica también la necesidad de lograr un profesional creativo, independiente, preparado para asumir su autoeducación durante toda la vida; que sea capaz de mantenerse constantemente actualizado, utilizando igualmente las oportunidades ofrecidas por las universidades de atender al profesional con una educación posgraduada que responda a las necesidades del desarrollo del país.

Con frecuencia, cuando se habla de este concepto, se trata además la importancia de estar preparado para trabajar en colectivos, en equipos multidisciplinarios, participando activamente en la construcción social del conocimiento. Más adelante se explica cómo la educación superior cubana ha asumido esa idea de formación integral, elevándola al rango de idea rectora principal.

Una importante y nueva cualidad de la universidad de hoy la constituye el hecho de estar soportada sobre nuevos escenarios tecnológicos, donde la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)

introducen cambios significativos en el quehacer académico. El problema principal lo constituye hoy la necesidad de cambiar el modo de pensar de los profesores, de modo que asuman cabalmente tales conceptos y los incorporen de forma creadora en la transformación de los diferentes procesos.

El cambio en relación con el papel desempeñado por estudiantes y profesores, y en general toda la comunidad universitaria, es un elemento de vital importancia en el logro de ese objetivo. No se trata, simplemente, de introducir la computación y las TIC en los procesos universitarios; se trata en esencia, de transformar tales procesos con la introducción de esos instrumentos.

Todo el desarrollo científico y tecnológico experimentado por la sociedad en el pasado y en el actual siglo, ha implicado igualmente nuevas demandas de formación, a partir de necesidades no siempre asumidas por las universidades con la rapidez requerida, que conducen gradualmente a una competencia en el mercado de producción del conocimiento, y con ello al surgimiento de instituciones alternativas a la universidad, con el mismo propósito de capacitar a personas para el desempeño de nuevas funciones, con lo cual se va produciendo un fenómeno de pérdida de exclusividad de las universidades como instituciones generadoras de conocimientos superiores. Hay ejemplos ilustrativos de esa realidad, donde la universidad queda muchas veces en desventaja, dada la capacidad de dichas instituciones de disponer de amplios recursos materiales y financieros para el cumplimiento de sus objetivos de capacitación.

Por último, es necesario comentar otra cualidad de la universidad de este siglo, relacionada con una redefinición de saberes, como consecuencia de un desplazamiento de las instituciones de educación superior hacia la investigación como motor de desarrollo.

Lamentablemente esta tendencia se aprecia más hoy en los países del primer mundo que en Latinoamérica, donde la investigación de actualidad e impacto sigue siendo una meta lejana, a veces incluso valorada como inalcanzable por altos directivos, dada la precariedad de recursos con que se cuenta actualmente para su desarrollo. La investigación sigue siendo un fenómeno casual en estas universidades, asociado a voluntades individuales y no a una política científica coherente, razón por la cual, lejos de progresar y generalizarse, se estanca y no produce cambios de envergadura.

## **4.2 Misión de la educación superior**

A tono con las ideas anteriormente descritas, el punto de partida para identificar el papel y el lugar de la universidad actual, y con ello poder establecer del mejor modo posible su modelo de formación, hay que buscarlo en la propia misión de la universidad, para lo cual es necesario centrar la atención en aquellos aspectos verdaderamente esenciales para su caracterización.

La idea es muy compleja y polémica, y en cada estudio de estos temas es posible encontrar una respuesta diferente. Sin ánimo de sentar cátedra en este asunto, y sólo con el objetivo de organizar consecuentemente las ideas expuestas con posterioridad, se sustenta como núcleo de la misión de la universidad moderna, vista desde su acepción más general, la siguiente: Preservar, desarrollar y promover la cultura de la humanidad.

Es necesario aclarar algunos conceptos. En primer lugar no se pretende con esta definición, defender la idea de la universidad como la única institución social que preserva, desarrolla o promueve la cultura. Resulta innecesario, por lo evidente, ejemplificar esta afirmación anterior. Sin embargo, sí corresponde a la universidad el papel privilegiado de ser la institución social que más integralmente puede hacerlo. En eso radica su especificidad. Ninguna otra institución social es capaz de acometer ese empeño con el grado de integralidad de la universidad moderna.

También resulta necesario aclarar el sentido del término cultura. Frecuentemente se utiliza ese concepto en una forma muy restrictiva, asociándolo a manifestaciones sólo de tipo artístico o literario. Aquí se utiliza en su dimensión más abarcadora, como toda la obra del hombre. Es cultura la novena sinfonía de Beethoven, de igual modo que lo es el binomio de Newton, la comunicación vía satélite o la biotecnología.



¿Qué significa preservar la cultura? Desde la perspectiva de la misión de la universidad, preservar la cultura es, ante todo, garantizar la transferencia del acervo cultural de la humanidad de una generación a otra. Cuando en una universidad cualquiera, en una clase, un profesor y sus estudiantes desarrollan de conjunto el proceso de formación, más allá de ese hecho meramente fenomenológico y casual de un determinado profesor y un cierto número de estudiantes, hay una relación esencial de carácter generacional. La generación portadora del conocimiento, representada por el profesor, traslada el mensaje cultural a la generación en formación, representada por los estudiantes. Es frecuente, en la literatura actual sobre el tema, restringir la misión de la universidad a este aspecto formativo.

La universidad del siglo XXI no puede limitarse a esa función, aunque es de primordial importancia en el cumplimiento de su misión. Unido a la necesidad de preservar la cultura se requiere un trabajo orgánico de las universidades, para desarrollarla desde sus procesos sustantivos. Desarrollar la cultura es una condición indispensable de la universidad moderna y una de sus diferencias esenciales con la de etapas anteriores. Y el modo más integral de desarrollar la cultura es la investigación científica, por eso a la universidad moderna le es igualmente consustancial el quehacer investigativo. Vistas las cosas de ese modo, las universidades, a la vez de formar a las nuevas generaciones, son instituciones de investigación científica del más alto nivel. Más aún, una cosa no es posible concebirla sin la otra. Sin investigación científica no es posible hablar la de verdadera formación de un profesional en ninguna carrera universitaria, del mismo modo que la labor investigativa, en las universidades, se soporta en buena medida en los procesos de formación de pregrado y de posgrado desarrollados en ellas. Son aspectos de una relación profundamente dialéctica, no se conciben una separada de la otra.

Pero la misión de una universidad de este siglo no está completa con esos dos aspectos. Además de preservarla y desarrollarla, corresponde a la universidad promover la cultura en su entorno, llevarla a toda la sociedad. Las universidades, por su propia esencia, son promotoras de la cultura en el más amplio sentido de la palabra. No sólo las manifestaciones artísticas, sino toda la cultura atesorada por la institución, incluyendo de un modo esencial la cultura de cada una de las profesiones. La extensión universitaria, vista de este modo, aparece ahora como el tercer eslabón de la triada preservación-desarrollo-promoción, dirigida a llevar toda esa cultura, a través de proyectos comunitarios y utilizando la promoción como método esencial, a toda la sociedad. Es un bochorno para una universidad estar inserta en un contexto caracterizado por la ignorancia, el analfabetismo y la falta de cultura.

Por lo tanto, en una universidad moderna resulta indispensable estructurar en su interior tres procesos sustantivos, cuya integración permite dar respuesta plena a la misión anteriormente planteada, a saber: formación, investigación y extensión universitaria.

Una primera reflexión pudiera llevar a pensar que a cada uno de estos procesos le corresponde, de modo biunívoco, una de las acciones o funciones, precisadas en la misión. En correspondencia con ello, entonces habríamos de asociar la idea de preservar la cultura con el proceso de formación, la de desarrollarla con el de investigación y la de promoverla con el de extensión universitaria. Sólo una visión fragmentada, no sistémica, justificaría tal proceder. Cualquiera de esas acciones mencionadas en la misión se logra plenamente cuando a ella se integran estos tres procesos sustantivos, con independencia de cual de ellos se signifique por sobre los demás.

Así por ejemplo, en la formación hay un proceso evidente de preservación de la cultura. Unido a ello, está igualmente presente el desarrollo de la cultura, ya que sin investigación no hay formación real posible. De igual modo, la verdadera formación supone además, que el profesional sea un promotor de la cultura de su profesión. La extensión universitaria es también consustancial al proceso de formación desarrollado en las universidades, sin lo cual no es posible lograr ese objetivo.

Similares razonamientos pueden hacerse para la investigación y para la extensión. La integración dialéctica de los tres procesos sustantivos antes mencionados constituye la garantía del cumplimiento de la misión de la universidad actual, planteada del modo en que se hizo anteriormente.

### 4.3 El proceso de formación. Sus dimensiones

El término formación, en la educación superior cubana, se emplea para caracterizar el proceso sustantivo desarrollado en las universidades con el objetivo de preparar integralmente al estudiante en una determinada carrera universitaria y abarca, tanto los estudios de pregrado (o de grado, como se le denomina en algunos países) como los de posgrado. En este libro se tratarán sólo los aspectos del modelo de formación de la educación superior cubana en la actividad de pregrado, y por tanto no abarca los relacionados con la formación posgraduada.

La formación supone no sólo brindar los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino también tener en cuenta otros aspectos de igual relevancia, razón por la cual se requiere analizar el concepto desde diferentes ángulos o perspectivas de observación. Para hacerlo se identifican tres dimensiones esenciales, que en su integración garantizan el objetivo planteado anteriormente de asegurar una formación integral del estudiante.

El concepto de dimensión se incorpora a la educación superior cubana para caracterizar el modo en que un proceso puede ser estudiado, analizado, desde diferentes posiciones, enfoques, en correspondencia con un propósito particular en cada caso.

La dimensión expresa, por tanto, la perspectiva desde la cual se analiza un determinado proceso en circunstancias específicas. Expresado de esta manera, el concepto posibilita la caracterización parcial, de cada uno de los procesos, atendiendo al rasgo (o rasgos) fundamental(es) para el sujeto que lo analiza. O sea, un mismo proceso puede ser estudiado desde diferentes dimensiones y en cada una de ellas su comportamiento externo o función evidenciará el aspecto que se desea connotar.

La primera está relacionada con la idea de que para preparar un profesional resulta necesario instruirlo. Sin instrucción no hay formación posible. Ello supone dotarlo de los conocimientos y las habilidades esenciales de su profesión, prepararlo para emplearlas al desempeñarse como tal, en un determinado puesto de trabajo. La dimensión instructiva es, por tanto, una de las dimensiones del concepto de formación.

Pero no basta con que el hombre se instruya para lograr un desempeño exitoso después de graduado. Si esa instrucción tuvo lugar al margen de la práctica de esa profesión, entonces no estará en condiciones de utilizar esos conocimientos y habilidades en la solución de los problemas que se le presenten como parte de su actividad laboral. Esa realidad es bastante común en las universidades de esta región del mundo, donde los jóvenes profesionales salen de las aulas universitarias desconociendo la realidad laboral existente fuera de los muros de la universidad y en consecuencia, no están preparados para enfrentarla de forma independiente y creadora.

Por ello, además de instruir al estudiante durante su formación, resulta igualmente necesario ponerlo en contacto con el objeto de su profesión, desde los primeros años de la carrera, y así lograr el imprescindible nexo con los modos de actuación de esa profesión; desde sus aspectos más simples y elementales, hasta aquellos más complejos y que demandan mayor nivel de preparación. Sólo de ese modo se aseguran las habilidades necesarias para su desempeño profesional.

Detrás de esta idea hay un principio básico de la formación, el vínculo entre el estudio y el trabajo. Es esa una de las dos ideas rectoras en las que se sustenta el modelo de formación de la educación superior cubana. Si ese vínculo no se establece, el estudiante no es capaz de comprender adecuadamente el por qué de cada una de las materias estudiadas durante su carrera, asimilándolas entonces desde una perspectiva teórica, sin relación con la actividad laboral. Ello, a la larga, deviene falta de motivación con su formación profesional, e impide que el estudiante se convierta en un agente activo y consciente de ese proceso.

En síntesis, además de instruir al joven, se requiere desarrollar en él las competencias profesionales para asegurar su desempeño laboral exitoso. A esta dimensión se le acostumbra a denominar dimensión desarrolladora y su esencia es el vínculo entre el estudio y el trabajo antes mencionado.

Además, ese joven que hoy está en las aulas universitarias vive en una sociedad, es un ser social, y la universidad tiene igualmente la obligación de formarlo para vivir en dicha sociedad, para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para actuar sobre ella, transformarla, hacerla más humana.

No sirve de nada tener todos los conocimientos del mundo si se carece de los principios básicos que hacen de un hombre un ser racional, que piensa y actúa de acuerdo con determinados patrones de conducta comúnmente aceptados por la sociedad y pone sus conocimientos al servicio de su pueblo, de su país. Si eso falta, entonces los conocimientos adquiridos no tienen ningún valor social, e incluso pueden ser utilizados con el fin de hacer daño. Si el hombre no es portador de valores dirigidos a lograr un desempeño justo, honrado, ético, moral, entonces no será posible que ponga sus conocimientos al servicio de la sociedad y en beneficio de ella.

Por supuesto, tal formación no puede ser asumida sólo por la universidad. La formación de la personalidad de un hombre, y dentro de ella sus valores, es resultado de la influencia ejercida por la sociedad, la escuela y la familia. De ahí que el tema resulte harto complejo. Sin embargo, la comprensión de esa complejidad no puede llevar a la universidad a desatender su importante papel en ello. Más aún, la universidad, además de ser una institución social donde debe ponerse en primer plano la formación de valores en los jóvenes, debe ser también guardián de la sociedad en esta labor, atendiendo y apoyando cualquier esfuerzo al respecto.

Por tanto, la labor educativa deviene elemento de primer orden en el proceso de formación, debe ser asumida por todos los docentes desde el contenido mismo de cada una de las disciplinas y abarcar todo el sistema de influencias que sobre el joven se ejerce desde su ingreso a la universidad hasta su graduación. A esa dimensión del proceso de formación se le denomina dimensión educativa.

La educación superior cubana ha hecho suya la idea de que la formación de la personalidad de los jóvenes, en particular en lo referido a aquellos valores que caracterizan su actuación profesional, ha de constituir la idea rectora principal y la estrategia más importante del proceso de formación.

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

#### **4.4 Ideas rectoras del proceso de formación**

Tal como se explicó anteriormente, dos ideas rectoras se erigen como hilos conductores del proceso de formación:

- La unidad entre la educación y la instrucción.
- La vinculación del estudio con el trabajo.

En ellas se expresa y materializa el indisoluble nexo existente entre las tres dimensiones del proceso de formación antes expuestas.

Tales ideas rectoras no tienen un carácter temporal, transitorio, ni obedecen a la necesidad coyuntural de atender, en un momento dado, determinados aspectos de dicho proceso. Ellas son una consecuencia directa del modo en que la educación superior cubana asume la formación de los profesionales y por tanto, constituyen invariantes de ese proceso.

#### 4.5 La primera idea rectora: La unidad entre la educación y la instrucción

La primera y más importante idea rectora de la educación superior cubana —y no sólo de la educación superior, sino también de toda la educación en general— expresa el indisoluble vínculo existente entre los aspectos instructivos y los educativos durante el proceso de formación.

Esta idea lleva consigo la comprensión de la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye, y para hacerlo se utilizan todas las posibilidades brindadas por la comunidad universitaria y la sociedad en general; incluidas, por supuesto, cada una de las materias de estudio a partir de sus propios contenidos. Más aún, la labor educativa desde el contenido de las disciplinas o asignaturas constituye un elemento primordial de esta relación.

Una breve reflexión sobre el concepto de contenido de una asignatura o disciplina académica, permite comprender mejor la afirmación anterior. El contenido, como categoría pedagógica, expresa aquella parte de la cultura relacionada con el objeto de estudio cuya asimilación es necesaria durante el proceso de formación para lograr los objetivos propuestos. Dicho de otro modo, precisar el contenido supone identificar, en el objeto estudiado, aquellas cualidades, características, rasgos, que han de ser incorporados al proceso de formación para asimilarlos, según el papel y el lugar demandado por cada una de las materias de estudio.

Tradicionalmente este concepto se enfoca en forma limitada, restringiéndolo a sólo un aspecto: el conocimiento. El conocimiento, como parte del contenido, caracteriza el modo en que el sujeto refleja en su conciencia el objeto de estudio, a partir de identificar aquellas cualidades, propiedades de su interés. Ello se concreta en un sistema de conceptos, principios, leyes, teorías, etc. El conocimiento forma parte del contenido de la enseñanza, es su aspecto gnoseológico, pero no lo agota; es sólo uno de sus componentes.

Unido a ello es necesario comprender que cuando el hombre estudia un objeto no sólo refleja en su conciencia los rasgos o cualidades de su interés. En esa relación objetosujeto ya explicada, éste se estudia no solo con el propósito de conocerlo, de caracterizarlo gnoseológicamente, también es necesario transformarlo, actuando sobre él. Una asignatura o disciplina, al caracterizar su objeto de estudio, no puede limitarse a identificar sus aspectos gnoseológicos, sus conocimientos. De igual modo resulta necesario identificar los modos de actuar empleados por el sujeto para dicha transformación, que igualmente habrán de incorporarse al contenido de la enseñanza. De tal modo se entiende en la educación superior cubana el concepto de habilidad. Es aquella parte del contenido que caracteriza la integración del sujeto con el objeto de estudio. Las habilidades han de convertirse en herramientas, métodos de trabajo, del dominio del estudiante para poder enfrentar y resolver los diferentes problemas que se le presentan durante su formación.

Entonces, tanto los conocimientos como las habilidades forman parte del contenido de la enseñanza, y por tanto ambos, deben estar presentes en los programas de estudio. Esto no siempre ocurre así. Por lo general, los programas de las asignaturas expresan sólo el sistema de conocimientos que el estudiante debe dominar durante su aprendizaje y es poco frecuente la aparición de los métodos de trabajo propios de esa asignatura. Es una importante omisión, que limita el aprendizaje en la misma medida en que ellos quedan indefinidos. El estudiante entonces estará obligado a enfrentarse a los problemas por sí solo, a partir de su propia experiencia, y sobre la base del método de ensayoerror, hasta lograr dominar esos métodos.

Esto quiere decir, en otras palabras, que es tan importante precisar en un programa de estudio un determinado concepto o ley, como las habilidades, los métodos de trabajo característicos y esenciales de esa materia.

Pero el concepto de contenido no se agota con esos dos componentes. Cuando, el sujeto interactúa con el objeto de estudio, el resultado mismo de esa interacción proporciona al sujeto un determinado significado social de este objeto. Ese es otro y muy importante aspecto del contenido de la enseñanza. Realmente el más importante, y la educación superior cubana lo incorpora como el tercer componente del contenido: el valor. Los valores son igualmente parte del contenido y como tal, se requiere precisarlos en los programas de estudio y trabajarlos pedagógicamente para lograr la incorporación por parte de los estudiantes a su personalidad.

Y este último aspecto, o sea, lograr la apropiación de determinados valores, resulta la parte más compleja de toda la labor de formación. Está mucho más claro pedagógicamente lo que hay que hacer para lograr la apropiación de un concepto o el dominio de una determinada habilidad. La didáctica ha resuelto ya esos problemas.

La formación de valores en la personalidad de un joven tiene su propia dinámica, diferente a la de dominar un concepto o apropiarse de una ley. En primer lugar es un problema que atañe no sólo a la universidad, sino a toda la sociedad. El joven va conformando su sistema de valores en su quehacer diario, en ello influye la familia, la escuela y en general, toda la sociedad. En eso radica su enorme complejidad. La pregunta surge entonces de modo inmediato: ¿Debe la universidad limitarse a esperar por la familia y por la sociedad en general, o está en la obligación de actuar de forma decidida para contribuir con ello a esa transformación? Las universidades pueden ser motores impulsores de la sociedad, pero también pueden ser instrumentos al servicio de intereses mezquinos, cuando no son capaces de cumplir con su deber social. El concepto de pertinencia de una institución de educación superior está íntimamente ligado a reflexiones de este tipo.

Un solo ejemplo basta para explicarlo. Si la universidad aspira, como uno de sus objetivos, a que sus profesionales se caractericen por una conducta ética intachable, entonces desde el proceso de formación, y en general en todo el quehacer universitario, debe propiciarse el desarrollo de conductas éticas. Y el problema no está en ofrecer algunos cursos de ética. Los cursos de ética pueden ofrecerse y ser bien empleados por los estudiantes; pero es posible que un joven obtenga calificaciones máximas en sus cursos de ética y no sea ético. Incorporar la ética a la personalidad demanda otras acciones de carácter educativo y parten de como en la propia universidad se viva un clima de ética, y que los profesores, en su conducta cotidiana, exhiban un comportamiento ético a toda prueba. ¿Cómo es posible aspirar al desarrollo en los estudiantes de valores éticos si en la universidad ésta brilla por su ausencia, o si los profesores, en su comportamiento, demuestran otra cosa? Y cuando un profesional no es ético, de nada vale todo lo aprendido en su profesión. Es difícil pensar en algo más dañino para una sociedad que un abogado, un economista, un médico o un maestro sin ética. No importa cuan capaces sean. Similares ejemplos podrían ponerse sobre otros valores, pero resulta innecesario. Con el anterior se ilustra el significado de este aspecto en la formación de un estudiante universitario.

Hasta aquí el paréntesis sobre el contenido de la enseñanza. Lo educativo es parte orgánica, esencial, de dicho proceso y la educación debe darse en estrecha relación con la instrucción, de modo tal que cada materia universitaria, desde su propio contenido, sea capaz de identificar sus potencialidades educativas e incorporarlas al proceso de formación, para con ello contribuir a la formación de valores para su desempeño profesional. Los aspectos más relevantes de carácter educativo, en la universidad, se forman durante la instrucción y el papel del profesor como ejemplo de educador constituye un elemento primordial en el logro de tales objetivos.

Si eso es así ¿Es posible dejar al libre quehacer de cada profesor la labor educativa? O por el contrario, dada su importancia esencial, se requiere que estos aspectos sean incorporados explícitamente a los propósitos a lograr en cada una de las carreras y se concreten en los contenidos de cada una de las asignaturas.

La educación superior cubana ha comprendido plenamente que los objetivos relacionados con la formación de la personalidad del estudiante son los más importantes de todo el proceso de formación, y en correspondencia con ello ha elevado al rango de estrategia principal el sistema de influencias educativas a realizar en cada universidad para lograr la formación de los valores que deben caracterizar a un profesional en la época actual. Y lo hace conscientemente.

En esencia, esta primera idea rectora persigue como propósito no sólo centrar la enseñanza en los aspectos cognitivos sino organizarla de modo que ellos se integren dialécticamente a los aspectos significativos, afectivos, conscientes y de compromiso social.

Considerar esta idea rectora como esencial en el proceso de formación no obedece a razones coyunturales ni a la necesidad de priorizar, en un determinado momento, un aspecto del proceso que luego de logrado puede pasar a un segundo plano. La idea de la unidad entre educación e instrucción está orgánicamente vinculada a la forma de comprender, en la educación superior cubana, el problema de la formación.

La segunda idea rectora: La vinculación del estudio con el trabajo

La vinculación del estudio con el trabajo es igualmente una idea rectora fundamental de la educación superior cubana. Realmente, al igual que la anterior, deviene hilo conductor de todo el sistema educacional, desde los primeros niveles hasta la educación posgraduada.

Es consecuencia del avanzado pensamiento pedagógico del Apóstol José Martí, quien no concebía la educación de otro modo sino a partir de este vínculo. Toda la obra educativa cubana, a partir del año 1959, ha estado soportada por ese enfoque formativo.

Si la anterior idea rectora expresaba el vínculo entre dos de las dimensiones del proceso de formación: la educativa y la instructiva; ésta se refiere a la necesidad de que ambas se vinculen a su vez con lo laboral. La esencia de este principio en las carreras universitarias, consiste en garantizar, desde el currículo, el dominio de los modos de actuación profesional, de las competencias para asegurar la formación de un profesional apto para su desempeño en la sociedad.

Para lograrlo es necesario que el estudiante desarrolle, como parte de su formación, tareas laborales propias de su futura profesión y de ser posible, desde el inicio mismo de la carrera. Sin la presencia de lo laboral en los currículos, la formación no se vincula con la realidad de la profesión y el egresado no es capaz, al iniciar su vida laboral, de resolver los problemas que allí se presentan.

Tal concepción debe ser, entonces, orgánicamente incorporada al currículo, como parte de su diseño. Más aún, debe constituir su columna vertebral, su aspecto formativo fundamental, al que deben subordinarse las restantes materias de estudio. Bajo esa lógica se diseñan los currículos de las universidades cubanas.

Estrechamente vinculado al currículo está la actividad científica de los estudiantes, asumida desde la perspectiva laboral. En la práctica formativa, realmente, esos dos aspectos se dan en su unidad. Cuando lo laboral se diseña con un enfoque académico adecuado, sin las urgencias del mercado del trabajo, su materialización supone que el estudiante, en su actuación, se apropie de la lógica de la investigación científica, de su metodología. Lo laboral en un graduado universitario hay que entenderlo siempre desde una perspectiva científica.

Cuando eso ocurre, el estudiante, al cumplir tareas laborales –cuya complejidad debe irse incrementando desde los primeros años hasta los últimos– va incorporando a su quehacer profesional la metodología de la investigación científica. En la educación superior cubana, como consecuencia de ello, un estudiante, al concluir sus estudios, ha tenido que enfrentarse en varias ocasiones con tareas de este tipo, cuya culminación exitosa supone su defensa pública ante un tribunal competente. Durante los estudios universitarios en Cuba los estudiantes cumplen varios trabajos científicos de este tipo, denominados trabajos de curso. De tal modo, resulta común en las universidades cubanas, al referirse a este tipo de actividad formativa, la costumbre de utilizar el término investigativo-laboral.

Es necesario responder con claridad la pregunta siguiente: ¿Cuál es la magnitud de lo investigativo-laboral en los currículos de las carreras universitarias en Cuba? Sólo con mencionar algunos grupos de carreras basta para ilustrarlo:

- Ciencias Naturales y Matemática: 29,4 %.
- Ciencias Sociales y Humanísticas: 25,4 %.
- Ciencias Económicas: 36,0 %.
- Ciencias Agropecuarias: 38,9 %.
- Ciencias Técnicas: 29,1 %.

Los datos en por ciento representan la cantidad de horas lectivas del currículo que se dedica en esas carreras a la actividad investigativo-laboral de los estudiantes; cerca de la tercera parte de su tiempo. Por supuesto que para lograrlo la universidad requiere del apoyo de la sociedad. Sola no puede cumplir objetivos de tal magnitud.

En la educación superior cubana las universidades se apoyan en una red estable de entidades laborales donde se vinculan los educandos para cumplir tareas de tipo profesional. Es una idea generalizada a partir de la práctica docente de los estudiantes de medicina que en muchos países, tradicionalmente, se ha realizado en instituciones de salud tales como hospitales, policlínicos, clínicas especializadas y que en Cuba se extendió gradualmente a otras carreras universitarias. Como resultado de ello los estudiantes de ingeniería se vinculan a diferentes empresas industriales, fábricas, talleres, etc., para cumplir su actividad laboral; los de derecho se incorporan a los tribunales, fiscalías y bufetes; los de pedagogía a las escuelas; los de periodismo y comunicación social a diferentes órganos de radio, prensa escrita y televisión; los de humanidades a casas de cultura, museos, teatros, bibliotecas y otras entidades culturales. En resumen, cada carrera ha ido creando una red estable de entidades laborales donde sus estudiantes cumplen esta labor, con un nivel de generalización que abarca al 100 % de las carreras estudiadas en Cuba. Sin excepciones de ningún tipo, todas las universidades cubanas vinculan de ese modo a sus estudiantes con la actividad profesional.

Por supuesto, para lograrlo es necesario todo un proceso de integración de la universidad con la sociedad, a partir de convenios de colaboración donde las entidades laborales incorporan a los estudiantes en sus instalaciones para desarrollar tales prácticas y a su vez reciben de las universidades apoyo en tareas de desarrollo, cursos de posgrado para sus profesionales, investigaciones conjuntas y otros beneficios.

Este vínculo laboral ha ido perfeccionándose gradualmente, tanto en su diseño como en su ejecución; y en la actualidad, en cada una de las carreras existentes en las universidades cubanas, se introdujo una disciplina que tiene que ver con toda la actividad investigativo-laboral de los estudiantes, denominada disciplina principal integradora. Ella, por lo general, se desarrolla desde el primero hasta el último año de la carrera, asume todo el quehacer investigativo-laboral del estudiante, incluidos los trabajos de curso y el trabajo de diploma al concluir sus estudios y desde el punto de vista de su diseño constituye la principal disciplina de la carrera, a la cual se subordinan todas las demás. Más adelante se explicará en detalle en que consiste esta disciplina.

#### EL MODELO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: PERFIL AMPLIO

En las universidades, en la época actual, un tema de mucha vigencia en los debates académicos en torno al problema de la formación lo constituye el modo de formar a los estudiantes bajo un determinado modelo. El debate polariza las opiniones en dos direcciones principales, que de algún modo toman partido por una posición en cuanto a la contradicción que se da entre la formación general y el especialista.

Mientras que algunos suscriben la necesidad de habilitar al estudiante con las herramientas de trabajo principales que demanda el mercado del trabajo y graduarlo lo antes posible dadas las exigencias de dicho mercado, otros defienden una formación basada en los fundamentos más generales, básicos, de la profesión, a partir de los cuales resulta más efectivo construir todo el andamiaje propio de cada profesión.

La primera posición asume como una necesidad la formación bajo estrechos perfiles, ya que de otro modo sería imposible cumplir con las demandas de tiempo y de formación exigidas, mientras que la segunda considera la formación, desde el amplio perfil.

De algún modo, ambas posiciones pueden tener una parte de la razón, en dependencia de las condiciones concretas en que tiene lugar la formación. Y es que el problema planteado no es posible resolverlo en términos de ruptura. Es necesario entender que, por un lado, la formación básica resulta indispensable para un profesional de estos tiempos, mientras que por el otro, de cualquier modo resulta necesario que el profesional esté apropiado de los modos de actuar, las competencias fundamentales, que caracterizan su desempeño profesional.

Se trata entonces de estudiar la contradicción planteada comprendiendo la necesidad de estructurar la formación a partir de una relación dialéctica del papel de ambas cualidades. En correspondencia con ello, la educación superior cubana inclinó la balanza hacia la formación básica, hacia el amplio perfil, sin dejar de reconocer la importancia de que el profesional domine igualmente los modos de actuación esenciales de su profesión. En este artículo se expondrán las características de dicho modelo y cómo se resuelve, desde esa concepción, la contradicción antes planteada.

El amplio perfil como modelo de formación de la educación superior cubana, es el resultado de todo un proceso de varias décadas de trabajo, con currículos de perfiles muy estrechos, que condujeron en un determinado momento, a que en Cuba existieran más de 200 perfiles terminales diferentes en las universidades. Prácticamente, a cada nueva necesidad laboral, la respuesta de la universidad era una nueva carrera. Esa era la manera de entender cómo la universidad atendía las crecientes demandas de la producción y los servicios.

Hoy el enfoque es totalmente distinto. Con el modelo de perfil amplio en Cuba se ofrece algo menos de un centenar de carreras universitarias diferentes, con las cuales la universidad ofrece plena respuesta a las necesidades planteadas por la sociedad. Si antes a cada nueva demanda laboral se respondía con una nueva carrera, hoy la respuesta es cualitativamente diferente. Ante una nueva necesidad laboral la universidad cubana actual, con un nivel de desarrollo superior al de tiempos atrás, lo primero que hace es preguntarse: ¿Desde cuáles de las actuales carreras universitarias, y utilizando las diferentes formas de estudios postgraduados, es posible ofrecer la respuesta adecuada? En la mayor parte de los casos el problema encuentra adecuada solución por esta vía, y solo cuando ello no es posible se piensa en la necesidad de una nueva carrera.

Por supuesto que lo anterior supone un amplio desarrollo de la educación de postgrado en todas las universidades, como realmente ocurre hoy en Cuba. Para ilustrarlo baste decir que en una parte importante de las universidades cubanas, la matrícula de postgrado es ya superior a la de las carreras, cualidad que se manifiesta cada vez con más fuerza, dadas las crecientes demandas de superación profesional de los 800 000 graduados universitarios del país.

¿Cuál fue el origen de este modelo de perfil amplio en la educación superior cubana? Las primeras ideas, posteriormente generalizadas a las restantes carreras, hay que encontrarlas en la formación del médico. En los años 80, como consecuencia de un nuevo enfoque del sistema de salud que se proponía llegar a cada comunidad de un modo más pleno y eficaz, surge el debate acerca de cuál debía ser el modelo de formación de un médico, cuya actuación no iba a ser la clásica consulta del hospital o el policlínico, sino precisamente la comunidad, el lugar donde viven y/o trabajan los ciudadanos, de modo que en su actuación el médico pueda profundizar también en las causas sociales que están asociadas al problema de la salud, con un enfoque sustancialmente distinto de su quehacer, no centrado en atender a un enfermo sino en preservar la salud del hombre, entendido este como un ser social.

Para ello fue necesario identificar los principales problemas de la salud en Cuba. Al hacerlo, para conocer cuál podría ser la cualidad esencial de ese nuevo médico, resultó que esos problemas estaban agrupados en tres grandes grupos, que a su vez se correspondían con tres de las especialidades tradicionales de la medicina, a saber, la medicina interna, la pediatría y la ginecología y obstetricia. Surge entonces la idea transformadora esencial: ¿Por qué seguir formando masivamente, desde la carrera, especialistas de esos tres tipos? ¿Por qué no formar, en su lugar, un solo profesional, de más amplio perfil, capaz de dar una respuesta primaria a los problemas de esas tres ramas de la medicina y dejar tales especialidades para la actividad de postgrado?

Hoy en Cuba, todos los estudiantes de medicina se forman bajo esa concepción y comienzan su vida profesional brindando sus servicios en ese eslabón de base, que al igual que la comunidad puede ser un centro de trabajo o una escuela.

Estas ideas, en el plano metodológico, fueron asumidas por la educación superior cubana y como resultado tiene lugar a fines de esa década, una transformación sustancial del modelo de formación en todas las carreras y con ello una significativa reducción del número de éstas, materializándose en una nueva generación de planes de estudio, cuya aplicación comenzó a inicio de los años 90.

Si se analiza en detalle el ejemplo del médico antes expuesto, se pueden identificar sin dificultad los rasgos generales principales de este modelo de perfil amplio. El primero de ellos es la profunda formación básica. Solo de ese modo se asegura que el amplio perfil opere. Se trata de preparar con solidez al profesional en los aspectos básicos de la profesión que han de estar en la base de toda su actuación profesional. De esa forma se puede asegurar que esté en capacidad de dominar toda la amplitud de su perfil, y asegura además su ulterior movilidad, cosa común en estos tiempos.



Unido a lo anterior, se trata de un profesional preparado para desempeñarse en el eslabón de base de su profesión. Es el médico del consultorio de la familia, el maestro de la escuela, el ingeniero del taller, el sociólogo de la comunidad, el químico del laboratorio de investigaciones, etc. Para eso se forma, con independencia de que, en el futuro, con su desarrollo profesional, adquiera otras responsabilidades y se convierta en director del hospital, o de la escuela, o en gerente de su empresa, o en director del centro de investigaciones.

Por último, se trata de un profesional preparado para brindar una respuesta primaria, allí donde se desempeña. No resuelve todos los problemas. Dicha respuesta está relacionada con la capacidad que tiene ese profesional de resolver los problemas principales que allí se presentan. Se utilizan dos términos para precisar esta idea: Problemas más generales y frecuentes.

Lo general es lo común. Un problema es general cuando se presenta en cualquiera de los lugares donde dicho profesional actúa. Lo frecuente significa que se dan repetidamente en cada uno de esos lugares. Ambas cualidades caracterizan el tipo de problema que se ha analizado. Son los principales problemas de la profesión –en este caso de la salud porque son generales y a la vez frecuentes.

Un modelo de este tipo ha de estar sustentado, como ya se dijo, por un amplio y sólido sistema de educación postgraduada que lo complementa. De lo contrario no opera adecuadamente. Por ello, el modelo de formación de un profesional en Cuba se concibe en tres etapas diferentes, a saber:

- La carrera. Por lo general cinco años de estudio, con diploma incluido
- El adiestramiento laboral. Por lo general dos años
- El sistema de formación postgraduada

Este segundo elemento, menos conocido, es un momento importante del proceso de formación de los profesionales cubanos.

¿En que consiste el adiestramiento laboral? Luego de graduado, cuando un joven se incorpora a un centro de trabajo a desempeñarse como profesional, durante sus dos primeros años de vida laboral, el centro de trabajo está en la obligación de adiestrarlo profesionalmente. Ello supone complementar su formación con aquellos aspectos más específicos que tienen que ver con el lugar donde fue ubicado. Para ello el recién graduado tiene un programa de formación, bajo la guía de un tutor, y constituye una responsabilidad del centro de trabajo –prevista en la legislación laboral– asegurar esa nueva etapa formativa.

## EL PROBLEMA DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

En los libros relacionados con este tema resulta común que los autores utilicen el término diseño curricular para referirse al proceso que tiene lugar en las universidades, como consecuencia de lo cual se instrumentan y aplican nuevos currículos.

Realmente, aunque la amplia generalización de esta denominación permite comprender su contenido, en rigor el diseño curricular es solo una etapa, un momento de un proceso mucho más complejo, que es la transformación curricular. El autor prefiere utilizar este término, porque da una visión más clara y completa de la idea que se desea transmitir.

Realmente, el proceso de cambio de currículos en una universidad, pasa por diferentes momentos o etapas, cada una de las cuales caracteriza una parte, un aspecto, del proceso como un todo. Esas etapas, en lo fundamental, son:

- Preparación
- Diseño
- Ejecución
- Evaluación

La primera etapa, denominada preparación, caracteriza el proceso previo al diseño que debe tener lugar en las universidades para preparar a quienes van a elaborar los nuevos currículos, en las ideas, conceptos, principios que los sustentan. Resulta indispensable comenzar por aquí; de otro modo quienes han de elaborar los currículos lo harán a partir de sus propias experiencias, de su propia comprensión de lo que debe ser la carrera y cada uno de sus subsistemas, y con ello lo que tiene lugar, más que una transformación, es una reproducción, una nueva versión de lo ya conocido y aplicado anteriormente.

Con frecuencia, incluso, estos procesos comienzan directamente por la elaboración de los programas de cada una de las asignaturas, desconociendo por completo que ellas están subordinadas a sistemas de orden mayor, que determinan su papel y lugar en el proceso de formación. Ello implica que los profesores reproduzcan sus vivencias pedagógicas sin cambios de significación, y el problema del diseño se reduzca al debate en torno al lugar que ocupa cada materia y al tiempo dedicado a cada una de ellas; donde cada uno de los profesores implicados reclama mayores presupuestos de tiempo para su asignatura, porque el asignado no resulta suficiente. En el camino quedaron los propósitos de mayor alcance, resultado de que no estaban realmente creadas las condiciones para ello. Lamentablemente, todavía esto ocurre con frecuencia en algunas universidades latinoamericanas, donde el debate curricular se reduce a que cada cual asegure un espacio propio, muchas veces fruto de su formación específica, que incluso puede tener poca relación con los aspectos esenciales de la carrera objeto de transformación.

Pero el problema de la preparación no se reduce solo a preparar a quienes van a elaborar los currículos. En el plano estratégico, tan importante como eso es preparar a los profesores que van a aplicar esos currículos en los nuevos conceptos. Si el currículo llega a los profesores que han de aplicarlo como resultado de la elaboración teórica y aislada de un grupo selecto de expertos, entonces cada uno de los profesores lo adecuará a sus propias vivencias, en correspondencia con su formación pedagógica y profesional, y el resultado seguirá siendo el mismo que antes en líneas generales. Y esa no es una tarea de un día. Es una tarea de mucho más alcance, que demanda tiempo y dedicación y que solo deja los frutos esperados cuando los profesores, como resultado de haberse apropiado de los aspectos esenciales del nuevo modelo que se pretende implantar, son capaces de demostrarlo en las materias que imparten, transformándolas. Es ahí, en el aula, en la actividad práctica del profesor con sus estudiantes, donde se decide realmente la efectividad de cualquier proceso de transformación curricular. En cada profesor universitario reside, como resultado de su labor académica, un currículo oculto que lo guía, que lo conduce a hacer las cosas en correspondencia con su experiencia precedente y que en última instancia, con mucha frecuencia, refleja la forma en que a él le fueron impartidos esos contenidos. Resulta por tanto sumamente difícil, cuanto más arraigadas están esas concepciones, poder transformarlas. Por tanto, el problema de la preparación de los claustros para abordar una verdadera transformación curricular es de la mayor importancia.

Para que el profesor sea capaz de despojarse de esos enfoques, se requiere toda una transformación en su modo de actuar, que es ante todo pedagógica, didáctica. Por tanto, si los profesores no han sido preparados en los fundamentos pedagógicos y didácticos del nuevo currículo, poco serán capaces de hacer, aunque estén presentes las mejores intenciones.

Solo si se asegura esta primera etapa tiene sentido proponerse diseñar nuevos currículos. Entonces, el diseño propiamente dicho deviene una etapa en la cual se transforman los vigentes, surgiendo otros cuyas cualidades los distinguen esencialmente de los anteriores. Cuando eso no ocurre no tiene sentido plantearse un proceso de tal tipo.

Pero hasta este momento todo ha tenido lugar en el plano teórico. O lo que es lo mismo, ninguna transformación ha ocurrido realmente en el aula, en el proceso de formación. Para que ello ocurra se requiere poner en práctica los nuevos planes, aplicarlos. Esta es la tercera etapa del proceso de transformación, donde los currículos adquieren vida en la clase, en el laboratorio, en la actividad investigativa o en los escenarios laborales a los cuales se vincula el estudiante. En su ejecución, son los profesores los que juegan el papel decisivo. De ellos depende que el cambio se realice en correspondencia con lo previamente diseñado. Si ello no ocurre, todo lo anterior ha sido en vano. De ahí la importancia que reviste que todos los profesores hayan recibido la preparación requerida, de modo que ésta contribuya a que la aplicación tenga lugar en correspondencia con las concepciones

previamente concertadas. En otras palabras, el proceso de transformación no concluye con el diseño, por el contrario, adquiere ahora su mayor importancia, pues todo lo concebido anteriormente, sobre la base de una adecuada preparación del claustro, se comienza a ejecutar.

Y por último la evaluación. ¿De que otra manera quienes elaboraron los currículos pueden conocer si su diseño opera adecuadamente en cada año y disciplina? Por tanto, la cuarta y última etapa de todo proceso de transformación curricular es su evaluación. Ella ha de tener lugar durante el proceso mismo de aplicación, con el objetivo de evaluar sobre la marcha como van alcanzándose resultados parciales, y en consecuencia tomar las medidas correspondientes para corregirlo. Unido a lo anterior, la evaluación demanda igualmente que al concluir cada cohorte se haga una evaluación de los resultados de la formación de esos estudiantes. La mejor manera de hacerlo es sobre la base de su actuación, allí donde se desempeñan como profesionales. Por tanto la universidad no puede desatender el seguimiento de la actividad profesional de sus graduados, ya que ello posibilita conocer en qué medida la formación obtenida les permite un desempeño adecuado, en correspondencia con las demandas del mundo del trabajo.

La realización de estudios periódicos de este tipo, dirigidos a conocer la medida en que se asegura una adecuada pertinencia de los graduados, es un aspecto de vital importancia para todas las universidades, y debe formar parte de los estudios previos que hay que realizar antes de formular cada nueva proyección estratégica.

Por eso transformación y no diseño. Realmente, la educación superior cubana comprendió ya, desde hace algún tiempo, que la transformación curricular es un proceso continuo, que se inicia como ya se dijo con la preparación de los docentes y no termina en el diseño, sino que continua en su aplicación y evaluación, lo que a su vez puede dar lugar a nuevos currículos. Es un ciclo que se repite cada cierto tiempo y donde siempre las comisiones que elaboran los currículos desempeñan un trabajo específico, en correspondencia con cada una de las etapas de ese proceso.

#### UN PROBLEMA PRIMARIO: LA ESTRUCTURA DE CARRERAS

Resulta obvio que toda transformación curricular debe tener como base una reflexión acerca de cuan pertinentes son las carreras existentes y en qué medida resulta necesario incorporar otras nuevas, dejar de ofrecer algunas de las actuales, o ambas cosas a la vez.

Aunque parezca muy evidente la necesidad de tal proceder, muchas veces no ocurre de ese modo y las universidades al iniciar su proceso de transformación curricular parten de suponer la vigencia de su actual estructura de carreras, sin haber realizado un profundo estudio de cada una de ellas y de los cambios que se han producido en los sectores a los que ellas tributan y en general en la sociedad.

¿Quién debe responder esa pregunta?, ¿Cómo arribar a una nueva estructura de carreras? Tales problemas están en la base de toda transformación curricular y la respuesta deben darla quienes dirigen dicho proceso de transformación, a partir de un estudio del contexto en el cual se han de desempeñar los profesionales, con una perspectiva suficientemente amplia como para asegurar que estarán preparados para asumir los retos del mundo del trabajo que enfrentarán luego de egresar de las universidades.

Sin estudiar y resolver este problema no es posible pensar en una verdadera transformación curricular, que responda a las necesidades del desarrollo económico y social del entorno en donde habitualmente son empleados esos graduados. Esa respuesta debe ser capaz de precisar:

- Las carreras vigentes que deben continuar desarrollándose.
- Las carreras vigentes que no deben continuar.
- Las carreras vigentes que deben ser transformadas o integradas, a partir de nuevos enfoques.
- Las carreras que deben comenzar a impartirse como consecuencia de las nuevas necesidades antes explicadas.

En correspondencia con lo anterior, para determinar la estructura de carreras es necesario tener en cuenta diferentes factores. El primero de ellos, y el más importante, lo constituye el conocimiento de las prioridades del desarrollo económico y social del país y de la región a la cual tributan los graduados de esa universidad. Igualmente es necesario precisar, como parte de esos estudios preliminares, cuáles podrían ser las demandas de profesionales de sus principales empleadores. Esos dos elementos conforman la visión primaria del rumbo que debe tener la transformación curricular que se desea acometer.

Por supuesto que, unido a esos factores propios de cada lugar, se añade uno de carácter más general, asociado a las tendencias que se experimentan en la ciencia y en la tecnología, en especial las vinculadas a las carreras que se proyecta diseñar. Eso permite proyectar el diseño con un enfoque actual, incluso prospectivo, de la profesión, lo cual es muy importante pues los problemas profesionales que existen cuando el estudiante arriba a la universidad no serán necesariamente los que se presentarán en su actividad profesional una vez graduado.

Una visión completa del problema tampoco puede obviar la estrecha relación que debe existir entre la estructura de carreras que se propone y el sistema de superación postgraduada de esos profesionales, de modo que el proceso de formación tenga una visión integradora, que abarque tanto las carreras como las diferentes formas del postgrado que aseguren su adecuada y sistemática actualización.

Esta labor, por supuesto, no puede ser acometida solo por las universidades. Todo el sistema de entidades productivas y de servicios debe participar en estos estudios. Solo en vinculación con los empleadores es posible brindar una respuesta completa al problema planteado.

#### LOS CONCEPTOS DE PROBLEMA, OBJETO Y OBJETIVO. SU RELACIÓN

Ya se ha dicho que para lograr una verdadera transformación curricular se requiere, entre otras cosas, caracterizar adecuadamente cada una de las carreras objeto de diseño, lo que supone identificar en detalle las cualidades de cada una de las profesiones.

Desde el punto de vista pedagógico ello se logra, en primer lugar, precisando con claridad el objeto de la profesión; esto es, la parte de la realidad sobre la cual recae directamente la actividad profesional. Esta no es una idea simple. Nuestra experiencia de trabajo con diferentes universidades cubanas y latinoamericanas corrobora que con frecuencia los profesores de una carrera, incluidos aquellos que han tenido la responsabilidad de diseñar los currículos, no tienen en cuenta estos aspectos; incluso se sorprenden ante la pregunta: ¿Cuál es el objeto de la carrera? En consecuencia, la primera respuesta que ofrecen resulta tan general que no permite distinguir entre el objeto de esa carrera y los de otras de ese mismo perfil. Por ejemplo, ante la pregunta: ¿Cuál es el objeto de la medicina? de modo natural se responde intuitivamente: el hombre. Y es cierto, solo que la psicología estudia igualmente al hombre, también la biología, la sociología, y así igualmente otras profesiones. Entonces, de lo que se trata es de precisar de qué modo específico la medicina estudia al hombre, que la diferencia de la psicología, la sociología, etc. Cuando este tema se debate entre expertos de esa profesión, o sea, entre médicos y profesores de medicina, comienzan a surgir las precisiones y se logra identificar con claridad qué aspectos específicos del hombre estudia la medicina como ciencia.

Similares razonamientos es posible hacer con el objeto de la física, la química, la biología, la agronomía, la ingeniería y así para cada una de las carreras universitarias. La determinación del objeto de la profesión constituye un aspecto esencial de la caracterización de una carrera y debe ser parte de su macrocurrículo.

En la educación superior cubana, como parte de la determinación del objeto de la profesión, se identifican dos aspectos esenciales, que son las esferas de actuación y los campos de acción.

Se entiende por esferas de actuación de una profesión el “dónde” de la misma; esto es, aquellos lugares donde ella se manifiesta, donde el profesional se desempeña como tal. Esta precisión es importante porque la carrera debe ser capaz de precisar, en el diseño de su macrocurrículo, hacia cuáles de esas áreas de desempeño laboral ha centrado su atención fundamental.

En el ejemplo del médico cubano, se puede apreciar que esa carrera está diseñada para que el profesional labore en el eslabón de base de su profesión, esto es en los consultorios del médico de la familia ubicados en las comunidades, así como en escuelas y centros de trabajo. Ese médico se forma para eso, no para ir directamente a un hospital o a una clínica especializada, lo que no excluye que luego de una adecuada formación y como parte de su desarrollo profesional, labore en esas instalaciones. Y tales precisiones deben ser explícitamente precisadas en los documentos rectores de la carrera, de modo que quede totalmente claro hacia donde se dirige la acción fundamental de ese graduado, en correspondencia con lo cual se ha de desarrollar todo su proceso de formación.

Por su parte, los campos de acción constituyen aquellos contenidos esenciales de la profesión que aseguran el desempeño profesional del futuro graduado. Constituyen el “qué” y el “cómo” de la carrera. De la precisión de los campos de acción, cuando ello se hace adecuadamente, se pueden inferir cuáles han de ser las principales disciplinas asociadas al ejercicio profesional. A continuación, a modo de ejemplo, se muestran los campos de acción de dos carreras universitarias cubanas, tal como están formulados actualmente en sus respectivos currículos:

**Arquitecto:**

proyecto arquitectónico  
tecnología de la construcción  
explotación de obras  
conservación de obras  
planificación física

**Ingeniero Agrónomo:**

suelo  
mecanización  
sanidad Vegetal  
fitotecnia  
explotación animal

A partir de la identificación del objeto de la profesión –incluidos los campos de acción y las esferas de actuación– es necesario conocer igualmente cuáles son los principales problemas profesionales que en ese objeto se manifiestan. La determinación de estos constituye el punto de partida para el diseño de todo el currículo. Sin una adecuada precisión de los problemas no es posible conocer ante cuál realidad se ha de enfrentar el estudiante luego de graduado.

La educación superior cubana incorpora el concepto de problema como categoría pedagógica, para caracterizar una situación, presente en el objeto de la profesión, que demanda de la acción del profesional.

Ya anteriormente, cuando se habló del concepto de perfil amplio, se comentó cómo, a partir de la determinación de los problemas más generales y frecuentes de la profesión, se produjo una transformación esencial en la concepción del médico que hoy labora en el eslabón de base de la salud en Cuba. Ello evidencia que no se está hablando de un asunto meramente teórico, sino que tiene implicaciones prácticas de significación, ya que de su resultado es posible inferir transformaciones apreciables en el modo de desarrollar el proceso de formación de la carrera.

Ahora bien, tanto el objeto de la profesión como los problemas profesionales se toman de la sociedad para el diseño de la carrera. Se requiere por tanto, identificar como la universidad hace suyos tales conceptos, desde una lógica pedagógica. Esto es, asumir esos conceptos, desde la universidad, de modo que se establezca adecuadamente el nexo entre ambas partes, o sea, entre la universidad y la sociedad. Ese papel lo desempeñan, en la educación superior cubana, los objetivos.

La escuela cubana de educación superior identifica los objetivos como una categoría esencial, rectora, del proceso de formación. Los objetivos constituyen la imagen anticipada del objeto ya transformado, la visión previa que se tiene de las cualidades esenciales que han de caracterizar a ese profesional, en correspondencia con las exigencias de la sociedad. En ese sentido, los objetivos constituyen un modelo, en términos pedagógicos, del encargo que la sociedad le plantea a la universidad con la formación de ese graduado. Por tanto, constituyen el concepto pedagógico que vincula a la universidad con la sociedad, al concretar, en un lenguaje pedagógico el modo en que la universidad asume la solución de los problemas profesionales identificados en el objeto de la profesión. Así, en la universidad cubana, tanto la carrera como cada uno de sus subsistemas, se precisan, esencialmente, en términos de objetivos.

Es necesario dejar explícito que la manera en que la universidad cubana ha asumido el concepto de objetivo no se limita a los aspectos instructivos solamente. En los planes y programas de estudio se formulan tanto objetivos instructivos –asociados con la apropiación de determinados conocimientos y habilidades–, como educativos –relacionados con la formación de valores–; en correspondencia con el modo en que la universidad cubana identifica el concepto de contenido de la enseñanza, que abarca tanto los conocimientos y las habilidades a alcanzar como los valores que caracterizan a ese profesional.

Pero los objetivos no se limitan a servir de nexo, de puente, entre la universidad y la sociedad. En el plano didáctico, ellos igualmente sirven para determinar con precisión el contenido de la enseñanza y sus métodos específicos, lo que refuerza la idea de su papel como categoría rectora del proceso de formación, no solo al establecer con precisión cómo la universidad debe asumir los problemas profesionales, sino también al posibilitar su estructuración a partir de la determinación precisa de los contenidos y los métodos, y con ello del resto de los componentes del proceso de formación.

Es necesario comprender a esta altura, que tales reflexiones pueden ser extrapoladas a otros modelos pedagógicos y no conducen obligatoriamente a diseñar currículos centrados en objetivos. Lo que se pretende con este análisis es comprender la necesidad de caracterizar la profesión pedagógicamente, teniendo como punto de partida la realidad profesional, lo que supone determinar con claridad cuales son los problemas que el egresado debe enfrentar al graduarse. Y ello puede hacerse en términos de objetivos, de competencias, propósitos, o de cualquier otra forma.

No obstante, resulta necesario a dejar claro cómo tiene lugar el tránsito del problema profesional al objetivo. Ello es esencial para comprender por qué la universidad cubana, en su concepción curricular, asume los problemas profesionales como punto de partida para el diseño de los currículos, pero luego tiene lugar un tránsito de estos a los objetivos, que son los que se recogen en los documentos rectores como guía para organizar todo el proceso de formación.

Los problemas profesionales identifican la realidad profesional del momento, y por tanto el estudiante debe estar preparado para asumir con independencia y creatividad su solución, pero los problemas son específicos, singulares, propios del momento en que se realiza el estudio del objeto de la profesión por quienes diseñan los currículos. Un diseño curricular realizado directamente a partir de los problemas y dirigido a preparar a los egresados para su solución, puede ser un diseño muy pragmático. Los problemas con los cuales se va a enfrentar el graduado pueden ser otros diferentes a estos que sirvieron de base para el diseño curricular.

Por ello, en la educación superior cubana, a partir de los problemas profesionales, y como resultado de un proceso de generalización, se precisan los denominados modos de actuación profesional. El concepto expresa una cualidad superior a la que es posible encontrar en los problemas, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional. Constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. Algunos autores, para caracterizar este concepto, utilizan el término de competencias, que tiene su origen en el mundo del mercado y que revela el enfoque positivista del desarrollo humano que caracteriza el enfoque de “ingeniería del conocimiento” (muy utilizado en el mundo empresarial como parte de la concepción globalizadora neoliberal que ha predominado en las sociedades latinoamericanas en estos últimos años) y cuyo sentido pedagógico no siempre se evidencia adecuadamente, para poder comprender en realidad que se quiere decir cuando se emplea.

El dominio de los modos de actuación permite que el profesional pueda enfrentar todos los problemas previamente identificados, e incluso otros nuevos que ahora no existen, pero que pueden surgir como consecuencia del desarrollo de la actividad profesional.

Así, mientras que los problemas pueden ser numerosos, y singulares, los modos de actuación han de ser unos pocos, si ese proceso de generalización –de los problemas a los modos de actuación– tiene lugar de una forma adecuada. Si la carrera ha sido concebida realmente como un sistema, con una visión integradora de las cualidades esenciales de esa profesión, entonces ella se puede estructurar a partir de muy pocos modos de actuación realmente diferentes por su esencia.

En el debate sobre estos aspectos con diferentes colectivos de profesionales que laboran en el diseño de las carreras, el autor ha podido comprobar que las discusiones en torno a este tema comienzan casi siempre con un amplio listado de posibles modos de actuación diferentes y en la misma medida en que se va profundizando en el debate, estos se van reduciendo, integrándolos, hasta llegar a los que verdaderamente son esenciales.

Esos modos de actuación del profesional, formulados en un lenguaje pedagógico, didáctico, constituyen los objetivos generales de la carrera, a partir de los cuales se precisan los de los años, las disciplinas y así sucesivamente para cada uno de los subsistemas de la carrera.

De ese modo, la escuela cubana “abandona” los problemas profesionales y centra su atención en los objetivos; para, a partir de ellos, organizar todo el proceso de formación.

Todos estos aspectos aquí tratados caracterizan la carrera como un todo, constituyen el inicio de la etapa de diseño del currículo y es necesario hacerlo antes de hablar de disciplinas o de años académicos, y con mucha más razón de asignaturas.

#### **4.6 La carrera con un enfoque en sistema**

Una importante cualidad de la formación en la educación superior cubana es la de haber logrado que los profesores se integren, en un trabajo colectivo, al perfeccionamiento de su quehacer pedagógico. La necesidad de tal proceder, hoy generalizado en todas las universidades cubanas, está asociada a un enfoque de la carrera como sistema, entendiendo este concepto como se asume desde la teoría de la dirección. Al utilizarlo, resulta conveniente destacar uno de sus rasgos fundamentales: Un sistema es tal, cuando la integración de sus partes trae consigo una nueva cualidad, que no estaba presente en ninguna de esas partes. Esa idea deviene hilo conductor de estos razonamientos relacionados con el enfoque de la carrera como sistema.

Así, en el enfoque en sistema de la carrera, es posible identificar subsistemas de orden menor, cada uno de los cuales tiene una cualidad nueva, que lo caracteriza como tal. Clásicamente, esa sistematicidad puede resumirse del modo siguiente:

- Carrera
- Asignatura
- Tema (o unidad de estudio)
- Clase
- Tarea docente

De ese modo se asume dicho enfoque, y a partir de esa concepción se elaboran los currículos. Podemos ilustrarlo de la siguiente manera. En la carrera, una asignatura es un subsistema que surge de la integración de varios temas. La asimilación de esos conocimientos propicia una cualidad nueva, que se manifiesta en los estudiantes después de cursada la misma. Similares razonamientos es posible hacer para cada uno de los otros niveles de la sistematicidad. Sin embargo, en esa lógica antes expuesta hay una debilidad que es necesario evidenciar: Si bien la carrera, de acuerdo con ese esquema, es el resultado de la integración de las diferentes asignaturas, resulta difícil lograr que ellas se integren al logro de los objetivos más generales; lo que casi siempre ocurre es que cada una actúa con cierta independencia de las restantes, sin un análisis pedagógico profundo acerca de si sus efectos convergen hacia los objetivos deseados en la formación de dicho profesional. Resulta necesario reflexionar sobre este problema, teniendo en cuenta que en una carrera pueden impartirse unas 6070 asignaturas diferentes. ¿Funcionará realmente como sistema una carrera en la que cada una de ellas actúe de forma independiente, sin una adecuada coordinación de las acciones a realizar en aras de objetivos comunes? La respuesta es evidente.

Por otro lado, es posible comprender que entre la carrera y la asignatura hay subsistemas de orden mayor, decisivos para una mejor organización del proceso de formación. Se trata del año académico, que permite

estructurar la carrera horizontalmente; y la disciplina, que hace lo mismo en lo vertical. Este no es un aporte pedagógico de la educación superior cubana; es simplemente una realidad, que se revela ahora porque será utilizada de modo esencial en los epígrafes siguientes. Efectivamente, las carreras se organizan por años académicos y las asignaturas, en su lógica interna, además de impartirse en un determinado año, responden a una disciplina científica. Pero el problema realmente va más allá de identificar esa realidad.

El verdadero problema consiste en preguntarse si los profesores que imparten las diferentes asignaturas en un mismo año, con los mismos estudiantes, analizan colectivamente sus acciones para lograr propósitos comunes, de mayor alcance que los de cada una de las materias aisladamente. Y una pregunta similar puede formularse para las asignaturas que forman parte de una misma disciplina.

El verdadero aporte de la educación superior cubana en este asunto está en haber entendido que tanto la disciplina como el año académico son objeto del diseño curricular, y en consecuencia con ello ha desarrollado todo un quehacer pedagógico que asegura el funcionamiento de la carrera como un todo, como un sistema.

Resulta necesario comprender entonces que ambos sistemas deben ser diseñados antes de pensar en las posibles asignaturas, ya que ellos están en la base de los propósitos que cada una de aquellas ha de cumplir en interés de la carrera. Se trata de dos sistemas de carácter estratégico para el buen funcionamiento de la carrera. Son sus dos subsistemas fundamentales.

#### **4.7 Niveles de integración de la carrera: El año y la disciplina**

Hasta el momento se ha venido utilizando el término disciplina acudiendo a la comprensión que deben tener sobre este término los profesores. Algunos autores la denominan también área de estudio. Se trata, precisando la idea, de aquel subsistema de la carrera que garantiza, durante su desarrollo, el logro de algunos de los objetivos previstos en ella, o contribuye a su logro.

Las disciplinas integran verticalmente los contenidos de las diferentes asignaturas que la componen y en general responden a la lógica de una o de varias de las ciencias que son objeto de estudio durante la carrera. Así la disciplina Física para estudiantes de ingeniería, integra como sistema los diferentes cursos –asignaturas– de esa materia, que se ofrecen durante la carrera. Una disciplina puede extenderse durante varios años o todos los años de la carrera.

Este concepto de disciplina que maneja la educación superior cubana, como concepto de carácter pedagógico, no es exactamente igual al concepto de disciplina científica. Realmente va más allá. El concepto de disciplina en el plano científico tiene que ver solo con la lógica de dicha ciencia. El concepto de disciplina académica, si bien igualmente obedece a esa lógica, incorpora además otros aspectos que la enriquecen.

Así por ejemplo, pueden existir en la carrera disciplinas cuyos objetivos respondan a asegurar determinados modos de actuación de dicho profesional, como ocurre con la disciplina integradora, ya mencionada antes. De igual modo, si se aspira a que la carrera integre como un todo acciones que aseguren el logro de los objetivos más generales, entonces desde las disciplinas habrá que garantizar igualmente determinados conocimientos, habilidades o competencias, propias de determinadas estrategias curriculares que constituyen también objetivos de la carrera.

Aunque más adelante se abordará el problema de las estrategias curriculares, ahora resulta conveniente comentar un ejemplo para ilustrar la idea. Si se aspira, como ya se dijo, a que la universidad, además de instruir al estudiante lo eduque, entonces todas las disciplinas deberán contribuir a ese objetivo, lo que supone que cada disciplina asuma, desde sus contenidos, propósitos relacionados con esa labor.

La disciplina académica que aquí se presenta es entonces un concepto diferente, nuevo, en relación con el de disciplina científica, ya que, incorpora aspectos de naturaleza pedagógica, que en aquella no están presentes.



En resumen, la disciplina académica, comprendida del modo en que se ha planteado, además de la lógica de la ciencia que la sustenta, debe tener en cuenta para su diseño tres influencias fundamentales:

- Un primer sistema de influencias, derivadas del papel y el lugar que ella ocupa en el currículo
- Un segundo sistema de influencias, derivado de la estrategia educativa de la carrera
- Un tercer sistema de influencias, derivado de las restantes estrategias curriculares

En la educación superior cubana las disciplinas se diseñan en términos de programas de disciplina, de modo similar a como se elaboran los programas de las asignaturas. Ellos constituyen, a diferencia de los de las asignaturas, documentos de carácter estatal.

El año académico, por su parte, es el resultado de la integración horizontal de los contenidos de las disciplinas que lo constituyen. Ofrece una visión del momento en que se encuentran los estudiantes en su proceso de formación y actúa como sistema para lograr determinados objetivos, tanto de tipo instructivo como educativo, que rebasan el alcance de cada una de las asignaturas en particular.

Una visión integradora del año debe ser capaz de precisar sus propósitos esenciales, unos pocos si realmente funciona como sistema, integrando los contenidos de las diferentes materias. En la práctica esto es posible sólo cuando los actores de cada año –profesores y estudiantes– participan de forma mancomunada en el logro de sus objetivos. Sin una concertación previa de las acciones pedagógicas a desarrollar en el año, difícilmente este pueda responder a tales exigencias.

De modo similar a las disciplinas, los años responden también a determinados sistemas de influencias pedagógicas. Los principales son:

- Un primer sistema de influencias, derivado del currículo; o sea, de las diferentes asignaturas que lo conforman
- Un segundo sistema de influencias, derivado de las características específicas del grupo de estudiantes que se forma en ese año
- Un tercer sistema de influencias, derivado de las diferentes estrategias de la facultad y la universidad.

Visto de ese modo, la caracterización de un año académico es mucho más dinámica que la de la disciplina. Mientras que aquella se basa en un sistema de influencias educativas relativamente más estables, el año se sustenta, entre otros aspectos, en las particularidades de los estudiantes que lo cursan. Ello supone comprender que el año, en su diseño, demanda precisiones cada curso académico, porque los estudiantes que lo cursan actualmente no necesariamente han de tener las mismas características que los del siguiente curso. Eso es algo que tiene una gran importancia, sobre todo para que la labor educativa responda a las reales necesidades de los estudiantes.

Desde el punto de vista de su diseño, el año académico se formula en términos de objetivos. Para lograr que cada año tenga precisado con claridad su rumbo esencial, estos objetivos deben ser pocos e integradores. Deben ser el resultado de la integración de todas o de algunas de las asignaturas que se imparten. En eso radica la nueva cualidad de este subsistema.

Por su dinámica, a diferencia de las disciplinas, los objetivos de los años deben ser revisados y adecuados a las particularidades de los estudiantes cada nuevo curso académico.

#### **4.8 La asignatura. Su doble subordinación**

En este análisis de la sistematicidad de una carrera se ha hablado hasta ahora de disciplinas y de años académicos y no se ha dicho nada acerca de las asignaturas. Y es que no puede ser de otro modo, porque las asignaturas se subordinan a ambos subsistemas.

Efectivamente, una asignatura cualquiera, en primer lugar forma parte de una disciplina académica, y como tal se subordina a sus objetivos más generales. Ella participa, de conjunto con las restantes asignaturas, de tales propósitos, brindando, como ya se explicó, una determinada respuesta a objetivos de la carrera como un todo. Por esta razón, la adecuada ubicación de cada una de las asignaturas en el currículo podrá logarse solo cuando se precisen con claridad cada una de las disciplinas.

De igual modo, toda asignatura se imparte en un determinado año académico y junto con ella actúan otras asignaturas, que responden a los objetivos generales de ese año. Por tanto, todas las asignaturas se subordinan además a un determinado año académico, cuyos fines generales igualmente están precisados, en este caso en términos de objetivos por año.

Las asignaturas constituyen subsistemas de la carrera cuyo papel y lugar queda determinado, en sus aspectos esenciales, por la disciplina y el año al cual pertenecen. Y es fundamental que los profesores comprendan esa relación, porque solo de ese modo cada una de ellas podrá tener el verdadero espacio para el cual fue concebida.

Estos propósitos pueden estar relacionados tanto con la lógica particular de la ciencia que la sustenta como con los modos de actuar de ese profesional; incluso con ambos a la vez. Pueden contribuir, además, a desarrollar determinadas competencias profesionales vinculadas con algunas de las estrategias curriculares de la carrera. Así se concretan, en las asignaturas, las ideas hasta aquí desarrolladas, lo que permite comprender que solo cuando se tiene una determinada formulación de todos los años y las disciplinas de una carrera, así como de las principales estrategias curriculares, tiene sentido preguntarse cual ha de ser el papel y el lugar de cada asignatura.

De tal modo la gestión de la carrera no enfrenta la dificultad anteriormente planteada de abordar la sistematicidad de 6070 asignaturas aisladas. En su lugar, la carrera se estructura esencialmente en unos pocos años y disciplinas. En la actividad de formación de la educación superior cubana, las actuales carreras tienen como promedio unas 14 disciplinas en total. De modo evidente se comprende la diferencia entre ambos enfoques.

#### **4.9 La disciplina principal integradora**

De todas las disciplinas que conforman una carrera, la universidad cubana ha identificado en particular una que, por su importancia, deviene columna vertebral del proceso de formación: la disciplina principal integradora. Es una disciplina sui generis, que responde fundamentalmente a la lógica de la profesión. Ella se apoya en los aportes de todas las disciplinas restantes de la carrera y las asume en su integración para dar respuesta a las exigencias del quehacer profesional, asegurando el dominio de los modos de actuación esenciales de esa profesión.

En la mayor parte de las carreras se desarrolla desde el primer año y concluye con el trabajo de diploma. De ese modo está presente durante todo el proceso de formación, ocupando, en la mayoría de los casos, alrededor de la tercera parte del tiempo lectivo total de la carrera. La mayor de todas las disciplinas, además de la más importante.

Su contenido fundamental es investigativo-laboral. Integra toda la actividad laboral que realizan los estudiantes, así como todos los trabajos científicos estudiantiles. De ese modo se ha concebido en la mayoría de las carreras, lo que no significa que el problema de su diseño esté totalmente resuelto. Por el contrario, dada su novedad y complejidad pedagógicas, se trata de un aspecto en el que la educación superior cubana labora intensamente para su perfeccionamiento.

En particular resulta necesario comprender su papel en la labor educativa. Ya se ha hablado de la importancia de que el profesional incorpore a su formación determinados valores que le permitan un exitoso desempeño profesional en la sociedad. Esta disciplina, por sus peculiaridades, ofrece las mayores posibilidades para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan esas cualidades, ya que se realiza en contacto directo con el quehacer profesional. Es precisamente allí, en el contexto de su propia actividad laboral, donde el estudiante mejor puede evidenciar un comportamiento profesional adecuado. Por tanto, el papel educativo de dicha disciplina resulta esencial para la carrera. Por tal razón, y por su elevada complejidad, debe ser impartida por los profesores de mayor experiencia y dominio de la profesión.

Para ilustrar lo que aquí se explica, se presentará a continuación el ejemplo de la disciplina principal integradora de la carrera de Agronomía, tomada directamente de los documentos rectores actualmente vigentes para esa carrera, lo que permitirá comprender con más claridad el alcance de lo que aquí se propone:

Asignatura	Año	Horas Lectivas		
		Clases	Actividad Lab.-Inv.	Total
Práctica Agrícola I	I	26	106	132
Práctica Agrícola II	II	26	106	132
Proyecto Agrícola I	III	28	116	144
Proyecto Agrícola II	IV	--	96	96
Sistema de Producción I (Caña)	IV	56	244	300
Sistema de Producción II (Animal)	IV	80	220	300
Sistema de Producción II (Territorial)	V	60	240	300
Sistema de Producción IV (Optativa)	V	60	240	300
Asignatura optativa I	V	70	--	70
Asignatura optativa II	V	70	--	70
Trabajo de Diploma	V	--	300	300
Total		476	1668	2144

Su objetivo instructivo –solo uno se formula como sigue: Dirigir el sistema de producción agrícola en las unidades de base, garantizando el uso racional de los recursos humanos, materiales y financieros, en armonía con el entorno socio económico y ecológico, para lograr rendimientos sostenibles mediante el uso adecuado, conservación y mejoramiento de los recursos naturales, buscando un equilibrio entre lo económico, lo ecológico y lo social.

La disciplina la conforman un total de 10 asignaturas y el trabajo final de diploma y tiene un total de 2 144 horas (el 37 % de toda la carrera), de las cuales solo una pequeña parte es de clases y el resto se dedica a la actividad investigativo laboral, que se desarrolla en las entidades agrícolas. Incluso muchas de las clases tienen lugar fuera de la universidad, en esas entidades.

Se imparte desde el primer año de la carrera hasta el quinto y último, e integra todos los contenidos que tienen que ver con la actuación de ese profesional. Los dos primeros años (asignaturas de práctica agrícola) tienen como objetivo la familiarización de los estudiantes con su profesión futura y ya desde tercero se comienzan a desarrollar los proyectos agrícolas. A partir de ese momento, los estudiantes van adquiriendo gradualmente los modos de actuar de la profesión en su tránsito por las restantes asignaturas, incluidas algunas optativas –en otras disciplinas hay igualmente asignaturas optativas, en respuesta a intereses más particulares.

Muy interesante resulta la secuencia de las cuatro asignaturas de sistemas de producción. Las dos primeras (caña y producción animal) tienen carácter estatal. Forman parte del currículo base y todos los estudiantes de esa carrera en el país están obligados a cursarla, porque son dos esferas de actuación esenciales de esa profesión. La tercera es territorial. Tiene como objetivo que en cada universidad se imparta la que mejor se corresponde con la actividad agropecuaria de ese territorio. Así por ejemplo, en la zona oriental del país puede impartirse café, en la central cultivos varios y en occidente tabaco. La cuarta tiene carácter individual. Cada estudiante selecciona la asignatura a cursar, de acuerdo con sus motivaciones e intereses profesionales. Así, un estudiante de la zona oriental puede seleccionar tabaco, y cursarla en una universidad del occidente del país, donde esa asignatura se ofrece. Del mismo modo, estudiantes de otras regiones pueden trasladarse a la oriental y cursar allí café. La red de facultades de agronomía garantiza esa movilidad.

El propio desarrollo de la educación superior cubana en esta dirección, desde que se introdujo esta disciplina en los planes de estudio a inicios de la década del 90 ha posibilitado que gradualmente se identifiquen formas diferentes de materializar estos propósitos.

En los planes actualmente vigentes, la actividad investigativo laboral de los estudiantes puede estar diseñada utilizando alguna (o algunas) de las variantes siguientes:

- Diseñando una disciplina principal integradora en que se organice la práctica investigativa laboral a partir del vínculo de los estudiantes con entidades laborales donde se puedan desarrollar los modos de actuación de su profesión
- Diseñando una disciplina integradora de corte académico, que modele la actividad laboral a partir del desarrollo de trabajos de curso, donde el estudiante resuelva problemas utilizando el método científico
- Directamente desde el trabajo, cuando la labor del estudiante esté vinculada al perfil profesional que se estudia

#### 4.10 Estrategias curriculares

Este concepto, denominado también ejes transversales por algunos autores, expresa una cualidad que es necesario tener en cuenta igualmente al concebir el plan de estudio de una carrera universitaria, y está relacionado con aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar con el nivel de profundidad y dominio requeridos desde el contenido de una sola disciplina y demandan el concurso adicional de las restantes.

Un ejemplo para ilustrar esa afirmación: durante los estudios de una carrera el estudiante puede cursar uno o varios cursos de computación que le proporcionen las herramientas básicas para su actividad profesional. Eso es correcto y, hasta tanto los estudiantes no arriben a la universidad con el dominio de tales herramientas generales, será necesario habilitar cursos de ese tipo.

Ahora bien, si el problema se queda en esos cursos solamente, y los estudiantes no sienten la necesidad de utilizar la computación en las restantes asignaturas, entonces difícilmente al concluir sus estudios estarán en condiciones de emplear los diferentes recursos informáticos que hoy son de común empleo en su actividad profesional.

Lo anterior implica que si bien los cursos de computación son necesarios, lo más importante es que, después de ello, todas las disciplinas cumplan determinadas acciones a favor de ese necesario dominio ya explicado. Sin una estrategia para el empleo de la computación que recorra toda la carrera, donde participen, con tareas concretas, todas o la mayor parte de las disciplinas, no se puede aspirar a lograr objetivos de mayor alcance que los que se derivan directamente de los cursos ya ofrecidos sobre ese tema.

Se trata entonces de una idea integradora, de una estrategia a nivel de todo el currículo, que va precisando, año a año, cuales son las acciones que cada disciplina debe cumplir, para que al final de los estudios el estudiante este profesionalmente apto para el empleo de esas herramientas.

Resulta obvio que si esa estrategia no se diseña adecuadamente, dejando en manos de cada uno de los profesores decidir qué y cómo utilizan estos recursos, entonces el enfoque no tendrá la debida coherencia. En el modelo de formación cubano, tales acciones pasan a formar parte de los objetivos de cada uno de los años y con ello se asegura su adecuada gestión pedagógica.

De igual modo al razonado con la computación es posible hacerlo para otras de las cualidades que deben caracterizar a un profesional de estos tiempos, que igualmente demandan, para su adecuada formación, el concurso de todas o de varias de las disciplinas de la carrera, tales son los casos de la formación en idioma inglés, la formación económica, la medioambiental, entre otras.

En las universidades cubanas hoy en día, es común que las carreras incorporen al proceso de formación, simultáneamente, varias estrategias curriculares. Las más comunes son:

- Estrategia educativa, relacionada con la formación de valores en los estudiantes
- Estrategia de informatización, relacionada con el empleo de la computación y las tecnologías de la información y las comunicaciones
- Estrategia para la comunicación en idioma extranjero, fundamentalmente idioma inglés
- Estrategia para el manejo adecuado de la información científico y técnica
- Estrategia para el dominio de los enfoques modernos de dirección
- Estrategia para la formación económica

#### **4.11 La defensa de los planes de estudio ante la sociedad**

Los currículos en Cuba se elaboran por comisiones nacionales de carrera, las que están integradas por profesionales de alto prestigio y preparación pedagógica y científico técnica, seleccionados de entre los docentes de todas las universidades que ofrecen esa carrera en sus programas de estudio. Igualmente se incorporan a estas comisiones profesionales provenientes de las instituciones que más emplean ese tipo de graduado.

Esas comisiones realizan todo el trabajo de diseño, en estrecha relación con las diferentes universidades, desde la determinación de los problemas principales de la profesión hasta la elaboración de los documentos rectores. En particular esta labor es atendida directamente por una de las universidades, en calidad de centro rector, cuya responsabilidad fundamental es asegurar que esas comisiones desarrollen su labor en correspondencia con las bases establecidas para ese perfeccionamiento.

Cuando las comisiones concluyen su proyecto de plan de estudio y previo a la aprobación oficial de este, que se materializa con la firma de los documentos rectores por el Ministro de Educación Superior, tiene lugar un importante proceso de debate público de esa propuesta. Para ello se designa un tribunal, formado por profesionales de la rama, todos de muy alta calificación profesional, la mayoría de los cuales no proceden de las universidades que imparten dicha carrera sino de los sectores laborales más afines.

Igualmente se designan uno o dos oponentes, en este caso también de los sectores laborales más afines, que estudian previamente los documentos y elaboran –cada uno independientemente del otro– sus dictámenes de oponencia.

El acto de defensa pública se convoca, generalmente, en una institución laboral de prestigio en esa rama, en una asociación de profesionales, o en una institución cultural, en dependencia de la carrera que se defiende, pero siempre tratando de que sea fuera del recinto universitario. Así, por ejemplo en la anterior generación de planes de estudio, la carrera de Periodismo se defendió en el más importante de los órganos de prensa plana del país; la carrera de Veterinaria se defendió en la sede de la Asociación de Veterinarios de Cuba; la de Ingeniería en Telecomunicaciones en la empresa telefónica cubana y así sucesivamente. Un importante número de personalidades participaron como miembros de estos tribunales o en calidad de oponentes, incluidos varios ministros, Vice ministros y directores de importantes empresas.

El acto público es similar al que se realiza cuando tiene lugar una defensa de doctorado. Se hace una breve exposición del plan por el presidente de la comisión nacional de carrera, luego se escuchan las oponencias y a partir de ahí tiene lugar el debate público, donde todos los presentes tienen la oportunidad de preguntar y opinar. Concluido el debate el tribunal se retira a deliberar y acto seguido informa a todos los presentes del resultado de sus deliberaciones.

Solo si el tribunal creado al efecto dictamina favorablemente sobre la carrera que se presenta a debate, esta se eleva a la firma del Ministro de Educación Superior para su aprobación. De lo contrario –y no es formal, ya ha ocurrido– se otorga un nuevo plazo a la comisión nacional y se convoca nuevamente la defensa, propiciando que se incorporen los argumentos críticos que impidieron su aprobación en la primera ocasión.

De este modo, los planes aprobados en estos actos de defensa pública expresan un amplio consenso en torno a la pertinencia y la calidad del modelo propuesto, más allá de los muros universitarios, convirtiéndose de hecho en planes de toda la sociedad.

#### **4.12 El currículo base**

Una importante cualidad de la nueva generación de planes de estudio que la educación superior cubana actualmente acomete está relacionada con el hecho de que las comisiones nacionales de carrera no elaboran todo el currículo. Su labor de diseño se centra en aquellos aspectos del contenido que son esenciales para asegurar los objetivos propuestos para esa carrera, lo que asegura que ese profesional sea lo que se quiere y no otra cosa, sin necesidad de incorporar aspectos secundarios o que pudieran variar de una universidad a otra. Surge de ese modo el concepto de currículo base.

Las comisiones nacionales de carrera, por lo tanto, determinarán centralmente el currículo base de la carrera, que deberá asegurar el enfoque estratégico de la misma y, en consecuencia, el dominio esencial de los modos de actuar del profesional. A partir del currículo base y también, como respuesta a los objetivos generales de la carrera, cada universidad decidirá el modo de completar su plan de estudio particular, en correspondencia con sus características y las de cada territorio. Así, a partir de ese currículo base, se abre un espacio complementario en los centros que imparten esa carrera, de carácter más táctico, en el cual los marcos curriculares de su potestad se han de perfeccionar constantemente.

Lo planteado anteriormente no excluye que también el currículo base sea objeto de perfeccionamiento periódico, tarea que igualmente deben cumplir las comisiones nacionales de carrera, en correspondencia con lo establecido en las reglamentaciones vigentes. Visto de ese modo, su labor no concluye con el diseño del currículo. Esa es solo una primera etapa. Luego de aprobada la carrera corresponde a esos colectivos de expertos fiscalizar su implantación en cada una de las universidades donde se ofrece y analizar periódicamente sus resultados.

La parte del plan de estudio que las universidades pueden decidir, debe incluir contenidos que tienen carácter obligatorio para todos los estudiantes de la carrera, dirigidos a satisfacer necesidades específicas del desarrollo regional; así como un espacio optativo/electivo para que los propios estudiantes puedan decidir, individualmente, cómo completar su formación, con lo cual se da respuesta también a legítimos intereses de desarrollo personal.

De acuerdo con lo anterior, se pueden identificar tres niveles de prioridad en la determinación de los contenidos del plan de estudio, a saber:

- Estatales: Precisados por las comisiones nacionales de carrera. De obligatorio cumplimiento para todas las universidades que impartan esa carrera en el país. Estos contenidos tienen carácter estatal y son aprobados centralmente por el Ministro de Educación Superior. Constituyen el contenido fundamental de la carrera y son aprobados luego de una defensa pública, tal como se explicó con anterioridad.
- Propios: Precisados por cada universidad. De obligatorio cumplimiento para todos los estudiantes que allí cursen esa carrera.
- Optativos/electivos: Precisados igualmente por cada universidad. Se ofertan a los estudiantes para su elección. No son de obligatorio cumplimiento.

De ese modo, unido a los contenidos esenciales identificados como estatales en el currículo base, existirán en las diferentes universidades materias que se corresponderán con sus especificidades y que son incorporadas a los

currículos por ellas, con lo cual se completan estos. Estas materias pueden ser, como ya se ha dicho, obligatorias para todos los estudiantes que cursan esa carrera en dicha universidad y también optativas/electivas, con lo cual se propicia que los estudiantes participen activamente en la conformación de su propio plan de formación.

En relación con estos últimos, o sea los contenidos optativos/electivos, una nueva cualidad debe comenzar a manifestarse. Se trata de no limitar las opciones de los estudiantes a materias relacionadas directamente con la carrera. La nueva cualidad debe permitir que al estudiante se le ofrezcan incluso materias incluidas en los currículos de otras carreras, y que sean consideradas válidas en la lógica antes mencionada, como parte de la selección que cada cual hace, en respuesta a sus necesidades educativas más particulares. ¿Qué limita a un estudiante de informática cursar una asignatura de arte —es un ejemplo en una carrera de humanidades de su universidad? O lo contrario, un estudiante de humanidades cursando en una carrera de perfil informático algunas materias propias de ese perfil, si así lo considera. Es solo un ejemplo, pero que ilustra el alcance de lo que se está planteando.

Más aun, ¿Por qué no incluir en las ofertas de este tipo otros cursos, no ya del contenido propio de una carrera, sino relacionados con temas más generales, como los que se brindan normalmente por los dispositivos de extensión universitaria? ¿O acerca de temas deportivos?

### 4.13 La calidad en la formación

Uno de los temas más complejos en relación con la educación superior es la manera en que se asume el concepto de calidad académica. La diversidad de posiciones al respecto que actualmente recoge la literatura sobre el tema obliga, sin pretensiones de agotar el debate, a tratar de fijar algunas ideas generales con las cuales guiarse. Ello es sumamente importante por diferentes razones, entre ellas el hecho de que después el propio concepto es utilizado, instrumentado, en procesos de validación, acreditación y evaluación institucional, que tienen a la calidad como eje estructurador fundamental.

El concepto de calidad se utiliza para definir un conjunto de cualidades del objeto de estudio —en este caso el proceso de formación previamente establecidas, que se constituyen en un patrón contra el cual se hacen evaluaciones periódicas de dicho proceso.

En la educación superior cubana, este concepto de calidad se asume como resultado de la *conjunción de la excelencia académica y la pertinencia integral*, entendida esta última en su acepción más amplia. Ambos conceptos serán abordados a continuación, en este mismo epígrafe.

#### 4.13.1 Excelencia Académica

Este concepto, como *componente esencial de la calidad*, exige ser precisado con toda claridad, lo que supone establecer cuales aspectos del proceso de formación determinan los niveles de excelencia en una carrera universitaria.

A juicio del autor, la excelencia académica depende, en lo fundamental, de:

- Los recursos humanos
- La base material
- La gestión del proceso de formación

Contar con recursos humanos adecuadamente preparados para asumir el reto de la formación se considera el aspecto esencial. Si se cuenta con profesores calificados profesionalmente, con una adecuada preparación pedagógica, consagrados plenamente a la labor educativa, y con estudiantes preparados, motivados, que dispongan de todas las posibilidades para estudiar y aprender, entonces una parte muy importante de la lucha por alcanzar altos niveles de calidad está lograda. La educación superior cubana reafirma que no hay ningún recurso más importante que el hombre en el proceso de formación.

Unido a ello, se requiere disponer de una adecuada base material de estudio para garantizar altos niveles de calidad. En un país pobre como Cuba, resulta imposible pensar que las universidades podrán disponer de todo el equipamiento requerido para desarrollar el proceso de formación en aquellas áreas que demandan de costosas instalaciones. Las universidades cubanas están dotadas del equipamiento básico necesario para enfrentar un proceso de formación de calidad y se trabaja arduamente por mantenerlo apto y actualizado, pero no es posible disponer en cada universidad de todos los recursos que requiere, sobre todo en carreras tan costosas como son las ciencias naturales, las ingenierías, las ciencias agropecuarias, la medicina y la medicina veterinaria, entre otras, por solo citar algunas. En su lugar la sociedad cubana maneja el concepto de que cualquier instalación que exista en el país, ya sea en una empresa, en una fábrica, en una industria, o en un centro de investigación, debe ser también utilizada por los estudiantes universitarios para su formación.

A partir del modelo, ampliamente utilizado en el mundo –también en Cuba– de emplear determinados hospitales por las facultades de medicina para la formación de los médicos; en la educación superior cubana igualmente son empleadas las fábricas, los laboratorios de diferentes tipos, las industrias, y cuanta instalación productiva y de servicios sea necesaria para la formación de los profesionales. Así por ejemplo, en lugar de pensar en disponer de una planta de telefonía celular en cada una de las universidades donde se estudia la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones, las universidades emplean las plantas de telefonía celular que existen para prestar esos servicios, de común acuerdo con las empresas que dirigen esa actividad; de igual modo, las plantas mecánicas instaladas en el país para su desarrollo industrial se convierten en instalaciones donde los estudiantes de Ingeniería Mecánica realizan sus prácticas. Otros muchos ejemplos podrían ponerse, que ilustren cómo, ante la imposibilidad de adquirir instalaciones tan costosas, y que además, en poco tiempo pueden quedar desactualizadas, la educación superior cubana emplea todo el potencial industrial y productivo instalado en el país, a partir de convenios que se establecen entre las universidades y esas entidades laborales.

En síntesis, el problema de la calidad de la base material para la formación de estudiantes universitarios en Cuba, se trata y resuelve con el concurso de toda la sociedad, para lo cual se ha ido creando una cultura de trabajo durante todos estos años que ya arroja resultados muy positivos.

Tradicionalmente, la excelencia académica se asocia solo a estos dos factores; esto es: a los recursos humanos y a la base material disponible. La educación superior cubana, en su desarrollo ha comprendido la necesidad de una tercera cualidad, igualmente de suma importancia para lograr la excelencia académica; que es la gestión del proceso de formación.

Un rasgo distintivo de la educación superior cubana, que se ha venido desarrollando y consolidando durante todos estos años, es el hecho de que una parte esencial del trabajo académico de profesores y directivos lo constituye el trabajo colectivo de los profesores para gestionar, desde el punto de vista didáctico, el proceso de formación.

Un aspecto sumamente debatido en la actualidad en la educación superior es el relacionado con las vías y procedimientos a emplear para perfeccionar la labor docente en las diferentes carreras. Es bastante generalizada la tendencia a aceptar que el éxito de esta tarea depende exclusivamente del dominio que los profesores poseen de la ciencia que enseñan, subvalorando el papel que desempeña la formación pedagógica, didáctica.

Por supuesto que se comparte la necesidad de ser un especialista con un dominio profundo del contenido que se enseña como premisa para que el proceso de enseñanza sea efectivo y se dirija a dar respuesta a los objetivos que la educación superior persigue. Si los profesores universitarios carecen de esa elevada preparación, entonces la esencia misma de la Universidad corre peligro, porque ella estructura sus procesos fundamentales precisamente sobre la base de la excelencia de sus recursos humanos, como elemento decisivo para el desarrollo de los mismos.

Sin embargo, la práctica pedagógica en las universidades evidencia que ese elemento, por si solo, no siempre posibilita el éxito a que se aspira. La labor de formación supone una doble profesión: El profesor universitario está obligado a ser un especialista en la materia de estudio que enseña y a la vez debe dominar las regularidades pedagógicas que intervienen en esa labor, lo que le permite dirigirla adecuadamente hacia el logro de los objetivos trazados.



Lamentablemente, este segundo aspecto antes mencionado es ignorado, o cuando menos no adecuadamente priorizado, en muchas universidades latinoamericanas, en las cuales el profesor simplemente “dicta” sus conferencias y con ello siente que ha cumplido con la parte que le corresponde en el complejo proceso de lograr que el estudiante se forme como profesional, sin que la propia organización interna de esas universidades lo conduzca de alguna manera a un mayor nivel de compromiso con los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.

En la educación superior cubana, desde la Reforma Universitaria de 1962, y basada en una tradición pedagógica que tiene sus orígenes en nuestros principales próceres, ha existido una comprensión mucho más completa del problema antes señalado, lo que gradualmente ha propiciado que los profesores, conjuntamente con su superación científica en la ciencia que enseñan, hayan adquirido la preparación pedagógica adecuada para garantizar la efectiva conducción del proceso de formación. La creación del Ministerio de Educación Superior (MES) ha contribuido de modo especial a este propósito en estos casi 30 años, en los cuales se ha venido consolidando un sistema de trabajo a escala de país, del que participan todas las universidades, que los docentes identifican con el nombre de *trabajo metodológico*, cuya esencia es gestionar el proceso de formación, lo que significa organizarlo, planificarlo, desarrollarlo y controlarlo. Y esa gestión no es administrativa, es en esencia didáctica, lo que implica que tanto los profesores como los directivos dominen las regularidades de esa ciencia.

Por supuesto que todos los factores antes mencionados, para materializarse adecuadamente en el proceso de formación, requieren de un conjunto de condiciones que aseguren su sustentabilidad. Sin ello no es posible hablar de excelencia académica. A juicio del autor, en la educación superior cubana, esos factores son, fundamentalmente:

- La plena correspondencia entre la política educacional del país y las proyecciones estratégicas de la universidad cubana actual.
- La estrecha vinculación entre la universidad y la sociedad; que se materializa en sólidos nexos de colaboración entre las universidades y las entidades laborales, las instituciones culturales y las organizaciones sociales del país.
- Las tradiciones de trabajo colectivo –trabajo didáctico– de los profesores universitarios.
- La existencia de un Ministerio de Educación Superior (MES) con una elevada capacidad de convocatoria, conquistada durante sus 30 años de existencia.

#### 4.13.2 Pertinencia integral

El desarrollo de la educación superior en los últimos tiempos ha estado caracterizado por el hecho de que las universidades, como resultado de su gestión, hayan ido estableciendo gradualmente determinadas relaciones con la sociedad que implican asumir compromisos mutuos en el propósito de contribuir de un modo más eficaz al cumplimiento de su misión social.

En esa dinámica se ha ido forjando un nuevo concepto, que caracteriza, de modo general, las múltiples relaciones que se establecen entre la universidad y su entorno, como respuesta de aquella a las crecientes demandas sociales en relación con los resultados de sus procesos sustantivos. Surge así el concepto de pertinencia.

Reflexiones de interés sobre el tema pueden encontrarse en el artículo del profesor colombiano Luis Malagón Plata, mencionado ya al inicio de este folleto y que igualmente ha servido de base para estas consideraciones.

En sus orígenes este concepto estuvo limitado por dos aspectos fundamentales. El primero de ellos es que, frecuentemente se utiliza el término de “adecuación” para caracterizar tales relaciones. Realmente, cuando esas relaciones entre la universidad y su entorno se establecen de un modo correcto, más que una adecuación, lo que tiene lugar es un proceso en el cual la universidad no asume simplemente las demandas de un determinado sector social, sino que, además, las procesa, a partir de su capacidad científica y les da su propia interpretación, desempeñando con ello un papel más activo que el de una simple respuesta a determinadas demandas.

Por tanto, no se trata solo de identificar lo que la sociedad espera de la universidad y darle una respuesta. Eso es necesario, pero de conjunto con ello la universidad tiene que ser capaz de mostrar a la sociedad lo que espera de esa interacción. La esencia está en que la universidad, como resultado de tales vínculos, deviene agente transformador de la realidad. La función social de la universidad va mucho más allá de ser una entidad de servicios. La verdadera pertinencia debe ser asumida desde esta perspectiva, que tiene un contenido más abarcador que el que se expresa cuando se habla simplemente de adecuación.

El segundo aspecto, igualmente importante, está relacionado con el hecho de que, clásicamente, la pertinencia ha estado entendida como relaciones entre la universidad y el sector productivo, lo que algunos autores denominan (VUSP).

Es incuestionable que el VUSP es un aspecto importante de este concepto, pero no lo agota. La pertinencia, entendida simplemente como concepto que caracteriza los nexos entre la universidad y el sector productivo ofrece una visión muy restringida de dicho concepto, ya que desde tal enfoque, a la universidad le corresponde simplemente el papel de convertirse en una empresa del conocimiento, regida y conducida por las mismas leyes que hoy regulan el mercado, incluido el mercado del trabajo.

Definitivamente, tal visión del concepto de pertinencia no asegura que ello impacte favorablemente en la calidad académica. El VUSP no agota el contenido del concepto de pertinencia, ni mucho menos supone una adecuada pertinencia institucional.

Como consecuencia de todo lo anterior, este concepto ha ido gradualmente transformándose, y con ello ampliando su contenido, a partir de las transformaciones que se han venido produciendo en la educación superior en los últimos tiempos, como consecuencia de lo cual surgen nuevas formas de relaciones con la universidad y su entorno que rebasan el VUSP.

Entre tales relaciones podemos señalar que actualmente es común que las universidades se vinculen, a través de programas conjuntos de colaboración, con el estado, con el resto del sistema educativo, con el territorio, con las instituciones culturales y con otros sectores sociales. Ello amplía el concepto de pertinencia, y trae aparejado que ahora involucre no solo el aspecto meramente económico, sino también el social y el cultural. El contenido de la pertinencia se amplía como consecuencia de ello, integrando nuevos aspectos, que hoy caracterizan esencialmente a la universidad moderna y que se resumen en lograr alcanzar una pertinencia pedagógica, sin la cual no es posible ninguna otra forma de pertinencia.

#### **4.14 El problema del acceso y la calidad en la educación superior**

El problema del acceso, logrando niveles de calidad adecuados, constituye hoy un elemento de primer orden en el ámbito de la educación superior en el mundo; donde lamentablemente todavía predominan los enfoques elitistas, que limitan a determinados sectores sociales las reales posibilidades de cursar estudios superiores. Esta realidad se hace más aguda con la tendencia que actualmente se manifiesta en numerosos países, en los cuales la educación superior se ha convertido, por la vía de la privatización, en un creciente y lucrativo negocio.

Desde el pasado siglo, este tema ha estado en el centro de los debates académicos como tema recurrente, muchas veces tratado pero en escasas ocasiones con la efectividad y los resultados que realmente requiere. En particular en la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, celebrada en París en el año 2000, se insistió en la necesidad de lograr una verdadera igualdad en el acceso, a partir de los presupuestos (textuales) siguientes:

- Basado en los méritos y la capacidad
- Sin discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales ni en incapacidades físicas

- Abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación

Aunque sin lugar a dudas esa es una formulación positiva del asunto, su propia redacción, evidentemente mediada por la necesidad de concertar diversos intereses, revela sus limitaciones de fondo para comprender la esencia del problema planteado. Una mirada crítica a tales tesis obliga a hacerse algunas preguntas: ¿Tienen todas las personas igualdad de oportunidades para desarrollar sus méritos y su capacidad?, ¿Por qué la humanidad, después de tantos años de vida inteligente sigue hablando de discriminación?, ¿Qué significa realmente “en la medida de lo posible”?

Existe un sofisma universitario clásico que consiste en contraponer los conceptos de calidad y masividad, afirmando que ambas cosas son inversamente proporcionales: “A mayor cantidad, necesariamente la calidad disminuye”. Estos enfoques tienen su origen en una concepción de los estudios superiores forjada a todo lo largo del desarrollo de la universidad como institución social y es expresión concreta de la forma en que la universidad, hasta nuestros días, ha asumido ese problema. De tal modo, resulta natural que en los predios universitarios reflexiones de tal tipo encuentren apropiado caldo de cultivo. Las universidades, como regla, han sido y siguen siendo, lamentablemente, instituciones sociales con un alto nivel de selectividad, y también —¿por qué no decirlo?— de elitismo; sobre todo en los países del tercer mundo, y dentro de ellos en Latinoamérica.

Cuando se reflexiona profundamente en este tema se comprende que para una sociedad que aspira a ser cada vez mejor *el tema de la calidad de los estudios universitarios comienza a tener sentido cuando estos se hacen realidad para los más amplios sectores sociales*. Sin masividad no puede haber realmente calidad educativa, porque esta carece totalmente de impacto, de significación social, y ello impide que se traduzca en transformaciones sociales de envergadura. Por tanto, hablar de la ampliación del acceso a las universidades es realmente trabajar en la dirección de la verdadera calidad, entendida del modo en que ha sido explicada anteriormente.

Esta poderosa razón es suficiente para comprender el significado que tiene la calidad en los estudios universitarios y la necesidad de divorciarla definitivamente de los enfoques exclusivos, que limitan su verdadero impacto en los marcos de toda la sociedad. La calidad se abre paso en la sociedad cuando tiene como sostén a la mayoría de la población. De aquí, la necesidad de la universalización de los conocimientos con calidad; y muy particularmente los conocimientos universitarios, para que tengan plena significación social y se expresen en importantes transformaciones sociales. La calidad verdadera está asociada a la masividad, al acceso de las mayorías a los conocimientos.

Una sociedad solo podrá considerarse culta cuando es capaz de lograr ofrecer a todos sus ciudadanos amplias y variadas oportunidades y posibilidades de superación cultural y profesional de todo tipo, incluidos los estudios superiores. Ese es el camino verdadero de la libertad, de la democracia y de la justicia social. No puede ser realmente libre un pueblo inculto, un pueblo ignorante. ¿De que modo puede ejercer su libertad, sus derechos, un analfabeto?, ¿Cómo hablar de democracia en una sociedad donde una parte considerable de ella no sabe ni leer ni escribir? Decía José Martí en el siglo XIX, con preclara visión de este asunto: “Ser culto es el único modo de ser libre”.

El problema central de este debate está, por supuesto, en que para lograr tales propósitos es necesario comenzar por pensar en los sectores menos beneficiados, en los sectores de la sociedad que tradicionalmente han tenido menos oportunidades. No tiene realmente las mismas posibilidades de estudios superiores un joven que nació y se formó en un matrimonio estable, de padres profesionales que le inculcaron durante su niñez el amor al estudio, que un joven con padres sin un adecuado nivel cultural, o divorciados, o ambas cosas; o peor aun, de familias marginales.

La posibilidad de cursar estudios superiores en una universidad ha sido, en todas las épocas, patrimonio casi exclusivo de los sectores sociales más favorecidos cultural y económicamente. Los pobres nunca han constituido una considerable cantera para el ingreso a las universidades y los que lo han logrado han sido simplemente las excepciones de esa regla. La clave entonces está en comprender cabalmente la necesidad de trabajar este problema a partir de los menos favorecidos, de abajo hacia arriba.

Estas consideraciones permiten tratar el problema del acceso a las universidades desde una perspectiva más amplia, a partir de la comprensión de la necesidad de seguir ampliándolo hasta lograr que se corresponda con las verdaderas exigencias de la época actual, donde los conocimientos constituyen el más preciado valor que puede exhibir un hombre o una mujer.

Pero esta propia afirmación, mal manejada, encierra en si misma otra nueva contradicción: No se trata solo de lograr altos niveles de acceso a las universidades. Hay que lograr, además, adecuados niveles de permanencia y de egreso. Cuando el problema del acceso no se analiza como parte de la triada accesopermanenciaegreso ninguna respuesta es verdadera. De nada sirve aumentar el acceso si no va aparejado de niveles de retención equivalentes. De nuevo surge la misma interrogante, solo que ahora formulada un poco diferente: ¿Tienen todos los jóvenes que acceden a las universidades las mismas posibilidades de éxito?, ¿Son realmente culpables todos los jóvenes que fracasan en sus estudios universitarios?, ¿Han sido capaces las universidades de trabajar adecuadamente las diferencias para lograr reducir ese efecto? Podríamos añadir algo aún más importante: ¿Consideran los profesores que el fracaso de un estudiante en las materias que ellos imparten constituye una frustración parcial de su obra educativa?

Tales reflexiones están en la base de las actuales concepciones de la educación superior cubana. Desde enfoques esencialmente diferentes, la universidad cubana se ha propuesto ser una universidad para todos, sin límites ni barreras de ningún tipo. Y hacerlo sobre la base de una labor educativa integral, que parta del propio compromiso de la universidad de trabajar por lograr que esos estudiantes no fracasen, utilizando para ello los métodos, las vías, que cada modelo de formación demande para asegurar su éxito.

Para lograrlo, los enfoques más tradicionales no son suficientemente eficaces. Los muros universitarios no bastan para lograr el pleno acceso. En Cuba, los cursos que allí se imparten están relacionados con la respuesta que se brinda a las necesidades de fuerza de trabajo calificada que aseguran el desarrollo económico y social del país. Y ese modelo de formación está limitado de modo natural por los recursos materiales necesarios para los altos niveles de presencialidad que lo caracterizan, lo que significa residencias estudiantiles, comedores, edificios docentes para aulas, laboratorios, talleres, etcétera.

Cuando se habla de pleno acceso se está hablando de otra cualidad, de mayor alcance, que no está limitada por las necesidades de fuerza de trabajo profesional. Se trata, simplemente, de propiciar que una persona, si así lo desea, pueda cursar estudios superiores, aunque solo sea por el mero placer de sentirse más preparado, más culto, con independencia del trabajo que realiza en la sociedad. Es el trabajador social, que estudia psicología para ser mejor trabajador social; el técnico agrícola que estudia agronomía para desempeñarse mejor en su actividad laboral; el bibliotecario que aspira a estudiar una carrera de humanidades para ser más eficiente en su labor dentro de la biblioteca; el técnico electrónico que estudia ingeniería para comprender mejor las esencias del nuevo equipamiento que tiene que reparar. Es el adulto mayor, graduado universitario o no, que después de una vida laboral útil aspira a materializar un sueño no alcanzado anteriormente, por el solo hecho de sentirse espiritualmente más pleno. Y esto solo es posible cuando los estudios universitarios se llevan hasta allí donde residen y trabajan esas personas, cuando la universidad, con modelos de formación que propician combinar adecuadamente el estudio con el trabajo, se acerca al ciudadano con una fórmula que responde a las necesidades y posibilidades de elevar su nivel cultural. Estas consideraciones están en la base del concepto de Universalización de la Educación Superior, que hoy impulsa aceleradamente la educación superior cubana, con el objetivo de convertir a todo el país en una gran universidad.

Lograrlo supone toda una reingeniería del proceso de formación; comenzando por transformar el modo de pensar de los actores principales: los profesores. Unido a ello, y teniendo en cuenta que tales incrementos del acceso están teniendo lugar en todo el territorio nacional, se requiere integrar a todos los actores que participan de esta labor en función de la excelencia de la universidad cada municipio; esto es: las entidades laborales; las instituciones culturales y las organizaciones estudiantiles, laborales y sociales. Y de conjunto con ello algo de una importancia primordial, las autoridades del gobierno local.

Dicho nivel de integración resulta indispensable para lograr poner en función de ese objetivo todos los escenarios de aprendizaje que se requieren para una transformación de tal envergadura. Está claro que la universidad, por si

sola, no puede producir esos cambios. Se trata, en esencia, de integrar en cada municipio, en cada localidad, las fortalezas tradicionales de la universidad, con las propias del territorio que resultan de esos niveles de integración. Ello constituye la garantía para que las condiciones pedagógicas, didácticas, requeridas para desarrollar el proceso de formación, puedan materializarse sin trabas ni de barreras de ningún tipo, en el quehacer cotidiano de cada una de las sedes universitarias donde tiene lugar esta labor.

#### 4.15 Bibliografía

1. ALARCÓN ORTIZ, RODOLFO: “La universalización de la Educación Superior cubana”, Intervención especial en la Mesa Redonda sobre el tema, en la reunión de la UDUAL, Ciudad de La Habana, noviembre, 2004.
2. CASTRO, FIDEL: Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas, Discurso pronunciado en la Clausura del IV Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2004”.
3. DÍAZ DOMÍNGUEZ, TERESA: Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior, Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas, 1998.
4. Fundación Ayacucho: Reflexiones sobre la educación superior en América Latina, Selección de artículos, Venezuela, 1999.
5. FUENTES GONZÁLEZ, HOMERO: Didáctica de la Educación Superior, Universidad de Oriente, 2001.
6. GUERRA GONZÁLEZ, MARÍA DEL ROSARIO: La universidad y la educación para la paz y los derechos humanos, Premio ANUIES 2000 (Categoría Ensayos), Colección Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 2001.
7. GONZÁLEZ PÉREZ, MIRIAM; HERMINIA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ y otros: Curriculum y formación profesional, CEPES, Universidad de La Habana, 2003.
8. HERRUTINER SILVA, PEDRO: “La formación de profesionales en la Educación Superior cubana”. Revista Educación Universitaria, Universidad de Matanzas, Cuba, Año 99, No. 2.
9. -----: El diseño curricular en la Educación Superior, Curso impartido en el Congreso Internacional Universidad 2004.
10. -----: La formación desde una perspectiva integradora, Ponencia presentada en la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, América Latina y El Caribe sobre Enseñanza Superior, París, noviembre, 2002.
11. MALAGÓN PLATA, LUIS ALBERTO: “La pertinencia en la Educación Superior: elementos para su comprensión”, Revista de la Educación Superior, ANUIES No. 127, 2003.
12. MES: Universalización de la Universidad, Informe a La Asamblea Nacional del Poder Popular, 2004.
13. -----: Documento base para la elaboración de los planes de estudio “D”, Documento oficial, 2003.
14. RUÍZ IGLESIAS, MAGALYS: El enfoque integral del curriculum para la formación de profesionales competentes, Instituto Politécnico Nacional de México, 2000.
15. RUÍZ RUÍZ, JOSÉ MARÍA: Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular, Editorial Universitaria, 1996.

#### 4.16 Datos del autor



Dr. Pedro Horrutiner Silva, Profesor Titular, Director de Formación Profesional del MES, [pedroh@reduniv.edu.cu](mailto:pedroh@reduniv.edu.cu)

Especialista en Educación Superior, en particular en las ramas de la Didáctica, el Diseño Curricular y la Dirección. 40 años de experiencia como docente universitario, donde ha ocupado diferentes responsabilidades académicas, entre ellas la de Vicerrector Académico, durante 7 años. Ha formado parte de los Consejos Científicos de varias Universidades cubanas. Ha sido Presidente de la Comisión Nacional para la Acreditación de Carreras Universitarias; miembro del Tribunal Nacional Permanente que otorga el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas y del Consejo de Redacción de la Revista Cubana de Educación Superior. Unas 30 publicaciones en revistas científicas; más de 50 trabajos científicos presentados en eventos nacionales y otros 30 en eventos internacionales. Autor de varios libros de texto y monografías. Profesor invitado de varias Universidades de Latinoamérica y de Europa. Ha brindado además diferentes cursos de postgrado y asesoría pedagógica en universidades en Cuba y en Latinoamérica. Tutor de varios trabajos de Maestría y de Doctorado en Pedagogía Universitaria. Profesor de Diseño Curricular del Curso Internacional IGLU para el área del Caribe, desarrollado en Cuba en 1999. Experto evaluador del Programa AlBan, de la Unión Europea, con más de 100 proyectos de Doctorado evaluados. Jefe del Programa Ramal Nacional de Investigaciones Pedagógicas en la Educación Superior Cubana. Vicecoordinador de la Red Nacional de Centros de Estudios sobre Educación Superior. Miembro del Consejo Científico de la Asociación de Pedagogos de Cuba. Ha recibido diferentes condecoraciones por su actividad académica, entre ellas: “Distinción por la Educación Cubana”, la Distinción “Rafael María de Mendive,” las Medallas “José Tey” y “Por la Alfabetización” y la Orden “Frank País” de Segundo Grado. Desde el año 1998 hasta la fecha se desempeña como Director de la Dirección de Formación de Profesionales del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

## 5 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa Díaz Domínguez, Profesora Titular, [tdiaz@vrect.upr.edu.cu](mailto:tdiaz@vrect.upr.edu.cu)

### 5.1 A modo de introducción

En la Educación Superior bajo el influjo de las instituciones que la sustentan ya sean universidades o centros tecnológicos, se forman profesionales altamente calificados en la ciencia y la técnica para dar solución a problemas sociales con fines altamente humanos y productivos, por lo que este nivel educativo tiene la misión de formar individuos capaces de mantener una actitud de cambio y transformación permanente en beneficio de la humanidad.

El reto que hoy se le plantea a las Instituciones de la Educación Superior, que significa lograr el desarrollo ilimitado del intelecto humano, de sus capacidades creadoras vinculadas a perfiles profesionales claves para el desarrollo de la ciencia y técnica y de una sociedad que se moldea a las puertas del siglo XXI, necesita ser hoy más que nunca sustentado en las Ciencias de la Educación, que se encargan del proceso de formación de ese profesional, el que, reviste características particulares que nos permiten definir la existencia de una Pedagogía de la Educación Superior.

Este aspecto ha sido realmente muy debatido entre docentes de ese nivel, esencialmente porque aún persiste la tendencia entre ellos a negar las necesidades de hacer ciencia pedagógica en el proceso formativo de profesionales, muchos docentes son del criterio que, siendo ellos mismos buenos profesionales y transmitiendo esta experiencia, basta para ser un buen profesor de la Educación Superior, lo cual no se aleja de la realidad, pero no es toda, si atendemos al hecho, de que el profesor aquí adquiere una responsabilidad mayor al ser encargado él, de formar las generaciones nuevas de profesionales, adquiriendo así una cualidad superior. Precisamente, de ese proceso, se encarga la Pedagogía de la Educación Superior, como ciencia que lo ha de sustentar, de ahí el significado que le otorgamos a la capacitación de los docentes en cuestiones específicas de la ciencia pedagógica.

Por ello el texto que le presentamos servirá esencialmente de guía para el inicio de la preparación pedagógica de los docentes universitarios y tiene un fin esencialmente didáctico, sirviendo de punto de partida para su trabajo y marco para la reflexión de los problemas que se le presentan en las aulas día a día y a los que debe dar solución inmediata.

A continuación le ofrecemos algunas recomendaciones para interactuar con el material que quizás sirvan a los fines planteados.

- 1) No esté totalmente de acuerdo con todas las ideas expresadas por la autora, no lo dé como saber hecho, piense que sus ideas pueden enriquecer el mismo a través de su experiencia.
- 2) Reflexione sobre cada propuesta, resuelva los problemas que aquí se plantean, con el fin de ver la relación entre lo que se señala en la teoría y lo que usted puede Ejecutar en la práctica. No sienta temor a discrepar, eso lo ayudará a asumir una actitud de cambio.
- 3) Trate de imaginar, fantasear, pensar y postular hipótesis científicas con respecto a la docencia que imparte, de manera que pueda crear su propia teoría pedagógica. Si siente placer en esta labor sería un buen síntoma de que ha estado pensando en su aprendizaje sobre el tema.
- 4) Al expresar sus ideas con respecto al tema trate de hacerlo con rigor terminológico y técnico, involucre cuando haga falta el análisis semántico de manera que su comunicación verbal dentro y fuera del taller se preste lo menos posible a ser vehículo de malentendidos.

- 5) En su labor de reflexión no sólo piense contra lo que aquí se expresa, trate de pensar con otros y para alguien o algo.
- 6) Trate de observar, escuchar y relacionar las opiniones ajenas con las suyas, admita que otros piensen de distinta manera y formule sus hipótesis en equipo sobre lo que aquí se escribe.
- 7) Tenga en cuenta que el objetivo de la información que le brinda la autora en este material no es para que haga acopio de bibliografía o información, es para que mientras lea, piense y considere esto como lo más importante de la lectura lo que le permitirá efectuar con sus colegas un diálogo productivo.
- 8) Rompa con la estereotipia y asuma una actitud dialéctica ante el cambio.

## **5.2 Tendencias y enfoques del proceso formativo en la educación superior: Significado de la dirección del proceso docente educativo**

### **5.2.1 La Educación Superior en el mundo: enfoques y perspectivas. La visión de la UNESCO**

Para poder analizar la naturaleza del problema que se presenta es importante aclarar y significar el papel que le corresponde jugar a la Educación Superior en la actualidad, al respecto en el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior, publicado por la UNESCO en 1995 se señala: “El debate normativo sobre la función de la Educación Superior en un mundo que se transforma ha de basarse en un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben observarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para precisar la función que atribuye la sociedad a la educación superior. La enseñanza superior debe tener más capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad” (1)

Este planteamiento nos viene a subrayar el significado que en la época actual se le confiere a las instituciones de la Educación Superior a nivel de la sociedad definiendo con toda claridad sus retos, que pudiéramos resumir en:

- 1) Lograr a través de los procesos que en estas instituciones se ejecutan (docencia, investigación, extensión) una importante contribución a la organización social actual y futura participando activamente en tareas que permitan fortalecer la sociedad civil, incrementar los niveles alimentarios, proteger el medio ambiente y crear otros niveles y formas de educación.
- 2) Desarrollar su actividad en función de lograr incidir en cambios económicos y sociales dirigidos a promover el desarrollo humano y sostenible.
- 3) Adaptarse a los cambios en el mundo del trabajo y de la cultura política que se necesita para estar a la altura de estos problemas.

Estos retos exigen el perfeccionamiento de las concepciones que hasta ahora han caracterizado las instituciones universitarias y por tanto un cambio de visión en el proceso de formación de profesionales y en general en todo el proceso pedagógico de la Universidad.

De aquí se deriva la interrogante de ¿cuál es y cuál deberá ser la función de la Educación Superior en la sociedad presente y futura? (esta interrogante aparece planteada en casi todos los documentos que en los últimos años abordan la problemática de la Educación Superior en general y de la Universidad en particular). Pero al dar respuesta a la misma todos coinciden en señalar que la universidad como institución social tiene la misión de ayudar a transformar la sociedad, pero a partir de mantener una actitud permanente de cambio y de transformación, lográndolo a través del mejoramiento de la calidad y competitividad de los productos finales de los procesos de docencia, extensión e investigación, pues esto constituye condición indispensable para la supervivencia y desarrollo sostenible de estas instituciones.



En cuanto a la dimensión e importancia de este problema observamos que la función de la Universidad radica entonces en mantener y desarrollar la cultura de la sociedad a través de la formación de personas que se apropien de ella, la apliquen y la enriquezcan mediante la creación, “de esta forma, el proceso de formación de estas personas, que se convierten en profesionales y la solución de problemas con un enfoque creador, es el objeto de las Universidades” (2)

Atendiendo a esto, el proceso educativo que aquí se realiza para la formación permanente de los profesionales, de los cuadros de dirección de la sociedad y para el desarrollo de procesos de investigación y creativos en general, influye decisivamente en el progreso de la sociedad. Es por ello que este proceso se convierte en una vía eficiente y sistemática de la sociedad contemporánea para la conservación y desarrollo de su cultura.

Con este enfoque podremos ver la relación dialéctica que se da en los centros de Educación Superior en general y en particular en las Universidades entre el proceso de producción y el proceso de creación, y es que en medio de esta contradicción se fortalece y desarrolla la Universidad de hoy, trazando las pautas del futuro y cumpliendo con su misión.

Por todo ello, el proceso educativo que se realiza en las Universidades se convierte en una vía de impulso al desarrollo social.

En los debates contemporáneos de la problemática de la Educación Superior en el mundo se definen varias líneas que son claves para su desarrollo y en las que este trabajo se inserta dando respuesta a algunas de las mismas; Las de mayor peso, en la actualidad, que aparecen recogidas en el mayor número de documentos, eventos, foros sobre esta temática son:

- Los objetivos de la Educación Superior en los umbrales del siglo XXI.
- Papel de las ciencias sociales para el análisis de la problemática mundial en el contexto universitario.
- Cómo asegurar la democratización para elevar la calidad de la educación superior.
- Vinculación de los centros de educación superior con el sector productivo y de servicios.
- Diversificación de los sistemas de educación superior.
- Formas para lograr la independencia intelectual y la libertad académica como condición esencial para la conducción de la docencia y la investigación, sin lo cual las instituciones de educación superior pudieran llegar a transformarse en simples instrumentos de las grandes corporaciones.
- Impacto de la globalización en los planes y programas de estudio.
- El papel de la educación permanente.

Para lograr una cualificación mayor de la universidad, que pueda permitirles atemperarse a los nuevos tiempos debe producirse un cambio y una revalorización en la función docente educativa de las mismas, cuestión muchas veces menospreciada frente al prestigio de la función investigativa.

Es por eso que la UNESCO buscando una renovación de la educación superior en el mundo ha definido a través de lo que llama “Universidad Proactiva” lo que debe ser cada institución de este nivel de enseñanza y donde se observa una relación estructural entre todos los procesos universitarios: Docente, Investigativo, Extensionista. Así, este concepto maneja las características claves de toda universidad que aspire a renovarse y atemperarse a los nuevos retos.

El análisis de la conceptualización de Universidad Proactiva y su tratamiento por parte de diversos autores nos permiten definir que las Universidades de hoy en el contexto mundial están abocadas a tratar la dirección de su proceso docente educativo con una nueva visión pues se presenta la necesidad de renovar los conceptos de

enseñanza y aprendizaje en este contexto y en especial de los métodos para ejecutar este proceso, y se hace vital destacar el lugar que ocupa el proceso docente en el quehacer general de estas universidades.

Tendencias importantes en este proceso renovador son las concepciones que a nivel general se vienen dando de ¿qué es lo que se debe enseñar? Y ¿qué es lo que se ha de aprender?, para dar cumplimiento a la función docente actual de las universidades. Así se valora que debe reforzarse el sistema de aprendizaje abierto que sea capaz de; estimular al participante, retar el talento, lograr la integración de conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades variadas.

El proceso de enseñanza debe estar basado entonces en ofrecer métodos que permitan al estudiante manejar e interpretar la información humanista y técnico- científica y hacer uso productivo de los mensajes recibidos, mientras que el aprendizaje será significativo para el estudiante y le permitirá buscar mecanismos de autoformación con base en invariantes del conocimiento y de las habilidades.

La base de la enseñanza y el aprendizaje en este proceso de renovación de la función docente educativa de las universidades está en el papel cada vez más creciente de la ciencia y la tecnología que obliga a una preparación o un aprendizaje de por vida, en un contexto inter y multidisciplinario en que se deben desarrollar los estudios universitarios.

Tendencias derivadas de estas anteriores están entonces la promoción de nuevas estructuras académicas, programas de estudio más variados y flexibles, el reconocimiento académico de las vivencias, intereses y motivos como punto de partida del proceso docente en relación con el problema docente a estudiar y la relación del proceso docente educativo con la actividad investigativa y laboral.

Frente a los enfoques y perspectivas de la Educación Superior hoy se puede ver claramente la necesidad de realizar una renovación efectiva del aprendizaje y de la enseñanza para lo que se necesita renovar el proceso didáctico que en ellas se efectúa y sobre todo el papel y preparación de profesores y estudiantes frente a dichos cambios.

En el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO se confirma lo planteado al señalarse: “El espectacular desarrollo de los conocimientos ha llevado a un aumento considerable del número de programas propuestos por los centros de educación superior. Una de las características de ese desarrollo es la interdependencia entre las distintas disciplinas científicas, y hay consenso en que es preciso fomentar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en los estudios e incrementar la eficacia de los métodos pedagógicos. Las iniciativas encaminadas a la renovación del aprendizaje y la enseñanza deberán reflejar esta evolución” (5)

### **5.3 Problemas presentes en el proceso educativo en las universidades**

No obstante, el proceso docente educativo que se efectúa en las universidades debe lograr resolver un conjunto de problemas que esta visión de la nueva universidad no puede soslayar porque existen con carácter universal como así lo demuestran los documentos, escritos y materiales que se refieren a esta problemática.

Dentro de los problemas que se pudieran llamar básicos que debe enfrentar la función docente de las universidades pueden señalarse:

#### **5.3.1 A. Problemas de la integración de la Universidad con el medio social.**

Como se ha venido señalando, la Universidad de hoy por su carácter y misión, está indisolublemente ligada al contexto social, no sólo visto a través de lo que reporta el ingreso y el egreso, sino también como parte de su propio método de aprendizaje y de investigación científica. “La solución de los problemas de la sociedad se transforma en el modo en que los estudiantes aprendan y los profesores enseñen”. (6)

Toda sociedad aspira a formar individuos cada vez más capaces de transformarla para lograr un mejoramiento humano, sin embargo, no siempre se está consciente del fin que se aspira con la formación del profesional que no es solo instruir sino también y en última instancia educar, o sea dirigir dicho proceso a la formación de convicciones, valores, intereses sociales, etc. Lo instructivo y lo educativo ha de darse unido pero deberá darse “en el complejo camino que implica el desarrollo del proceso docente-educativo, a través de la apropiación del conocimiento y desarrollo de habilidades y mediante verdaderos saltos de calidad, que no necesariamente se producen, se desarrollan las convicciones, los sentimientos, intereses, valores, etc” (7). Esto a veces lleva a que no exista claridad en cuanto al profesional que se aspira a formar produciéndose un proceso que algunos autores llaman desvalorización de la formación de los profesionales.

Al faltar este vínculo de la institución educativa con la sociedad el proceso docente educativo que allí se efectúa carece del valor que este tipo de instituciones debe tener, de hecho se rompe la misión y el objeto de las mismas. Y ante el desconocimiento de este tipo de relación básica los profesores se mantienen en parámetros tradiciones impartiendo una docencia aún tradicional.

### **5.3.2 B- Problemas de la integración de la Universidad con el proceso productivo y de servicios.**

La formación de profesionales en el trabajo y no solo para el trabajo significa la estructuración de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo rol principal lo juega el estudiante, según Tunermann C. “La preocupación por la calidad de los estudios arranca de la idea de que los estudiantes de nivel superior de un país forman parte de la riqueza de ese país, son bienes del más alto valor para toda la sociedad, por decirlo así, dado los roles que al graduarse están llamados a desempeñar en el seno de la misma. Entonces, es de interés público asegurar la calidad de los estudiantes. Incluso en el futuro, las universidades van a ser juzgadas o evaluadas más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores, como consecuencia del énfasis que hoy día se pone en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza” (8).

Pero pese al significado del papel del estudiante en el proceso docente-educativo en las universidades y de la influencia que en su formación tiene la actividad laboral, no se ha logrado uniformidad en cuanto a la concepción de la actividad laboral como componente de ese proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso muchos planes de estudio aún no dedican suficiente tiempo ni importancia a esta actividad.

Cuando en los planes de estudio no aparece una adecuada concepción del componente laboral en vínculo con el académico este puede ejecutarse de forma anárquica, espontánea o simplemente no ocurrir, cuando esto sucede podemos estar en presencia de un proceso docente educativo desvinculado de la vida y de alguna forma mutilado.

No obstante la educación superior ha ido ganando terreno en cuanto a la preparación en el trabajo de sus profesionales, encontrándose que en muchos países, aunque el tiempo que se dedica a la actividad laboral y las formas de hacerlo son aún insuficientes, esta concepción constituye ya una realidad. Las dificultades que comúnmente se observan a través de la documentación revisada a otras fuentes, en cuanto a la relación de la Universidad en el proceso productivo y de servicios se pueden resumir así:

- En el proceso docente no se observa la necesaria integración entre la actividad laboral, investigativa y académica que debe desarrollar el estudiante universitario durante toda su formación profesional, no solo en el plano del diseño curricular, sino aún cuando aquí se establece en la ejecución y control del mismo.
- La actividad laboral no se concibe a partir del principio de que los problemas presentes en la práctica social son objeto de análisis y punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- La insuficiente concepción de la vinculación de los futuros profesionales con la producción y los servicios marca el carácter escolástico que en muchos casos tiene este proceso formativo sobervalorándose la información del contenido y subvalorándose la formación de habilidades en el estudiante desarrolladas a través del trabajo. Esto condiciona que al no existir la adecuada conexión con la actividad académica y laboral del estudiante las evaluaciones de las distintas materias se muestran como

forma de constatar la adquisición de conocimientos con carácter reproductivo y no a partir de problemas que el estudiante debe resolver de modo productivo y hasta creativo.

- Los profesores no otorgan el valor necesario a la práctica laboral, dando mayor jerarquización a la actividad académica y por lo tanto no se sienten responsables de la misma en cuanto a la definición de objetivos y contenidos precisos enmarcados en el perfil del profesional y en los objetivos que recoge el modelo del egresado.
- En general los profesores no se sienten comprometidos con la actividad laboral de los estudiantes y por regla general los productores no sienten el beneficio que pueda reportarles la Universidad en la empresa y tienden a rechazarlo, el estudiante que sería el principal beneficiario con los acuerdos de ambas partes, no encuentra el significado adecuado a una parte del proceso docente-educativo que bien pudiera proporcionarle un 40% de su formación y acelerar y hacer más sólido su aprendizaje.

Estas dificultades aunque en general no se dan todas de una vez se manifiestan de una u otra forma y marcan el establecimiento de adecuadas relaciones entre la universidad y el sector productivo y de servicios. Dichas relaciones tendrán que desarrollarse en un clima de cooperación donde el esfuerzo sea mutuo, se obtenga un mutuo beneficio y al final las ganancias sean a partir del crecimiento de ambas partes; dicho proceso demanda el desarrollo de metas comunes a partir del compromiso de un plan de acción conjunto y la canalización de recursos.

### 5.3.3 C- Problemas en la dirección del proceso educativo.

La dirección del proceso docente educativo en el nivel universitario debe partir de un proceso de planificación y organización jugando estas funciones un papel significativo en la formación del futuro profesional desde el plan de estudios hasta las asignaturas que en él se imparten, lo cual deberá hacerse con carácter científico y con un fuerte sustento pedagógico que permitirá desarrollar por esa misma vía la ejecución y control del mismo.

Sin embargo pueden observarse en este aspecto también a través del estudio de documentos que abordan este enfoque a nivel mundial, que algunos planes de estudio carecen de un criterio pedagógico para su ejecución pese al trabajo realizado en materia de planeación curricular por muchos pedagogos, fundamentalmente en la década de los 80, y sobre todo, aún aquellos planes que tienen un fundamento pedagógico y se basan en teorías y enfoques contemporáneos del curriculum, encuentran la dificultad de implementarlo adecuadamente.

Se puede observar que algunos planes de estudio se mantienen aún con un gran número de disciplinas y asignaturas consignadas, repitiéndose en ellas la esencia del aprendizaje que necesita el estudiante, con un corte eminentemente academicista que no permite el adecuado logro de habilidades en las mismas, lo que se demuestra en el elevado número de temas que al aparecer en los programas no se asocian al desarrollo de una habilidad, de un saber hacer por parte del estudiante, observándose un criterio aún tradicional en la concepción de los planes de estudio.

Por otro lado el proceso no siempre se da con carácter sistémico, el objetivo como categoría rectora del proceso docente educativo no desempeña ese rol en todos los casos, lo que trae como consecuencia que pueden estar o no consignados, o aparecer infinito número de ellos cuya consecuencia inmediata es que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea asistémico e ineficiente.

Los elementos antes señalados se complementan con una tendencia muy característica de los claustros universitarios ya que los que ejecutan y dirigen este proceso a este nivel poseen un insuficiente dominio de la teoría didáctica, este constituye un gran problema que deberá ser resuelto si se aspira a elevar el nivel de formación de los profesionales de acuerdo con los principios planteados en el Documento de Política para el Cambio y Desarrollo de la Educación Superior planteado por la UNESCO y de las transformaciones que se aspira que se den en las universidades.

La preparación y capacitación pedagógica general y didáctica en particular puede contribuir a eliminar otro problema de dirección del proceso educativo universitario y es el carácter impersonal que en la ejecución del

mismo algunos profesores le imprimen a este, lo que en ocasiones no permite ni estimula la participación activa del estudiante, que no hace suyo el proceso, no se compromete por tanto con el aprendizaje que debe ejecutar, y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene en parámetros tradicionales, con carácter autoritario e impuesto, dando poco margen al desarrollo de capacidades y en fin al desarrollo creativo.

Todos estos elementos se agudizan cuando no existe un marco didáctico a nivel de las instituciones y como política de la Educación Superior, en que, por la actividad que este genere, de carácter metodológico, los docentes pueden dar respuesta a estos problemas y cuando no se da un clima institucional que propicie las relaciones ínter y multidisciplinarias a nivel de la carrera, de la disciplina y asignatura, del año académico encauzando los objetivos supremos del modelo de formación del profesional.

Por otra parte, aunque se observa en los materiales consultados que a nivel mundial se eleva la importancia de la preparación pedagógica de los profesores en la Educación Superior; se estudian las formas eficaces para que dicha capacitación logre influir de forma creativa en el proceso formativo que estos ejecutan.

Y es que un fenómeno que tiene que ver con la dirección del proceso son los acuerdos que han de darse entre profesores de este nivel con vistas a solucionar los objetivos planteados en el modelo del profesional a través de la ínter, multi y transdisciplinaria que cada día adquiere una mayor dimensión pedagógica.

#### **5.4 Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior: Conceptualización**

En el análisis de estos problemas se muestra que para lograr darle solución además de sentir mucho amor por la labor que se realiza, es importante que los docentes interioricen elementos esenciales de la ciencia pedagógica que le permitan su aplicación al quehacer cotidiano del proceso formativo que llevan a cabo. Aunque en honor a la verdad muchos profesores de la Educación Superior son detractores de esta afirmación. No obstante es opinión de la autora que un profesor al reconocer los conceptos esenciales de la Pedagogía puede adecuarlos y aplicarlos con mayor facilidad a la ciencia que imparte de la que ha de ser un profundo conocedor, sirviendo entonces la pedagogía como una ciencia subyacente en el proceso didáctico que desarrolla. De ahí que se impone hacer algunas reflexiones con respecto a la conceptualización de estas ciencias.

¿Qué es la Pedagogía?. Es la ciencia que estudia el proceso formativo o sea la formación de la personalidad de las personas. Este en general se da en diversas tipologías:

- a) Proceso formativo escolar que se manifiesta a través del proceso docente, extradocente y extraescolar.
- b) Proceso formativo no escolar (familia, instituciones sociales).

El primero tiene un carácter sistematizado, fundamentado en una concepción pedagógica generalizada y el segundo tiene un carácter más empírico, pero la esencia de todo ese proceso educativo radica en su naturaleza social y se mueve a través de las leyes pedagógicas. Lo principal en este contexto entonces es preparar al hombre para la vida, por ello si mediante el trabajo el hombre satisface sus necesidades, en consecuencia, este es el aspecto más motivante de su actividad, de su personalidad, es el trabajo, la actividad laboral pues, el vehículo fundamental en el proceso educativo y por tanto el contenido principal de dicho proceso. De aquí se deduce que el objetivo del proceso educativo es preparar al hombre para el trabajo en un cierto contexto social. El resto de los objetivos: la formación de convicciones, valores, etc. se conforman como consecuencia de sus propias apreciaciones como individuo y de sus relaciones con otras conformando así grupos, colectivos, clases, en correspondencia con su actividad laboral a escala social.

¿Qué es en este contexto entonces la Didáctica?

Es la ciencia que estudia el proceso docente-educativo o sea aquel proceso sistémico organizado y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado: los profesores. En consecuencia la Didáctica es una rama de la Pedagogía pero es una ciencia porque tiene su objeto propio: el proceso docente educativo y una metodología que es consecuencia de las leyes inherentes a ese objeto y que relaciona sus componentes.

¿Cuáles son los componentes esenciales del Proceso Docente Educativo, objeto de la Didáctica?

- 1) El problema visto como encargo social es el que da origen al P.D.E pues es el que muestra la necesidad de la formación de los ciudadanos a través de la escuela.
- 2) Los objetivos que son la aspiración o propósito que se quiere formar en los estudiantes. Estos son propuestos en principio por los profesores a todos los niveles y a los estudiantes, pero en la medida en que estos hagan suyos los objetivos a lograr empieza a desarrollarse el aprendizaje, se comienza a mostrar su independencia cognoscitiva, dándose aquí una evidente contradicción entre los fines sociales a lograr y el nivel alcanzado por el estudiante que individual e independientemente se autodirige, como sujeto de su aprendizaje, para arribar a dichos objetivos.
- 3) El contenido es aquel componente del proceso docente que determina lo que debe apropiarse el estudiante para lograr el objetivo. Este se selecciona de las ciencias, o sea de la cultura de la humanidad que mejor se adecuen al objetivo que nos proponemos. El contenido agrupa el sistema de conocimientos que es el objeto de estudio y las habilidades que recogen el modo de actuación del estudiante con dicho objeto.
- 4) Los métodos son otro componente del P.D.E esos constituyen el modo de actuación del profesor y los estudiantes dentro del mismo. El método es el camino o vía que se debe escoger para lograr el objetivo de la forma más eficiente lo que equivale a alcanzar el objetivo pero empleando el mínimo de recursos humanos y materiales. La determinación del método implica un orden o secuencia del proceso en sí mismo pero de carácter interno. El método es entonces la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.
- 5) Las formas de Enseñanza son otro componente porque el P.D.E se organiza en el tiempo, en correspondencia con el contenido a asimilar y el objetivo a alcanzar, además se establece en este una determinada relación entre los estudiantes y el profesor que abarca esencialmente los aspectos organizativos externos de este proceso.
- 6) El P.D.E se desarrolla con ayuda de algunos objetos lo que denomina medios de enseñanza y son otro componente del mismo.
- 7) Para constatar el grado de cumplimiento del objetivo aparece otro componente que es la evaluación del aprendizaje que nos da la medida de lo aprendido por el estudiante. Esta puede tener distintos niveles de sistematicidad.

La teoría fundamental de la Didáctica precisamente es la de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso apoyándose para ello en las leyes y regularidades inherentes a dicho proceso o sea a la dinámica del P.D.E. Las relaciones que deben establecerse entre dichos componentes están implícitas en estas leyes.

## **5.5 Diseño y dinámica curricular en la educación superior**

### **5.5.1 Algunas reflexiones sobre el curriculum universitario**

Con respecto a los enfoques curriculares en la Educación Superior existen muchas tendencias que esencialmente se adecuan a las necesidades territoriales de la institución educativa, en este capítulo por tanto no trataremos de proponer un método único para estructurar el diseño y la dinámica curricular sino algunas recomendaciones que basadas en la experiencia cubana han sido probadas con resultados eficientes y a nuestro juicio suficientemente representativos y con amplitud en su campo de aplicación. Para la mejor comprensión de estas recomendaciones es evidente la necesidad de ir conceptualmente a algunos elementos que conforman el todo de esta experiencia.

¿Qué es el currículum? Son las acciones planificadas por una institución educativa para la realización de los aprendizajes por tanto en él se engloban los elementos técnicos, materiales y humanos que se utilizarán por la institución para orientar el proceso metódico que significa el encuentro docente, docente con la sociedad y el patrimonio cultural, en relación con los aprendizajes y cambios conductuales, es decir con la formación que se desea en los estudiantes.

El currículo está caracterizado por la interacción e interrelación de la administración, la infraestructura, planes y programas de estudio con sus distintos componentes lo que va desde su diseño hasta la dinámica con que se ejecuta el mismo.

Un concepto de currículum que se ajusta a lo que posteriormente propondré y que pudiera ser valorado es el que da L. Stenhouse como "Una tendencia para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse. L. Investigación y desarrollo curricular. Madrid, Morata 1984 p.29).

No obstante no todas las instituciones educativas reconocen la importancia que tiene, para una buena ejecución del proceso de formación de profesionales, el diseño del currículum y por tanto superviven insuficiencias que parten en muchos casos de problemas en la planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje que van desde la política institucional al respecto hasta la concientización del docente de su significación. Sería realmente importante entender las nuevas propuestas que te haré a continuación y que reflexiones sólo un instante de ¿cuáles son hoy tus problemas para ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje? y que hagas un balance de cómo lo estas ejecutando. Quizás así podrás perfilar cuanto has avanzado y que te falta por hacer en el diseño curricular de los especialistas que formas.

Plan de Estudio o Programa Académico. Papel en el modelo del profesional que se pretende formar.

En nuestra experiencia partimos del principio que al estructurarse una carrera en la Educación Superior; el currículum que se diseña debe modelar el tipo de profesional que se pretende formar ¿cómo hacerlo?. Es evidente que este surge de una necesidad social: Problema y que este tipo de profesional tiene un encargo social que es el de darle solución al mismo, ese a nuestro juicio es el camino y función del currículo. A partir de este elemento podrán delimitarse el Objeto sobre el que actuará el futuro profesional o sea aquella parte de la realidad objetiva que tiene como base el grupo de problemas y requieren de la acción de un solo profesional para resolverlos, a este objeto de la profesión corresponde por lo tanto el Objeto de trabajo donde se efectuará la acción del profesional y el modo de actuación del mismo que esencialmente es el proceso mediante el cual el profesional actúa sobre el objeto de trabajo; en este objeto de la profesión se distinguen entonces los campos de acción o sea aquellos espacios que constituyen métodos de trabajo del futuro profesional y las esferas de actuación que son los lugares en que se manifiesta el objeto de la profesión; con estos elementos puede construirse la aspiración que se tenga con el futuro profesional a formar, o sea la transformación esperada del futuro egresado en su formación para cumplir el encargo social a él encomendado.

Todos estos elementos serán consignados en el modelo del profesional ¿A qué denominamos así? Al conjunto de rasgos, valores, aptitudes y capacidades que se aspira formar en el futuro profesional. ¿Cómo llegar a hacer este modelo? Es necesario identificar el problema o familia de problemas que se presentan en un determinado contexto social determinándose las funciones o tareas a cumplir por el profesional lo que se realiza a través de consulta de expertos en los que se incluyen los docentes de experiencia, los egresados, representantes de instituciones sociales y estatales y los empresarios, sería además factible consultar a los propios alumnos que serán los encargados de ejecutar las acciones de aprendizaje para acercar la ejecución curricular a su diseño lo que puede permitir el surgimiento de los currículum, más flexibles, opcionales, condicionados a una formación más personalizada. Estas funciones serán enunciadas de un modo preciso proponiéndose en forma de tareas. Todos estos elementos permiten la fundamentación del perfil y la determinación de disciplinas y asignaturas docentes que han de aparecer consignadas en el Plan de Estudio o Programa Académico.

¿Qué es el Plan de Estudio?. Es la parte del currículum que expresa el sistema de acciones y relaciones pedagógicas que orientan la actividad de aprendizaje del estudiante.

Su punto de partida es el modelo del profesional y en él se expresa el Plan del Proceso Docente donde se consignarán las disciplinas y asignaturas a impartir, el número de horas lectivas y formas de evaluación así como la forma de culminación de los estudios y además el gráfico del proceso docente en que se expresará el lugar a ocupar por cada asignatura durante toda la carrera y la forma de organizarla por años, bloques, semestres, etc. Al estructurarse el Plan de Estudio es importante tener presente los ciclos en los que se pueden agrupar las disciplinas o asignaturas, a nuestro juicio y experiencia estos deben aparecer agrupados en disciplinas de formación general que son aquellas que contribuyen a la formación integral del estudiante, son instrumento de trabajo para la realización de la actividad profesional de acuerdo con las condiciones sociales, son aquellas que dan cultura general por ejemplo la Filosofía, el Idioma Extranjero y Materno, la Educación Física, etc., también aparecen las disciplinas básicas, cuyos contenidos sirven para la comprensión del objeto de trabajo del profesional, aunque no necesariamente tienen que identificarse, aunque estas permiten al estudiante adquirir una formación científica general; para algunas carreras estas pueden ser las matemáticas, Estadística, Metodología de la Investigación, etc., las disciplinas del ciclo básico específico que son las que abarcan los contenidos más generales del objeto de trabajo del profesional son aquellas que se identifican con los campos de acción del futuro egresado y las disciplinas del ejercicio de la profesión cuyos contenidos son propios del objeto de trabajo y se manifiestan en las esferas de actuación del profesional; estas disciplinas deben abarcar todos los años de la carrera y actuar como disciplinas principales integradoras.

Además del Plan de estudio debe reflejar los tipos de actividades a ejecutar por el estudiante en el orden académico o sea aquellas donde este adquiere habilidades y conocimientos básicos para apropiarse del modo de actuación profesional y que permitan organizar los tipos de clase, de orden laboral, en los que el estudiante se apropia de la actividad profesional que manifiesta su lógica de pensar y actuar y permiten organizar los tipos de actividad laboral que se ejecutarán y las de orden investigativo donde el estudiante se apropia de técnicas y métodos propios de la actividad científico-investigativa y que permiten organizar el trabajo investigativo estudiantil. Todo ello actúa en forma de sistema y estas actividades se complementarán unas a otras durante toda la carrera observándose en los últimos años disminución del componente académico y aumento del componente laboral e investigativo.

Estos elementos se desglosarán entonces en el gráfico del proceso a través de la consignación de horas y momentos de la carrera en que se ejecutarán y quedará conformado el Plan de Estudio.

La disciplina o asignatura docente: su papel en el contexto del programa académico. Metodología para la elaboración de programas.

Los programas de disciplinas o asignaturas docentes son parte importante del currículum en la Educación Superior, sin embargo no siempre estos surgen bajo criterios pedagógicos y científicos, sino a criterio de expertos o por tendencias históricas y a veces, cuando esto sucede no siempre encuentran su lugar exacto en el Plan de Estudio, actuando de forma asistemática lo que puede llevar a disminuir el nivel de eficiencia de la misma en la formación del profesional que se aspira egresar, de igual manera operando así se disminuyen las posibilidades reales de establecer las relaciones multi e interdisciplinarias en una carrera.

Para ampliar los elementos de esta cuestión que propongo creo sería importante definir ¿qué es una disciplina docente?. Es aquella parte del currículo en la que se organizan los contenidos (sistemas conceptuales y habilidades) relativas a la actividad profesional que sirve de base para asimilar a la actividad y que se vinculan con una o varias ramas del saber humano y se ordenan de forma lógica a través de los elementos de la lógica de la ciencia y del proceso docente educativo.

Toda disciplina debe tener presente el ciclo al que pertenece para poder desarrollarse en el contexto correspondiente y poder determinar los elementos didácticos que la conformarán ¿Cuáles serán estos?. En principio toda disciplina debe delimitar la necesidad que la hace surgir o sea cual es su encargo en el plan de estudio y en el modelo del profesional, el problema de la ciencia que la hace surgir en un contexto didáctico, esto permite determinar cuál será su objeto de estudio y los objetivos que en la misma se pretenden lograr en el orden educativo-instructivo en el estudiante, o sea la transformación a lograr para darle solución al problema planteado. De los objetivos se ha de derivar el sistema de habilidades a lograr en el alumno y el sistema de conocimientos que abarcará desde los hechos y fenómenos, los conceptos, magnitudes, propiedades, modelos, leyes, principios,



temas y el cuadro del mundo que representa esa rama del saber. Una vez planteados estos elementos entonces se procede definir como se ejecutará la lógica del P.D.E en función de los métodos a emplear y los medios que los soportarán las formas en que se controlará el aprendizaje del estudiante y el basamento bibliográfico con que se cuenta para desarrollarla. Así empieza a aparecer el programa de la disciplina.

Generalmente en los planes de estudio son consignadas disciplinas generales conformadas por varias asignaturas que aparecen como subsistemas de las primeras y su criterio de selección se basa también en la lógica de la ciencia y la lógica del proceso para tributar a una de las habilidades definidas en la disciplina, de todas formas pueden darse casos en que la disciplina y la asignatura se identifican y entonces se subdividen en temas que a nuestro juicio son el núcleo organizativo que en el enfoque curricular permiten el logro de una habilidad y de un sistema conceptual elemental y a partir de cual ha de estructurarse la ejecución o dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con lo que le he señalado me atrevo a proponerle una metodología para la elaboración de los programas de disciplinas docentes.

- 1) Definición del problema científico de la rama del saber que está vinculada con el objeto de la profesión planteado en el modelo del profesional y que se deriva del encargo social o problema esbozado en ese modelo.
- 2) Determinar el objeto de estudio de la misma.
- 3) Formulación de los objetivos desarrolladores que definen las transformaciones que se persiguen en los modos de actuación del profesional y que se relacionan íntimamente con su código de principios éticos de la profesión y los objetivos instructivos donde se desglosan las habilidades y el sistema de conocimiento a desarrollar. Se recomienda que estos objetivos serán derivados de los de la carrera y que logran integrarse en un mínimo de objetivos que serán más concretos.
- 4) Definición del sistema de habilidades a lograr determinados por los objetivos y derivados de las funciones del profesional.
- 5) Planteamiento del sistema de conocimientos de la ciencia determinados por la lógica del P.D.E que recoge los hechos y fenómenos, conceptos, teorías y el cuadro del mundo que representa esa rama del saber.
- 6) Proyección de las acciones metodológicas a ejecutar en la disciplina que de identificarse con la asignatura se desglosará por temas con su consecuente derivación didáctica de clases que se propone desarrollar y medios de enseñanza que soportarán los métodos.
- 7) Propuesta del Sistema de Evaluación tanto de carácter sistemático, parcial y final.
- 8) Definición de la bibliografía básica, complementaria y de consulta a utilizar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así un programa de disciplina o asignatura podrá contener:

- a) Título de la disciplina o asignatura.
- b) Problema y fundamentación de la misma.
- c) Objeto de Estudio.
- d) Objetivo.
- e) Sistema de Habilidades.
- f) Sistema de Conocimientos.
- g) Distribución por temas con los mismos enfoques didácticos.

- h) Indicaciones metodológicas de como se ejecutará.
- i) Medios a utilizar.
- j) Sistema de Evaluación.
- k) Bibliografía fundamental.

En el análisis de la disciplina docente quisiera hacer mención especial a una experiencia que se ha venido introduciendo en los programas de estudio de la Educación Superior en Cuba y es el concepto de Disciplina Principal Integradora. Es cierto que cada disciplina juega un rol en el plan de estudios y cuando esto no sucede evidentemente estará de más, pero esta llamada Disciplina Principal Integradora viene a ser la que por responder netamente al ejercicio de la profesión se debe caracterizar por ser la que logre aglutinar todos los tributos al modelo del profesional de las demás disciplinas del plan de estudio, en esta entonces se dará una marcada relación ínter y multidisciplinaria, realmente la construcción de esta disciplina debe basarse en la preparación del estudiante para su vida profesional, esencialmente a través de principios de carácter laboral en el que él logrará palpar cada vez con más fidelidad, paso a paso la formación académica que cada año le ha proporcionado, al mismo tiempo que se convierte en un investigador de su objeto de estudio dando solución a los problemas profesionales que se le presenten. Esta disciplina debe abarcar entonces asignaturas del primero al último año de estudios, en ella se sintetizan todos los contenidos del Plan de Estudio, se globaliza en una sola unidad las distintas partes del todo, no como una mera suma de todos los componentes del objeto del egresado sino que estudia las nuevas cualidades que surjan, como consecuencia de la interacción sistémica de dichas partes.

Atendiendo a estas ideas, esta se identifica en su problema, objeto y objetivos con la estructura del modelo del profesional, de ahí que su contenido ha de ser la práctica social la comunidad, la región, la realidad objetiva, la vida profesional del estudiante y por tanto esta debe reflejar una integración carácter sociológico, tecnológico y económico para dar la forma al reflejo de esa vida profesional, de ahí que no se pueda ni debe ser una mesa sueca de los elementos que componen al objeto de estudio del egresado.

De esta manera, entonces lo que esta disciplina se propone transformar en el estudiante, o sea su objetivo se identificará con el Plan de Estudio de manera que cuando el estudiante cursó totalmente esta disciplina y está aprobado, está presto a trabajar como egresado, por eso esta disciplina es práctica, aquí el estudiante por la esencia de su contenido le da solución a problemas reales de la práctica social, no obstante es al mismo tiempo la más teórica al integrarse en ella toda la formación recibida a través de las distintas disciplinas del Plan de Estudio. Pero en esta además el estudiante no deja de hacer ciencia al tener que emplear en la solución de problemas reales, el método de investigación científica.

El aprendizaje del estudiante en ella va de niveles de asimilación de lo productivo a lo creativo, por lo que al evaluarse la misma esta debe ser productiva, problémica, de manera que se pueda constatar el modo de actuación del egresado.

Por todo ello dicha disciplina será proyectada en el Plan de Estudio en forma de módulo, ocupando un lugar integrador en todos los años académicos consignados en el mismo, lo que hace que su papel derivado en asignaturas sea integrar, regir en la dialéctica del problema-objeto-objetivo del año académico al aparecer esta con todas sus asignaturas desde el primer año se manifiesta como el todo y el resto de las asignaturas como las partes, viéndola con este enfoque, sus asignaturas van adquiriendo cada año mayor número de horas a medida que el proceso de integración se acerque más en la formación del estudiante al modo de actuación profesional, es por ello que debe abarcar la mayor parte del tiempo al final del Plan de Estudio, es decir sistematizando habilidades práctico profesionales.

El tema y la tarea docente en el contexto de la asignatura. Criterios de selección de los contenidos. El tema y los eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clase.

Otro elemento del diseño curricular es el tema porque las asignaturas se estructuran por temas o unidades de estudio ¿Qué es un tema?. Es una unidad organizativa que asegura su desarrollo en un objetivo concreto, este parte del sistema de habilidades y conocimientos ya definidos antes en la asignatura y el tema se organiza entonces sobre la base de un tipo o familia de problemas que el estudiante aprende a resolver, con ello entonces

se garantiza la formación de una habilidad de manera que tiene aquí igual importancia el conocimiento del objeto en su lógica propia como la habilidad que posibilita al estudiante resolver esa familia de problemas.

En la estructuración de la asignatura por temas cada uno de ellos debe poseer su problema o familia de problemas a resolver, su objeto de estudio, su objetivo, el sistema de acciones a ejecutar por el estudiante para lograr la formación de la habilidad y el sistema de conocimientos, la distribución en horas necesarias para formar la habilidad, las actividades docentes a desarrollar y la forma de recuperación así como los métodos más significativos para el aprendizaje.

La tipología de las clases se adecuará al objetivo de cada tema, a la habilidad que se pretende formar y a los conocimientos a asimilar por parte de los alumnos. En el análisis de la ejecución de las clases a través de un método realmente instructivo cuyo carácter es productivo de creación de conocimientos observaremos que el proceso transcurre mediante etapas o eslabones que precisan su desarrollo.

¿Qué son los eslabones del proceso? Son los distintos momentos en que dentro del proceso el estudiante se va acercando al objetivo del tema o unidad y que determina un tipo especial de actividad cognoscitiva.

¿Cómo se observan estos momentos? Los mismos estarán asociados a la tarea docente a ejecutar por el estudiante, esta última es la unidad elemental en proceso o sea su célula la que en aras de alcanzar un objetivo y de acuerdo con determinadas condiciones es desarrollada por los estudiantes en el proceso de construcción de su propio conocimiento pero guiada por el profesor. Los eslabones del proceso están compuestos por tareas docentes que son su célula. En el enfoque productivo del P.D.E al estudiante se le ofrece el contenido en sistema como objeto de estudio y no en pequeñas porciones, pero estos se irán sistematizando en un proceso de motivación y aprendizaje para dar solución a los problemas que se manifiestan en ese objeto, en este caso el estudiante aprende porque comprende la necesidad de dominar el modo de darle solución a los problemas, para que este proceso se produzca, el aprendizaje del estudiante transcurre a través de fases o momentos que son los eslabones que hemos señalado.

¿Cuáles pueden ser esos momentos en un tema y que pueden estar formados por varias tareas docentes?

- 1) Orientación de la nueva materia, algunos lo llaman momento motivacional. Este es un importante momento en el que el profesor como guía demostrará al estudiante las insuficiencias que tiene con respecto al conocimiento de la materia y significación, al mismo tiempo su importancia en el proceso de preparación de este para la vida. O sea es un momento de conocimiento de la necesidad de aprendizaje que posee el alumno. Si en este momento el estudiante se motiva, entonces aparece en él la necesidad de aprendizaje y sus intereses cognoscitivos; primer paso para poner en marcha ese aprendizaje. ¿Cuáles son a nuestro juicio las acciones prácticas a desarrollar en este momento del P.D.E? El profesor deberá lograr aquí el máximo de comunicación con los estudiantes y la participación de estos es vital en el planteamiento de sus inquietudes y vivencias así como los criterios propios que poseen, comenzará un proceso en el que el nuevo contenido, visto sólo a través de propuestas hechas por el profesor, mediante el nivel de aceptación del estudiante, de relación afectiva de este con el contenido. En este eslabón la labor del profesor está en ofrecer al estudiante las invariantes del conocimiento y la de habilidad de todo el tema, ambos elementos de hecho son el objetivo del tema. Si estos elementos son abordados por el docente de forma que logre despertar en el estudiante su interés en conocer, este estará ya en condiciones de empezar a trabajar, a construir su conocimiento dándole solución al problema planteado.
- 2) Momento de asimilación del contenido, en este la función del profesor es ofrecer al estudiante nuevas situaciones que les posibiliten a él aplicar las invariantes de conocimientos y habilidades que se habían ofrecido en el momento anterior. Lo más importante aquí es la selección de los problemas adecuados a los intereses cognoscitivos de los estudiantes, de manera que en cada nueva situación propuesta el estudiante aprende con sólo una ligera ayuda del profesor y se va apropiando de la invariante del conocimiento y de la habilidad.
- 3) Momento de dominio del contenido. La repetición en cada problema planteado del uso de las invariantes de conocimientos y habilidades es lo que asegura el dominio de esas invariantes y presupone el dominio

de las características del objeto de estudio. Aquí el estudiante resuelve por sí solos los problemas desarrollando su independencia. Aquí el alumno domina porque sabe, sabe porque resuelve por sí solo los problemas, aprende. Dominar el contenido significa poder resolver un nuevo tipo de problemas.

- 4) Momento de Sistematización del nuevo contenido. Como se observó en la etapa anterior el estudiante resuelve nuevos problemas haciendo uso del nuevo contenido aprendido pero por ello necesita relacionarlo con el que ya poseía, de esta forma adquiere una nueva estructura de conocimientos donde el contenido nuevo adquirido se enriquece y diversifica y se produce un proceso de integración al objeto de la profesión por parte del estudiante.
- 5) Momento de evaluación del contenido. Se comprueba si el estudiante alcanza el objetivo propuesto. En este caso este puede enfrentarse con relativa facilidad a evaluaciones que exigen de él la solución de problemas en que tenga que aplicar los conocimientos en situaciones nuevas por él, en nuestro caso un problema profesional objetivo que en su solución le pueda permitir al estudiante actuar como el profesional que será, por eso en este momento el estudiante podrá sin ninguna objeción usar los textos y materiales que ha trabajado durante todo proceso de aprendizaje.

Estos elementos vistos en el proceso de formación de profesionales significan que el futuro egresado domine un sistema de habilidades que le permitan enfrentarse a los problemas presentes en su vida profesional y desarrollar capacidades transformadoras dando solución a diversidad de ellos. ¿Cuál es entonces el papel de las clases bajo este enfoque del problema de aprendizaje?

Existen ciertas relaciones entre las clases que son la forma organizativa de carácter espacial del proceso docente de tipo académico y el eslabón como momentos del proceso en el lapso determinado por el tema o unidad de estudio. Las clases son un espacio para el desarrollo de la habilidad en que sus objetivos se adecuarán a las condiciones específicas del grupo y hasta de cada estudiante, los eslabones son momentos sistémicos para el logro de una habilidad de un objetivo mayor que puede ser el tema, de ahí que un eslabón puede incluir varias clases y viceversa una clase puede incluir varios eslabones. Bajo estos enfoques sería bueno reflexionar ¿Cómo planificar una clase? ¿Esto se mostrará como necesidad?

De este aspecto le proponemos un bloque de acciones a ejecutar que pudieran servirle de guía para profundizar en el tema, ellos son:

- 1) Reflexione sobre la actividad de planificación y organización del proceso docente que ejecuta, trate de explicar si considera estas actividades importantes y defina cuales son los problemas que como docente presenta en este orden.
- 2) Con un grupo de colegas realice un análisis crítico del plan de Estudios o Programa Académico con que trabaja a partir de los parámetros siguientes:
  - ¿En el modelo del profesional que usted forma aparece explícito el encargo social y la familia de problemas que en este orden debe resolver ese futuro egresado? Fundamente.
  - En el Plan de Estudio de su especialidad
  - ¿Cómo están organizadas las asignaturas?
  - ¿Cuál es el criterio que se sigue para que estas se ubiquen en el plan?
  - ¿Cómo se consignan en él los tipos de actividades a desarrollar por el estudiante de carácter académico, laboral e investigativo?
  - ¿Considera usted que el Plan existente garantiza el carácter sistémico del proceso tanto en su sentido vertical como horizontal?

- 3) Analice su asignatura en el plan de estudios y explique que lugar ocupa en el mismo de acuerdo con el encargo de ese futuro egresado y los objetivos que se propone lograr o sea como se refleja esto en la misma.
  - Puntualice a que ciclo pertenece la misma, si al básico, básico específico o del ejercicio de la profesión y especifique qué nivel de jerarquización tiene con respecto a otras.
- 4) ¿Cómo usted seleccionaría los contenidos de la materia que imparte para consignarlos en un programa de estudios.
- 5) ¿Cómo surgen los temas o unidades de estudio en el contexto de su asignatura?
- 6) ¿Qué características debe tener el proceso en las clases bajo estas concepciones de planificación y organización?
- 7) ¿Cómo cree que puede lograrse a nivel curricular una mayor integración ínter y multidisciplinaria tanto de orden institucional como personal?

## 5.6 Conclusiones

El trabajo con este texto suponemos que debe haberle servido para reflexionar sobre los temas que le propusieron, lo que no quiere decir que esté de total acuerdo, ni siquiera de forma parcial, con lo que aquí se ha expuesto, pero si de hecho, esto provocó en Ud una actitud de cambio en su posición como docente, creo que valió la pena haber escrito este manual.

De hecho le propongo entonces que escriba un artículo con sus reflexiones que puede partir del tema "Pedagogía de la Educación Superior: Retos y Perspectivas", en este quizás pueda expresar sus puntos de vistas de como percibe el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel del profesor y el alumno en el mismo ante estas nuevas propuestas. Sería muy productivo discutir estos elementos en una sesión final del curso.

## 5.7 Datos del autor



Dra. (PHD) en Ciencias Pedagógicas, Maestría en Ciencias de la Educación, Especialidad en Metodología de la Enseñanza; Licenciada en Historia y Ciencias Sociales; es Directora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de Pinar del Río. Ha impartido cursos sobre Pedagogía, Didáctica, Andragogía, Metodología de las Investigaciones Sociales, entre otros en diferentes programas de Maestría, Doctorado y Diplomados en Cuba y otros países como Colombia, Perú, México y Colombia.

## 6 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dr. C. Tristán Pérez, Profesor Titular, [btrista@cepes.uh.cu](mailto:btrista@cepes.uh.cu)

Dr. C. Enrique Iñigo Bajos, Profesor Titular

### 6.1 Desarrollo de la problematización en el campo de la educación

La educación ha acompañado a la humanidad en el transcurso de toda su historia. Lenin la llamó por eso categoría eterna. En la comunidad primitiva, la educación era una función espontánea de la sociedad en su conjunto. Con la división de la sociedad en clases, el grupo dominante, liberado del trabajo manual, inicia las primeras reflexiones sobre la educación. Los primeros intentos de problematización sobre la educación se identifican en la antigua Grecia y tuvieron como base las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los fines de la educación?
- ¿Cómo debe llevarse a cabo la educación?

Con respecto a los fines de la educación, una síntesis del pensamiento de la época podría expresarse en las siguientes ideas centrales:

- Formación ciudadana.
- Preparación para el ocio elegante.

Es evidente que esta concepción de los fines de la educación llevaba implícito un principio de exclusión, pues sólo podía ser disfrutada por hombres libres (ciudadanos) y con patrimonio suficiente para no tener que dedicarse a ninguna ocupación para subsistir.

Por otra parte, la formación ciudadana implicaba, de hecho, la definición de un patrón de comportamiento que, si bien en un primer momento respondió a la costumbre, fue institucionalizándose paulatinamente y, finalmente, sometido a control estatal.

Sobre esta base, la educación comienza a ser estrechamente vigilada por el estado. Comienza a manifestarse otro fin de la educación, menos explícito, pero esencialmente actuante: la educación como forma de control social.

Con respecto a la pregunta sobre cómo educar, ya desde esta época se reconoce la dependencia del método con respecto a los fines. La mayéutica o el método peripatético, se orientan, sobre todo, a la formación para el debate público o la conversación instruida en los salones.

Dado que la educación se atenía al contexto épico narrativo de los textos de Homero, no importaba tener un plan de estudios. Sin embargo, el desarrollo del conocimiento y una visión primaria sobre el agrupamiento de sus contenidos, dio lugar a una tercera pregunta sobre la educación, ¿cuál debe ser el contenido de la enseñanza?

Es en Roma, donde esta idea sobre el contenido de la enseñanza logra un nivel básico de estructuración con la definición de dos niveles de enseñanza con contenidos disciplinares específicos, el Trivium (Gramática, Retórica, Dialéctica) y el Cuatrivium (Aritmética, Música, Geometría, Astronomía).

En el siglo VI de nuestra era, el Emperador Justiniano prohibió que los no cristianos se dedicaran a la actividad profesoral. Con esta medida comenzó la desaparición de la escuela romana, para ceder paso a las escuelas cristianas de la temprana edad media.

A partir del siglo XI, este panorama empieza a cambiar. Las ciudades se desarrollan y, dentro de ellas, surgen hombres que se enriquecen con el comercio y la explotación del trabajo artesanal y que solicitan un nuevo tipo de instrucción, que estuviera a su alcance y contuviera sus propios objetivos.

A mediados del siglo XIII, los magistrados comenzaron a exigir escuelas primarias que la ciudad costearía y administraría. La enseñanza que en ellas se dictaba tenía ya más contacto con las necesidades prácticas de la vida. En vez del latín la lengua materna, en vez del predominio total de Trivium y el Quadrivium, nociones de geografía, de historia y de ciencias naturales.

La consolidación de la burguesía como clase y el desarrollo de una visión más utilitaria del conocimiento, va a impulsar la reflexión sobre la educación. En el siglo XVII, un pastor de la iglesia protestante de Moravia, J. A. Comenius, escribe su *Didáctica Magna* (1657). Algunos años más tarde (1693), J. Locke publica *Pensamientos acerca de la educación*.

Con la Revolución Industrial y la complejización del aparato productivo, se hace más evidente la necesidad de una educación masiva. Era necesario que los obreros supieran, al menos, leer, escribir y algo de aritmética. Esta era una tarea que sólo podía acometer el estado, que debía asegurar además, el desarrollo de patrones de comportamiento correspondientes con el desarrollo de la fuerzas productivas que, por otra parte, a partir de la Ilustración, ya no podían dejarse a la moral religiosa.

Cuando en el primer tercio del siglo XIX, el número de niños escolarizados aumenta bruscamente, y resulta necesario a aprovechar a los maestros de manera racional, es decir, para un mayor número de alumnos, surge una nueva área de problemas: la organización escolar.

Puede afirmarse que la organización escolar sorprendió a los representantes del pensamiento educativo. Debe tenerse en cuenta que sólo algunas decenas de años atrás, Rousseau en su *Emilio*, reflexionaba sobre la educación en términos de preceptor-discípulo.

Por otra parte, la organización implica la valoración de premisas de decisión que no están contenidas únicamente en la reflexión sobre fines, contenidos o métodos. De hecho, la organización descansa en un poder respaldado políticamente o en el consenso de sus integrantes, por lo que sus decisiones se mueven en ámbitos más amplios que los del conocimiento científico.

Esta situación se va a expresar en que muchas de las decisiones que se adoptan con respecto a la organización escolar respondan a visiones esencialmente pragmáticas de los que tenían el poder para tomarlas.

De particular interés es que, en general, el pensamiento educativo (pedagógico) no cuestionó significativamente estas decisiones, sino que trató de adaptarse a ellas. Más aún, la reflexión pedagógica contribuyó a legitimar la imprescindibilidad de las decisiones (políticas) tomadas.

En la medida en que la organización penetra en las escuelas, resulta necesario el desarrollo de disposiciones curriculares y objetivos didácticos con posibilidades de control, para que el maestro y los alumnos puedan constatar si el sistema alcanzó o no sus objetivos. Esta situación, así como la cooperativización de las acciones educativas requirieron “un enlace armónico que coordinara el movimiento del organismo total”. Esto dio lugar a otra área de problemas: la gestión de sistemas e instituciones educativas.

Por otra parte, la necesidad de que las instituciones escolares cuenten con servicios de apoyo, tales como bibliotecarios, oficinistas encargados de limpieza, obreros de mantenimiento, almacenistas y otras categorías ocupacionales, incrementó las exigencias de coordinación.

Todo esto conduce a un interés creciente por la gestión educativa que se acentúa en los finales del siglo XX como respuesta a fenómenos específicos tales como:

- La sindicalización de los maestros.
- La reducción del subsidio estatal y la cada vez mayor privatización de la educación.
- El incremento de la exigencia social sobre la calidad de la educación.

Este interés en la gestión educativa coincide con la aparición de una nueva área de problemas, que se acentúa en la segunda mitad del siglo XX: la justificación social de la educación, que si bien puede asociarse con sus fines, adquiere una independencia relativa en un contexto socioeconómico caracterizado por el incremento de los costos de la educación en condiciones de recesión económica, lo que permitió visualizar con mayor claridad su impacto no sólo sobre el presupuesto estatal (educación pública), sino también en los ingresos personales (educación privada).

Esta situación hace que la justificación de la educación trascienda su sentido de necesidad humana (derecho humano) e intente identificar sus posibles impactos sobre el desarrollo.

El área de problemas más reciente, no parte del propio campo educativo, sino del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con su decisivo impacto sobre todas las formas sociales de interacción, lo que, por supuesto, incluye a la educación.

La inserción de las TIC en la educación constituye actualmente un problema de reflexión al cual debe prestársele una atención adecuada para evitar que el atractivo que puede ejercer la tecnología no se sobreponga a los fines de la educación, sino que sus avances puedan ser utilizados en función del logro de esos fines.

Como síntesis del recorrido histórico anterior, pueden considerarse como principales núcleos problemáticos de la educación a los siguientes:

- Fines de la educación
- Contenido y métodos educativos derivados de esos fines.
- Organización escolar.
- Gestión de sistemas e instituciones educativas.
- Educación y desarrollo.
- Informatización de la educación.

## **6.2 Espacio lógico de las ciencias de la educación**

No es hasta el siglo XVIII, después que otros sistemas parciales de la sociedad se han diferenciado con mayor intensidad sobre la base de sus funciones específicas (política, economía, religión) y, en parte también la ciencia, o sea, después que la sociedad en su totalidad ha aceptado la diferenciación funcional en sus ámbitos más importantes, es que la educación se reconoce como objeto de reflexión en sí misma.

Con la diferenciación del sistema educativo y la evolución del rol del maestro, se vuelve agudo el problema de la formación de maestros. Esto se da además, con una demanda de cientificidad que da lugar al intento de identificar un campo científico específico que sirviera de base a esta formación.

El campo disciplinar que se establece para respaldar la formación de maestros se va a denominar Pedagogía, la cual, ya en el siglo XIX proclama su autonomía como ciencia y la documenta con todas las características marginales de la ciencia: cátedras y áreas especializadas, literatura y congresos.

Esta denominación no resultó feliz, porque este término griego no alude a un conocimiento (logos), sino a una acción, conducir a los niños. De ahí que, a partir de ese sentido original, suela entenderse la pedagogía como un modo de hacer, (para algunos, un arte) más que como un conocimiento y que la reflexión sobre la educación en sí, se viera más cercana a la filosofía y la teología y, más tarde, se incorporara a otros campos como la politología, la psicología, la sociología, la economía, etcétera.



Autores contemporáneos como N. Luhmann, no vacilan en afirmar que la pedagogía vive de importaciones, se adhiere a proyectos filosóficos y, de manera creciente, a la investigación psicológica y sociológica. Otros autores (Barba, 1992), confirman esta apreciación al señalar que la perspectiva científica llega a la educación a través de la psicología y la sociología.

Esta dificultad se manifiesta en que, en las clasificaciones mejor conocidas de las ciencias humanas y sociales se pase completamente por alto a la educación. Para los especialistas en ciencias sociales no existe una ciencia de la educación.

En nuestro entender, este problema resulta de la forma establecida para la clasificación de las ciencias, en la cual las disciplinas no fundan su independencia en sus objetos, sino en sus perspectivas o planteamientos, que permiten tematizar todos los objetos, siempre y cuando se vuelvan relevantes a la perspectiva de la materia.

De ahí que para evitar contradicciones sea preferible referirse a las ciencias de la educación no como una disciplina, sino como una especialidad (término acuñado por Merton en su obra *The mosaic of the behavioral sciences*, 1962) que si bien se nutre de contribuciones procedentes de la filosofía, la psicología, la sociología, la política, la economía... "de la educación", las utiliza dentro de un espacio propio, donde se reconoce a sí misma como ciencia.

Es importante señalar que el interés por establecer un campo específico de conocimientos vinculado con la educación no responde a ningún interés espurio, sino al reconocimiento de la importancia estratégica de la educación dentro de la vida social y también, al hecho de que las contribuciones de otros campos disciplinares están sesgadas por sus intereses específicos.

Sin embargo, para que las ciencias de la educación puedan llegar a ser mucho más que un agregado de saberes heterogéneos y alcanzar un mayor reconocimiento dentro del área de las ciencias sociales, es necesario el desarrollo de ciertas condiciones

La primera condición es una mejor definición de su campo de acción científica y de su vinculación con otras ciencias. Esto implica organizar el conocimiento en trono a la educación como tal y no con arreglo a una selección, más o menos elaborada, de disciplinas preexistentes. Por otra parte, definir lo que debiera ser el centro de las ciencias de la educación que, en nuestro entender, debe contener los siguientes ámbitos de estudio: sistema interactivo (enseñanza); sistema de organización (escuelas y gestión escolar) y, sociedad y sistema educativo.

La definición de un centro específico facilitaría la diferenciación entre las ciencias de la educación y otras disciplinas científicas. Por ejemplo, el estudio de las relaciones entre los diferentes grupos humanos que actúan dentro del sistema educativo podría estudiarse dentro de esa especialidad y no como sociología de la educación.

La segunda condición es la disponibilidad de una estructura teórica básica de sus contenidos, de modo que cada nueva parcela de investigación pueda encontrar su lugar y ser examinada en cuanto a su congruencia con el conocimiento ya existente. Esto requiere un mayor énfasis en el desarrollo de generalizaciones sobre el hecho educativo que permitan construir un conocimiento básico.

La tercera condición reside en el desarrollo de su capacidad de intervención sobre el objeto. Para esto, las ciencias de la educación deben ser capaces de identificar aquellas premisas de comportamiento que, al establecerse o cambiarse, influyen en el proceso educativo en un sentido determinable.

Dos problemas a resolver serían los siguientes: quiénes serían los científicos de la educación; cómo denominar al cuerpo de conocimientos asociados con la educación.

Si bien algunos autores limitan la participación en investigación educativa a los educadores, las interrelaciones de la educación con otras disciplinas, especialidades y marcos sociales, no permiten esto. En particular, para la educación superior, esta resultaría una restricción casi imposible de resolver. Si bien la cercanía del científico con el hecho educativo puede ser importante, es posible encontrar vías de formación de científicos de la educación mediante la capacitación de postgrado, el establecimiento de incentivos para la investigación en este campo y la constitución de equipos interdisciplinarios de investigadores.

Con respecto a la búsqueda de una denominación, es necesario evitar ambigüedades o malentendidos. Decir sencillamente "educación" es un desatino semántico: la educación es una actividad, no un conocimiento, del mismo modo que la sociedad no es la sociología, ni el lenguaje la lingüística, ni los animales la zoología. "Pedagogía" es un término engañoso, y "ciencias pedagógicas" todavía más, tal como señalamos antes. "Ciencia de la educación" (singular) tampoco corresponde, ya que, el objeto por estudiar científicamente es una realidad compleja, que exige por sí misma una pluralidad de enfoques disciplinarios.

Para superar esta dificultad, Christensen (1984) dice que no hay mejor término que el de educología, propuesto hace más de veinte años por Elizabeth Steiner Maccia (1964), pues permite designar con mayor nitidez todo el conocimiento educacional, y únicamente ese conocimiento; disipa la confusión entre la educación como tal y lo que sabemos de ella; y abarca todos los tipos de conocimiento válido, sea científico o pragmático, adquirido mediante cualquier disciplina.

Tal vez esa sea la perspectiva para el futuro, sin embargo, dada la aún presente heterogeneidad en el manejo de la especialidad, preferimos seguirla denominando "Ciencias de la educación" (en plural)

No obstante, consideramos que la adopción de una u otra denominación no es una condición esencial para la construcción de una verdadera ciencia de la educación, en la medida en que cualquier expresión que se utilice sea definida con toda claridad.

#### Dimensiones de las ciencias de la educación

En el esquema a continuación se presentan tres dimensiones en que pueden ubicarse las ciencias de la educación, así como las actividades científicoprofesionales en las que pueden verse implicados los especialistas en este campo, que comprende conocimientos de naturaleza teórico conceptual, de planificación y diseño y de intervención práctica

La división en dos partes del núcleo teórico conceptual pretende reflejar su estructura dual actual: selección y extrapolación de conocimientos provenientes de otras disciplinas y elaboración de conocimientos específicos. La separación mediante una doble línea entre las tres dimensiones quiere llamar la atención sobre su falta de coordinación e interrelación en estos momentos.

### 6.3 Algunos problemas actuales de las ciencias de la educación

Sin una pretensión de abarcar en su totalidad los problemas actuales de las ciencias de la educación, pueden señalarse como algunos de sus principales problemas los siguientes:

- Carácter de las demandas sociales.
- Déficit tecnológico.
- Ausencia de una visión sistémica.

#### Carácter de las demandas sociales

Existe una considerable demanda de orientación con fuertes tendencias a la satisfacción a corto plazo, lo que ha producido un considerable desfase temporal entre el desarrollo del conocimiento sobre el área y la necesidad de solución de problemas específicos, algunos muy agudos.

Esto tal vez explique el impulso a las reformas educativas en el nivel político y, más recientemente, como respuestas a demandas del mercado. Es necesario considerar que el empuje de estas demandas para el perfeccionamiento de la educación resulta tan fuerte que conceptos como reforma, innovación, perfeccionamiento, adquieren valor por sí mismos (valor político, económico, científico), de ahí que, con frecuencia, la diferencia entre el conocimiento empírico de las instituciones existentes (desventajas conocidas) y las expectativas respecto a estructuras no ensayadas (desventajas desconocidas) se aprovecha para hacer un cambio plausible.

La separación entre la reflexión y la práctica conduce a situaciones paradójicas que intentan resolverse con la idea de conseguir algo mejor por encima de todo y dejar para más tarde la tarea de ocuparse de las deficiencias que se produzcan y de los efectos secundarios no esperados.

Finalmente, el énfasis en el fundamento costobeneficio para la decisión con respecto a los sistemas sociales ha creado una orientación a que las reformas sólo valgan la pena cuando se puedan juzgar y evaluar.

### **6.3.1 Déficit tecnológico**

La idea de déficit tecnológico parte de considerar a la tecnología como un comportamiento tan transparente en su estructura relacional que está abierto a intervenciones que produzcan cambio. La tecnología de un sistema es la totalidad de reglas, según las cuales, se lleva a cabo este procesos de modificación

Sobre la base de esta definición, el nivel de tecnologización de un sistema se determina por el grado en que se puede volver rutina el trabajo, el grado de previsibilidad de los acontecimientos y de determinación de las reglas y, a la inversa, el grado de incertidumbre, inestabilidad y variabilidad de las circunstancias que determinan la secuencia de trabajo.

Por esta razón, déficit de tecnología no quiere decir que en cuestiones educativas se actúe de manera equivocada o torpe. Es posible imaginar que el déficit tecnológico se puede más que compensar con la intuición o la experiencia del maestro. Lo que se trata de expresar es la dificultad, que no sólo incide en el campo de las ciencias de la educación, para aislar los diversos factores causales.

En el caso de la educación escolar, este problema se plantea de manera particularmente clara porque, la no aislabilidad (del niño en el grupo) es, a su vez, prerrequisito de todo tipo de tecnología. Por tanto, el alcanzar las metas didácticas no sólo se topa con resistencias psicológicamente individualizadas, cognitivas o motivacionales en las mentes de los alumnos, sino que también, la conducta del maestro se convierte en un problema, por un lado, porque la conducta no se puede instrumentalizar a placer; por el otro, porque un maestro no puede saber (pensar y decidir lo suficientemente rápido) que conducta tendrá éxito. Por tanto, maestro y alumno necesariamente se comportan de tal manera, que se adscriben mutuamente una contingencia de la acción.

En lo que respecta a la investigación de la educación con los métodos de investigación social empírica, una vista de conjunto llega a la conclusión de que, a pesar de un enorme esfuerzo, prácticamente no se cuenta con conocimientos comprobables respecto a las correlaciones (ya no digamos las relaciones causales) entre el comportamiento o la metodología del maestro y el éxito o el fracaso pedagógico.

El problema del déficit tecnológico repercute particularmente en la planeación de la organización. Se puede experimentar con la organización, elaborar modelos, ensayar nuevas formas de diferenciación, pero su éxito o fracaso no se puede remitir a una tecnología causal independiente. De ahí que se recurra a las controversias ideológicas como auxiliares en la orientación y a la consecuente politización de los procesos de toma de decisión.

Sigue faltando un conocimiento causal asegurado que pueda representar o dirigir la trayectoria de la educación, sigue pendiente cómo realizar una intervención de los procesos a través de premisas determinadas.

### **6.3.2 Ausencia de una visión sistémica**

La complejidad del hecho educativo ha requerido una amplia diferenciación en cuanto a sus enfoques y ámbitos de estudio. De hecho, la propia posibilidad de reflexión exige un cierto nivel de simplificación, de ahí que sea necesario seleccionar una referencia sistémica. Así, por ejemplo, si el experimentar o actuar transcurre en sistemas psíquicos y sociales, es necesario decidir de antemano la unidad sistémica que enfoca la reflexión y, dependiendo de ello, identificar lo que va ser considerado entorno.

Esto ha sido un hecho positivo pues permite ganar en profundidad, pero ha adolecido de un nivel básico de reintegración. Esto es aún más importante, no sólo por el déficit tecnológico señalado anteriormente, sino porque

los resultados de la interacción están insuficientemente disponibles en términos de organización, insuficientemente explicables en términos científicos, insuficientemente justificables en términos políticos y, finalmente, insuficientemente calculables con respecto a la rentabilidad de la inversión en términos económicos. Nada de esto le incumbe al pedagogo, afirma una poderosa tradición, pero con esto sólo se niega la diferencia, no se neutraliza.

Sin embargo, la educación es un sistema social y “Cuando se estudia un sistema social, las divisiones clásicas de las ciencias pierden todo significado” (Wallestein, 1976). Esta necesidad de visión sistémica es también válida para la práctica educativa. Como señala Luhmann “Lo que vale para el directivo empresarial vale también para el maestro: He must be part of the system, de otra manera no puede lograr absolutamente nada”.

Las posibilidades de aplicar tecnologías, estrategias de respaldo empírico o rutinas no bastan para entrelazar con suficiente seguridad las referencias del sistema de interacción con los de organización; sistema de interacción y ciencia; interacción y sociedad, para poder tratar como uno solo la mayoría de los sistemas en aspectos importantes, sobre todo, en cuanto a la planeación de efectos.

Otro problema importante a resolver a partir del enfoque de sistemas es el de la relación entre investigación educativa, diseño y planeación de la educación y práctica educativa. Por una parte, muchas de las decisiones que se toman en educación no están respaldadas científicamente y, en muchos casos, los decisores ni siquiera establecen contacto con los investigadores en el momento de proponer o realizar reformas.

A su vez, con frecuencia se producen brechas entre las intenciones de reforma y la práctica educativa, de modo que los maestros se las tienen que arreglar como pueden con libros de texto modificados, decretos nuevos y problemas disciplinarios. Estas divergencias son tan agudas en algunos casos, que parecería que la música se toca para el público y no para los bailadores.

Por su parte, el lenguaje científico se ha alejado de la práctica, lo que ha limitado su relevancia para lograr un perfeccionamiento desde dentro.

Si bien no puede considerarse que la reflexión sobre los sistemas sea la solución de los problemas, sin ella no puede obtenerse una postura con la que se pudiera explorar la realidad compleja de educar como unidad. La situación en cuanto a la disponibilidad de instrumentos analíticos para la reflexión de sistemas es mucho más favorable de lo que se asume comúnmente. Sobre esta base, podrían incrementarse las posibilidades para la formación de teorías de orientación interdisciplinaria sobre el sistema educativo.

## **6.4 La educación superior como campo de estudio**

Aunque con precedentes importantes en el mundo antiguo o en culturas no europeas, de instituciones con propósitos similares a las primeras universidades, el principal referente sobre el surgimiento de la universidad se identifica en la creación de las universidades de Bolonia (1119) y París (1150).

El siglo XIX resultó pródigo en ideas sobre los fines y funciones sociales de la universidad que, naturalmente, respondieron a los contextos económicos, sociales y políticos en que se desarrollaron y, por consiguiente, van a dar lugar a distintos modelos de universidad.

Las tendencias actuales sobre la función social de la universidad manifiestan una gran heterogeneidad aunque, como en todas las instituciones sociales se manifiesta una inclinación al isomorfismo. Así, la universidad francesa ha incluido la investigación entre sus misiones y la universidad alemana se propone un mayor acercamiento al modelo norteamericano.

Esto se ha expresado en la generalización del reconocimiento de tres misiones universitarias: docencia, investigación y extensión y de un punto de partida común para la definición de sus fines: el servicio a la sociedad. Esta última apreciación ha llevado a caracterizar el paradigma actualmente predominante sobre los fines de la universidad como paradigma societal.

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que la educación superior está muy lejos de ser un sistema uniforme, tanto por la carga financiera que representa el desarrollo de las tres misiones descritas anteriormente, como por la diversidad de necesidades sociales que se le asignan a la educación superior. De ahí la existencia de una diversidad de instituciones con fines, misiones y funciones diferentes, incluso en un mismo país.

#### **6.4.1 Particularidades de la educación superior como objeto de estudio**

Si bien cualquier indagación científica que se haga sobre la universidad puede englobarse dentro de las ciencias de la educación, la educación superior tiene particularidades que deben tenerse en cuenta para lograr un abordaje científico adecuado. Entre ellas:

- Pluralidad de misiones
- Autonomía y Libertad Académica

#### **6.4.2 Pluralidad de misiones**

Según la concepción más general, las instituciones universitarias, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educacionales, debe enfrentar una pluralidad de misiones, lo cual tiene algunas implicaciones para las ciencias de la educación en el área específica de la educación superior.

Un primer problema es la definición con respecto a la inclusión o no de los temas relacionados con la investigación y la extensión dentro de las ciencias de la educación. En nuestro criterio, ambas actividades deben ser incluidas dentro de la especialidad si se quiere lograr una visión integrada de la institución universitaria.

El segundo problema es el de la identificación de los vínculos e interrelaciones entre estas misiones, de modo que puedan ser consideradas en su manejo científico y técnico.

#### **6.4.3 Autonomía y Libertad Académica**

La autonomía y la libertad académica han acompañado a la actividad universitaria desde la aparición de estas instituciones. Estas particularidades han facilitado el desarrollo de una diversidad de experiencias, tanto a nivel institucional como de la actividad docente e investigativa, que resultan difíciles de considerar en un conjunto sencillo de presupuestos conceptuales o incluso, de “best practices”

Para la investigación en las ciencias de la educación, esta situación ha marcado determinadas orientaciones metodológicas. Por una parte, la dificultad para hacer generalizaciones se ha expresado en el auge de la utilización de los métodos cualitativos (cuantitativos-cualitativos) y en la definición consecuente de muchos resultados como estudios de casos.

Por otra, la necesidad de considerar la singularidad (personalidad) de las instituciones o de sus ámbitos específicos se ha expresado en la utilización, cada vez más acentuada, de investigaciones de carácter participativo, donde el mejor resultado no depende necesariamente del conocimiento más avanzado, sino de su capacidad de ajuste con la cultura y otros determinantes institucionales.

Una valoración de esta dificultad dentro del marco de las dimensiones de las ciencias de la educación descritas anteriormente resalta, para el caso de la educación superior, la importancia de la dimensión técnico-práctica, en particular las acciones de intervención directa en ámbitos específicos de la actividad universitaria.

#### **6.4.4 La universidad como campo de estudio**

Durante muchos años, las reflexiones sobre la universidad se asocian con el problema de sus fines, dentro de una aproximación que pudiéramos denominar filosofía especulativa.

Esta situación, que se mantiene hasta nuestros días se expresa en el hecho de que la mayor parte de la literatura sobre la educación superior está basada más en reflexiones o exhortaciones que en una investigación sistemática.

A finales del siglo XIX, aparecen los primeros “estudios científicos” sobre la educación superior, que van a utilizar como sustento metodológico la perspectiva histórica.

Más adelante, se desarrollan estudios de carácter analítico y evaluativo descriptivos, que pretendían ser la base para la formulación de políticas generales y para el establecimiento de principios de administración y finanzas.

Estos estudios pronto adoptaron el carácter de autoestudios, con lo que se crea la vertiente que adopta en los EE. UU. la denominación de “institutional research”. Esta orientación al autoestudio se acentúa con el crecimiento de la matrícula y los presupuestos y se hace imprescindible con el establecimiento de programas de acreditación en 1950.

Las oficinas que se crearon para el desarrollo de la investigación institucional constituyeron un antecedente importante para el estudio de la educación superior y, aunque en muchos casos, solo realizaban algunos análisis estadísticos, generaron demandas de metodologías de trabajo que requirieron un cierto nivel de esfuerzo científico.

En 1956, se crea el Centro para el Estudio de la Educación Superior en la Universidad de California, lo cual marcó un hito en el reconocimiento de este campo de estudio.

Uno de los factores que más contribuyó a la necesidad de un campo de estudios específico para la educación superior fue el crecimiento acelerado de la matrícula de pregrado y los costos de la universidad a partir de la década del 60, así como el incremento de la educación de posgrado y la investigación científica, lo que puso en evidencia la necesidad de nuevos enfoques para la gestión universitaria y además, la necesidad de personas entrenadas específicamente para esto.

A partir de lo anterior, es interesante señalar que los estudios sobre la educación superior se van a iniciar en el área de su gestión (ya en 1920, la Universidad de Chicago tenía programas para la preparación profesional de administradores de Colleges) y no en el estudio de las actividades académicas. Esto está relacionado con la fortaleza del principio de libertad académica y la consecuente resistencia de los profesores a la discusión de sus programas y métodos de enseñanza, pero también, a la inexistencia de una perspectiva sobre la práctica docente que considerara las particularidades de la docencia superior. De hecho, muchos profesores consideraban (y consideran), que los principios pedagógicos y didácticos que habían mostrado su eficacia en la enseñanza general no eran válidos para la educación superior.

Sin embargo, el desarrollo del conocimiento sobre las prácticas docentes específicas de la educación superior, así como el incremento de las exigencias de calidad con respecto a la educación universitaria han generado un mayor interés en la superación de sus profesores en esta área.

#### **6.4.5 Algunos problemas actuales de la educación superior como campo de estudio**

La diferenciación de la educación superior como campo de estudio, arrastra los mismos problemas señalados para las ciencias de la educación en general, aunque en algunos casos, los problemas se agudizan. Además, confronta problemas específicos derivados de sus particularidades.

Uno de sus principales problemas es el carácter más cerrado a la intervención extra disciplinaria de los espacios académicos universitarios y el rechazo a las lógicas tecno racionales aplicadas a la educación superior que, para muchos docentes, constituyen atentados a la creatividad.

Otro problema es el aún insuficiente reconocimiento del campo. Resulta paradójico que la mayoría de los asesores en la elaboración de políticas sobre la educación superior, o de los integrantes de comisiones o grupos de trabajo encargados de análisis sistemáticos o coyunturales sobre distintos aspectos de la educación superior, no tengan ninguna formación específica en el campo.

Aunque existen diversas razones para esto (Por ejemplo, la relativa juventud del campo o la confusión entre experiencia y experticia), uno de los principales factores para explicar esta situación es el peso significativo que aún tiene la dimensión política dentro de los procesos de gestión de las universidades, lo que influye tanto en la designación de los principales directivos como de los integrantes de los órganos de gobierno, e incluso, de sus equipos técnicos.

Un problema adicional que debe ser considerado es de dónde surgen y cómo se forman los especialistas en este campo. El estudio de la educación superior no tiene una fuente natural tan clara como otras áreas de estudio. Si bien puede pensarse que los profesores universitarios pueden constituir esa fuente, esto no se corresponde con la tradición universitaria donde el vínculo con las disciplinas de origen es mucho más reconocido.

También el diseño de programas de formación es un problema. Como se señalaba anteriormente, la educación superior es una actividad compleja, donde se pueden aplicar una gran diversidad de ópticas de estudio u objetivos específicos.

Los problemas señalados anteriormente tienen carácter práctico. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, es necesario señalar que la educación superior debe enfrentar en nuestros días retos muy importantes, para lo cual se requiere una revisión casi completa de su cuerpo de conocimientos.

Uno de estos retos es la globalización que, por una parte, debe ser contemplada en la educación superior con el fin de dar una mayor consideración global a sus procesos internos pero que, a la vez, debe ser pensada en el interés de mantener las identidades nacionales.

Otro reto es el neoliberalismo y sus consecuencias sobre el financiamiento a la educación superior. No menos importante como reto es la asimilación de las TIC en la actividad universitaria. Por último, y tal vez lo más importante, es la necesidad de reflexionar sobre la educación superior a la luz de las nuevas demandas sociales que se derivan, no sólo de la sociedad del conocimiento, sino también, de los cambios demográficos, económicos y culturales que caracterizan este nuevo siglo.

## 6.5 Bibliografía

- Barba, J. B. (1993): “¿Es científica la investigación educativa?” en *Reforma y Utopía México*, no. 8.
- Bonvecchio, C. (1991): “Introducción” en *El mito de la universidad Siglo XIX: México*.
- Clifford, G. J. (1973): “A History of the impact of Research on Teaching” en R. M. W. Travers (ed.) *Second Handbook on Research on Teaching Chicago*.
- Coll C. (s/f): “Psicología y educación” *Fotocopia s/r*.
- Fernández C. y C. B. Vígoa (1998): “Antropología y pedagogía” en *Revista Cubana de Educación Superior*, vol XVIII, no. 1.
- Herrera, R. (1993): “El malestar en la educación: Notas para un diagnóstico” en *Reforma y Utopía México*, no. 8.
- Luhmann N. y K. E. Schorr (1993): “Investigación de la enseñanza” en *El sistema educativo Universidad de Guadalajara: México*.
- Olivera, C. E. (s/f): *La educación comparada: Hacia una teoría fundamental s/r*.
- Ponce, A. (1975): “Educación y lucha de clases” en *Obras Casa de las Américas, La Habana*.
- Reid, I. (1996): “The Role of Modern University” en *Higher Education or Education for Hire Central Queensland University Press: Perth*.
- Stepanian, L. (1976): “Apuntes sobre historia de la pedagogía” en *Educación números 20 y 21, La Habana*.
- Shulman, L. S. (1970): “Reconstruction of Educational Research” en *Review of Educational Research* no. 40.
- Suchodolski, B. (1974): *Teoría marxista de la educación Editorial Pueblo y Educación, La Habana*.

## 6.6 Datos de los autores



Dr. Boris Tristán Pérez, Profesor Titular, [btrista@cepes.uh.cu](mailto:btrista@cepes.uh.cu)

Tiene más de 30 años de estudio, reflexión y práctica docente e investigativa. Entre sus aportes de mayor impacto se reconoce su vasta producción científica que abarca 12 libros y más de 30 artículos científicos, muchos de los cuales han sido publicados por prestigiosas editoriales extranjeras. Entre los reconocimientos más importantes que ha recibido se encuentran Premios de la UH y la ACC, la Medalla “José Tey”, otorgada por el Consejo de Estado y la Orden “Octavio O’Connor d’Arlach” en el Grado de Gran Oficial, otorgada por la Universidad Autónoma “Juan M. Saracho” de Tarija, Bolivia. En el 2006, fue elegido Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba.

Dr. Enrique Iñigo Bajos, Profesor Titular

Tiene más de 30 años de estudio, reflexión y práctica docente e investigativa en La Educación Superior. Entre sus aportes mas significativos se reconoce su producción científica que abarca 6 libros y más de 20 artículos científicos, y la dirección de proyectos de investigación de gran impacto en la Educación Superior Cubana en los últimos 20 años. Además ha desarrollado actividades académicas en diversas universidades de mas de 10 países. Entre los reconocimientos más importantes que ha recibido se encuentran Premios al merito científico de la Universidad de La Habana y la Academia de Ciencias de Cuba en diversos años. Es miembro del Consejo Científico de la Universidad de la Habana.



## 7 ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra. C. Nora Espí Lacomba, Profesora Titular, Secretaria Ejecutiva, Junta de Acreditación Nacional de Cuba

Dr. C. Armando Aruca Díaz, Profesor Titular

Dr. C. Jesús Lazo Machado, Profesor Titular, [lazo@reduniv.edu.cu](mailto:lazo@reduniv.edu.cu)

### 7.1 Nota al lector

Se presenta el resumen del contenido del curso, que se propone los objetivos siguientes:

- Ofrecer una base conceptual actualizada, que oriente los esfuerzos de la evaluación de la calidad y acreditación de la educación superior.
- Conocer y contextualizar diferentes modelos de evaluación de la calidad en el mundo, y en particular, en Iberoamérica que se han desarrollado y validado para programas e instituciones de educación superior (IES) en los últimos años.
- Generar una cultura de autoevaluación, evaluación externa y acreditación como momentos de un proceso único, permanente y sistemático de mejoramiento continuo e innovación hacia la excelencia, que contribuya a la gestión, aseguramiento y control de la calidad de la educación superior.
- Proporcionar elementos teórico-metodológicos para la evaluación externa de programas e instituciones a profesionales, académicos e investigadores, vinculados a la Educación Superior.

El contenido total del material se ofrece sistematizado en seis temáticas seleccionadas de autores reconocidos en Iberoamérica en esta esfera y presentaciones que aborda la calidad en su evolución y en la Nueva Universidad cubana hacia el mejoramiento y aseguramiento continuo de esta sobre la base de las experiencias de Cuba y el mundo en el proceso de evaluación y acreditación, precisándose retos y expectativas.

Todo ello constituye una “brújula intelectual” para aquellos que se encargan de la educación superior, lo que posibilitará concebir sus propios modelos, estrategias y sistemas de evaluación de la calidad, al considerarse, sobre base científica, las condiciones políticas, sociales, culturales, científico - tecnológicas, económicas y ambientales de la comunidad y país, en el contexto regional e internacional.

Se enfatiza el carácter científico y documental del glosario de términos de evaluación de la calidad y acreditación que se divulga, cuya fuente bibliográfica fundamental es el glosario RIACES, en cuya elaboración participaron autores del presente material; constituyéndose en un documento auxiliar de incalculable valor para académicos, profesionales e investigadores vinculados a la educación superior. Ésta es una información inapreciable, que posibilitará ampliar y actualizar cada término en su contexto particular, contribuyendo de forma significativa a la sustentación científica y a las “buenas prácticas” durante la validación e implantación de los modelos y sistemas de evaluación de la calidad y acreditación.

Los Autores.

## 7.2 Resumen de contenido

- La calidad de la educación superior en Iberoamérica.
- Gestión de la calidad en los procesos de evaluación y acreditación.
- Los sistemas de evaluación y acreditación en Iberoamérica.
- Los pares evaluadores y su rol en la evaluación externa.
- Aspectos metodológicos fundamentales de la evaluación de la calidad.
- Experiencias cubanas en el mejoramiento continuo de la calidad y el tránsito hacia la Nueva Universidad

## 7.3 La calidad de la educación superior en Iberoamérica

- El tema de la calidad en el sector de la Educación Superior (ES) no es nuevo. De hecho, siempre se ha entendido el nivel superior de la educación como el más alto, no sólo en lo que atañe a la extensión de la escolaridad necesaria para acceder y egresar de ella (17 años promedio), sino también porque los estudios que en este nivel se desarrollan, así como los recursos humanos que en él actúan, se consideraban como cualitativamente superiores. En otras palabras, eran estudios desarrollados por profesores y estudiantes de una calidad superior a los de los niveles previos.
- En la ES que existió aproximadamente hasta la década de los 70 del siglo XX, la calidad de la ES era intrínseca a este nivel; en otras palabras, no se cuestionaba la calidad de estas instituciones, aunque esto no implicara la estandarización de la calidad sino el reconocimiento de su presencia en un nivel educativo en el que el prestigio institucional era, y sigue siendo, el principal elemento discriminador.
- A partir de la década de los 70, y ante la masificación de la ES, la calidad de las IES deja de ser un estatus heredado por tradición y derecho, y se convierte en uno adquirido y demostrado mediante la gestión administrativa. La calidad es el resultado de una buena gestión y práctica universitaria. La Educación Superior es vista, desde entonces, en toda su diversidad, no sólo en lo que refiere a la naturaleza de instituciones y programas sino, también, en lo que atañe a la calidad de sus procesos, y especialmente, de sus resultados.
- Esta preocupación por la calidad se ha visto reforzada por conceptualizaciones y normativas que involucran indirectamente a la misma. Así, el nuevo concepto de equidad incorpora la idea de calidad como la condición que debe poseer toda educación a la que el ciudadano tiene derecho. En consecuencia, en los esfuerzos por alcanzar una educación equitativa se privilegia la calidad como el referente indispensable de ésta. La UNESCO (1998) ha establecido que la calidad (junto con la pertinencia, equidad e internacionalización) es uno de los principales retos que tiene por delante la ES, todo lo cual parece apuntar al reconocimiento de la extraordinaria importancia que para el desarrollo de la ES tiene la calidad.
- Si bien hay consenso acerca de la importancia y la necesidad de orientar el desarrollo de la ES hacia la conquista y el incremento de la calidad, no lo hay, en cambio, con relación a la conceptualización y operacionalización de ésta. Es difícil encontrar una institución universitaria que no pretenda o se valore de haber alcanzado niveles de calidad; y las hay que han decretado su calidad y se autodenominan como universidades de la excelencia. Sin embargo, cuando a los líderes de tales instituciones se les interroga acerca de la concepción y significado de los términos calidad y excelencia, la respuesta, invariablemente, es ambigua e imprecisa.

- Pero esta imprecisión no es sólo atribuible a las instituciones que se rotulan con estos términos, pues la mayoría de los especialistas en la materia: Harvey y Green, (1991); Astin, (1991); Brunner, (1992); Green, (1994); Municio, (2000), entre otros, coinciden en atribuir al concepto de calidad un exagerado relativismo, y concluyen que el término es muy elusivo, polisémico y, en definitiva, imposible de conceptualizar con una connotación unívoca. En otras palabras, después de analizar el concepto de calidad sólo han podido ponerse de acuerdo en que es un concepto muy complejo, relativo y, en consecuencia, imposible de concretar en una definición consensuada. Esta incapacidad definitoria ha sido reconocida por la misma OCDE (Citado por Pérez Juste, 2003) cuando asienta:
- “Dificultad sobresaliente es que el concepto de calidad resulta tan ampliamente interpretado, tanto dentro y a través de los países, como para desafiar un análisis preciso. Habida cuenta de ello, resultaría útil que la OCDE propusiera una definición estricta y universalmente aceptada...El concepto de calidad es complejo”
- Ahora bien, si aceptáramos la conclusión de la OCDE sin la consideración de alternativa posible, estaríamos admitiendo, o mejor, renunciando a la posibilidad de detectar y trabajar la calidad de la ES. Esto resultaría dramático en extremo, pues la mayoría que admite la imposibilidad de definir calidad suele expresar, a renglón seguido, sus pretensiones al menos de reconocerla, asegurarla, controlarla, evaluarla y acreditarla. Lo que nos trae a la paradoja de admitir su incapacidad definitoria pero, al mismo tiempo, considerar su definición como una tarea indispensable para poder operar con el concepto. No sólo necesario, sino inevitable para el manejo de la calidad a niveles operativos, pues esa definición funcional nos depararía el o los elementos indispensables para poder detectar y estimar la calidad (estándares, indicadores, criterios).

## 7.4 La calidad es siempre deseable, relativa y multidimensional

- Esta conceptualización de la calidad desde la perspectiva de la evaluación y acreditación, precisa que debe evaluarse sobre la base de lo que ha sido aceptado y convenido por los actores del proceso evaluativo y de acreditación. En otras palabras, el evaluador externo debe despojarse de su particular concepción de calidad, a la hora de realizar su trabajo, y actuar por lo escrito, por lo establecido por el órgano de evaluación y acreditación y lo internacionalmente aceptado o convenido entre países; no obstante y sobre todo tener un modo de actuación como verdadero experto que es; y que una de sus competencias fundamentales es el trabajo en equipo.

### 7.4.1 La Excelencia: lo que excede a la calidad

Pues bien, dentro de esta óptica, la primera conclusión a la que podría llegarse es que la calidad tiene grados y, por eso, puede hablarse de una alta calidad. En esta dirección, y para propósitos prácticos, concebimos la posibilidad de una calidad superlativa, y que se diferenciará de la calidad “a secas” o básica en su gradación, porque ambas comparten una misma naturaleza. A esa calidad exclusiva y especial es a la que llamamos excelencia. Por eso la definición de excelencia como “lo que excede a la calidad”, es decir, la calidad básica estaría representando lo mínimo aceptable; mientras que la excelencia correspondería a un nivel en el que supera lo mínimo aceptable, en grado superlativo.

La excelencia, y no la calidad, es lo que singulariza a una institución universitaria. Esa es su marca distintiva, y esto supone, en alguna medida, diferenciarse de sus instituciones pares. Hay que considerar que no sólo unas pocas instituciones podrán exhibir algún grado de excelencia. En realidad, probabilísticamente, todas podrían llenar esta condición, si se toma en cuenta que la excelencia como singularidad sólo atañe, generalmente, a un programa o aspecto de la institución. Es bastante difícil encontrar instituciones universitarias en las que todos sus programas y

elementos relevantes sean excelentes, pues éstos corresponden a las fortalezas institucionales, las cuales tienden a variar considerablemente de una institución a otra.

La identificación de una Universidad con unos principios, criterios, métodos, sistemas, estilos y personalidad es condición indispensable para que esa institución pueda calificarse de excelente. Si no es diferente, si no es en cierto modo exclusiva, no puede ser excelente. La excelencia buscada desde la igualdad es apariencia superficial; en este caso, sólo puede venir de aditamentos y complementos no esenciales a la educación, lo cual es más cosmética y artificialidad que esencia y contenido. .... Todas las Universidades internacionalmente conocidas por su excelencia operan sobre la base de un sello distintivo. No pretenden destacarse en todo a la vez, sino que insisten en sus “ventajas competitivas”, basadas en una identidad que a veces hunde sus raíces en tradiciones de siglos.

De los conceptos de calidad y excelencia manejados anteriormente se derivan algunos supuestos que es importante destacar. Primero, lo que refiere al carácter obligatorio de la evaluación de la calidad. Si pretendemos que la calidad básica de la educación superior sea un derecho ciudadano, se entiende que todas las instituciones de educación superior están obligadas a considerarla como su visión fundamental y a realizar todos los esfuerzos para alcanzarla. De lo cual se deriva que para las universidades la búsqueda de estándares de calidad es una responsabilidad y obligación administrativa; y, sobre todo, un encargo social. Asimismo, al ser un derecho ciudadano, el Estado está en la obligación de asegurar el disfrute de tal derecho, ésta es la razón por lo que la evaluación y acreditación de las IES y programas debe ser, obligatoria.

## 7.5 La excelencia es la calidad en grado superlativo

Entonces se deberá establecer una relación entre estándares y calidad que guíe los procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones. Los estándares son los elementos indispensables para detectar y emitir un juicio de la calidad de una institución o programa universitario. El estándar es condición necesaria y suficiente para poder detectar y evaluar la calidad

Un estándar de calidad puede ser entendido como el nivel o grado definido como necesario e indispensable para que algo pueda considerarse aceptable. Un estándar codifica la práctica aceptable en un campo de ejercicio determinado. Los estándares formalizan e indican los niveles meritorios o aceptables de un objeto que se evalúa. Se supone, entonces, que los estándares compendian controles sobre el potencial de algo susceptible de ser considerado aceptable y legítimo, esto es, le crean condiciones, límites, características, grados o niveles, formas de estructuración y organización. Es en razón de estándares de calidad que ese algo – en nuestro caso, un programa de formación- puede ocupar un lugar en un escenario o ámbito institucional o social específico.

## 7.6 Gestión de la calidad en los procesos de evaluación y acreditación

El concepto de calidad ha sufrido una constante evolución, de forma paralela a la evolución de los sistemas de producción empresariales.

En las últimas décadas, los conceptos de calidad han evolucionado hasta el punto de pasar de referirse solamente a la Fabricación de Productos, a abarcar el sistema de gestión de la totalidad de la Empresa. Incluso la definición de Calidad ha sufrido una radical transformación desde que se decía que era la adecuación a una especificación, hasta el momento actual en que Calidad es sinónimo de satisfacción del cliente.

Por tanto, podemos identificar tres etapas:

- 1) **Control de calidad.** El control de calidad es el conjunto de técnicas y actividades, de carácter operativo, utilizadas para verificar los requisitos relativos a la calidad del producto o servicio, es decir, se basa en técnicas de inspección aplicadas a Producción.

- 2) **Aseguramiento de la calidad.** El Aseguramiento de la calidad persigue garantizar un nivel continuo de la calidad del producto o servicio proporcionado. El aseguramiento de la calidad es el conjunto de acciones planificadas y sistemáticas que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre la calidad. Sus principios básicos son:

- Prever: escribir lo que se va a hacer.
- Ejecutar: hacer lo que se ha descrito.
- Registrar: dejar constancia del resultado obtenido.

El Aseguramiento de la calidad es un sistema y como tal, es un conjunto organizado de procedimientos bien definidos y entrelazados, que requiere unos determinados recursos para funcionar. El Aseguramiento de la calidad no sustituye al Control de Calidad, sino que lo absorbe y lo complementa.

- 3) **Gestión de calidad total.** La Calidad Total es el estadio más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término Calidad a lo largo del tiempo. Es un sistema de gestión íntimamente relacionado con el concepto de aseguramiento y mejora continua y que incluye las dos fases anteriores. La Gestión de Calidad Total es una estrategia de gestión cuyo objetivo es que la organización satisfaga de una manera equilibrada las necesidades y expectativas de sus usuarios:

- A los que compran sus productos o servicios
- A los que trabajan en la empresa
- A los accionistas
- A la sociedad en general, respetando el entorno medioambiental y colaborando en su desarrollo

La calidad Total es una filosofía, una cultura, una estrategia, un estilo de gerencia. Los principios fundamentales de este sistema de gestión son los siguientes:

- Consecución de la plena satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios (interno y externo).
- Desarrollo de un proceso de aseguramiento y mejora continua en todas las actividades y procesos (implantar la mejora continua tiene un principio pero no un fin).
- Total compromiso de la Dirección y un liderazgo activo de todo el equipo directivo.
- Participación de todos los miembros de la organización y fomento del trabajo en equipo hacia una Gestión de Calidad Total.
- El proveedor se involucra en el sistema de Calidad Total del programa e institución, dado el fundamental papel de éste en la consecución de la Calidad.
- Identificación y Gestión de los Procesos Clave de la organización, superando las barreras departamentales y estructurales que esconden dichos procesos.
- Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos objetivos. Dominio del manejo de la información.

La filosofía de la Calidad Total proporciona una concepción global que fomenta la Mejora Continua en el programa e institución y logra que todos sus miembros se involucren, centrándose en la satisfacción tanto del usuario interno como del externo. Podemos definir esta filosofía del siguiente modo: Gestión (el cuerpo directivo está totalmente comprometido) de la Calidad (los requerimientos de los usuarios son comprendidos y asumidos exactamente) Total (todo miembro de la organización está involucrado, incluso los usuarios y el proveedor).

Se puede inferir que la gestión de la calidad se define como un proceso de aseguramiento y mejoramiento continuo, en donde todas las áreas de la entidad educativa participan activamente en el desarrollo de productos y servicios, que satisfagan las necesidades de los usuarios y sociedad, logrando con ello mayor calidad, pertinencia e impacto, con eficiencia, eficacia y efectividad.

El sistema de gestión de la calidad es aquella parte del sistema de gestión de la organización enfocada en el logro de resultados, en relación con los objetivos de la calidad, para satisfacer las necesidades, expectativas y requisitos de las partes interesadas, según corresponda.

Los enfoques de los sistemas de gestión de la calidad dados en la familia de Normas ISO 9000 y en los modelos de excelencia (de gestión de la calidad total) para las organizaciones están basados en principios comunes. Ambos enfoques:

- permiten a la organización identificar sus fortalezas y sus debilidades,
- posibilitan la evaluación frente a modelos genéricos,
- proporcionan una base para el aseguramiento y mejora continua, y
- posibilitan el reconocimiento externo.

La diferencia entre los enfoques de los sistemas de gestión de la calidad de la familia de Normas ISO 9000 y los modelos de excelencia radica en su campo de aplicación. La familia de Normas ISO 9000 proporciona requisitos para los sistemas de gestión de la calidad y orientación para la mejora del desempeño; y la evaluación de los sistemas de gestión de la calidad determina el cumplimiento de dichos requisitos. Los modelos de excelencia contienen criterios que permiten la evaluación comparativa del desempeño de la organización y que son aplicables a todas las actividades y partes interesadas de la misma. Los criterios de evaluación en los modelos de excelencia proporcionan la base para que una organización pueda comparar su desempeño con el de otras organizaciones.

Por tanto, un Modelo de Excelencia es una metodología, científicamente fundamentada y estructurada para en la práctica evaluar el desempeño de una organización en el logro de la calidad, que permite compararla con otras similares o no, obtener un diagnóstico de su situación, evaluar causas, definir fortalezas y debilidades, y elaborar un plan de mejora para promover cambios en busca del mejoramiento continuo de la calidad hacia la excelencia; procurando la satisfacción plena de los usuarios y sociedad.

Esto hace que un Modelo de Excelencia pueda ser aplicado en instituciones donde no exista un Sistema de Gestión de Calidad, pero que esté interesada en dar pasos firmes, fundamentados, y desee insertarse en el camino del aseguramiento y la mejora continua.

Los principios del Sistema de Gestión de la Calidad son:

- Enfoque al usuario, Liderazgo, Participación del personal, Enfoque basado en procesos, Enfoque de sistema y holístico para la gestión, Mejora continua, Enfoque basado en hechos para la toma de decisión, Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.
- Un programa e institución educativa de calidad es aquel que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales, emocionales y sociales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar, su aprendizaje previo y su entorno. Un programa e institución de calidad es el que maximiza su capacidad para alcanzar resultados que satisfagan los usuarios y la sociedad, lo que supone adoptar la noción de valor añadido a la eficacia escolar.

Para ello han de llevarse a cabo actuaciones sobre todos los elementos que componen el desarrollo de un programa e institución de educación superior de auténtica calidad. En este sentido, aunque existen diversos e interesantes catálogos de indicadores de la calidad educativa, a la que deben tender todos los centros, debemos admitir que la calidad esta basada, en lo fundamental, en indicadores y criterios cualitativos (valores, actitudes, competencias profesionales, compromisos sociales...) que no son fácilmente evaluables ni medibles, aunque

forman parte de un clima educativo de innegable valor; y que es trascendental en la formación de los educandos para ser realmente profesionales competentes.

Toda organización debe tener un propósito o razón de ser (política y estrategia) y gestionar diversas actividades (procesos) para obtener unos resultados y hacer llegar sus servicios en las mejores condiciones de calidad a sus principales usuarios y a la sociedad.

Para acercarse a los requerimientos de los modelos de excelencia se determinan las fortalezas, y las áreas de mejora del programa o institución mediante las debilidades detectadas, en casos concretos, las primeras se han de mantener y potenciar; en cuanto a las segundas, se debe trabajar para conseguir en esas áreas unas cotas más altas de excelencia. La calidad comienza con educación y termina con educación.

¿Por qué la calidad en una institución de educación superior?

- Las instituciones de educación superior se han consolidado como organizaciones complejas, en las que los procesos de aprendizaje no pueden desligarse del resto de los procesos que tienen lugar en su seno y que están afectados por un conjunto de relaciones mutuas entre ellos.
- Es necesario actuar sobre todos los factores críticos implicados en los procesos para lograr una interacción positiva de todos los elementos.
- La gestión de calidad en las instituciones de educación superior ha de ser, pues, global, influyendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza a los programas e instituciones de nivel superior excelentes.
- La mejora de la calidad de las instituciones educativas se constituye en una exigencia ética. Y una ética renovada de la profesión ha de conducir las acciones individuales hacia la atención de los mejores resultados posibles. El aprendizaje organizacional requiere de procedimientos ordenados y sistemáticos, así como de mecanismos para la corrección de errores pero, sobre todo, requiere de voluntad por aprender que, en este contexto, resulta equivalente a la voluntad por mejorar.

Los objetivos de un sistema de calidad de la educación superior son promover la mejora de la educación superior a través de la mejora en la gestión de los centros, extender las ideas sobre gestión de calidad ofreciéndolas a los centros como marco orientador, facilitar el uso de un referente común que permita el intercambio de experiencias, fomentar el uso de un Modelo internacionalmente aceptado de Gestión de Calidad, adaptado a los centros como un instrumento ordenado y sistemático y, por último, facilitar la difusión de las buenas prácticas de gestión educativa y sus beneficios asociados.

La rapidez con la que se suceden los cambios en las sociedades modernas y la complejidad que estos generan, impone la necesidad de mejorar el rendimiento del sistema de educación superior para dar respuesta a los retos y demandas de conocimiento y de la sociedad en general por parte de los ciudadanos.

La educación superior tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de las instituciones de educación superior como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico.

La perspectiva global o integral de la gestión constituye el rasgo general más importante de la Gestión de Calidad, en tanto que moderna filosofía de gestión de las organizaciones.

Dentro de los modelos existentes para evaluar el progreso alcanzado por las organizaciones en su gestión, el más generalizado es el Modelo Europeo de la EFQM (European Foundation for Quality Management), aunque descendiente cercano de este tendríamos el modelo Iberoamericano (FUNDIBEQ) y el Estadounidense Baldrige.

El proceso de aseguramiento y mejora es continuo. En toda organización siempre habrá algo que mejorar. El instrumento fundamental para la mejora es la autoevaluación que planteará exigencias de cambio y formación para acometer acciones de mejora continua para someterse a la evaluación externa con vistas a la acreditación, lo que representa visibilidad nacional e internacional del programa o institución de educación superior. La autoevaluación y la reflexión sobre la posición de un centro educativo, con respecto a sí mismo, ha de utilizarse para incentivar el espíritu creativo, la innovación y la mejora.

La orientación hacia los resultados es una de las notas características de la gestión de calidad porque en ellos se encuentran indicadores importantes para la organización. Los resultados muestran cómo se han gestionado los procesos, en relación con los recursos, para satisfacer las expectativas de unos y otros y para conseguir el progreso previsto.

Por tanto, en un centro de educación superior el concepto “resultados”, además de los logros en cada uno de los procesos, incluye el grado de satisfacción de las personas que, interna o externamente, están vinculadas a él. (actores y usuarios)

No hay que olvidar, tampoco, que la valoración que se haga de los resultados de un programa e institución de educación superior ha de tener en cuenta el contexto sociocultural en el que el centro desarrolla sus propios procesos.

Los requisitos de Calidad de un sistema Educativo están, indefectiblemente, relacionados con las expectativas o necesidades, manifiestas o latentes, que posea una población identificada, en una región o ambiente social específico, de un país, en un tiempo dado.

La implantación de un sistema de evaluación de la calidad para programas e instituciones educativas:

- Permite disponer de un marco conceptual completo y de un lenguaje común para toda la organización.
- Puede compararse con unos criterios objetivos y estándares para todos.
- Nos ofrece una organización coherente de las actividades de aseguramiento y mejora.
- Facilita la medición los mismos criterios a lo largo del tiempo y, por tanto, el análisis de la evolución.
- El concepto de gestión subyacente al Modelo y sistema, abre una visión en la que los elementos propios de la institución (personas, recursos, procesos y resultados) interactúan de manera recíproca con un enfoque sistémico y totalizador.
- Permite corregir la tendencia de las instituciones a ser meros administradores de proyectos institucionales yuxtapuestos, mediante la comprensión coherente de los mismos y su integración en la planificación y los objetivos generales y concretos de la institución.

En el caso de la Educación, entendida ésta como servicio público o privado, existen ya, ligados a los poderes públicos, unos controles y unas exigencias que garantizan su calidad de forma generalizada. Por ese motivo, la institución educativa precisa de otros modelos de gestión de calidad más complejos, que trasciendan las iniciativas puntuales concretas, para perseguir la calidad total, aquella que implique a todos los miembros de la comunidad educativa, que abarque procesos de análisis cualitativos y cuantitativos, en su unidad dialéctica, donde predomine lo cualitativo, y que se aplique de una forma sistemática y continua.

### **7.6.1 Factores a tener en cuenta en la implementación de sistemas de evaluación**

Aunque la experiencia acumulada hasta el momento en esta materia es limitada y, paradójicamente, todavía no ha sido objeto de procesos de metaevaluación, lo cierto es que es posible sugerir algunas características que pueden tomarse como factores necesarios para el éxito en la puesta en práctica de sistemas de evaluación de la calidad de la educación. En síntesis, podrían ser:



- **Independencia:** una relativa independencia de los organismos encargados de la evaluación frente a los evaluados, que permita el ejercicio de un espíritu crítico responsable y basado en un código deontológico profesional. Estos organismos pueden ser, en parte, del gobierno, del parlamento, o totalmente autónomos (consejos, juntas o agencias nacionales, asociaciones, etc.);
- **Cientificidad:** como garantía de objetividad, demanda una excelente formación profesional, científica y pedagógica y experiencia profesional; así como multidisciplinar de los expertos evaluadores. Se deben emplear con rigor instrumentos empíricos de medida, suficientemente comprobados y contrastados, tanto en la esfera de lo cuantitativo como en lo mucho más difícil de lo cualitativo;
- **Transparencia:** transparencia suficiente de la información administrativa, que permita el acceso de todos los actores implicados a las fuentes. Al mismo tiempo transparencia en la acción de los expertos. En el marco de un servicio público, la evaluación no debe ser nunca confidencial;
- **Pluralidad:** una pluralidad en la composición de expertos de los órganos de evaluación tanto en lo relativo a las profesiones como de representantes, siempre que cumpla con los requisitos establecidos de nivel académico y científico, de la diferentes entidades públicas de la administración central y local.
- **Participación:** Todos los actores implicados deben participar activamente, en alguna medida, en cualquiera de los momentos del proceso de evaluación. Ello ayuda a distinguir entre control y evaluación y, de otro lado, contribuye a difundir la cultura de la evaluación entre todos los sectores e instituciones educativas.

### 7.6.2 La evaluación internacional y los sistemas de indicadores.

Es difícil escapar al atractivo de cualquier intento de situar los resultados del propio sistema educativo con respecto a otros de parecidas características.

Hasta ahora, todos los intentos de evaluaciones internacionales han sido objeto de fuertes críticas de índole epistemológica y metodológica, pero no por ello los medios de comunicación han dejado de reproducir en lugar preeminente los resultados, especialmente cuando -por inesperados- pueden suscitar el debate en un país dado. Es previsible que a corto plazo este tipo de evaluaciones internacionales se incremente porque el momento es especialmente proclive a acoger dichas iniciativas, pero los problemas de orden técnico (en el diseño y ejecución) e interpretativo (transferibilidad y comparabilidad de conceptos y datos) parecen, en la actualidad, de difícil solución, aunque se trabaja intensamente en este sentido en la región Iberoamericana y Unión Europea. En cualquier caso, el prestigio de las entidades e instituciones de evaluación y acreditación –independientes, gubernamentales y no gubernamentales-, públicas o privadas, justifica que se preste atención a sus resultados.

La línea de investigación sobre el diseño de modelos, estándares e indicadores internacionales de la educación, aunque no exenta de problemas, parece mucho más prometedora en el futuro. De un lado, permite avanzar en la creación de un cuerpo internacional de conocimientos sobre los sistemas educativos; de otro, facilita una colección de indicadores con una utilidad evidente, tanto para enjuiciar la evolución temporal del propio país como para tener una indicación con respecto a la posición relativa que ocupa en el concierto de los países de su más inmediata referencia.

### 7.6.3 Usos internos de la evaluación en relación con las políticas educativas

La primera utilidad de la evaluación de los sistemas educativos tiene que ver, lógicamente, con el gobierno de los mismos en el sentido amplio del término, es decir, con la recogida de información significativa para los procesos de la toma de decisiones acertadas y oportunas; y para la reconsideración, cuando sea necesario, de las decisiones tomadas a la luz de sus efectos sobre el sistema educativo. Es difícil imaginar cómo, sin la existencia de procedimientos de evaluación que suministren información significativa, puede procederse al seguimiento y

eventual reorientación de políticas educativas. Por todo ello, no es extraño que los países que han decidido poner en práctica sistemas de evaluación en los últimos años estén fuertemente convencidos de que, pese a sus dificultades de todo orden, se han introducido en un camino sin retorno. Difícilmente sería hoy posible volver a aquellas épocas en que el gobierno de los sistemas educativos se basaba en informes retóricos o en meras intuiciones.

En este sentido, es posible destacar algunos posibles usos internos de la evaluación en relación a la política y a la administración educativa. Sin ser excluyentes, intentan ofrecer una muestra de las distintas posibilidades que brinda un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

La evaluación ha devenido un instrumento crucial tanto para el gobierno y conducción de los sistemas educativos como, más particularmente, para el seguimiento y la puesta en práctica de reformas educativas., sobre todo en un siglo denominado del “conocimiento o tecnológico”

La evaluación es conveniente para tareas de: Diagnóstico, base para la toma de decisiones, investigación, prospectiva.

La información suministrada por la evaluación de los programas e instituciones y ofrece diversos usos externos a los directamente relacionados con la puesta en práctica de políticas educativas y con el gobierno y administración de sistemas educativos. Ciertamente las políticas educativas, como género particular de las políticas sociales, son concebidas para dar salida a necesidades específicas cuya satisfacción es relativamente difícil de evaluar por comparación a otras políticas. Y esto es así en gran medida porque los efectos de las políticas educativas generalmente son apreciables sólo a medio y largo plazo, y también porque la propia definición del servicio público a prestar -la educación- es de naturaleza, si no imprecisa, sí al menos no unívoca. Y, desde luego, concurrente con otras fuentes educativas como la familia, los medios de comunicación social o las organizaciones sociales, con las que no siempre se da la necesaria sintonía y armonía ni en fines ni en medios.

Disponer de datos contrastables, fiables y válidos sobre los procesos y resultados educativos puede convertirse en un mecanismo de gran fuerza y legitimidad no sólo para informar a la opinión pública, sino incluso para transformar actitudes y prejuicios que debieran desaparecer o quedar en entredicho ante la presentación de datos objetivos. Por desgracia, la imagen pública de nuestros sistemas educativos no es, por razones de muy diversa índole, favorable, pero sería inapropiado y contraproducente dar por sentado que esa imagen no pueda, de modo progresivo, cambiar y mejorar sobre la base de la formulación de objetivos concretos de política educativa que, a la luz de evaluaciones sucesivas, se logran en gran medida.

En una época de escasez de recursos, tampoco está de más sugerir que las inversiones educativas se traducen en logros efectivos, cuantificables si cabe, pero siempre con impacto y pertinencia social. No obstante, esto no debe hacerse tan solo por un mero cambio en el modo de proceder en lo que respecta a la gestión de los recursos públicos, que tienden a primar ahora la eficacia, la eficiencia y la economía, acaso por encima de otros criterios, sino porque la fe que años atrás se tenía en la inversión en capital humano como motor de desarrollo se ha convertido en una certeza demostrable. Ahora bien, este argumento se desmorona ante la opinión pública, ante los medios de comunicación o ante los restantes miembros de un gobierno, cuando no se pueden presentar datos y resultados fehacientes, ya que los sistemas educativos no brindan los resultados esperados por la sociedad.

Esta última consideración apunta igualmente al valor estratégico de la educación para el desarrollo. El debate político, económico y social sobre el papel que la educación debe jugar en el desarrollo del propio país, debe hacerse desde la pluralidad de opciones, pero es obligación de las administraciones educativas suministrar informaciones significativas que enriquezcan estos debates.

Este uso estratégico debe acompañarse, con todo, de una especial sensibilidad hacia la educación. Cuanto puede ganarse gracias a la evaluación, puede perderse en un momento, si la presentación de resultados no se reviste y acompaña del debido respeto hacia aquellos aspectos, ricos y variados, de los procesos educativos de los cuales los instrumentos de evaluación sólo pueden facilitar una ligera aproximación.

No olvidar que las cifras y los datos sólo permiten entrever la complejidad de un aula en lo que respecta a las relaciones humanas que en su seno y en su entorno se desarrollan.

#### 7.6.4 Los sistemas de evaluación y acreditación en Iberoamérica

Actualmente un buen número de países en Iberoamérica trabaja en esta dirección de forma intensa. Hay experiencias valiosas que se vienen consolidando y legitimando por las propias comunidades universitarias y nuevas iniciativas que han comenzado a promover sus primeras orientaciones con entusiasmo, aunque con no poca resistencia. Hay puntos de encuentro y de discrepancia. Se han logrado acuerdos bilaterales de cooperación académica entre organismos que lideran estos procesos y ya existe una red (Red Iberoamericana de Acreditación y Evaluación de la calidad de la Educación Superior- RIACES) que aglutina a más de una veintena de organismos de evaluación y acreditación; y busca el intercambio de experiencias, la difusión de las buenas prácticas, la circulación de información y la aproximación a variables, indicadores y criterios que faciliten la comprensión y reconocimiento mutuo de lo que hace cada país en esta materia, con vistas a facilitar la homologación de títulos y, por tanto, la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y egresados. A ello deberá contribuir de forma importante la evaluación y acreditación de programas e instituciones en Iberoamérica.

En los párrafos siguientes se expresa brevemente lo sucedido en materia de evaluación y acreditación a partir de la década pasada, advirtiendo que en algunos países como en Brasil (mediante la CAPES), en Colombia (mediante el ICFES) y Cuba (mediante la Dirección de Inspecciones del MES y en los últimos tiempos la JAN) hay experiencias sistemáticas y acumuladas de evaluación de la educación superior desde hace algunos decenios.

En todos los casos, la acreditación en los países iberoamericanos con mayor experiencia en la rama, tiene respaldo gubernamental, pues los sistemas de evaluación y acreditación respectivos han sido impulsados por actos de gobierno con mayor o menor participación de la comunidad académica en la discusión.

Según las normas, los sistemas de evaluación y acreditación no siempre conducen a la expedición de un acto de acreditación como expresión formal del reconocimiento del nivel de calidad, pues en algunos casos están encaminados a la obtención de una certificación para el licenciamiento de programas académicos o de instituciones de educación superior, o en la manifestación de que existe calidad para continuar operando y, en un buen número de casos, en recomendaciones para su mejoramiento.

Todos los sistemas de acreditación operan sobre el mejoramiento continuo de la educación superior y sobre la garantía que se da a la sociedad de que la institución o programa de educación superior con licencia o acreditado es de calidad. Unos pocos son de carácter voluntario (Colombia), (Chile en su proyecto experimental de programas de pregrado) y los demás, de carácter obligatorio. La mayoría trabajan sobre estándares básicos y sólo dos sistemas sobre altos niveles de calidad: Colombia y Cuba, básicamente tres niveles, siendo el último el de Excelencia del programa o la institución. En estos casos la acreditación del programa tiene un tiempo máximo, por lo general, de cinco años, transcurridos estos deberá nuevamente acreditarse la institución o el programa.

Como ya se ha señalado, la creación de los sistemas de evaluación y acreditación surgió en los países latinoamericanos en los primeros años de la década de los 90. Por mandato de leyes gubernamentales o resoluciones ministeriales se crearon los sistemas de Chile, Colombia, Cuba, Argentina y Bolivia. Los cuatro primeros vienen madurando, de forma importante, en lo conceptual y metodológico y han acumulado importantes experiencias. Están ampliando sus estrategias a campos diversos de la educación superior; han mejorado el diseño y la aplicación de los modelos y sistemas; así como de las herramientas, incluyendo estadísticas básicas y de avanzada, para las diferentes etapas del proceso y han promovido la cultura de la autoevaluación en las instituciones de educación superior que participan del Sistema en cada país. El sistema de acreditación de Bolivia nunca se puso en funcionamiento, pues la confederación de universidades bolivianas consideró que era lesivo a la autonomía universitaria y que además la norma había sido inconulta. A finales de la década de los 90 y al iniciar el nuevo milenio, fueron creados los sistemas de acreditación de Ecuador, España, México, Costa Rica, Paraguay, Venezuela y Perú.

En mayor o menor medida, los sistemas de evaluación y acreditación en América Latina han comenzado a hacer valiosas contribuciones al mejoramiento continuo de la calidad, pues se están posicionando como valiosos instrumentos de garantía de la calidad de la educación. Han sido mayormente promovidos y respaldados por las políticas de los Estados; la gran mayoría son gubernamentales y unos pocos privados. La acreditación voluntaria

que se da en pocos casos tiene función de fomento; la obligatoria que corresponde a la mayoría, cae en el campo de la vigilancia y control de la calidad de educación superior. Todos favorecen el rendimiento de cuentas y procuran el mejoramiento continuo de la educación superior hacia la excelencia universitaria en un mundo laboral y social cada vez más exigente y dinámico y con una fuerte influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TICs)

## 7.7 Los pares evaluadores y su rol en la evaluación externa

En la mayoría de procesos de evaluación se considera fundamental que los resultados de la autoevaluación realizada por las instituciones, las carreras o programas se contrasten con el examen de expertos externos. El primer objetivo de la evaluación externa es el de validar los resultados de la autoevaluación, es decir, emitir juicios de valor sobre la calidad de ésta, pero a la vez permite a las instituciones o programas tener una apreciación sobre su accionar, desde un marco de referencia que se establece en relación con otras instituciones o programas semejantes.

En los procesos de acreditación, el examen de expertos externos tiende a asegurar el cumplimiento de los criterios y los estándares de calidad establecidos por organismos o agencias que poseen la capacidad o el mandato legal para conceder la acreditación o la certificación de calidad y para dar fe pública sobre la calidad de los servicios educativos. Es evidente que, para alcanzar estos objetivos, la evaluación externa debe encomendarse a grupos de expertos relacionados con los ámbitos profesionales y disciplinares específicos, en el caso de los programas, y a expertos en gestión de la educación superior, entre otros, en el caso de la evaluación institucional.

Dados los propósitos de la evaluación externa, la complejidad y diversificación que caracteriza hoy en día a la educación superior, y la peculiar sensibilidad de los medios académicos, la composición de los Comités o Comisiones de evaluación externa debe cumplir determinadas condiciones. La primera, que estén integrados por pares.

En el caso de la evaluación externa con fines de acreditación, se entiende por pares evaluadores a los expertos de otras instituciones de educación superior, de investigación, de la producción y los servicios, asociaciones, nacionales o extranjeras, que emiten su opinión respecto del quehacer de una institución o un programa, considerando los informes previos de autoevaluación y los criterios y estándares establecidos por organismos o agencias competentes. Son académicos y profesionales experimentados, de reconocida trayectoria como docentes, investigadores, profesionales o administradores, y que son seleccionados para integrar las comisiones de evaluaciones externas, en la perspectiva de que contribuyan con su formación y experiencia al mejoramiento de las IES o programas.

En resumen, son expertos, ajenos a la institución o programa evaluado, que realizan los procesos de evaluación externa de éstos, aportando resultados esencialmente formulados en términos de fortalezas y debilidades, que fundamentan la emisión de juicios de valor sobre la calidad para la toma de decisiones acertadas y oportunas, orientadas a la gestión de la mejora continua de ésta hacia una educación universitaria de excelencia.

Para la selección de los evaluadores externos se toman en cuenta algunos criterios relacionados con las competencias que se requieren para el cumplimiento de sus funciones en el proceso de evaluación, tales como: la experiencia académica y profesional, la integridad ética e intelectual, el respeto absoluto a la institución o el programa que se evalúa, la independencia de criterio, capacidad para trabajar en equipo y tener formación como evaluador. Junto a los atributos señalados, el par evaluador ha de dar muestras de un profundo compromiso con el desarrollo de la educación superior, y ha de estar convencido de la importancia que tiene en ese desarrollo su mejoramiento continuo de la calidad hacia la excelencia universitaria.

Los atributos que debe reunir el par evaluador, como puede verse, tienen que ver con una condición paradigmática, en el sentido de ejemplar, tanto por su conocimiento y experiencia profesional, como por el reconocimiento de la comunidad académica de su integridad ética. Es sobre esta base que se constituye la legitimidad del par evaluador para emitir juicios de valor cualitativos y cuantitativos aceptables por la comunidad académica.

Así pues, el “par académico” debe ser alguien reconocido por su comunidad como poseedor del saber y del saberhacer que constituye el paradigma de la comunidad, debe ser alguien que reconozca y respete los valores académicos en general y los de su comunidad en particular. Alguien, en síntesis, que comparte el “paradigma” de la comunidad y que es, en sí mismo, un paradigma (...). Compartir los conocimientos y valores básicos de la comunidad y destacarse en ella es lo que le da al par legitimidad como competente para reconocer ese conocimiento y esos valores.

En resumen, la composición de la Comisión de Evaluación Externa, como una expresión organizativa de los pares evaluadores, debe responder a los perfiles siguientes: académicos especialista en áreas del conocimiento de la institución o programa evaluado, expertos en procesos de evaluación de instituciones y programas o en metodología de evaluación y profesionales e investigadores externos al ámbito universitario, especialista en áreas del conocimiento de la institución o programa evaluado.

Las competencias que deben poseer los expertos de los pares evaluadores deben ser entendidas como la sistematización del conjunto de conocimientos, habilidades, valores, capacidades y convicciones; así como elementos organizacionales que, dadas en la acción, permiten desarrollar con eficiencia y eficacia la evaluación externa de una institución o programa universitario.

Los pares evaluadores no deben asumir posiciones ni responsabilidades que corresponden a quienes deben tomar decisiones, y deben ser portadores de las normas o estándares de evaluación, en su integración, como son: utilidad, viabilidad, propiedad y precisión.

Los pares evaluadores deben mantener durante el proceso, y sobre todo durante la visita, una actitud que consolide la imagen de probidad, imparcialidad e independencia. Igualmente, deben mantener la reserva necesaria sobre sus opiniones, apreciaciones, percepciones, y a la vez mantener la absoluta reserva y discreción sobre la información proporcionada por la institución evaluada, salvo aquella que se utilice en el informe presentado ante el organismo de acreditación.

Los expertos de los pares evaluadores deberán revelar que un conjunto de criterios previamente definidos se cumplen en el proceso de evaluación para que una característica o aspecto evaluado tenga el nivel de calidad exigible.

## **7.8 Aspectos metodológicos fundamentales de la evaluación de la calidad**

La Evaluación de Programas e Instituciones, en sus variadas concepciones y definiciones por los especialistas que la han estudiado, aplicado y desarrollado, es un proceso de reciente surgimiento y de acuerdo a la experiencia actual que tiene su aplicación en Iberoamérica puede destacarse las consideraciones siguientes.

A partir de las décadas de los 70-80, la situación financiera mundial influye directamente en las actividades fundamentales universitarias y lentamente, la posición de los Gobiernos va cambiando con respecto a estas instituciones de la educación superior y pasa de las de controlador, a benefactor y de ésta a la de evaluador. Las universidades necesitan una mayor ayuda financiera, pero el Gobierno no entrega esa ayuda si no tiene la certeza de que estas instituciones están cumpliendo con su pertinencia social y con el llamado “encargo social”.

Por estas razones en Latinoamérica, en lo fundamental, la Evaluación de Programas e Instituciones se inicia en la escena pública con las mismas etapas, secuencias e instrumentos, pero con diferentes indicadores y criterios. La búsqueda de resultados lleva a la evaluación, a la valoración de la eficiencia y eficacia en la manifestación del sistema. Al mismo tiempo la práctica nos lleva a un ajuste de medios para alcanzar los fines, es decir, se trata más de asegurar recursos que a garantizar eficiencia y eficacia.

Se adopta, entre otros, el concepto de calidad asociado al vínculo entre el logro de resultados y control de procesos. La evaluación pasa, en los primeros momentos, a ser el núcleo de una política de control de recursos y procesos; estableciéndose la Autoevaluación y Evaluación Externa, y, actualmente, se desarrolla una fuerte tendencia hacia la Acreditación de programas e instituciones universitarias.

Sobre la base de los resultados del proceso de autoevaluación se desarrolla la evaluación externa que constituye un paso previo a la acreditación. Se realiza una reunión de trabajo en la Comisión de Evaluación Externa en la que se contrastan las diferentes valoraciones realizadas y se precisan y distribuyen las tareas para la confección del informe. Cada miembro o equipo de trabajo de la Comisión elabora un informe donde recoge sus valoraciones fundamentales expresadas, generalmente, en fortalezas y debilidades en aquellos aspectos asignados en la sesión interna de trabajo, según el modelo de evaluación de la calidad aplicado.

Una institución educativa autorregulada debe necesariamente revisar de manera continua y sistemática la estrategia, los objetivos y tareas, establecer un sistema eficiente y eficaz de información que se fundamente en hechos y opiniones de los distintos elementos del sistema, actuar sobre la base de estudios científicos, y conectar los resultados con la planificación, la asignación de recursos y el mejoramiento de los procesos institucionales. Para todo ello la institución debe revisarse asimismo de manera sistemática y organizada, lo que implica la realización de procesos de autoevaluación. Así, la autoevaluación es principalmente un medio o herramienta de gestión que la institución utiliza en la búsqueda de la excelencia.

La autoevaluación es un proceso de estudio de una institución o de una de sus partes tales como una facultad, un departamento, una unidad de servicio o un programa, el cual es organizado y conducido por sus propios integrantes, a la luz de los fines de la institución y algún conjunto aceptado de estándares de desempeño. El estudio posee elementos descriptivos pero, principalmente, analíticos y reflexivos, y supone un compromiso con el cambio.

La Comisión de Evaluación Externa deberá disponer de la autoevaluación de la unidad evaluada, un tiempo antes del período señalado para realizar la visita. El estudio del documento debe dar lugar a una primera valoración del trabajo realizado por la Comisión de Autoevaluación y a una selección de los puntos o cuestiones más relevantes a observar, analizar y verificar en el transcurso del proceso de evaluación externa.

La evaluación externa detecta los problemas y áreas a mejorar al formular las fortalezas y debilidades, pero no se compromete o se involucra en la introducción de correctivos, o en la toma de decisiones.

El plan de actividades que desarrollará la comisión de evaluación externa considerará los elementos señalados en las autoevaluaciones, especialmente en el plan de mejoras, para su verificación en las dependencias y niveles que corresponda dentro y fuera del centro.

No debemos olvidar que la evaluación externa constituye, exclusivamente, una estrategia de apoyo para el programa o la Institución. Se realiza como tendencia con vistas a la acreditación. Por ello, la Comisión de Evaluación Externa deberá facilitar, clarificar y dinamizar, de forma transparente, el proceso de análisis, reflexión y diálogo de la unidad evaluada en torno a su realidad.

Su labor deberá estar enfocada a que la unidad evaluada pueda llegar a formular una serie de acciones de mejora viables y en las cuales se sientan comprometidos el conjunto de estamentos y sus protagonistas. La Comisión de Evaluación Externa realiza estas tareas de contraste y análisis desde la propia formación, experiencia profesional y competencias profesionales de los expertos miembros de esta.

Lo más difícil en un proceso de evaluación externa con vistas a la acreditación de la calidad universitaria es demostrar mediante el informe de los Expertos una relación clara entre la formación real de los estudiantes y la capacidad al cambio del programa o institución.

## 7.9 Bibliografía

<http://www.geocities.com/gehg48/Antecedentes.html>  
<http://centros3.pntic.mec.es/cp.reyes.catolicos5/webefqm/evaluacion.htm>  
<http://www.enqa.net/texts/procedures.pdf>  
<http://www.inqaah.nl/public/docs/definitities.doc>  
<http://www.accreditation-council.de>  
<http://www.aneca.es>

<http://www.aspa-usa.org>  
<http://www.chea.org>  
<http://www.riaces.org/riaces/index.html>  
<http://www.abet.org>  
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html#cl>  
<http://www.unesco.org/statistics>  
<http://www.cepes.ro>

- Alarcón Alba, F. y Luna G. La Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Centroamérica. En: La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO-IESALC. La Habana 2004.
- Arrosa Soares, M. O sistema de avaliação do ensino superior no Brasil. En: La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. La Habana 2004.
- Brunner, J. Aseguramiento de la Calidad y nuevas demandas sobre educación superior. CNA. Cartagena 2002.
- Días Sobrino, J. Modelos de evaluación institucional y políticas de educación superior brasileña en los años noventa: tendencias y tensiones. En: Educación superior, calidad y acreditación. CNA. Alfa Omega Colombiana. Bogotá 2003.
- Espí Lacomba, N. Estudio sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación en la República de Cuba. En: La evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC-UNESCO. La Habana 2004.
- Fernández Lamarra, N. Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. En: Evaluación de la Calidad y Acreditación. Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, América Latina y Caribe (UEALC). Madrid. 2003.
- Lazo Machado, J. La Evaluación de la calidad en la Educación Superior. Módulo del Programa Doctorado de Educación Superior. Universidad de Sucre. Bolivia. 2006
- Lemaitre, M. Acreditación: Una experiencia de aprendizaje y el diseño de un nuevo sistema. El caso de Chile y el Consejo Superior de Educación. En: Evaluar para transformar. Colección Respuestas: IESAL-UNESCO. Caracas 1999.
- Maia Fiho, T. El modelo brasileño de la acreditación de la calidad. EN. Evaluación de la calidad y acreditación. Espacio común de la educación superior Unión Europea, América Latina y el Caribe UEALC). ANECA. Madrid. 2003.
- Revelo, J. Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica. En: Educación superior, calidad y acreditación, CNA. Alfa Omega Colombiana. Bogotá 2003.
- Reyna, R. Evaluación y acreditación de la educación superior de la República Dominicana. En: La evaluación y acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana 2004.
- Roa Varelo, A. Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia; estándares básicos y acreditación de excelencia. En: Educación superior, calidad y acreditación. CNA. Alfa Omega Colombiana. Bogotá, 2003.
- Villanueva, E. El modelo argentino: entre el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad. En Evaluación de la calidad y Acreditación. Espacio común de educación superior Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC). ANECA. Madrid. 2003.

## 7.10 Datos de los autores



Dr. C. Nora Espí Lacomba, Profesora Titular, Secretaria Ejecutiva, Junta de Acreditación Nacional de Cuba.

Licenciada en Química en la Universidad de la Habana en 1973 y Doctorado en Química Analítica en la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú en junio de 1979. Actualmente Profesora Titular de la Facultad de Química de la Universidad de La Habana Autora de libros de texto en esta especialidad, de numerosos artículos científicos publicados en revistas de la rama y de más de 30 presentaciones en eventos científicos en Cuba y en otros países. Ha realizado estancias postdoctorales en la Universidad Estatal de Moscú y en la Universidad Autónoma de Madrid. Directora de Evaluación Institucional del Ministerio de Educación Superior de Cuba y Secretaria Ejecutiva de la Junta de Acreditación Nacional, cargos que ocupa hasta la fecha, liderando los procesos de evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior cubana. Ha encabezado misiones de estudio y visitas de intercambio académico a diferentes instituciones de

educación superior en países de América Latina, el Caribe, Japón y Europa. En diversos encuentros internacionales ha presentado ponencias en torno a la temática de evaluación de la calidad y la acreditación (Congresos Internacionales de Educación Superior, La Habana 2002, 2004; Japón, octubre 2004) y publicado diversos artículos

Dr. Armando Aruca Díaz: Profesor titular universitario (1977). Doctor en Medicina Veterinaria (Universidad de la Habana, 1967). Doctor en Ciencias (Phd.) (Universidad de Kosice, República de Eslovaquia, 1973). Dedicado a la docencia y a la investigación desde hace 38 años y al trabajo de la evaluación universitaria desde hace 24 años. En la actualidad es asesor docente en el Ministerio de Educación Superior, en la Dirección de Evaluación Institucional y Profesor en el Centro de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Ha sido tutor, oponente y miembro de tribunal de maestrías y doctorados en la temática de evaluación y en las ciencias veterinarias y tiene numerosas publicaciones y trabajos presentados en eventos nacionales e internacionales en ambas materias.

Dr. Jesús Lazo Machado, [lazo@reduniv.edu.cu](mailto:lazo@reduniv.edu.cu): Doctor en Ciencias Técnicas desde 1977 y Profesor Titular, desarrollando docencia durante 39 años en la Educación Superior en las esferas de la Metalurgia, Metodología de la Investigación Científica, Evaluación y Acreditación Universitaria, Didáctica, y Sociología de la Educación, vinculándose sistemáticamente a grupos de investigación científica que le ha permitido una producción de 40 publicaciones en Cuba y en el extranjero y la participación en varios eventos nacionales e internacionales como ponente. Ha desarrollado módulos en Doctorados y Maestrías académicas en Cuba y Latinoamérica, defendiéndose bajo su tutoría 15 Doctores y múltiples Máster. Es miembro de dos Tribunales Permanentes Nacionales de Grados Científicos en Cuba.



## 8 EL ARTE Y LA CIENCIA DE ENSEÑAR

Dr. C. Andrés García Martínez, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana.

Dr. Segundo Galicia Sánchez, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Sinaloa, México

### 8.1 Premisas

En los últimos años se ha destacado la necesidad de identificar procesos, de trabajar por procesos, de desarrollar procesos, de enseñar por procesos. En el siglo pasado la Didáctica se centró primeramente en enseñar por contenidos, se planeaban, se parcelaban y atomizaban los contenidos, después se centró en la enseñanza por objetivos, por resultados rígidos previamente establecidos y más recientemente se ha caracterizado por los esfuerzos encaminados a la búsqueda de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, donde el estudiante participe de una manera mucho más activa en el aprendizaje. Hoy en día se enfatiza en la necesidad de hablar de procesos de construcción de conocimientos, procesos curriculares, procesos de pensamiento, procesos de evaluación y comunicación entre otros.

Para hablar de “enseñar por procesos”, se deben articular en la teoría, en el diseño y en su implementación práctica todos estos procesos, de modo que se facilite el más rico proceso de interacción profesor-estudiantes, abarcado por el proceso más amplio: el proceso socio histórico cultural, nos referimos al proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza por procesos enfatiza no tanto en los logros y resultados del proceso, sino cómo se desarrolla este proceso y cómo participan en él los diferentes actores y componentes del mismo. En este sentido resulta muy importante el recorrido creativo del estudiante y como los componentes del proceso están dirigidos no solamente a la instrucción, sino sobre todo a la educación, bajo el principio de la unidad entre lo educativo y lo instructivo, siendo su cualidad fundamental la flexibilidad.

La epistemología de la enseñanza por procesos abre un nuevo paradigma en el proceso enseñanza aprendizaje, el de la dinámica creadora, de los procesos de gestión y construcción, de investigación científica, en la que todo conocimiento es relativo, provisional y revisable y donde el proceso se desarrolla con el aporte creador de todos sus actores, en especial los estudiantes, que no serán más vistos como “alumnos” (sin luz), sino capaces de aportar creativamente a la solución de problemas de su entorno, en un contexto socio histórico que requiere del humanismo en el tratamiento de todos los problemas a que se enfrenta.

Bajo esta filosofía, pero en nuestra opinión aún lejos de sus posibilidades, la didáctica en los últimos años tiene como foco de atención la caracterización y actualización de los contenidos de enseñanza de cada disciplina, la búsqueda de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la aplicación de nuevas metodologías y tecnologías, la formación en valores, el aprendizaje en colaboración, entre otros.

La estrategia que se propone es la de identificar procesos donde se combinen armónicamente todos los actores y componentes que participan en el mismo, en particular los principales componentes del proceso enseñanza aprendizaje es decir los objetivos, contenidos, tareas, métodos, medios, formas y la evaluación del aprendizaje.

Para este fin debe ser tratado el proceso enseñanza-aprendizaje como un sistema, con las siguientes características:

- Es un sistema, por la interacción de los componentes y actores del mismo que generan una cualidad distinta.
- Es abierto, por la interacción con los alrededores, constituidos por el contexto socio-histórico en que se desarrolla el proceso.

- De naturaleza social, por los actores que intervienen en el mismo, lo que determina la complejidad del proceso.
- Enfoque holístico como estrategia cognitiva primaria, es decir, cualquier cambio en el sistema debe ser antecedido de un estudio del sistema de forma integral, donde se conozcan muy bien las características de cada componente y sus relaciones.

Es en estas condiciones que la Didáctica puede jugar su papel. En la profundización acerca del objeto de estudio de la Didáctica se propone la solución del siguiente caso:

### 8.1.1 Caso: ¿Qué es la Didáctica y cuál es su objeto de estudio?

#### a) Planteamiento del caso.

En el II Taller de didáctica universitaria desarrollado el 14 y 15 de diciembre del 2000 en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, se presentaron tres trabajos que abordaron la Didáctica como objeto de estudio, desde posiciones que reflejan puntos de vista diferentes respecto a ese tema.

El Dr. Corral en su trabajo “Epistemología y didáctica” plantea la necesidad de considerar al proceso de enseñanza-aprendizaje como una comunidad de praxis, donde se produzca circulación y crítica de conocimientos y la didáctica debe estudiar las relaciones de poder y transparencia que se dan en esa comunidad; “una Didáctica que aborde únicamente objetivos, contenido o métodos de enseñanza dan ganas de botarla”, enfatizó Corral.

Por su parte el Dr. Bermúdez en el trabajo “La Didáctica como ciencia se agota”, critica el concepto de Didáctica como ciencia, pues no posee ni un objeto ni un cuerpo categorial propios, todo lo comparte con otras ciencias; “Los objetivos y evaluación son categorías de la psicología, las formas, el contenido y los medios son categorías de la filosofía, el método es una categoría de la metodología, entonces es poco probable afirmar que la didáctica sea una ciencia independiente”.

El Dr. Martínez en su trabajo “De la Didáctica centrada en el método a la Didáctica centrada en los procesos”, enfatiza en que la Didáctica como ciencia debe ocuparse de los procesos que se dan en el sistema docente-educativo, tales como procesos de pensamiento, procesos curriculares, procesos de evaluación, procesos de enseñanza, entre otros, “donde el énfasis no está en el resultado del proceso, sino como este proceso se desarrolla”.

Los criterios acerca de la Didáctica como objeto de estudio planteados en el evento y por otros autores que aparecen en el anexo, nos lleva a la siguiente disyuntiva: ¿Es la Didáctica arte, ciencia, ingeniería o metodología?

#### b) Tareas a realizar.

- 1) Lea cuidadosamente de forma individual el caso planteado y anote los aspectos que considere relevantes.
- 2) En el anexo se presentan algunas definiciones sobre Didáctica de diferentes autores. Analícelas a partir de los siguientes indicadores:
- 3) Se aborda el proceso de enseñanza, el de aprendizaje o ambos.
- 4) Se abordan aspectos teóricos, metodológicos o ambos.
- 5) Responda las preguntas guías.
- 6) Discuta en pequeños grupos (3 a 5 integrantes) los aspectos relevantes seleccionados por cada uno y llegue a una conclusión individual acerca de que es la Didáctica y cual es su objeto de estudio.
- 7) Enriquezca su decisión o cámbiela de acuerdo al debate en plenario.

#### c) Preguntas guías.

- 1) ¿Qué sugiere la frase el arte de enseñar?

- 2) ¿Qué requerimientos debe tener una disciplina para ser considerada una ciencia?
- 3) ¿Es la Pedagogía una ciencia?
- 4) ¿Qué características pudiera presentar un sistema docente-educativo que lo asemeje a la ingeniería?

**d) Anexo. Algunas definiciones de Didáctica y su objeto de estudio.**

- “Didáctica es la ciencia que estudia (perspectiva estática) y elabora (perspectiva dinámica) teorías práctico-normativas-decisionales sobre la enseñanza”. M. Lorenzo Delgado.
- “La Didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias, de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos”. L. A. de Mattos.
- “... la responsabilidad directa del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que viene a ser lo mismo, estudia la relación comunicativa que se produce entre docentes y discentes en función de los aprendizajes resultantes”. A. Fernández y J. Sarromona.
- “... subsistema constituido por estructuras curriculares particulares que son las que comúnmente abarcan el desarrollo del currículum: fines de la enseñanza, organización, contenidos, medios, métodos, sistemas de evaluación”. J. M. Álvarez Méndez.
- “Para que una disciplina sea considerada una ciencia es necesario que tenga un objeto de estudio y una metodología propios, que no coincida con ninguna otra ciencia.... La Didáctica es una ciencia pues tiene un objeto de estudio propio, el proceso docente educativo que en forma organizada y sistémica se da en las instituciones escolares y posee una metodología derivada de las leyes inherentes a ese objeto de estudio”. C. Álvarez de Zayas.
- “...la didáctica conceptuada como la teoría de la enseñanza y por lo tanto guardando una estrecha relación con la practica docente, ésta es el objeto de estudio de la disciplina, no la disciplina....Entender la didáctica como una metodología para la enseñanza es caer en un reduccionismo no sólo de esta disciplina, sino del proceso mismo del conocimiento científico”. M. Panza González.
- “El estudio teórico y experimental del aprendizaje es una rama de la Psicología ampliamente cultivada...La enseñanza no es una ciencia, sino un arte.. Sin embargo, cada herramienta efectiva de enseñanza debe estar correlacionada de alguna manera con la naturaleza del proceso de aprendizaje”. A. Meléndez.
- “La ingeniería didáctica es una forma de trabajo didáctico: aquel comparable al trabajo del ingeniero quien, para realizar un proyecto preciso, se apoya en los conocimientos científicos de su dominio, aceptando someterlo a un control de tipo científico pero, al mismo tiempo, se encuentra obligado a trabajar con objetos más complejos, en los problemas que la ciencia no quiere o no puede aún tomar a cargo, que no son los objetos depurados de la ciencia y por lo tanto debe abordarlos prácticamente, con todos los medios que él dispone... La ID se ocupa de estudiar los aspectos cualitativos del proceso de enseñanza-aprendizaje....Es un método de investigación que se valida fundamentalmente en el interior del sistema didáctico (estudiante-profesor-objeto de estudio) donde tiene lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Michele Artigue.

**8.1.2 La enseñanza por procesos**

La enseñanza por procesos tiene como objetivo fundamental no solamente el resultado a que se arriba en el desarrollo del proceso, sino también cómo se desarrolla el proceso y como participan en él los componentes del sistema que realiza el proceso.

Uno de los elementos fundamentales en este tipo de enseñanza lo constituye la situación de aprendizaje entendida esta como una situación concreta, que es presentada al estudiante con fines de aprendizaje, que motiva y guía el aprendizaje, que presenta para el estudiante un nuevo objeto de actividad intelectual (no necesariamente un nuevo conocimiento) y que logra combinar armónicamente todas las componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, la situación de aprendizaje tiene un objetivo, relaciona los contenidos, métodos y medios, están bien elaboradas las tareas que debe desarrollar el estudiante y la orientación que el mismo requiere para ejecutarlas y donde la evaluación del aprendizaje es esencialmente de carácter formativo.

Dentro de este tipo de enseñanza se han identificado los siguientes procesos de enseñanza, que en ocasiones la literatura los analiza como metodologías de enseñanza: Enseñanza por casos, Enseñanza problémica y Enseñanza en contextos.

Los principios básicos en que descansa la enseñanza por procesos podemos resumirlos en:

- **Primer principio:** Principio de la relación de los contenidos de la ciencia con su método de enseñanza. En el mismo se establece la unidad de la lógica interna de la ciencia, con la lógica del proceso de enseñanza, mediante la aplicación de los métodos propios de la ciencia a la solución o análisis de un problema o contexto con fines docentes.
- **Segundo Principio:** Principio de la dosificación del proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje del estudiante se desarrolla de acuerdo con la lógica de la ciencia y del nivel de desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes.
- **Tercer principio:** Principio de la construcción de conocimientos. El proceso de aprendizaje es realizado como una construcción de conocimientos acerca de un objeto, por parte del estudiante, mediante la actividad teórica de estudio y análisis del contexto.

Algunas de las ventajas que se le apuntan a la enseñanza por procesos y en particular a la realizada mediante situaciones de aprendizaje son:

- Motivar al estudiante.
- Estudiar de forma independiente la ciencia.
- Favorecer el trabajo en grupo.
- Adquirir habilidades relacionadas con el trabajo científico.
- Desarrollar la capacidad de análisis y razonamiento.
- Fomentar la capacidad de toma de decisiones.
- Introducir en la enseñanza los avances de la ciencia, la tecnología y la didáctica.

### 8.1.3 La enseñanza por casos

El estudio de casos es un examen de un ejemplo en acción (Walker 1983), es un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el sujeto se enfrenta ante la descripción de una situación real específica que ha de ser valorada en un proceso de discusión para la toma de decisiones.

El caso es una situación real que es presentada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de motivar a la reflexión y la toma de decisiones. El estudiante para el estudio del caso debe ser capaz de analizar una serie de hechos referentes a un campo particular de conocimientos.

Lo que se persigue muchas veces con el estudio de un caso no es la solución del mismo, sino toda la discusión y análisis que se establece alrededor del mismo.

Las características principales que debe reunir un texto para ser considerado un caso son:

- Autenticidad. Debe plantear una situación nacida de la realidad.
- Urgencia de la situación. Exija un diagnóstico o decisión o ambas cosas.
- Orientación pedagógica. Exige una formación en un determinado campo.
- Totalidad. No debe ser una mezcla de varias situaciones, sino una sola con todos los datos disponibles.
- Debe ser enunciado en términos claros y comprensibles.
- No debe sugerir soluciones.
- Debe estar abierto a diferentes interpretaciones.
- Debe facilitar la participación y el espíritu crítico de los estudiantes.

Las fases en el estudio de casos son:

- **Fase 1:** Preparación del caso.
  - Formulación de los objetivos.
  - Elaboración del caso.
  - Formación de los grupos de trabajo.
- **Fase 2:** Desarrollo del caso.
  - Exposición del caso a estudiar.
  - Estudio individual del caso.
  - Debate en pequeños grupos (3 a 5 participantes).
  - Debate en plenario (grupo completo).
  - Conclusiones.
- **Fase 3:** Evaluación.

Debe valorarse tanto el trabajo en grupos como el individual. Las ventajas principales del estudio de casos son:

- Desarrolla la capacidad de análisis y razonamiento.
- Fomenta la capacidad de toma de decisiones.
- Favorece el trabajo en equipo.
- Contribuye a lograr una alta motivación del estudiante.
- Desarrolla la capacidad de expresión oral.
- El estudiante se enfrenta a situaciones de la vida real.
- Contribuye a la formación integral del estudiante.

A manera de ejemplos se presentan dos casos elaborados por el autor para los cursos de didáctica.

### 8.1.4 Ejemplo 1. Caso: “El profesor metódico”.

#### Objetivos.

- a) Que los participantes en el análisis del caso sean capaces de identificar los rasgos positivos y negativos de la conducta del profesor metódico y puedan hacer recomendaciones que permitan mejorar o transformar la forma de actuación de dicho profesor.
- b) Participar activamente en el análisis y reflexión del grupo.

#### Planteamiento del caso.

En la cátedra de Física de una Universidad Técnica en Cuba, el profesor Rodríguez tiene fama de ser muy metódico en su proceder, cuestión que trasciende también a sus clases.

Las clases las prepara con exquisito nivel de detalles, presenta el tema vinculándolo en lo posible a la vida y a la carrera que estudia el estudiante, le dicta a los estudiantes los aspectos esenciales para que le queden bien organizados y el material lo tiene preparado casi todo en transparencias, les resuelve problemas típicos para que logren captar bien los métodos de solución de los problemas, pone tareas para la casa para que se ejerciten en la solución de otros problemas y las revisa siempre, haciéndole los señalamientos pertinentes.

Este proceder lo aplica en cada tema y en el examen final enfrenta a sus estudiantes a situaciones conocidas trabajadas en clases o en las tareas extra clase. Los resultados docentes que alcanzan sus estudiantes son buenos y estos tienen de su profesor la mejor opinión.

¿Le parece correcto el proceder metódico del profesor Rodríguez?

#### Tareas.

- 1) Lea detenidamente el caso y anote los aspectos positivos y negativos que a su juicio presenta el proceder del profesor Rodríguez.
- 2) Conteste las preguntas guías.
- 3) Diga las recomendaciones que le haría al profesor Rodríguez sobre su proceder y fundaméntelas.
- 4) Discuta las recomendaciones en pequeños grupos y enriquezcalas de acuerdo al debate de considerarlo necesario.
- 5) Participe con sus opiniones en la plenaria.

#### Preguntas guías.

- 1) ¿Por qué etapas del proceso de asimilación de los contenidos por lo general transitan los estudiantes del profesor Rodríguez?
- 2) ¿Qué tipos de BOA (base orientadora de la acción) utiliza.
- 3) ¿Qué características presenta el aprendizaje de los estudiantes?
- 4) ¿Qué métodos de enseñanza básicamente utiliza el profesor?
- 5) ¿Qué características presentan el control y la evaluación del aprendizaje utilizados por el profesor?

### 8.1.5 Ejemplo 2. Caso: El Profesor Gutiérrez

#### Objetivo.

Analizar críticamente la práctica pedagógica de los profesores en las Sedes Universitarias Municipales, tomando en cuenta los componentes del Proceso enseñanza aprendizaje.

#### Planteamiento del caso.

El profesor Gutiérrez es un destacado ingeniero mecánico que trabaja en la empresa Frío Clima desde hace 20 años. Estudió en la CUJAE y realizó una especialidad en Rusia. Desde hace dos años es profesor de Matemática Básica en la carrera de ingeniería informática de la SUM de Boyeros, siendo esta a su primera experiencia como profesor.

Comienza cada clase encuentro con sus estudiantes con una pregunta escrita sobre el tema abordado en la clase anterior, la que califica siempre y la devuelve con comentarios a los estudiantes en el próximo encuentro o en la misma clase si le da tiempo. A continuación expone el contenido esencial del tema de la clase auxiliándose de la pizarra y en ocasiones presenta un video, que ha ido disminuyendo su utilización pues considera no tienen mucha calidad. Explica un ejercicio típico que ilustra la aplicación del tema abordado y pone un ejercicio para que los alumnos individualmente lo resuelvan y va pasando por los puestos aclarando dudas y al final resume los resultados más importantes en la pizarra.

Señala en el texto los aspectos fundamentales a estudiar y pone una tarea extra clase sobre la que versa la evaluación inicial de la próxima clase.

Como los alumnos no tienen tiempo no ubica consultas entre encuentros ya que no asisten.

Debe señalarse que a la clase asiste regularmente el 50% de la matrícula de estudiantes de su grupo y los resultados de promoción son muy bajos.

El profesor Gutiérrez está muy preocupado y le ha preguntado a sus alumnos que sucede. Estos le manifiestan que sus clases son buenas, pero ellos no tienen tiempo para estudiar, los tutores no le dan apoyo y el examen final que viene de la CUJAE les parece muy difícil, con lo cual el profesor se tranquiliza, pues pensaba se debía a su poca experiencia como profesor.

¿Es responsabilidad total de los estudiantes los malos resultados académicos que obtienen?

### **Preguntas guías.**

- 1) ¿Qué importancia usted le concede a la motivación de sus clases? Ejemplifique algunas vías que utiliza para lograrla.
- 2) ¿Diagnostica usted los conocimientos previos que tienen los estudiantes al comenzar los temas fundamentales de su asignatura?
- 3) Defina que entiende por métodos participativos y fundamente si el profesor Gutiérrez utiliza algún método participativo en sus clases.
- 4) ¿Conoce que son las tarjetas de estudio? Es caso afirmativo destaque la importancia de las mismas en el proceso de asimilación del contenido por los estudiantes.
- 5) ¿Cuáles son las funciones principales que desempeña la evaluación del aprendizaje? ¿Se cumplen estas funciones en las clases del Profesor Gutiérrez?

### **Tareas a realizar.**

- 1) Lea detenidamente el caso y subraye los aspectos que le parecen más importantes.
- 2) Conteste de forma individual las preguntas guías y consulte su respuesta con el compañero que tiene a su lado. Puede auxiliarse de los materiales de consulta que se anexan.
- 3) Realice un análisis crítico del modelo de clase encuentro que utiliza el profesor Gutiérrez. La respuesta a esta pregunta le servirá de base para la siguiente pregunta.
- 4) Elabore un conjunto de recomendaciones metodológicas que le haría al profesor Gutiérrez para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes. Discuta esas recomendaciones en un pequeño grupo para tratar de llegar por consenso a las cinco recomendaciones fundamentales que le haría su pequeño grupo al profesor Gutiérrez.

- 5) Participe con sus opiniones en la sesión plenaria.

### **Anexo 1. Características de los componentes del proceso enseñanza aprendizaje.**

El objetivo expresa de modo sintético las aspiraciones que se persiguen al desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos constituyen los fines o resultados previamente concebidos que guían la actividad de estudiantes y profesores durante el proceso. Responde a la pregunta ¿Para qué se enseña y aprende?

El contenido es el conjunto de habilidades, hábitos, convicciones, valores y el sistema de conocimientos vinculados a éste, y responde a la pregunta ¿Qué se enseña y aprende?

El objetivo expresa la cualidad del todo, el contenido manifiesta sus partes. El contenido es función del objetivo.

La tarea es el problema, situación, ejercicios, actividad investigativa, en clase o extraclase, al que se enfrenta el estudiante para darle solución. Por ello garantiza la actividad del estudiante y en ella se refleja lo que se propone lograr en los objetivos. Se dice que la tarea son los objetivos en las condiciones dadas, teniendo en cuenta que los objetivos deben elaborarse en término de las tareas que ejecutan los estudiantes.

El método es el modo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y significa ante todo reflexionar acerca de la vía que se tiene que emprender para lograr el objetivo y asegurar el dominio de los contenidos a estos asociados. Responde a la pregunta ¿Cómo se enseña y aprende?

Los métodos participativos se basan en el rol activo del estudiante en el aprendizaje, estimulan el desarrollo de la actividad, la comunicación y la creatividad y favorecen la interacción y la relación entre el grupo.

Los medios son los recursos o soportes utilizados por los profesores y estudiantes para la ejecución de un método de enseñanza-aprendizaje. Se escogen teniendo en cuenta no sólo al método, sino también a las características del objeto de asimilación. Poseen una función informativa, orientadora y de motivación.

Las formas constituyen las diferentes maneras de organización del proceso enseñanza aprendizaje. Las más conocidas son: Conferencia, Clase práctica, Seminario, Laboratorio, Consulta, Taller, Trabajo de diploma y Práctica laboral

La evaluación del aprendizaje es la vía para constatar el alcance de los objetivos y orientar la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es una función o propiedad del proceso de enseñanza-aprendizaje que está presente durante todos sus momentos y eslabones y no la de solamente comprobar la consecución de los objetivos. Responde a la pregunta ¿Qué y cómo se aprendió? La evaluación formativa es aquella que coadyuva al desarrollo del estudiante en correspondencia con las regularidades esenciales del proceso de formación del individuo.

### **Anexo 2. Tarjetas de estudio.**

De acuerdo con la teoría de la actividad, y la concepción que subyace en los métodos participativos de enseñanza, la acción es la fuente de los conocimientos humanos; no basta con ver o escuchar algo relacionado con el tema objeto de estudio; es necesario hacer algo, realizar alguna acción con su contenido. Cuando el estudiante no ha adquirido la habilidad para desarrollar una determinada actividad, requiere de apoyo para hacerlo y en este sentido las tarjetas de estudio constituyen un importante medio de enseñanza.

Existen distintos tipos de tarjetas. Por su contenido pueden incluir solo características de los objetos o de los conceptos que lo designen (fijación); algorítmicas, que indican la consecutividad de las operaciones en la ejecución de la acción, o mixtas que incluyen los dos aspectos anteriores. Según su formato pueden ser de uno, dos, o tres columnas donde se incluyen sucesivamente los aspectos siguientes: objeto de asimilación, composición de las operaciones (procedimientos a realizar con su objeto de asimilación), y control de la ejecución (sistema de indicadores para la valoración de la acción ejercitada). En las tarjetas se pueden usar distintos tipos de lenguaje que simbolicen las relaciones esenciales del contenido: texto escrito, dibujos, esquemas, gráficos, símbolos o signos.

La tarjeta de estudio permite individualizar el proceso ya que cada estudiante puede contar con este apoyo externo para realizar la acción y al contener lo esencial del contenido a asimilar, permite que el estudiante aplique



los conocimientos sin haberlos aprendido antes. Esto posibilita dar un mayor volumen de conocimientos y procedimientos de carácter general, facilitando además su comprensión y fijación a través de su propia utilización.

**Ejemplo de Tarjeta de estudio de tres columnas, construida con los conceptos relacionados con la misma.**

**Objetivo:** Explicar la forma de construir una tarjeta de estudio, utilizando una tarjeta de estudio como apoyo.

<b>Objeto de asimilación</b>	<b>Procedimientos</b>	<b>Control</b>
<p><b>Definición:</b> La Tarjeta de estudio constituye un medio de enseñanza que le sirve de apoyo al estudiante en el proceso de asimilación del contenido.</p> <p><b>Tipos de tarjetas:</b> Por su formato pueden ser de uno, dos, o tres columnas donde se incluyen sucesivamente los aspectos siguientes: objeto de asimilación, composición de las operaciones (procedimientos a realizar con su objeto de asimilación), y control de la ejecución (sistema de indicadores para la valoración de la acción ejercitada).</p> <p><b>Características:</b> Para elaborar una tarjeta de estudio se pueden utilizar textos escritos, dibujos, esquemas, gráficos, símbolos o una combinación de estos. La Tarjeta debe reflejar las características esenciales del contenido relacionado con la misma y de acuerdo al objetivo.</p> <p><b>Importancia:</b> Permite individualizar el proceso ya que el estudiante puede trabajar por sí solo con el apoyo de la tarjeta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccione el tipo de Tarjeta a construir.</li> <li>2. Elabore el objetivo y colóquelo en la primera fila de la columna.</li> <li>3. Seleccione el objeto de asimilación.</li> <li>4. Caracterice el contenido del objeto de asimilación (Definición de conceptos, teorías, leyes, interpretaciones, ejemplo aplicaciones. Auxíliese de tablas, gráficos, esquemas, etc.)</li> <li>5. Si la tabla es de dos columnas, enumere en la segunda columna los procedimientos para aplicar los conceptos en la solución de tareas.</li> <li>6. Si la tabla es de tres columnas, explique en la tercera columna la forma de controlar los procedimientos.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El objeto de asimilación debe contener los elementos esenciales</li> <li>2. Los procedimientos deben permitir poder realizar la secuencia de operaciones en la aplicación práctica de los contenidos.</li> <li>3. El control debe permitir poder valorar en que medida el desarrollo de los contenidos y su aplicación son satisfactorios.</li> </ol>

**Caso 3: “El caso Paulita”**

Autora: Ana Arzabe

**Objetivo.**

Reflexionar acerca del papel que debe desempeñar la Escuela en la comunidad.

**Planteamiento del caso.**

Paulita es una niña de 11 años, que vive en el Barrio Juan XXIII; cursa el sexto grado del nivel primario en una escuela privada del centro de la ciudad de Tarija que atiende los niveles primario y secundario.

Es una niña muy inteligente y tiene mucha habilidad en captar lo nuevo, en particular del entorno que le rodea, pero a la vez es muy inquieta.

En los últimos meses, a Paulita se la ve muy pensativa y triste. Comenta con su familia algunos problemas que observa en el entorno de la Escuela que la deprimen, pues van en contra de lo que le enseñó la maestra de valores y otros maestros, pero sus padres le dicen que eso no tiene solución.

Algunos días por problemas de tiempo deben comer en el Mercado Central y ahí Paulita observa mucha falta de higiene y de cuidado en la manipulación de los alimentos. Por las mañanas, debe bajarse a dos cuadras de la escuela en el micro en que viene porque no hay orden en la calle y se dificulta el tránsito. Al salir de la escuela, observa muchos jóvenes fumando y algunos son alumnos de la misma., también varios mendigos con niños que piden limosna en lugar de asistir a la Escuela. Algunas veces encuentra a jóvenes peleando agresivamente.

Algo que le llama mucho la atención a Paulita es ver cómo los jóvenes no son educados con los ancianos; no ceden la acera, no les ayudan a cruzar la calle o en el microbus no les dan el asiento. No quiere que esto suceda pero no sabe que hacer.

¿Puede la Escuela contribuir a que Paulita no sienta ese sentimiento de impotencia ante los hechos que ocurren en el entorno de la misma?

### **Preguntas guías.**

- 1) ¿Qué causas están originando los problemas que se presentan en el entorno de la escuela?
- 2) ¿Qué motivó que Paulita le plateara la preocupación que tenía a su familia y no a sus maestros?
- 3) ¿Es adecuada la respuesta de los padres ante la preocupación planteada por Paulita?
- 4) Argumente la importancia de vincular la escuela a la comunidad y refiérase a alguna vía para lograrlo. En el anexo se sugiere como vía la investigación acción.

### **Tareas.**

- 1) Lea cuidadosamente de forma individual el caso planteado y anote los aspectos que considere relevantes.
- 2) Lea el artículo resumido que aparece en el Anexo sobre Investigación acción y analice si puede ser una vía para la vinculación Escuela-Comunidad.
- 3) Responda las preguntas guías y consulte la respuesta con el participante que tiene a su lado.
- 4) Discuta en pequeños grupos la respuesta a que llegó cada uno y llegue a una conclusión individual acerca de si la Escuela puede o no contribuir a que Paulita no se sienta tan triste y desorientada.
- 5) Participe con sus opiniones en la mesa redonda que se desarrollará como conclusión del caso.

### **Anexo. Investigación Acción**

#### **1) Definición y carácter de la investigación-acción.**

La investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. Por lo que concierne al método, un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Kurt Lewin, el acuñador de la expresión "action research", describe el proceso como constituido por la planificación, la concreción de hechos y la ejecución:

La planificación suele comenzar por algo que podríamos describir como una idea general. Por un motivo u otro se nos representa que podría ser conveniente alcanzar cierto objetivo. A menudo no está muy claro cómo circunscribir dicho objetivo, ni cómo alcanzarlo. Entonces, el primer paso consiste en examinar la idea con detenimiento, a la luz de los medios disponibles. Por lo común habrá que concretar más hechos acerca de la situación. Si esta primera fase de planificación culmina con éxito, se habrán obtenido dos cosas: un "plan global" acerca de como alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de la acción. Por lo general, esa planificación habrá modificado además la idea original en cierta medida. La fase siguiente se dedica a la ejecución del primer paso del plan general. Esta segunda fase va seguida de una etapa de concreción de hechos. Este reconocimiento, o concreción de hechos, cumple cuatro funciones: la primera, valorar la acción para saber si lo que se ha conseguido supera lo esperado, o no lo alcanzo; lo cual debería servir de base para planificar correctamente el paso siguiente; también debería servir de base para modificar el "plan general", y finalmente, proporciona a los planificadores una oportunidad para aprender, es decir, para reunir nuevos hechos generales, como por ejemplo sobre los puntos fuertes y débiles de ciertas armas o técnicas de acción. La fase siguiente, una vez más, está constituida por un bucle de planificación, ejecución y reconocimiento o concreción de hechos, nuevamente con el fin de valorar los resultados del segundo paso, de preparar la base racional para la planificación del paso tercero, y tal vez para modificar otra vez el plan general.

Lewin presagiaba tres características importantes de la investigación-acción moderna: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social.

Se propugna que la investigación-acción es el método de investigación preferente siempre que el foco de la actividad investigadora sea una práctica social. Los que intervienen en la práctica considerada tienen que intervenir en todas las fases planificación, acción, observación y reflexión- del proceso de investigación-acción. A medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de los afectados por la práctica.

La investigación-acción no es individualista, su esencia es la dinámica crítica del grupo. La investigación-acción constituye una poderosa herramienta de la escuela en su afán de transformar la comunidad donde se desarrolla, con la participación activa de estudiantes y maestros.

## **8.2 Enseñanza problémica**

La enseñanza problémica es un proceso de enseñanza-aprendizaje que modela el pensamiento, que tiene carácter de búsqueda y se basa en la creación de expectativas en los estudiantes para llegar a conocer lo que provoca un determinado fenómeno.

La enseñanza problémica contribuye a:

- Estudiar de forma independiente la ciencia.
- Capacitar al estudiante para la investigación científica.
- Concretar la problemática científica.
- Adquirir habilidades de polemizar, organizar, defender puntos de vista, criticar con fundamentos científicos, etcétera.

En resumen podemos plantear que la enseñanza problémica desarrolla las capacidades creadoras del estudiante y forma sus intereses cognoscitivos.

Las categorías fundamentales de la enseñanza problémica son:

### **8.2.1 Situación problémica**

Esta caracterizada por la presentación de un nuevo objeto de asimilación y la aspiración de dominarlo. El estudiante tiene conocimientos previos, pero estos no son suficientes y se ve obligado a buscar vías, procedimientos e incluso profundizar en los contenidos de las ciencias afines al objeto de estudio, para lograr su dominio. El principal objetivo de la situación problémica es lograr la motivación del estudiante por el aprendizaje y el conocimiento del nuevo objeto que es presentado.

En relación con la creación de las situaciones problémicas, la pedagoga cubana Marta Martínez Llantada ha señalado: “La necesidad cognoscitiva se caracteriza porque el hombre experimenta cierto impulso a conocer lo que es desconocido no sólo como conceptos sino como formas de acción, ello determina una actividad intelectual que garantiza poner al descubierto estos conocimientos”.

### **8.2.2 Problema docente**

Se establece cuando el estudiante ha comprendido que es lo que no conoce. Por lo general el problema es lo que es provocado, originado por la situación problémica. Es lo que debe resolverse.

### 8.2.3 Tareas y preguntas problémicas.

Ayudan a guiar el proceso de cognición.

### 8.2.4 Lo problémico

Es la solución del problema planteado mediante el establecimiento de hipótesis, verificaciones, conclusiones, etcétera.

La Metodología general en la enseñanza problémica es la siguiente:

- 1) Crear una situación problémica.
- 2) Formular el problema.
- 3) Realizar las tareas cognoscitivas problémicas (para la asimilación por el estudiante del nuevo material).
- 4) Planteamiento de suposiciones e hipótesis y su demostración o refutación (con el objetivo de asimilar las leyes de la Ciencia que se trate).
- 5) Verificación de los resultados (permitirá el descubrimiento de la estructura del proceso de pensamiento).
- 6) Formulación de conclusiones y nuevos conceptos.

### Aplicación de la enseñanza problémica en un caso concreto.

#### Situación problémica

La solución de problemas es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, sin embargo la mayoría de los problemas de los libros de texto que usamos en nuestra práctica docente son tradicionales, de enunciado cerrado que no exigen un razonamiento o investigación para obtener los datos y donde en muchos casos la solución del problema se reduce a la sustitución de los datos en una fórmula matemática.

Son pocos los problemas de los libros de texto que motivan al estudiante y que están vinculados a problemas de la vida real y a su profesión.

La literatura propone como solución a esta situación trabajar con la metodología de la enseñanza-problémica, sin embargo existe aún desconocimiento de la misma y pocas publicaciones sobre problemas docentes concretos de las diferentes disciplinas elaborados bajo esa metodología.

#### Problema docente

¿Cómo transformar un problema académico tradicional en un problema docente de la enseñanza problémica?

#### Hipótesis

Si se elabora una metodología basada en la enseñanza problémica, es posible transformar un problema académico en un problema docente de este proceso de enseñanza.

#### Preguntas guías

- 1) Explique en que consiste la enseñanza problémica.
- 2) Defina las categorías de la enseñanza problémica.
- 3) Enuncie los principios en que se basa la enseñanza problémica e intérpretelos.
- 4) Describa la metodología de la enseñanza problémica.
- 5) Caracterice los métodos problémicos.

#### Tareas.

- 1) Responda individualmente las preguntas guías.
- 2) Elabore una metodología que le permita transformar algunos problemas tradicionales en problemas de la enseñanza problémica. De ser posible utilice algún algoritmo.
- 3) Discuta en su equipo la metodología elaborada por cada uno de los integrantes y por consenso escojan la que entiendan mejor elaborada y fundamentada.
- 4) Apliquen la metodología a un ejemplo concreto a manera de valoración de la misma.
- 5) Confeccione el equipo un breve informe donde presente la metodología seleccionada y el ejemplo, y preparen los medios necesarios para su discusión en un seminario.

### **Ejemplo.**

Reformular el siguiente problema con enfoque profesional y problémico.

Se tiene un alambre de longitud 40 cm. por el que circula una corriente de intensidad 5A.

- a) Halle el valor del vector inducción magnética sobre la recta perpendicular al centro del alambre a 2cm., 5cm. y 10 cm. de él.
- b) Compare su resultado si el alambre fuese infinito. ¿Qué conclusiones puede sacar?

Este es un problema típico que los estudiantes de ingeniería deben resolver en los cursos de Física, ¿pero realmente este problema motiva a los estudiantes?

Convirtamos este problema en un problema de la enseñanza problémica que puede servir para la asignatura de Física en ingeniería Civil, Geofísica o Hidráulica, que tienen en común que la Topografía es una Ciencia de Ingeniería para ellas.

Problema reformulado con enfoque profesional y problémico:

¿Cómo y en que grado influye la presencia de un conductor con corriente sobre la orientación en el terreno con una brújula?

- a) Estudie cualitativamente la situación y plantee la hipótesis de la posible influencia o no influencia del conductor sobre la brújula.
- b) Explique la estrategia de solución para el caso positivo de influencia.
- c) Construya una tabla que contenga valores típicos (usuales) de los factores influyentes Vs grado de afectación.
- d) Analice el resultado y verifique la veracidad y su hipótesis.

Nota:

- Elabore un programa de computación que le facilite la confección de la tabla.
- Le recomiendo consultar la siguiente bibliografía.
- En la hemeroteca también hay artículos muy interesantes sobre el tema.
- En caso de ser necesario consulte a los especialistas del Departamento de Topografía.

Hemos convertido el sencillo problema de Física en una verdadera investigación, pero no siempre tiene que ser tan complejo, ya que hay diferentes métodos problémicos (ver epígrafe 7.1).

A continuación proponemos la solución del siguiente problema.

### **Problema 1: Test “Perdido en la Luna”**

(Elaborado por expertos de la NASA y reelaborado con fines didácticos por el autor de estos apuntes)

### Objetivo:

Valorar las potencialidades del trabajo en grupo.

### Planteamiento del problema:

Su nave espacial ha tenido un aterrizaje forzoso en la Luna. Usted tenía programado encontrarse con la nave madre, en un lugar situado en la parte iluminada de la Luna a doscientas millas de donde cayó, pero la violencia del aterrizaje ha arruinado su nave y destruido todos los equipos a bordo, excepto los quince objetos que se listan abajo. La supervivencia de su tripulación depende de que logren llegar hasta la nave madre. Para ello debe seleccionar de entre los objetos disponibles aquellos de mayor utilidad práctica para la realización del viaje de doscientas millas.

Su tarea consiste en orientar los quince objetos tomando como criterio la importancia que pueden tener para su supervivencia durante el viaje. Para tal ordenamiento, numérelos del 1 en adelante, comenzando por el más importante y terminando con el menos.

### Ordenamiento

Listado de objetos disponibles: individual , grupo  1, expertos  2

- 1) Caja de fósforos \_\_\_\_\_
  - 2) Alimentos concentrados \_\_\_\_\_
  - 3) Quince pies de cuerda de nylon \_\_\_\_\_
  - 4) Paracaídas de seda \_\_\_\_\_
  - 5) Calentador solar \_\_\_\_\_
  - 6) Dos pistolas calibre 45 \_\_\_\_\_
  - 7) Una caja de leche deshidratada \_\_\_\_\_
  - 8) Dos tanques de oxígeno de 100 lb. cada uno \_\_\_
  - 9) Mapa estelar con las constelaciones de la luna \_
  - 10) Balsa-salvavidas auto inflable \_\_\_\_\_
  - 11) Brújula magnética \_\_\_\_\_
  - 12) Cinco galones de agua \_\_\_\_\_
  - 13) Luces de bengala \_\_\_\_\_
  - 14) Juego de primeros auxilios \_\_\_\_\_
  - 15) Receptor-transmisor F.M. de energía solar \_\_\_\_
- Puntuación \_\_\_\_\_

### Preguntas guías:

- 1) ¿Tiene atmósfera la Luna?
- 2) ¿La superficie Lunar es regular o irregular?
- 3) ¿Pueden transmitirse ondas electromagnéticas en el espacio vacío?
- 4) ¿Cómo son la masa y dimensiones de la Luna comparadas con la de la Tierra?
- 5) ¿Qué materiales absorben los rayos ultravioletas?

**Problema 2: “Escolaridad y trabajo precoz”**

Autora: Fanny Quiroga Castillo

**Objetivo.**

Desarrollar estrategias que motiven y apoyen en la reflexión y participación activa de los estamentos involucrados en el desarrollo integral del niño(a).

**Situación Problémica.**

Por sus características, el problema de la escolaridad obligatoria y el trabajo infantil están muy relacionados. Durante años se realizan cambios para ubicar la escolaridad del niño. Efectivamente, el periodo escolar, debe ser fecundo, productivo y enriquecedor para el estudiante y no un periodo de empobrecimiento intelectual con el cumplimiento simple de un trabajo no calificado.

El progreso, la motivación en la escuela, en el hogar y en la sociedad, por muy breves que sean, ayudarán a la persona a superar tradiciones estériles, a realizar un trabajo más productivo, le abrirá nuevos horizontes y nuevas perspectivas.

Con la educación brindada en el hogar, la escolar, debe preparar al niño para ganar un lugar en el medio sociocultural, es decir, para socializar sus aprendizajes.

Cuando hay un vacío en la familia y en el medio escolar, el niño comienza a trabajar desde su más tierna edad y la socialización se opera en el contacto del niño con grupos o elementos más o menos recomendables en el trabajo o en la calle y con los riesgos consiguientes.

Está claro que una de las principales razones que inducen a los niños al trabajo es la miseria, que directa o indirectamente obliga a los menores a aportar económicamente a la familia, teniendo que renunciar a jugar, a estudiar y muchas veces a su derecho a la salud.

En parte, también se debe a la ignorancia de los padres que creen que al trabajar desde pequeños, sus hijos aprenden un oficio y a menudo no ven la utilidad de enviarlos a la escuela.

**Problema.**

¿Qué estrategias en común deben ser propuestas por la Escuela, la familia y la sociedad, para establecer prioridades en la vida del niño(a)?

**Tareas problémicas.**

- 1) Individualmente, establezca la diferencia entre lo útil y lo utilitario.
- 2) Con la ayuda del texto, complete:

La escuela no debe\_\_\_\_\_. La Escuela debe \_\_\_\_\_

- Ser un periodo estéril y empobrecedor.
- Conducir al niño a realizar un trabajo no calificado.
- Acentuar el subdesarrollo
- Cerrar la puerta al futuro
- Estar reservada a una élite.

---



---



---



---



---

- 3) En pequeño grupo, comente la siguiente expresión de los niños de Nicaragua, publicada en la revista “Aujourd’hui”, febrero de 1.984: “Nosotros no somos pájaros que pueden vivir de aire, ni peces que pueden vivir de agua, somos niños que debemos vivir de la tierra”.
- 4) Responda a las preguntas guías.

- 5) Plantee una hipótesis sobre qué estrategias en común deben ser propuestas por la Escuela, la familia y la sociedad, para establecer prioridades en la vida del niño(a) y discútela en tu pequeño grupo.
- 6) Participe en la plenaria, argumentando y justificando sus opiniones.

**Preguntas guías:**

- 1) ¿Cuáles son las principales causas para que un niño trabaje a temprana edad?
- 2) En general, ¿cuales son los factores que deben contribuir a la formación del niño(a)?
- 3) ¿Cuáles son las condiciones esenciales que debe ofrecer la Escuela para una educación de calidad?
- 4) ¿Por qué cree Ud. que los Padres de Familia no ven la utilidad de enviar a sus hijos a la Escuela?
- 5) En nuestro medio, ¿se cumplen las disposiciones existentes que permiten disfrutar de sus derechos a los niños(as)?

### 8.3 La Enseñanza en Contextos

En la última década se han incrementado notablemente en las investigaciones pedagógicas la búsqueda de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, donde el estudiante tenga cada vez mayor participación en el aprendizaje, instrumentándose nuevas alternativas metodológicas con este propósito en la enseñanza de diferentes disciplinas. Particularmente en las ciencias y con la aplicación de diferentes teorías y modelos pedagógicos se han obtenido resultados muy importantes.

A pesar del éxito obtenido, aún dista mucho de lo que en materia de motivación, aprendizaje significativo, creatividad e independencia cognoscitiva de los estudiantes se puede lograr, en la raíz de cuyo problema está, que al tratar el proceso de enseñanza y aprendizaje directamente con el hombre (profesores y estudiantes), los cambios en la forma tradicional de enfocar estos problemas se hacen muy lentos y con mucha desconfianza. Nuestro trabajo está encaminado precisamente en la dirección de romper esquemas tradicionales de enseñanza, brindando nuevas alternativas, como lo es la enseñanza en contextos.

El contexto es una situación concreta de relevancia y actualidad en la asignatura, disciplina, especialidad o en la sociedad, que es usada como marco motivacional y conductor para la presentación, desarrollo y evaluación de contenidos temáticos con fines de aprendizaje.

De acuerdo a esta definición, la contextualización en la enseñanza es una forma sistémica de organización de los contenidos, que permite revelar los vínculos del método de la ciencia con el contenido de los conocimientos de la misma y a su vez reproducir un contenido de conocimientos acerca de un objeto mediante la actividad teórica.

Como contexto puede ser escogido un problema concreto e incluso un problema profesional, satisfaciendo en estos casos los principios de la enseñanza problémica, pero debe cumplir que el problema escogido sirva de hilo conductor en la presentación y desarrollo de al menos un tema de la asignatura. También como contexto puede ser escogido un concepto, fenómeno o modelo, si posee relevancia en la disciplina y también puede escogerse como contexto un equipo o tecnología que presenten suficientes aristas cognoscitivas para poder servir de hilo conductor.

Con la contextualización como metodología de enseñanza se pretende lograr:

- Una alta motivación en el alumno.
- Una presentación lógica, no tradicional, de los contenidos, con una alta coherencia en la exposición de los mismos.
- Una activación del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- Un punto de vista moderno.



- La introducción en la enseñanza de los avances de la ciencia y la didáctica.

La adecuada elección del contexto es uno de los aspectos más importantes en la contextualización por lo que a continuación exponemos algunos criterios a tener en cuenta a la hora de elegir los mismos:

- El contexto deberá tener relevancia en la asignatura, disciplina, especialidad o a escala social, esto garantiza la actualidad, impacto motivacional y variedad de aristas cognoscitivas.
- El uso del contexto no debe ser solamente motivacional, aunque este aspecto es importante, pero si no cumple el aspecto conductor no es un contexto.
- Se recomienda priorizar los contextos vinculados a la especialidad y no moverse solamente en el marco de la disciplina.
- Deben ser integradores de conocimientos.
- Una vez elegido el contexto, debe ser presentado al estudiante profusamente, con claridad y en todas sus facetas de interés, de no ser así, no rebasaría ser sólo un marco motivacional. Es en la exposición atrayente del contexto donde está el verdadero nudo de la contextualización de la enseñanza. Se recomienda la utilización de dinámica grupal en la solución de los problemas, los que deben ser presentados teniendo en cuenta los principios y categorías de la enseñanza problémica.

Entre las principales ventajas de la contextualización podemos apuntar:

- El aspecto motivacional, tan importante y difícil de lograr, puede ser resuelto con una adecuada selección del contexto, ya que este es en sí mismo un marco motivacional.
- Estrecha vinculación entre la teoría y la práctica, cuando como contexto escogemos un equipo, una tecnología o un problema concreto.
- Al escoger como contexto un problema profesional afín con la Física, donde incluso pueden concurrir varias asignaturas para su solución, garantizamos el adecuado vínculo con la especialidad.
- La contextualización puede representar en sí mismo una forma de globalización del curriculum 7.

La relativa desventaja del contexto está en el hecho de que la exposición del mismo consume un tiempo importante si se quiere que sea estudiado con profundidad. Esta desventaja es en parte justificada si logramos con la contextualización el desarrollo del pensamiento teórico y la capacidad creadora en el estudiante.

La Metodología para la contextualización es la siguiente:

- 1) Búsqueda de posibles contextos en los temas seleccionados que satisfagan los requisitos establecidos y escoger los mas adecuados de acuerdo a los objetivos previstos.
- 2) Planteamiento del tema contextualizado y elaboración del programa para cada contexto escogido. Esto significa la selección definitiva del tema o conjunto de temas a contextualizar y la propuesta de situaciones problémicas de relevancia que en el mismo se satisfacen, a partir de las cuales se reestructura el contenido.
- 3) Elaboración de preguntas guías. Estas preguntas garantizan el hilo conductor, a su vez que propiciarán el debate y la reflexión en los estudiantes.
- 4) Desarrollar el sistema de medios de enseñanza, teniendo en cuenta el objeto de asimilación, los objetivos, el contenido y las acciones a desarrollar por los estudiantes. El propio contexto, al convertirse en objeto de asimilación, debe tener su representación.

- 5) Proposición de actividades típicas de aprendizaje y evaluación, acorde a las etapas del proceso de asimilación. Las formas de enseñanza tradicionales tales como la conferencia, clases prácticas, seminarios y laboratorios deberán ser adaptadas al programa contextualizado, priorizándose las actividades de carácter práctico.

### 8.3.1 El tubo de rayos catódicos (TRC) como contexto para la enseñanza del tema de Mecánica

El tema seleccionado a contextualizar fue de la mecánica para los estudiantes de ingeniería de las carreras de perfil eléctrico. Los estudiantes en estas carreras rechazan el estudio de la mecánica, ya que tradicionalmente en los libros de texto los problemas que se tratan en esta materia son el lanzamiento de proyectiles, poleas, planos inclinados, etcétera, pero los cuerpos en movimientos son bloques y pelotas y no se utilizan las partículas cargadas en movimiento mecánico que sería su principal área de interés

En el proceso de investigación realizado, el tubo de rayos catódicos aparece relacionado con la mayoría de las leyes y ecuaciones más importantes de este tema, presentando las características fundamentales que debe cumplir un contexto, en este caso:

- 1) Tiene relevancia en la asignatura.
- 2) Sirve de hilo conductor del tema.
- 3) Es integrador de conocimientos.
- 4) Tiene suficientes aristas cognoscitivas.

Además, en su carrera el TRC aparece relacionado con otros equipos de mucho interés como son el osciloscopio electrónico, el tubo de televisión, el monitor de una computadora.

Se decidió entonces escoger este contexto. Las principales preguntas guías que garantizan el hilo conductor y motivador del tema contextualizado son:

- 1) Explique cualitativamente el funcionamiento del cañón electrónico de un TRC.
- 2) Deduzca analíticamente cómo determinar la posición de un electrón en la pantalla de un TRC.
- 3) Caracterice cuantitativamente desde el punto de vista energético el haz de electrones de un TRC.
- 4) Explique los mecanismos de funcionamiento de las placas horizontales y verticales de un osciloscopio electrónico.
- 5) Resuelva el siguiente problema:  
Un haz de electrones en un tubo de rayos catódicos emitidos por el cátodo de un cañón electrónico es acelerado por el ánodo bajo un potencial  $V$  y a continuación se somete a un campo eléctrico de intensidad  $E$  debido a las placas horizontales de longitud  $L_1$ , saliendo hacia la parte cónica del tubo de longitud  $L_2$  (ver figura). Determine la altura  $Y$  a la que se proyecta el haz de electrones en la pantalla. Tome como datos también la masa del electrón  $m$  y su carga  $e$ .
- 6) Explique cómo obtener diferentes colores en un tubo de Televisión.
- 7) Discuta los mecanismos de aceleración, frenado y filtrado de electrones en un tubo de Televisión.

#### Tareas:

- 1) Realice el estudio cinemático, dinámico y energético del movimiento del haz de electrones en un TRC.
- 2) Explique cualitativamente el funcionamiento de un tubo de Televisión y de un Osciloscopio electrónico.

El contexto requirió utilizar medios de enseñanza adicionales a los existentes para este tema, en particular un tubo de rayos catódicos, un osciloscopio electrónico y un tubo de Televisión. La única actividad docente cambiada totalmente con relación a las tradicionales fue la conferencia inicial de discusión donde se presentó el contexto y

el esquema que muestra todo el camino a transitar por el tema. Los estudiantes no solamente resolverán problemas relacionados con el TRC, los problemas tradicionales se siguen resolviendo, pero el hilo conductor lo constituye el TRC.

### 8.3.2 Contexto 2. La Internet

Autor: Cristian Marca

#### Objetivos.

- 1) Explicar la importancia para la sociedad del uso correcto del servicio de Internet como una tecnología para compartir la información en todo el mundo.
- 2) Investigar los principales servicios que ofrece la Internet a los usuarios finales.

#### Planteamiento del contexto.

Para las sociedades actuales es de suma importancia conocer el uso del servicio de Internet como medio para compartir la información en cualquier campo del conocimiento y en cualquier parte del mundo.

Si una persona quiere ser parte de esta gran tecnología que nos inserta al mundo de la globalización, debe conocer los múltiples servicios que esta ofrece a los usuarios finales, tales como; el World Wide Web (para la Investigación, Noticias, Actualidad y muchos recursos mas), Correo Electrónico, Chat, Comercio Electrónico, etc.

Además como esta tecnología esta estrechamente relacionada con la Informática y los Sistemas de Comunicación, entonces esto motiva a los participantes a conocer e investigar más acerca de estas Ciencias, como por ejemplo las partes de una computadora (que por lo general se dividen en Hardware y Software) y las redes de comunicación de datos.

#### Preguntas guías.

- 1) ¿Cuáles son los diferentes servicios que ofrece la red Internet?
- 2) ¿Qué beneficios ofrece a la sociedad el conocimiento sobre el manejo de la Internet?
- 3) ¿Qué requerimos conocer de la Informática y la Teleinformática para profundizar el conocimiento sobre el uso de la Internet?
- 4) ¿Toda información de Internet es confiable?
- 5) ¿Cómo estudiantes secundarios debemos acceder a todos los sitios de Internet?

#### Tareas.

- 1) Participe de una clase Virtual como Introducción al mundo de la Internet simulado por un Programa en CD-ROM
- 2) Participe de clases prácticas utilizando un computador conectado a Internet para aprender sobre el manejo del mismo.
- 3) Conteste las preguntas guías e intercambie sus criterios con algún estudiante.
- 4) Participe en pequeños grupos intercambiando opiniones sobre este gran reto que es el aprender el uso del Servicio de Internet.

Realice una investigación utilizando el servicio de Internet sobre las bondades que ofrece esta Tecnología y elabore un informe técnico.

## 8.4 Métodos y técnicas utilizados en la enseñanza por situaciones de aprendizaje.

### 8.4.1 Métodos problémicos

Los métodos problémicos podemos clasificarlos en:

- **Exposición problémica.** El profesor no presenta en contenido de forma acabada, sino que desarrolla su explicación mediante el planteamiento del problema docente y su solución, es decir el profesor no se limita a comunicar conclusiones de la ciencia, sino que desarrolla su explicación mediante el planteamiento del problema y su solución. Generalmente esto se realiza en elaboración conjunta entre profesor y estudiantes. Más usada en conferencias.
- **Búsqueda parcial.** El profesor expone todos los elementos y no lo resuelve completamente, con el objetivo de estimular la búsqueda independiente por los estudiantes. Este método generalmente se aplica con posterioridad a una exposición problémica, donde se llegó al análisis y comprensión del objeto de asimilación pero no en forma completa, con el objetivo de estimular la búsqueda independiente por los estudiantes. El proceso puede culminar en una actividad de debate en clases prácticas o seminarios.
- **Conversación heurística.** Es la solución de un problema mediante las preguntas hechas por el profesor. Es decir, un debate de preguntas- respuestas, que van acercando al estudiante a comprender los métodos de solución y las posibles soluciones. Típico de exámenes orales y seminarios.
- **Método problémico investigativo.** Es el método más completo y se acerca a la investigación científica. El problema docente que es escogido para analizar mediante este método debe ser capaz de permitir desarrollar la iniciativa y actividad independiente del estudiante en un grado superlativo y ser muy integrador de conocimientos, pero a diferencia del desarrollo de la investigación científica, en este método el alumno recibe una guía en forma de tareas y de preguntas problémicas. Este método es muy utilizado en prácticas de laboratorios, proyectos, trabajos de cursos y trabajos de diploma.

### 8.4.2 Métodos de discusión

Se caracteriza por el análisis colectivo de situaciones en las que se promueve un intercambio de ideas, opiniones y experiencias, sobre la base de los conocimientos que poseen los participantes.

En dependencia de los objetivos que se persigan y la forma en que se desarrolle, se pueden distinguir diferentes tipos de discusión, entre los más utilizados están:

- **Discusión en grupos pequeños.** El grupo de estudiantes, se subdivide en grupos de 5 a 7 participantes, los cuales analizan el problema y arriban a conclusiones. Su limitación radica en que todos los estudiantes no escuchan los planteamientos de los restantes grupos, por lo que debe combinarse con una sesión plenaria final donde cada grupo exponga sus resultados y se hagan las conclusiones por el docente o por un alumno al que se le asigne esta tarea.
- **Discusión plenaria.** El docente promueve la discusión del problema, caso o contexto con la participación de todos los estudiantes.
- **Mesa redonda.** Se utiliza esta técnica con el objetivo de dar a conocer los puntos de vista de varios participantes sobre un determinado tema en cuestión. Los integrantes de la mesa redonda (3 a 5 estudiantes), deben prepararse previamente en el tema que será abordado, para poder exponer y defender con argumentos sólidos su posición. La mesa redonda tiene un moderador cuyas funciones son las siguientes:
  - Abrir la sesión, presentando el tema a tratar y los expositores.

- Ceder la palabra a los expositores y controlar el tiempo de exposición (10 minutos).
  - Concluidas las presentaciones, hará un breve resumen de las ideas principales de cada uno de ellos, realizando un resumen final que sintetice los puntos de coincidencia que pudieran permitir un acercamiento entre los diferentes enfoques, y las diferencias que se mantienen.
  - Solicitará al auditorio efectuar preguntas sobre las ideas expuestas.
  - Ha de ser imparcial y objetivo en sus intervenciones, resúmenes y conclusiones.
- **Discusión panel.** En este tipo de discusión igualmente se reúnen varios participantes para exponer sus ideas sobre un determinado tema. La diferencia, sin embargo, con la mesa redonda consiste en que en el panel los participantes no "exponen", sino que dialogan de una manera más informal sobre el tema propuesto. Los integrantes del panel (de 5 a 7 participantes) explican todos los aspectos posibles del tema, para que el auditorio obtenga así una visión relativamente completa acerca del mismo. El coordinador cumple la función de presentar a los miembros del panel, ordenar la conversación, intercalar algunas preguntas aclaratorias, controlar el tiempo, etc. Una vez finalizado el panel el debate del tema pasa al auditorio.

### 8.4.3 Técnicas de trabajo creativo en grupo

Las técnicas de trabajo creativo en grupos tienen en común que la solución del problema, decisiones o ideas que se proponen sobre un tema, se hacen sobre la base de una discusión, en un clima democrático y participativo del grupo.

Las etapas en la toma de decisiones participativas pueden ser divididas en:

- Identificación del problema.
- Análisis del problema.
- Generación de ideas.
- Selección de soluciones.
- Implementación de soluciones.
- Evaluación de la solución.

Los principios básicos en que se apoyan las técnicas participativas son:

- Sinéctica o asociación de ideas (una idea puede surgir de oír, leer o ver otra idea que se relacione con ella).
- Juicio diferido (hay que separar la fase de creación de ideas de su evaluación).
- Cantidad y calidad de ideas (la cantidad de ideas favorece la calidad de las mismas).

Entre las técnicas de trabajo creativo en grupo tenemos: Técnica de grupos nominales, tormenta de ideas, técnica de baraja y algunas técnicas de de Bono.

## 8.5 Bibliografía.

1. Bastián, M. y otros.: Enseñanza de la Física en contexto, una alternativa metodológica para la enseñanza de la Física Básica en las carreras de ingeniería, memorias del primer taller regional "Enseñanza de la Física en contexto", Zacatecas, México, 1993.
2. Cartwright, D.: Dinámica de grupos, editorial Trillas, 1990.
3. Suárez, M., Martínez, M. y otros. : Algunas consideraciones sobre los métodos de enseñanza en la educación superior, Editorial ENPES, Ciudad de la Habana, 1988.
4. Mendoza, C.E.: La construcción del conocimiento en la investigación sobre la enseñanza de las ciencias, perfiles educativos, No. 60, Abril-Junio, 1993.
5. Suárez, L.: Metodología de la enseñanza de las ciencias, perfiles educativos, No. 62, 1993.
6. Lucio, A. R.: El enfoque constructivista en la educación, Educación y cultura, Universidad Nacional de Colombia, 1994.
7. García Martínez A. y otros: Diseño de un sistema de medios para la enseñanza de la Física Molecular y Termodinámica, Ingeniería electrónica, automática y comunicaciones, vol. 15, No. 3, 1994.
8. González, O.: Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la educación superior, CEPES, Universidad de la Habana, 1989.
9. Alejo Díaz, A. & García Martínez, A.: La contextualización en los cursos de Física General Aplicada, memorias del segundo taller internacional "Física, talento y desarrollo", Ciudad de la Habana, Dic. 1995.
10. La Física puede ser de todos : Enseñanza en contexto, una alternativa moderna, Revista Tecnoindustria, México, No. 14 , 1994.
11. El planeamiento curricular en la Enseñanza superior, colectivo de autores, CEPES, Universidad de la Habana, 1992.
12. Suárez, L. : Metodología de la enseñanza de las ciencias , perfiles educativos, No. 62, 1993 .La Física puede ser de todos : Enseñanza en contexto, una alternativa moderna, Revista Tecnoindustria, México, No. 14 , 1994.
13. Colectivo de autores CEPES: "Los Métodos Participativos: ¿Una nueva concepción de la enseñanza?", Universidad de la Habana, 2000.
14. González, M. La evaluación educativa, CEPES, 2000.
15. Cascante, C.: Concepto de Didáctica, en Proyecto de Didáctica General, Universidad de Oviedo, España, 1995.
16. Colectivo de autores, Capítulo IV del libro Los métodos participativos, una concepción de la enseñanza, CEPES, UH, 1995.
17. González, M.: Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, CEPES, UH, 2000.
18. Ojalvo, V. y otros: La Educación de valores en el contexto universitario, CEPES, 2001.
19. Panza, M.: Opción crítica de la didáctica, Perfiles educativos, No57, 58, UNAM-CISE, 1992.
20. Patiño, A y A. García: Acerca de los procesos y procedimientos para la actualización de los contenidos de enseñanza en la Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior, CEPESW, UH, 2002.
21. Vigostky, L. S.: Interacción entre enseñanza y desarrollo, tomado del libro El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

## 8.6 Datos de los autores

**Dr. C. Andrés García Martínez:** Licenciado en Física, Universidad de la Habana, 1972. Maestro en Ciencias en Microelectrónica del Estado Sólido, maestría conjunta desarrollada entre la Universidad de Toronto, Canadá y el Instituto Superior Politécnico " José A. Echeverría " (ISPJAE) del La Habana, Cuba, 1980. Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISPJAE, 1997. Trabajó en el ISPJAE de 1973 al 2000, alcanzando la categoría de Profesor Titular en 1986, siendo actualmente colaborador en esta Universidad. Trabaja desde enero del 2001 en el CEPES, Universidad de La Habana, como Profesor Titular. Ha impartido más de 30 cursos de postgrado en el área de la Física Aplicada y la Pedagogía, en Universidades Cubanas y Latinoamericanas, destacándose el Diplomado en Didáctica Universitaria en la Escuela Colombiana de Ingeniería, los cursos de Didáctica Universitaria y Metodología de la Investigación Educativa para la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de Bolivia y los cursos de Didáctica Universitaria en la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas de La Habana y el Instituto Superior Politécnico de La Habana, ambos tributando para la Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Ha publicado más de 40 trabajos entre libros

de texto, folletos, monografías y artículos científicos. Ha participado en más de 20 eventos de carácter internacional en Cuba y en el extranjero.

**Dr. Segundo Galicia Sánchez:** Profesor-Investigador de Tiempo Completo, Titular “C” de la Universidad Autónoma de Sinaloa, UAS, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, México: 2002-2009. Premio al Mérito Universitario, UAS, 2002-2003. Coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales de la UAS: 2005-2008. Autor de: “Las objeciones cognitivas a las ciencias sociales en los umbrales del siglo XXI”, Revista Arenas No. 5, Centro de Investigaciones Sociales, UAS, México. Introducción al Estudio del Conocimiento Científico, (2005), UAS / Plaza y Valdés, México. El Punto de Partida del Método Científicamente Correcto, (2007) UAS / Plaza y Valdés, México (en prensa). Estudios de Doctorado en Sociología en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, México. Maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Santiago de Chile. Licenciatura en Sociología en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima-Perú. **Domicilio particular:** Av. Leo 3406, Fraccionamiento Villa Galaxia. Mazatlán, Sinaloa, 082150. **Teléfono y Fax:** (669) 983 0384. **Email:** [galiciasanchez@hotmail.com](mailto:galiciasanchez@hotmail.com) y [se-gundogalicia@gmail.com](mailto:se-gundogalicia@gmail.com) **Domicilio trabajo:** Av. De los Deportes s/n, Ciudad Universitaria Zona Sur, Mazatlán, Sinaloa. 082000. Teléfono y Fax: (669) 981 0762 y 981 2100, Ext. 14 y 15.

## 9 EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: EL ARTE DE PROMOVER CULTURA

Dra. C. Mercedes González Fernández-Larrea

Dr. C. Gil Ramón González González

### 9.1 Introducción

Cuando en 1918 el movimiento reformista sacudió la provincia argentina de Córdoba, se abrieron las puertas a profundas transformaciones en el contexto universitario latinoamericano y en particular para la aparición de una de las funciones que continúan marcando la diferencia con las universidades del viejo continente: la extensión universitaria.

Esta función universitaria que establece un nexo esencial con la cultura, se ha visto rodeada de “mitos”, que han pretendido limitarla y aislarla. Estos “mitos” se resumen esencialmente en: “la extensión es la encargada de establecer todos los vínculos de la universidad con la sociedad”, “el contenido de la extensión se asocia a la cultura artística y literaria”, “la extensión es tarea de un departamento de la universidad”, “la extensión es todo aquello que se hace fuera de la universidad” y “solo puede hacerse fuera de la universidad”.

Los invito a “derrumbar esos mitos” demostrando que la extensión es más que una función y un proceso universitario, es: **El arte de promover cultura.**

### 9.2 La extensión universitaria como función

La más generalizada corriente de pensamiento en cuanto a la misión social de la universidad, es aquella que apunta hacia preservar y desarrollar la cultura, como necesidad intrínseca de la sociedad, que parte de un elemento esencial y común en toda la actividad universitaria: la cultura, entendida en su acepción más amplia como todo el sistema de creación del hombre, tanto material como espiritual que coloca a esta institución de educación superior como facilitadora para que la comunidad construya, elabore, re elabore, produzca, cree y se apropie de su propia cultura.

Por otra parte, en la relación sociedad - cultura, además de la preservación y el desarrollo de la cultura, existe la necesidad de la elevación del desarrollo cultural de la población, lo que también forma parte de la misión social de la universidad; pero que no encuentra solución solo en las funciones de docencia e investigación y tiene entonces que, para cumplir dicho encargo, promover la cultura que preserva y desarrolla por medio de la extensión.

El cumplimiento de este encargo social no puede ser atribuido a una función específica de la universidad, sino a la institución en su conjunto, ya que su satisfacción se concreta en la preservación, desarrollo y promoción de la cultura, que en su interrelación dialéctica resulta expresión de la integración docencia-investigación-extensión.

A cada una de estas funciones le corresponde un conjunto de esas interacciones; parten y se nutren del referente social y sus resultados se revierten en ellas. El componente extensionista se convierte, a partir de su práctica, en el elemento integrador y dinamizador que facilita el flujo cultural continuo entre la universidad y la sociedad que las enriquece mutuamente.

La extensión como proceso de interacción humana redimensiona su consideración como resultado de la actividad y la comunicación. La extensión es actividad en tanto persigue como objetivo la transformación consciente del medio; quiere esto decir que no solo pretende la contribución a la transformación de los procesos en que interviene en la universidad, y de la universidad en sí misma, sino también contribuye a la transformación de la sociedad mediante su propia participación en el desarrollo cultural.



Por otro lado, es comunicación, entendida como el modo de producir y poner en circulación significaciones socialmente construidas y estrechamente ligadas a la posición que los interlocutores ocupen en la relación que establecen. Toda acción de extensión es o implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones, ubica y se ubica frente a los diferentes sectores de la sociedad con los que interactúa en igualdad de condiciones.

Al asumir que se produce mediante la actividad y la comunicación se ratifica que la extensión universitaria, como proceso de interacción social, conlleva a que ninguna de las partes supere a la otra y que ambas se enriquezcan y desarrollen.

Para entender realmente la magnitud de la extensión universitaria hay que tener en cuenta que cuando nos referimos a la comunidad la concebimos como “la agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivo o función común, vinculados en muchas ocasiones a problemas de la vida cotidiana; con conciencia de pertenencia cuyo grado varía, situadas en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto y comparten un cierto sistema de orientaciones valorativas que tienden a homogeneizar o regular de manera semejante su conducta. Forma parte de un contexto, de una organización social mayor y está atravesada por múltiples determinaciones institucionales y de la sociedad en general”. (1)

En la proyección de la extensión hay que tener presente que no se trata sólo de desarrollar culturalmente a la comunidad extrauniversitaria, sino también a la comunidad intrauniversitaria, que tiene como tal sus propias necesidades. Cuando se habla de comunidad intrauniversitaria no se refiere únicamente a estudiantes y profesores, se trata de toda la población universitaria. Tanto la extensión intra como extrauniversitaria deben desarrollarse a la vez, aunque en buena medida la primera ha de consolidarse para potenciar el desarrollo pleno de la segunda.

Por otra parte, la acción extensionista se desarrolla en escenarios dentro o fuera de la universidad, teniendo en cuenta dónde cumple mejor sus propósitos. La caracterización de la extensión universitaria como función, expresa su cualidad externa, o sea, promueve la cultura de la sociedad en correspondencia con sus necesidades de desarrollo cultural.

La extensión universitaria es una manifestación de la relación dialéctica entre la Universidad y la Sociedad, se da en el vínculo, pero no en todo vínculo, sino aquel cuyo fin es la promoción de la cultura; es decir, es aquel en que se establece la relación, entre la cultura y la elevación del nivel cultural de la sociedad en general a través de la función extensionista.

Un paréntesis debe hacerse para destacar la particular importancia del disfrute en el ciclo reproductivo de la cultura, que en términos de la extensión, significa la solución del problema, la satisfacción de la necesidad. Del disfrute social que produzca la actividad extensionista depende, por una parte, la eficacia de la misma y, por otra, la continuidad del movimiento en espiral del desarrollo cultural.

### **9.3 La extensión universitaria como proceso**

Por su carácter social, la universidad no puede verse integrada sólo desde una percepción fenoménica (funciones). Su análisis requiere un abordaje desde una relación más esencial, más de fondo, que son los procesos que en ella se desarrollan, o sea la consecutividad de etapas en que se van cambiando en el tiempo las relaciones de la estructura del objeto con vistas a cumplir el objetivo, en especial en los procesos formativos.

Entonces, si el encargo social de la universidad, descrito antes, es preservar la cultura que la precedió, desarrollarla y promoverla, este se estructura en un sistema de procesos que se reflejan fundamentalmente en las actividades docentes, investigativas y extensionistas.

En consecuencia, un enfoque dialéctico y sistémico de la extensión demuestra que se cumplen las leyes que rigen los procesos conscientes y están presentes los componentes que integran los mismos, lo que permite afirmar que se está en presencia de un proceso universitario formativo y así llegar a una concepción más esencial de extensión

universitaria al definirla como: el proceso que tiene como objetivo promover la cultura en la comunidad intrauniversitaria y extrauniversitaria, para contribuir a su desarrollo cultural.

El proceso extensionista es aquel, por tanto, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la promoción de cultura para la comunidad intra y extrauniversitaria (objetivo), con vistas a la solución del (problema) social: necesidad de contribuir al desarrollo cultural de la comunidad, mediante la apropiación de la cultura que ha acumulado la sociedad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa de la comunidad universitaria y extrauniversitaria (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas (forma); con ayuda de ciertos objetos (medio); instrumentando indicadores que permitan medir la calidad (evaluación) y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre sus componentes y de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia.

Si la metodología de la extensión es efectiva, el sujeto se apropia de parte de la cultura acumulada por la humanidad y si además se consigue que participe y se comprometa, se propicia la elevación del desarrollo cultural. Entonces el objetivo se cumple, se resuelve el problema.

El logro de la motivación en el sujeto permite superar el objetivo, llegar a un estado de realización plena (disfrute) en la actividad extensionista en que está involucrado, en la solución social del problema y por consiguiente se logra pasar de la instrucción a la educación. Es decir, junto a la transformación social se forman valores en los sujetos participantes de la extensión universitaria.

Los problemas sociales se canalizan de manera más dinámica a través de la extensión a la universidad y se reflejan en sus procesos formativos. La extensión amplía la vía de comunicación en los dos sentidos Universidad-Sociedad y viceversa, lo que permite aseverar que cuando la universidad, mediante el proceso docente de pregrado o postgrado o el proceso investigativo, promueve el desarrollo cultural de la sociedad en las ramas técnica, científica, política, artística, deportiva, etc., se está en presencia de la extensión universitaria. Eso fundamenta la integración de las funciones sustantivas o procesos principales de la universidad orientados a cumplir su encargo social y demuestra que la extensión está inmersa en la docencia y la investigación, pero no se identifica con ellas, al tener personalidad propia como proceso y aportar un producto final.

De esta manera, con la consolidación de la extensión universitaria se refrenda el carácter público de la universidad, se ejercita la presencia de la institución en la sociedad; se valida su saber y se legitima su pertinencia académica-social en una relación dialógica con los diferentes actores sociales.

En los paradigmas actuales de la universidad, la extensión debe considerarse como función totalizadora, por estar presente en cada uno de los elementos estructurales de la universidad y porque es deber y derecho de toda la comunidad universitaria e implica a toda la sociedad en su conjunto.

La extensión como función y como proceso universitario, que promueve el desarrollo cultural, es esencialmente comunicación e implica la existencia de dos canales o instrumentos, uno para cada emisor-receptor (Universidad y Sociedad) recíprocamente relacionados que intercambian significados socialmente construidos.

En consecuencia los efectos de esta comunicación educativa en doble sentido los podemos considerar en su conjunto como la relevancia, interpretada como el grado de importancia o significación que se alcanza como producto de la relación de la necesidad social con el proceso extensionista, es decir el resultado. Se compone del impacto, cuando el objeto es la sociedad (cómo la universidad influye en el medio y lo transforma), y de la pertinencia, si el medio influye en la universidad (cómo la refleja y está preparada para dar respuesta a las necesidades sociales).

Por todo lo anterior se puede aseverar que la dirección consciente, eficaz y eficiente de la extensión universitaria, sólo es posible cuando se expresa esa relación función-proceso, y en tal sentido se organiza su gestión.

## 9.4 La promoción cultural. concepto

Algunos especialistas, técnicos y dirigentes con experiencia y resultados en el trabajo, evaden, se cuestionan o discrepan acerca de la necesidad de realizar alguna aproximación a la definición de Promoción Sociocultural.

La reflexión con múltiples promotores en torno al concepto de Promoción Sociocultural nos ha llevado a aceptar como muy esclarecedoras las consideraciones que lo relacionan con la utilización, que histórica y semánticamente ha tenido el término, vinculado, en general, al tránsito de estadios inferiores hacia los superiores; no asociándolo, en este caso, a la promoción de ventas propia de un análisis de mercadotecnia.

Se precisa también que la labor de promoción debe ser entendida como aquella actividad dirigida a esclarecer o desarrollar la relación cultura-población; interpretándola, por supuesto como una relación activa que propicie la participación, de una u otra forma, de la población en el disfrute y desarrollo de la vida cultural y la asimilación e incorporación por ésta de las diferentes expresiones artísticas, literarias y culturales.

Asimismo, la promoción sociocultural no se debe concebir única y exclusivamente, como la posibilidad de una cultura para todos, hablando en términos de acceso, sino de una cultura por todos y de todos; como expresara Carlos Rafael Rodríguez "... la cultura hacia las masas, en las masas y para las masas" (2)

Es decir que la población tenga la posibilidad de participar como creadora o espectadora culta y activa, lo que no presupone el desconocimiento de la existencia lógica y necesaria de la vanguardia en la creación, con su carga de contenido, no siempre accesible a la mayoría de la población.

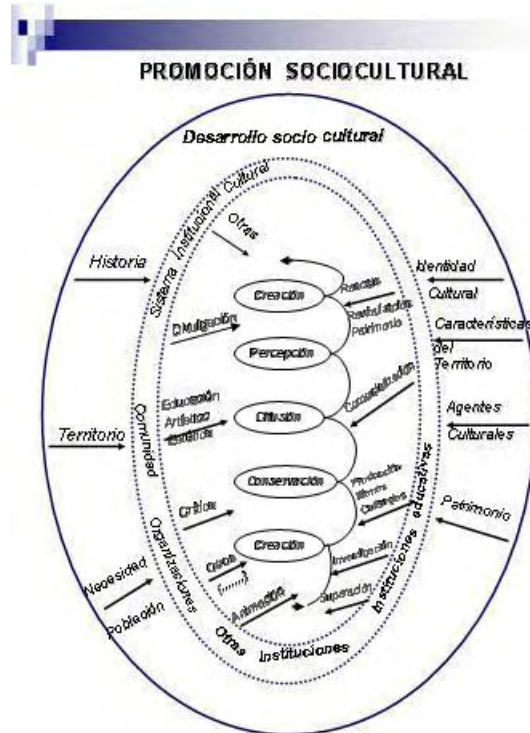
Si aceptamos que la cultura es el resultado de la actividad humana productiva y espiritual y que sus fases de reproducción fundamentales la componen: la creación y producción de valores culturales, la acumulación y conservación de los mismos; la difusión o circulación de esos valores y la apreciación, percepción, disfrute o utilización de estos por la población, concebimos la promoción sociocultural como un sistema de acciones que integradas de forma coherente, impulsen el desarrollo de cada subsistema del ciclo reproductivo de la cultura, para alcanzar las metas que permitan acelerar el proceso de desarrollo de la vida espiritual de la sociedad.

Las acciones ya mencionadas, constituyen subsistemas o eslabones de la cadena e integran el sistema de la promoción sociocultural conjuntamente con el sistema institucional de carácter cultural como base organizativa para la promoción del arte y la cultura en el país.

Para promover la cultura es esencial conocer las características de la realidad cultural de cada comunidad, sus potencialidades y recursos, detectar sus problemas, conocer sus valores patrimoniales, los gustos, intereses, los niveles alcanzados en la creación y percepción por la población del lugar; en resumen el estado real de cada uno de los elementos del ciclo, de forma tal que se pueda influir positivamente, alentar y estimular el desarrollo y reproducción sociocultural, a partir de la integración de los procesos espontáneos generados por la propia comunidad.

Para llegar al conocimiento anterior, es necesaria la realización de una investigación diagnóstico operativa, rigurosa y sistemática, en función de proyectar las acciones culturales que nos permitan actuar sobre la realidad analizada y propiciar su desarrollo.

Todas estas consideraciones nos llevan a precisar la esencia de la promoción sociocultural como sistema de acciones dirigidas a establecer o impulsar la relación activa entre la población y la cultura, para alcanzar niveles superiores en el desarrollo de ambos (3).



Las acciones que operan en este sistema pueden ser entre otras las siguientes: la actividad de animación y divulgación, la programación, la actividad de extensión, la promoción industrial de bienes culturales, la enseñanza artística, la educación estética, el rescate, conservación y revitalización de los bienes culturales, la comercialización, la labor de investigación en este campo, el desarrollo del movimiento de aficionados y cuanta acción interactúe, de una u otra forma en el sistema de cultura y que, de hecho, se vincule a las diferentes fases del ciclo reproductivo de la cultura. Es decir, promover es propiciar el desarrollo de la cultura, lo que implica como condición indispensable, el diagnóstico cultural o reconocimiento del punto de partida o situación cultural inicial.

En ocasiones se obvian en la labor de promoción sociocultural muchos de estos presupuestos y las acciones no se integran con un enfoque sistémico, encaminado a propiciar el desarrollo cultural integral de cada pueblo, comunidad o lugar. Tampoco las acciones responden siempre a las características, necesidades e intereses de la población sino a otros aspectos de diversa índole.

A veces estos intereses no son consecuentes con el objetivo fundamental que debe regir el trabajo de Promoción Sociocultural y que determina en nuestro criterio su razón de ser esencial: el establecimiento de una activa relación población-cultura como vía imprescindible para alcanzar niveles superiores en el desarrollo sociocultural y dar respuesta a las necesidades espirituales siempre crecientes de la población.

Como definíamos de inicio, resulta necesario distinguir entre el concepto de promoción sociocultural y el de promoción que utiliza la mercadotecnia y que permite conceptualizar aquellas acciones que impulsan el producto o servicio hacia el consumidor, tales como la publicidad, las ofertas especiales, los juegos, los regalos y estímulos.

La promoción sociocultural como dimensión tecnológica de la gestión de la extensión universitaria aporta una nueva cualidad a este proceso, ya que la tecnología, al decir de Castro Díaz- Balart, puede ser entendida como el “conjunto de conocimientos e información propios de una actividad que pueden ser utilizados en forma sistemática para el diseño, desarrollo, fabricación, y comercialización de productos o la prestación de servicios, incluyendo la aplicación adecuada de las técnicas asociadas a la gestión global”. (4) Este concepto evidencia su condición de proceso social, de práctica que integra factores psicológicos, sociales, económicos, políticos,

culturales; siempre influidos por intereses y valores de su ecosistema, que contribuye a conformarlo y es a su vez conformado por él.

Por otro lado, si es concebida desde la faceta del desarrollo cultural, puede ser considerada como promoción del desarrollo humano, en tanto tributa a elevar al hombre a una posición cualitativamente superior mediante su actividad consciente dirigida al desarrollo.

Según Vargas Alfaro la promoción sociocultural constituye una metodología idónea para la acción social cuando se concibe en el marco de la dimensión cultural del desarrollo; en función de favorecer el diálogo interdisciplinario y conceder espacios de encuentro entre los distintos saberes; propiciar el acceso consciente a los procesos y auspiciar el desarrollo de éstos a partir del carácter diferencial.

Este conjunto de acciones, actividades, prácticas y técnicas se dirigen a estimular y dinamizar las iniciativas y la participación activa de individuos y grupos para desarrollar sus potencialidades de creación y expresión cultural, por lo que se encarga de poner en movimiento un proceso a través del cual se crean condiciones para que los grupos y las comunidades encuentren sus propias respuestas y expresen su sentido de identidad. Es también una acción basada en la convicción de la capacidad existente en los conglomerados humanos para desarrollar sus manifestaciones socioculturales y proteger su identidad, sin paternalismos, asistencialismos, ni imposiciones.

Es ante todo, un elemento dinamizador de los recursos culturales, entendiéndolos tal como los define Bonfill Batalla como todos los elementos de una cultura que es necesario poner en juego para definir un propósito cultural y alcanzarlo. Cualquier proyecto sea cual sea su naturaleza, exige que se cumplan una serie de condiciones, que no son más que los recursos culturales puestos en acción. Estos intervienen desde la definición misma del proyecto: para identificar un problema o definir una aspiración, es necesario hacer intervenir conocimientos, valores, formas de comunicación, códigos comunes para el intercambio de ideas y opiniones, emociones y aspiraciones compartidas; todo esto son recursos culturales.

Para instrumentar las acciones que permitan convertirlo en realidad, será necesario poner en juego otros recursos culturales adecuados para ese fin específico sean estos: materiales, demográficos, de organización, de conocimiento, simbólicos y de comunicación, o emotivos subjetivos.

Otros autores le confieren además grandes potencialidades en la generación y/o recuperación de espacios de expresión, participación y organización social, desde la actuación consciente de los individuos.

## 9.5 Principios de la promoción cultural

Existen numerosas consideraciones acerca de los principios que rigen la promoción cultural, y sobre esto hoy día se discute mucho en los medios académicos, pero a nuestro entender al menos dos sintetizan los paradigmas esenciales que la sustentan: la identidad y la participación.

La identidad ha sido trabajada con profundidad por teóricos y entendidos en la materia, y existen textos completos dedicados a su abordaje y análisis, pero para nosotros resulta muy ajustado a las necesidades y problemáticas de la promoción cultural, el análisis que al respecto realizó el filósofo Jorge de la Fuente, cuando presentó la propuesta que describimos a continuación:

### Pares conceptuales de la identidad

Pasado	Presente
Tradición	Futuro
Permanencia <----->	Transformación
Memoria Colectiva	Cambio
Lo propio	Lo ajeno

Lo nuestro		Préstamo
Lo que nos caracteriza	<----->	Lo universal
Lo apropiado		Interacción
Lo único		Diversidad
Homogéneo	<----->	Pluralidad
Igualdad		Diferencia

Esta propuesta nos presenta el fenómeno de la identidad desde una perspectiva diferente a su tratamiento tradicional en una dimensión dialéctica que desdobra la problemática identitaria y la analiza desde una perspectiva espacio-temporal novedosa, muy a tono con las tendencias esenciales que se debaten alrededor de elementos fundamentales para la labor de promoción cultural, tales como : la revitalización del patrimonio, el rescate de tradiciones y toda la labor encaminada a reforzar el sentido de pertenencia que se emprende hoy por numerosas instituciones sociales.

Otra posición interesante resulta de los trabajos de Zamora Fernández, para el que la identidad es el “sentido que un colectivo humano tiene de su ser” (5) o de los planteamientos de García Alonso y Baeza Martín, al señalar que es “la producción de respuestas y valores que, como heredero y transmisor, actor y autor de su cultura, éste realiza en un contexto histórico dado como consecuencia del principio sociopsicológico de diferenciación-identificación en relación con otro(s) grupo(s) o sujeto(s) culturalmente definido(s).” (6)

La identidad cultural, es el punto esencial de la compleja interacción social en condiciones espacio-temporales específicas, cuyos valores y significados colectivamente construidos, no constituyen un conjunto homogéneamente aceptado.

La identidad se manifiesta como condición y proceso vinculado a la herencia natural, histórico-social y a la experiencia vivencial de cada individuo y grupo, única e irrepetible por su singularidad. Esta se perfila y enriquece en el decursar de la vida social, se afianza en el curso de las relaciones en cada contexto, y se desarrolla a la vez como elemento de unidad y diferenciación.

La participación, por su parte debe considerarse como fundamento y exigencia de la sociedad humana, del hombre como ser humano. En su condición de tal, el hombre necesita relacionarse y compartir con los demás hombres y como derecho del ciudadano este como persona libre tiene derecho a estar informado, opinar e intervenir en la vida política y social de la comunidad.

Las diferentes aproximaciones a la problemática de la participación favorecen desde diferentes orientaciones, la importancia de:

- el carácter procesal
- el carácter formativo.
- la posibilidad de decidir bien consustancialmente.
- el acceso y distribución del saber.

La participación como principio de la promoción supone una postura y una acción dirigida a un fin, y su puesta en marcha imbrica determinados procesos psicológicos y sociales en los que las necesidades significativas ocupan un lugar jerárquico. Como proceso social, su evolución y formas de manifestación están influenciadas y determinadas por un grupo de factores económicos, político-sociales, históricos y culturales.

Participar significa una relación específica con esa cultura, y en tanto la cultura es un fenómeno colectivo y no individual, significa también tener una relación específica con la colectividad, el grupo que es portador histórico de una cultura, y es capaz de decidir sobre los elementos que constituyen esa cultura, sobre sus recursos culturales.

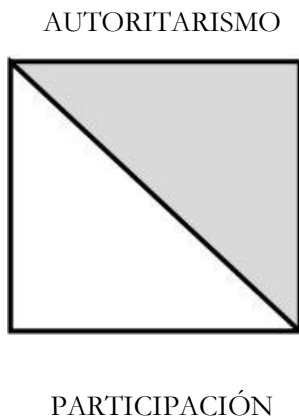
La participación es una habilidad que se aprende, perfecciona y facilita a través de tres procesos básicos: el conocimiento de la realidad, la comunicación eficiente y la educación y tiene en todos los casos un común denominador: los problemas concretos que afectan a individuos, grupos y comunidades.

Propiciar la participación de los distintos actores sociales, partiendo del referente sociocultural, el papel activo y consciente de los sujetos en la identificación y abordaje de sus problemas y la potenciación de sus recursos materiales y humanos, son tareas que demandan la conciliación y adecuación entre los diferentes organismos desde los niveles de base.

La participación es ejercicio de la democracia, es una vía para el desarrollo de la solidaridad. Potencia el pluralismo y permite un mejor conocimiento de la realidad y contribuye a la educación cívica de los ciudadanos. Es además un medio para lograr el reparto equitativo de los beneficios, para una transformación y modernización autosostenida de la sociedad, es una forma de alcanzar el poder y redistribuir las oportunidades de formar parte del proceso de toma de decisiones.

A la hora de pensar desde cada uno de nosotros por qué debemos participar, es importante tener en cuenta que nos permite crecer y desarrollarnos como personas en tanto potencia la capacidad de dialogar, responsabilizarnos, escuchar, planificar, evaluar, corregir, aprender, y de hacer algo en común. En definitiva también porque las cosas no se deben hacer sin nosotros.

Veamos una posible aproximación gráfica de la relación entre participación y autoritarismo:



Como muestra la gráfica en la misma medida que disminuye el autoritarismo, aumenta la participación y se da una relación directa entre la disminución de uno y el incremento del otro. De ahí que todo proceso que se dirija al incremento de la participación supone una disminución de las decisiones unipersonales y un crecimiento de la implicación grupal en la determinación de las decisiones futuras.

La participación favorece una transformación de las relaciones psicosociales entre los miembros de las comunidades y su máxima movilización como sujetos de cambio, devolviendo protagonismo a las personas en la construcción del proyecto social.

Por consiguiente, la participación es la intervención activa de los diferentes actores sociales en los procesos dinámicos de construcción y transformación de la sociedad. Es un compromiso para la acción, una actitud para asumir la realidad, compatibilizar intereses, involucrarse en el cambio.

La participación es un proceso educativo, de transformación de estos actores sociales en sujetos conscientes de sus fines, protagonistas de su destino y responsables de su proyección. Promover la participación supone por consiguiente que existan posibilidades reales de participar, como habilidad que se aprende y perfecciona y se

facilita a través de tres procesos básicos: el conocimiento de la realidad, el flujo de comunicación eficiente y la educación para la participación.

Ezequiel Ander Egg apunta que no se llega a conseguir la participación popular de manera espontánea o natural, por lo que resulta necesario tener en cuenta que:

- La participación es un punto de llegada y no de partida; para llegar a ese objetivo debe darse un proceso, hay que recorrer un camino, producir un tránsito en el que cada persona se transforma de espectador en actor y se va evolucionando de una participación tutelada a una participación autónoma.
- No siempre se logra plena participación, pero a ella hay que tender, promoviendo las iniciativas populares desde la base y fomentando el surgimiento y consolidación de las organizaciones autónomas.
- Las organizaciones de base atraviesan por diferentes fases de dinamismo; períodos activos, de retroceso y de estancamiento; lo que está influido por diversos factores.
- Las organizaciones de base y sus dirigentes no siempre reflejan los verdaderos intereses de los sectores populares, es decir, unos y otros no son representativos por sí mismos.

Según plantea Giuletta Fadda existen cuatro realidades en torno a la participación social:

- Aceptar la participación como algo necesario “desde arriba” (estado, sociedad política) y “desde abajo” (comunidad, sociedad civil).
- Discordancia, a pesar de lo anterior, con relación a la necesidad de participación y las prácticas promovidas desde las estructuras institucionales y las ejercidas por las comunidades.
- Falta de correspondencia, en ocasiones, entre el discurso sobre participación y la praxis urbana.
- Concepción de ambas prácticas participativas “desde arriba” y “desde abajo” como encuentro.

Articular acciones participativas de encuentro promovidas “desde arriba” con acciones “desde abajo” garantizaría que a partir de una conciencia, autenticidad y coherencia, podamos favorecer la autonomía y crecimiento individual, grupal y social.

Sobre estos pilares: identidad y participación, se sustenta el trabajo de promoción cultural, en ellos se resumen las esencias de los propósitos esenciales a lograr y las armas que en manos del promotor pueden conducir a su desarrollo.

#### ESTRUCTURA BÁSICA DE PROCEDIMIENTO.

La promoción sociocultural en tanto metodología debe ser entendida como el uso y aplicación del conocimiento científico (sociología, psicología, antropología, etc.) articulado con técnicas y prácticas que tiene como objetivo la transformación de la realidad social buscando resultados específicos y metas preestablecidas.

En tanto metodología social se fundamenta en la ciencia y el método científico, por lo que es una práctica social con carácter científico.

La estructura básica de procedimiento no es más que la adecuación a términos de la intervención social de los componentes esenciales del método de cualquier tecnología social o fases del proceso de acción social y en consecuencia resulta una consideración imprescindible para el acercamiento a la problemática de la promoción cultural.

Esta estructura nos permite comprender los momentos esenciales que transcurren en todo proceso de acción social, es decir propicia establecer la estructuración, secuenciación y desarrollo de procesos que permitan captar sus estructura, evolución, sentido y resultados, coincidiendo con le carácter normativo, estratégico, operativo y evaluativo que le son inherentes.



En esta estructura se definen como momentos esenciales los siguientes:

- Diagnóstico: Estudio de la realidad, de sus problemas, necesidades, recursos y conflictos.
- Planificación o programación de actividades.
- Ejecución o acción social conducida de manera racional y con una determinada intencionalidad para mantener, mejorar o transformar la realidad social sobre la que se actúa.
- Evaluación de lo realizado o de lo que se está realizando.

Estas fases o etapas del proceso de acción social transcurren a partir de la situación cultural inicial o punto de partida (la realidad hoy) y transitan hacia una situación cultural futura o ideal o realidad futura; pero siempre tendrán como punto de partida los elementos esenciales que lo caracterizan desde sus fortalezas y debilidades, desde sus potencialidades e insuficiencias, sobre las que se erigirá el nuevo proyecto.



El diagnóstico operativo, auto diagnóstico operativo o análisis de la realidad, constituye la primera fase de cualquier proceso social. Se trata de conocer la realidad en que se actúa para saber en qué cambiarla y cómo hacerlo. Tradicionalmente esta fase se ha visto afectada por diversas problemáticas entre las que se destacan: la desproporción entre los datos que se recogen y usan, la seducción del número, la relevancia de la información, la tendencia a demostrar lo evidente, la eliminación del discurso de la población y la escasa participación de esta en el proceso de diagnóstico de la realidad.

Para su realización pueden utilizarse diferentes métodos o técnicas: guión general, grupos de discusión, recopilación documental, observación, entrevistas, cuestionarios, debates, seminarios y otras asociadas al trabajo en grupo.

Esta fotografía de la realidad o comunidad objeto de análisis, constituye un elemento esencial para emprender cualquier proyecto dirigido a su transformación social y como primera fase juega un papel esencial además en el establecimiento de las normas de trabajo y comportamiento del equipo que asumirá esta labor.

La planificación es el sistema para hacer efectivas las decisiones tomadas, realizar el plan elegida y conseguir los objetivos formulados. Habitualmente en esta fase se presentan problemas asociados a la definición de metas y caminos difusos, la improvisación sobre la marcha, la concentración de tareas, el trabajo rutinario, la inercia, la carencia de imaginación y creatividad y la distancia entre lo escrito en el proyecto y lo que se acometerá en realidad.

Utiliza diversos métodos para su desarrollo entre los que sobresalen los asociados a la Gestión Operativa de Proyectos, el modelo de las nueve cuestiones, la técnica del grupo nominal (TGN) y el método DELPHI.

Planificar significa anticipación, predeterminación de las metas y proyecciones futuras que se plantean como imprescindibles para transformar la realidad.

La ejecución es un sistema para cumplir lo planificado, en tanto la evaluación supone recoger y analizar sistemáticamente una información que permita determinar el valor o mérito de lo que se hace. Permeada en muchas ocasiones por la subjetividad, la sacralización del número, la unidireccionalidad, la confusión en los niveles y la recogida compulsiva de datos. Esta etapa o fase resulta esencial para corregir el rumbo de los proyectos y tomar decisiones que permitan adecuarlos a las nuevas circunstancias.

Dicho de este modo y en este orden, todo resulta muy sencillo, pero en realidad no es así. Las fases del proceso no transcurren en un orden estricto, pues ni siquiera es necesario concluir completamente el diagnóstico para decidir qué hacer e iniciarlo.

La dinámica que se establece entre las cuatro fases, para algunos autores tres fases, resulta tal que sólo para su estudio podemos deslindarlas. ¿Acaso el diagnóstico no es a su vez una evaluación de entrada para la acción futura? ¿Acaso se espera a aplicar el proyecto para evaluar su diseño y factibilidad de aplicación? ¿Tendremos que aplicarlo totalmente para saber qué estamos fracasando o cuáles son las acciones que están provocando los mejores resultados? ¿En definitiva, la evaluación de aplicación de un proyecto no constituye una actualización del diagnóstico inicial de esa realidad y la base para un nuevo proyecto?

Poder contestar estas interrogantes, transitar por las fases y vivir la experiencia, constituyen los mejores aprendizajes para el desarrollo de la labor de promoción cultural. Hacerlo a partir de la implicación activa de la población, supone una profunda preparación de los sujetos implicados, pues como ya expresamos anteriormente, la participación es algo que se aprende y se enseña y en eso consiste una de las primeras tareas de un equipo que pretenda transformar la realidad. Aprender a escuchar el discurso de la población y entender ese discurso, tener en cuenta la percepción social de los implicados es una de las claves esenciales del éxito de un proyecto.

La práctica de la acción comunitaria está plagada de ejemplos de proyectos que fracasaron cuando los agentes externos que los impulsaban se retiraron, o por la repulsa de la población a tenor de la distancia existente entre los propósitos del proyecto y sus intereses reales. Todo esto puede evitarse si se trabaja desde un inicio en la definición de un programa de educación de la comunidad para la participación y el diseño del proceso se asienta en el protagonismo real y no manipulado de los individuos llamados a transformar la realidad que les rodea.

## **9.6 A manera de conclusiones**

La extensión universitaria, se inscribe como acción del sistema de la promoción cultural y como tal se auxilia de esta en su condición de metodología para emprender el desarrollo de proyectos dirigidos a su desarrollo y a la transformación de las situaciones iniciales de partida.

Esto supone en primer lugar entender que su esencia radica en apropiarse de esta metodología y aplicarla, y en segundo lugar comprender que elevar la cultura, promoverla, es un arte; puesta en nuestras manos de docentes universitarios como arma poderosa para realizar la contribución a la que estamos llamados.

Tal definición significa apropiarse de sus técnicas y procedimientos y aplicarlos de manera creadora en función de la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se nos plantean en el accionar diario. Ahí se encuentra el reto.

## 9.7 Citas bibliográficas

- (1) Ander Egg, Ezequiel Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. El Ateneo. México. 1982. página 108.
- (2) Rodríguez Rodríguez, Carlos Rafael. Intervención en ocasión de la imposición del título de Profesor de Mérito de la Universidad de La Habana. Versión Taquigráfica. Universidad de La Habana. Cuba, 1985
- (3) Matamoros Raventós, Estrella y otros. Instrumentos de éxito para la promoción sociocultural. Casa de la Cultura Ecuatoriana. Quito, Ecuador. 1995, Pag. 11
- (4) Castro Díaz-Balart, Fidel (2001) Ciencia, innovación y futuro. Instituto Cubano del Libro. Ediciones Especiales. Cuba.
- (5) Zamora Fernández, Rolando. (1994) Notas para un estudio de la identidad cultural cubana. Centro de Investigación y Promoción Cultural "Juan Marinello". La Habana. Cuba.
- (6) García Alonso, Maritza y Baeza Martín, Cristina (1996) Modelo teórico para la identidad cultural. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana "Juan Marinello". La Habana. Cuba.

## 9.8 Bibliografía

- de la Riva, Fernando. Gestión participativa de las asociaciones. Segunda Parte. Tomado de Trabajo Comunitario. Selección de Lecturas. CIE "Graciela Bustillo". La Habana, 2001.
- González González, Gil Ramón. Un modelo de extensión universitaria para la educación superior cubana. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física "Cmdte. Manuel Fajardo". La Habana, 1996.
- González González, Gil Ramón y González Fernández-Larrea, Mercedes. La gestión de la extensión universitaria desde la perspectiva cubana. Revista Cubana de Educación Superior No2-2002. La Habana, 2002.
- González Fernández-Larrea, Mercedes. Un modelo de gestión de la extensión universitaria para la Universidad de Pinar del Río. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, 2002
- González Fernández- Larrea, Mercedes; González González, Gil Ramón. Gestión de la extensión universitaria. Una propuesta desde la Universidad de Pinar del Río. Ponencia presentada en el Congreso Universidad 2004. La Habana, 2004.
- Núñez Hurtado, Carlos. Revolución ética. A propósito de la participación ciudadana. Tomado de Trabajo Comunitario. Selección de Lecturas. CIE "Graciela Bustillo". La Habana, 2001.
- Programa Nacional de Extensión Universitaria. Ministerio de Educación Superior. La Habana, 2002.

## 9.9 Datos de los autores



Dra. C. Mercedes González Fernández-Larrea. (1958)

Doctora en Ciencias de la Educación. Master en Promoción Cultural. Asesora de la Dirección de Tecnología Educativa del Ministerio de Educación Superior, Cuba. Es co-laboradora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Pinar del Río. Su labor en el área de formación de promotores culturales, y en el ámbito de la extensión, han posibilitado su activa participación en eventos y realizar la publicación de diversos textos y materiales sobre este tema. Se ha desempeñado como profesora visitante en universidades y otras instituciones de Colombia, Bolivia, Brasil, México, Venezuela y Antillas Neerlandesas.



Dr. C. Gil Ramón González González (1953)

Doctor en Ciencias Pedagógicas. Rector de la Universidad Agraria de La Habana, Cuba. Su destacado quehacer en la gestión de la actividad extensionista en las universidades y en el ámbito deportivo en particular, le han permitido participar activamente en organizaciones y eventos asociados a estos temas y realizar la publicación de disímiles textos y materiales sobre esta problemática. Se ha desempeñado como profesor visitante en universidades y otras instituciones de América Latina y Europa.

## 10 LA UNIVERSALIZACIÓN DEL POSTGRADO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES

Dr. C. Gilberto García Batista, Profesor Titular, [ggarcia@mined.rimed.cu](mailto:ggarcia@mined.rimed.cu)

Dra. C. Fátima Addine Fernández, Profesora Titular

MSc. Olga J. Castro Escarrá, Profesora Auxiliar



*“Es por eso que nosotros no podemos tener otra concepción del desarrollo de la educación de un pueblo, si esa concepción no equivale, hasta sus últimas consecuencias, al desarrollo de todas las facultades potenciales, de toda la inteligencia potencial de ese pueblo” (1)*

*Fidel Castro*

La educación de postgrado en el sector educacional plantea nuevas exigencias para garantizar la formación permanente de los graduados universitarios que se insertan en la red de centros que existen a lo largo y ancho de todo el país para lograr la universalización del conocimiento pedagógico desde bases y fundamentos científicos.

La concepción de la universalización de la educación superior pedagógica con su extensión hasta la educación posgraduada, aporta nuevas facilidades para que los educadores puedan desarrollar sin límites todas sus potencialidades científico – pedagógicas y favorecer el desarrollo pleno de su desempeño profesional, así como su eficiencia en la solución de los problemas que se les presentan, a la vez que constituye una vía para incrementar aún más el reconocimiento social a su labor.

El modelo pedagógico que se presenta parte de la concepción que constituye una representación argumentada del funcionamiento de la formación académica de postgrado en condiciones de universalización diseñado y ejecutado a partir del desarrollo alcanzado en Cuba en las Ciencias de la Educación.

Los métodos empleados en la construcción del modelo pedagógico fueron el análisis documental, la sistematización de experiencias precedentes, la modelación y el método sistémico estructural, estos últimos se presentan en una unidad dialéctica al enfrentar el estudio del objeto de la formación académica de postgrado en su especificidad. Mediante la modelación se concibe en su aspecto dinámico (el funcionamiento y relaciones de todos los componentes del diseño, ejecución y evaluación curricular) y el sistémico permite interpretar la estructura y jerarquía de los componentes.

En el proceso de elaboración del modelo se realizaron las siguientes acciones:

- 1) Caracterización del postgrado académico desde la teoría a partir de la bibliografía consultada y de las nuevas exigencias surgidas de la práctica en el proceso de formación permanente de los educadores.
- 2) Diseño de una representación del postgrado académico y en particular de la Maestría como modelo actuante.
- 3) Representación sustituta del nuevo modelo en condiciones de amplio acceso (Modelo como medio de obtención del nuevo conocimiento). Esto incluye el establecimiento de los principios teóricos que sustentan la interpretación y el reordenamiento de las relaciones.
- 4) Propuesta de alternativas, así como los medios para la implementación del nuevo modelo de amplio acceso para su funcionamiento adecuado en la práctica educativa.
- 5) Puesta en práctica y evaluación de la propuesta con vistas al posible ajuste de todos sus componentes.

El modelo propuesto tiene los siguientes componentes:

- Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación.

- Aseguramiento de las condiciones materiales para la puesta en práctica del Programa.
- Gestión de los procesos implicados en la puesta en práctica.
- La evaluación continua del impacto de los procesos.

Se reconocen así los aspectos curriculares, organizacionales, personológicos y de comunicación.

Con vistas a la elaboración del Programa de la Maestría se realizó un estudio de los programas existentes y acreditados de manera que se pudiera aprovechar la experiencia anterior, así como los resultados obtenidos por otros organismos e instituciones en la realización de programas similares. Se pudo constatar que en los tres programas referidos a la educación (del IPLAC, el ISP E. J. Varona y el ICCP), existían cursos que podían servir de base para los nuevos fines propuestos, pero deberían ser adaptados a la modalidad a distancia. De la misma manera en el área de las Ciencias Médicas existían referentes de programas de formación para sus profesionales en el extranjero, bajo una concepción pedagógica diferente. Se realiza entonces la fundamentación del Programa y la selección de los principios que lo regirán.

El modelo tiene su proyección en un Programa de Maestría que permite la satisfacción de las necesidades del desempeño profesional específico de los educadores, para elevar su nivel teórico y metodológico y para que sean capaces de resolver, con mayor eficacia, los problemas de su práctica profesional, lo que les posibilitará planificar, utilizar y evaluar los métodos y los medios necesarios para elevar el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral.

De este modo, se concibe fundamentalmente en y para la institución educativa donde se desempeña cada estudiante, por lo que su concepción curricular, el contenido de los diferentes cursos y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas responde a este enfoque. Los resultados alcanzados se sistematizarán e integrarán en los proyectos de investigación asociados a los Programas Nacionales, Ramales y Territoriales, lo que posibilitará generalizar los mismos.

Las universidades pedagógicas serán los responsables de desarrollar la maestría a nivel provincial, en estrecha relación con las Direcciones Provinciales de Educación y cada una de las enseñanzas. La ejecución se llevará a cabo en sus Sedes Municipales Pedagógicas.

Existe un amplio consenso de que en las condiciones del mundo actual y sus retos futuros debe imponerse una nueva visión de la educación superior caracterizada por la búsqueda constante de tres aspectos básicos: pertinencia, calidad e internacionalización. Esto tiene su base en el reconocimiento de la abarcadora influencia del desarrollo científico técnico y de las tendencias globalizadoras existentes y del conocimiento como uno de los puntos de partida de las estrategias de desarrollo, así como la aproximación a una concepción cada vez más universal de la formación en la educación superior.

Por lo que la universalización del postgrado como concepto estructurador de la Educación Superior Cubana debe ser construido desde la jerarquización de la pertinencia social del mismo destacándose:

- Insistencia en la solución de problemas sociales.
- Ampliar posibilidades de acceso, permanencia y egreso. Se ofrecen oportunidades para aprender y para poner en práctica lo aprendido en la solución de problemas a una gran parte de los profesionales y si es posible, a todos.
- La ampliación de sus escenarios de actuación: “espacios de aprendizaje” más allá de los espacios universitarios tradicionales.
- Ampliación de los criterios de evaluación.
- Un modelo pedagógico que revele relaciones entre el aprendizaje colaborativo, autogestión del aprendizaje, desarrollo de las habilidades de acceso y uso de la información que deben dar en el curso y los sistemas de gestión de información y construcción del conocimiento deductivo.

En este momento realmente extraordinario de la historia, se requiere de soluciones de excepción, que pongan a prueba nuestros principios de equidad y justicia social con respuestas no convencionales.

Es por ello que en el presente curso, pretendemos realizar una valoración de las potencialidades y resultados de la Maestría en Ciencias de la Educación, como respuesta a la universalización de la formación académica de postgrado para todos los educadores cubanos.

## 10.1 El diseño curricular en la formación permanente de profesores

El currículo como proyecto educativo es aquel que se diseña, adecua o innova en correspondencia con las necesidades sociales más generales, con el contexto educativo y con la individualidad de los sujetos del proceso, articulado a la política educacional y en el que se sintetizan los elementos culturales como conocimientos, habilidades, actitudes, valores, hábitos y modos de actuación, incorporados a todos los niveles curriculares y a la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje y de la Institución Educativa.

Consecuentemente, se considera al currículo como proyecto educativo con una finalidad desarrolladora, para lo cual deben comprometer a todas las personas que interactúan en el escenario de la vida escolar, desde posiciones abiertas a la diversidad, planeando de forma sistémica y flexible determinados objetivos, resultados y tareas que sean viables, con vistas a garantizar la sostenibilidad de las transformaciones educativas que se promueven.

La singularidad está dada en el hecho de que su campo de acción lo constituye precisamente, la educación, como fenómeno complejo de la vida de la sociedad, de carácter interactivo y relacional, donde intervienen múltiples agentes e influencias, implicando de forma especial a seres humanos, lo que apunta a la relevancia que aquí adquieren los factores vinculados con la subjetividad individual y social.

El diseño curricular para la educación de postgrado en la universidad cubana exige el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos ya que se trata de la formación de cientos de miles de profesionales en todo el país hasta los niveles de municipio y comunidad, donde se ha tenido en cuenta acudir a la distancia, conjugándose la consulta y la tutoría a partir de las condiciones de desarrollo revolución científico técnica en el marco de la sociedad del conocimiento y de esta manera se amplía la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

El desarrollo social exige de procesos continuos de creación, difusión, transferencia, adaptación y aplicación de conocimientos. El saber, estrechamente vinculado a la práctica, es una fuerza social transformadora que el postgrado fomenta permanentemente para promover el desarrollo sostenible de la sociedad. (Reglamento de postgrado, 2004)

En correspondencia con lo anterior en el proceso de elaboración de los programas, se tienen en cuenta:

- Los objetivos, como expresión de las necesidades sociales y las expectativas de los estudiantes, lo cual se expresa mediante el concepto de pertinencia.
- El programa prevé, en su estrategia los impactos que se propone producir y lo logra a través de la influencia de los egresados en los procesos de desarrollo económico, social y cultural y mediante el efecto producido en las funciones sociales de estos.
- Los grupos y las líneas de investigación declaradas en el programa obedecen a las prioridades de investigación establecidas, de modo que las estrategias de postgrado y de desarrollo científico, tecnológico y humanístico se fecunden recíprocamente.
- La fundamentación teórica y metodológica del programa está presente en toda la estructura del mismo y garantiza la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y flexibilidad.
- La fundamentación teórica y metodológica garantiza las actividades de investigación, profesionalización, innovación y creación artística, de manera que propicie la creatividad de los estudiantes.

- Se emplean las tecnologías de la información y las comunicaciones y se manejan las lenguas extranjeras relevantes para el área del conocimiento.
- La didáctica empleada provoca el desarrollo en los estudiantes.

En correspondencia se valoran un conjunto de principios que se asumen, sin obviar los principios generales, y posibilitan el diseño de los programas para la educación de postgrado:

- Hegemonía de los procesos de alto grado de autonomía y creatividad.
- Unidad dialéctica estudio-trabajo.
- Colaboración en la construcción del conocimiento.
- Vinculación enseñanza-desarrollo.
- Educación a lo largo de la vida, con énfasis en la autogestión del aprendizaje.
- Tecnologías de la información y las comunicaciones como herramientas de aprendizaje, que se integra a los procesos: pedagógico, de gestión del conocimiento y la investigación.

Lo que posibilita algunas cualidades en el currículo tan importantes como: pertinencia, flexibilidad, innovación, inter disciplinariedad, desarrollo, impacto, autogestión.

### **10.1.1 Hegemonía de los Procesos de Alto Grado de Autonomía y Creatividad (PAGAC)**

Los PAGAC se caracterizan por la autonomía y creatividad en la identificación, el planteamiento y la resolución de los problemas de la ciencia, la tecnología, la sociedad, el medio ambiente y el arte, entre otros campos, que dan respuesta a las necesidades sociales presentes y futuras. Son procesos donde se renueva el conocimiento y las prácticas profesionales, se forman o desarrollan determinados valores éticos, de honestidad y colaboración necesarios para una actuación responsable y comprometida con la sociedad. Son procesos que promueven “aprender a aprender” y “aprender a emprender”: proyectos, innovaciones, invenciones, trabajos en redes y otros. Son procesos esenciales sobre los cuales se estructura y organiza la educación de postgrado desde y para el puesto de trabajo.

### **10.1.2 Unidad dialéctica estudio - trabajo**

El mundo contemporáneo ahora más que nunca exige que la actividad rectora de cualquier profesional sea el estudio-TRABAJO, aunque por supuesto siga estando el énfasis en el trabajo, en la actividad laboral, el estudio posibilita una constante renovación de la capacidad para asumir los nuevos y constantes cambios que se producen en el puesto de trabajo. Esto marca en esencia una característica para el diseño de los programas de postgrado. Lo que se trata es de considerar la actividad laboral como orientadora hegemónica del diseño del currículo y del aprendizaje, preferiblemente en una concepción colaborativa y donde las tecnologías de la información y las comunicaciones sean verdaderas herramientas para “aprender a aprender” y “aprender a emprender” los PAGAC.

### **10.1.3 Colaboración en la construcción del conocimiento**

Con el fin, de abrir zonas de desarrollo potencial para el estudiante y potenciar la construcción social del conocimiento.



#### 10.1.4 Vinculación enseñanza-desarrollo

La educación de postgrado se caracteriza por la heterogeneidad cultural de los que acceden a ella, lo que no se reduce solo a la cultura que posee cada graduado sobre determinada área de conocimiento del currículo declarado, sino que es mucho más que eso. Es una cultura más global que se construye a través de las variadas formas de interactividad durante los diferentes procesos que concurren en la educación de postgrado y que aportan un valor agregado al currículo. Esto está muy relacionado con la necesidad de los adultos de lograr intercambios interpersonales, los que potencian el desplazamiento de las zonas de desarrollo próximo de los mismos, que estimuladas de manera continua en el currículo, evidencian la relación entre enseñanza y desarrollo.

#### 10.1.5 Educación a lo largo de la vida.

La educación de postgrado en nuestro país tiene la misión de asegurar una educación permanente a los graduados universitarios, de manera consciente y científica, para que se conviertan en portadores y agentes de una cultura de cambio, de una cultura que pueda hacer posible un desarrollo humano sostenible en las difíciles condiciones en que vivimos, en un mundo en que a pesar de la globalización, aún no se vislumbra una distribución racional de las riquezas, que permita alcanzar mayor justicia social en el planeta, y con ello acortar la brecha creciente entre naciones ricas y pobres.

El ser humano aprende en dependencia de su situación social de desarrollo, el cual es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo psíquico del sujeto durante un periodo de edad. "...la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad que lo social se transforme en individual" (Vygotski, 1996). Por lo que es posible aprender a lo largo de la vida.

Lo que se traduce en la educación de postgrado en un currículo que oriente: aprender a aprender y aprender a emprender, máxima flexibilidad.

El diseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación se proyecta hacia la satisfacción de las necesidades del desempeño profesional específico de los educadores, para elevar su nivel teórico y metodológico y para que sean capaces de resolver, con mayor eficacia, los problemas de su práctica profesional, lo que les posibilitará planificar, utilizar y evaluar los métodos y los medios necesarios para elevar el aprendizaje de sus estudiantes y su formación integral.

De este modo, se concibe fundamentalmente en y para la institución educativa donde se desempeña cada estudiante, por lo que su concepción curricular, el contenido de los diferentes cursos y el desarrollo de las habilidades científico - investigativas y tecnológicas responde a este enfoque. Los resultados alcanzados se sistematizarán e integrarán en los proyectos de investigación asociados a los Programas Nacionales, Ramales y Territoriales, lo que posibilitará generalizar los mismos.

Está estructurado por módulos para favorecer la organización y desarrollo del aprendizaje, con salidas intermedias en forma de diplomados y con menciones en cada uno de los niveles educativos.

El diseño es flexible para adecuarse a las diversas situaciones del trabajo de los educadores y posibilitar su participación en los encuentros presenciales, (mínimos en su forma clásica) así como en las actividades de autopreparación. Se crea un importante espacio para la utilización masiva del aprendizaje grupal

Estar centrado en el estudiante: para fortalecer su responsabilidad y participación en el proceso de formación académica. El peso fundamental de la actividad estará en el estudio independiente de los estudiantes en maestría, los que contarán con conferencias en video (del colectivo de profesores de cada asignatura) y discos compactos con el texto básico de los cursos, las guías de estudio de cada una (con auto evaluaciones que favorezcan la autorregulación del educador en el proceso de aprendizaje) y una amplia literatura complementaria, así como la edición de materiales impresos.

Se asegura la eficiencia a partir del progreso individual y se ofrecen oportunidades para alcanzar la culminación de los estudios de la maestría en el tiempo previsto.

Se pondera la heurística que conduce al conocimiento y la epistemología que la orienta, la búsqueda se realiza ejerciendo una práctica transformadora sobre el mundo y sus objetos de conocimiento.

Es la práctica social concreta la fuente de ese conocimiento, es decir, de los contenidos a aprender. Como “elemento” orientador, ordenador de estos, está el valor social de la actividad de aprendizaje. Lo social y lo individual según este punto de vista, convergen de modo dinámico, se median mutuamente para dar sentido personal a lo que se hace, dice y siente.

Una consideración mayor de los aspectos subjetivos del currículo y sus efectos (el impacto de este orden provocado en los participantes: profesionalidad, expresado en el desarrollo de su pensamiento creador, las interacciones con otros grupos y otras dimensiones de la subjetividad), lo cual demanda también una postura compleja en el diseño del currículo.

Son ejes directivos en el trabajo de los estudiantes la utilización del sistema de habilidades investigativas y tecnológicas y la concepción de sistematización que mediante el registro de carácter teórico y práctico favorece, de forma metacognitiva y mediante el autodesarrollo profesional, el logro de la calidad en el cumplimiento de los objetivos del programa de posgrado de acuerdo con el reglamento del MES. De igual forma, la tarea integradora, como parte de la sistematización, contribuye a la consolidación sistemática del logro de los objetivos trazados y le sirve al estudiante para el control y el autocontrol de su proceso de aprendizaje además de favorecer el proceso de culminación de cada módulo y de la tesis o trabajo final de culminación, por lo que las formas de evaluación están en correspondencia con la gestión del conocimiento, el aprendizaje individual y grupal en un lugar y nivel educacional determinado.

En el diseño curricular deben quedar resueltas las siguientes contradicciones: evaluar para certificar el aprendizaje vs evaluar para promover el aprendizaje; uniformidad para la culminación de estudios vs variedad; centralización vs descentralización; ritmo fijo de aprendizaje vs ritmo propio, así como los criterios e indicadores a utilizar por profesores, tutores y tribunales.

Una de las alternativas de integración curricular para el diseño del programa se sustentó en la búsqueda de la convergencia, sincronía en el abordaje de los problemas científicos. La clave para el desarrollo del pensamiento sistémico e interdisciplinario consiste en ver las relaciones en redes de influencias en vez de líneas rectas. Este es el primer paso para romper con el pensamiento lineal, que conduce al aislamiento, a la solución parcial de los problemas de la vida y la profesión.

Es concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje que se sustentan en la identificación y planteamiento de problemas con vistas a su solución mediante la investigación y como vía para la adquisición de conocimientos, incluyendo el de la metodología de la investigación aplicada para el estudio de los problemas.

Se pone en evidencia la interrelación dialéctica entre el proceso de problematización de la realidad, los contenidos y la ulterior estructuración del contenido que se investigará a partir de los cuestionamientos de carácter general que subyacen en el desarrollo de las diversas tareas investigativas. La efectividad de la problematización de la realidad con la que interactúan, dependen de la formación el pensamiento teórico.

En el proceso de diseño de las tareas se han tenido en cuenta los momentos de orientación, ejecución y control y prever acciones del docente y los estudiantes para orientar el proceso de reflexión y metacognición que debe efectuar el aprendiz estratégico.

La sistematización profesional, como proceso permanente, incrementa la auto preparación docente, que tiene como propósito la autogestión del conocimiento y la creación de condiciones de trabajo que permiten aportar alternativas de solución a los problemas y tareas profesionales, lo que posibilita el auto desarrollo personal y profesional mediante el cumplimiento de sus funciones lo que exige una interpretación y valoración crítica de varias experiencias.

Más que la acción misma de sistematización, progresivamente deviene en la actividad que orienta la acción, las órdenes que la persona se da a sí misma para ejecutarla. Simultáneamente es acoplamiento de motivos, expectativas y metas personales con el monitoreo de la ejecución y auto evaluación de sus resultados. De esta

forma, la sistematización supone una evaluación de los contextos como posibles fuentes de recursos, el apoyo en comunidades de profesionales y la participación en otros niveles de circulación e intercambio de saberes.

## 10.2 Relación universalización postgrado y universalización del conocimiento

La educación postgraduada en condiciones de universalización ha de desarrollar en consecuencia actitudes caracterizadas tanto por la apertura como por la anticipación ante el mercado de trabajo, lo que se pretende es que el egresado contribuya a definir nuevas necesidades, tanto en el país como en la región. En el futuro la educación posgraduada, como parte del sistema de producción intelectual se irá convirtiendo necesariamente en un factor cada vez más importante para el desarrollo de la sociedad y del hombre. Lo anterior permitirá a los participantes incorporarse a nuevos grupos de trabajo profesional, en los cuales recibirá retro alimentación y adquirirá la flexibilidad necesaria para actuar auto reguladamente en los diferentes contextos en los cuales realiza el ejercicio profesional.

A tales efectos, la universalización del conocimiento permitirá alcanzar en los participantes:

- La producción del nuevo conocimiento mediante las experiencias acotadas, los valores, la información contextual, las aptitudes y el cambio actitudinal en la cultura organizacional.
- Enriquecer la comunicación.
- Identificar y calificar las fuentes de conocimiento y ser capaces de transferirlo eficazmente.
- Estar en condiciones de poder medir los resultados a partir de los datos, información y conocimiento dentro y fuera de la organización.
- Acortar los tiempos en los proyectos de planeamiento.
- Optimizar los procesos, incrementando la productividad.
- Utilizar en mayor grado los recursos existentes.
- Valorar la multi causalidad, impulsar la reflexión continuada y confrontar la dinámica de los cambios como fuente de aprendizaje, y estar abiertos al trabajo cooperativo.

## 10.3 Evaluación del impacto

La evaluación de impactos, puede considerarse un caso particular de los procesos de evaluación de la calidad, ya que si bien responde a la lógica general de dicho proceso, evalúa aquellas variables asociadas a los impactos que ponen de manifiesto el logro de las transformaciones esenciales propuestas en la mejora proyectada, por cuanto estas transformaciones, a su vez, contribuyen a la elevación de la calidad en dimensiones específicas de la institución o del proceso en cuestión.

En los estudios referidos a la evaluación de impactos se construyen sistemas de indicadores sobre la base de caracterizar las relaciones proceso – producto, de ahí que en la mayoría de los proyectos consultados se identifiquen los indicadores con elementos tales como eficacia, eficiencia, cobertura, pertinencia, adecuación, coherencia.

Desde finales de los años 90 del pasado siglo los Ministerios de Educación y de Educación Superior de la República de Cuba han venido promoviendo investigaciones dirigidas a evaluar el impacto de la superación profesional y de las maestrías las que identifican variables e indicadores de producto con elementos relativos a

cambios significativos en el desempeño profesional y en la actitud social de los participantes como expresión del impacto.

En el sistema educativo cubano los movimientos de mejora se enmarcan, en el período actual, en las transformaciones educacionales que se han proyectado como: el movimiento de transformación del sistema para lograr una educación de amplio acceso e integral cada vez más pertinente, eficaz, efectiva y eficiente.

Algunos autores identifican los términos efectividad e impacto a partir de considerarlo como la incidencia que tiene el sistema educativo en otros sistemas tales como el económico, el cultural, el social y el político. De hecho ello da respuesta a la pregunta de ¿qué beneficio recibe la sociedad según una inversión dada?

Se entiende por evaluación de impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación el proceso dirigido a identificar, predecir, evaluar e informar la correspondencia de los objetivos en el entorno social concreto, con el propósito de valorar el proceso y los resultados alcanzados por los participantes y propiciar la necesaria retroalimentación y las posteriores decisiones que incluye una información detallada sobre el sistema de monitoreo y control a fin de asegurar su cumplimiento y las medidas que deben ser consideradas. Se convierte en una vía para asegurar las necesarias transformaciones, mide el efecto social en los participantes y de sus contextos de actuación a partir del desarrollo de potencialidades personales, profesionales y sociales.

La evaluación del impacto debe ser utilizada para evaluar el cumplimiento de la política educacional y las estrategias en esta dirección. No excluye la utilización de otros tipos de evaluación y presta atención a impactos secundarios y acumulativos.

La evaluación así concebida revela el carácter de proceso: medición, valoración y decisión. Estos criterios presuponen: informar, rendir cuentas, comprobar y mejorar la eficiencia, la eficacia y la calidad del objeto o proceso que se evalúa.

El papel de la evaluación debe contribuir a la participación colectiva y el compromiso de los participantes, perfeccionar la metodología, perfeccionar el proceso así como capacitar al personal para que puedan realizar esta evaluación.

Cualquier intento de evaluar los impactos asociados a un programa de transformación educacional exige aproximarse a una metodología que permita lograr ese propósito. Es por ello que en el proyecto se ha pretendido establecer en una primera etapa los elementos básicos de un enfoque metodológico dirigido a ese objetivo, concretados en este caso en relación con el programa de universalización del postgrado

Un primer momento de este enfoque metodológico lo constituye la identificación de los impactos que serán objeto de evaluación. En un estudio de evaluación de impactos de esta naturaleza que tiene como propósito general una evaluación del cambio con cierto carácter de inmediatez, los impactos a considerar serán aquellos cuya medición es factible en períodos mínimos de tiempo, o sea, impactos a corto y mediano plazo. La conceptualización realizada a partir de la sistematización de los antecedentes e ideas implicadas en la universalización permite arribar a la formulación de los principales impactos que expresarán la materialización de la universalización del postgrado:

- Remodelación del papel del educador en la dirección del proceso pedagógico con la consiguiente gestión del conocimiento, renovación de sus estrategias de aprendizaje e innovación.
- Integración de las TIC a la docencia, a la investigación y a la propia gestión del conocimiento.

El análisis de los impactos identificados y de los rasgos característicos del proceso de universalización como modelo de formación profesional lleva a considerar en un segundo momento las áreas de impactos en las que incide el cambio. En este caso se identifican como áreas de impacto:

- a) pertinencia social.
- b) aprendizaje innovación en la dirección del proceso formativo.
- c) desarrollo social basado en el conocimiento.

- d) gestión del conocimiento.
- e) interacciones entre los participantes.
- f) la organización institucional.

Tomando en consideración el grado de importancia que ha adquirido la formación académica de postgrado, es necesario establecer parámetros homogéneos que permitan medir la calidad con que se imparten. Se trata a partir de las variables precisar los criterios e indicadores y los estándares para evaluar logros y debilidades en condiciones de masividad, lo que permitirá el cumplimiento del principio de elevación de la calidad en condiciones de universalización del postgrado en condiciones de amplio acceso.

Sobre la base de la universalización del postgrado como objeto de evaluación, se definieron en un tercer momento las variables a estudiar para la evaluación del cambio. Se asumieron como variables de estudio en nuestro objeto de evaluación:

- 1) Pertinencia e impacto social.
- 2) Tradición de la institución y colaboración interinstitucional y otras instancias tanto nacional como internacional.
- 3) Cuerpo de profesores y tutores.
- 4) Respaldo material y administrativo para la gestión del Programa.
- 5) Estudiantes.
- 6) Currículo.
- 7) Investigación científica, desarrollo tecnológico, innovación y desempeño profesional de calidad.
- 8) Evaluación del programa y perfeccionamiento continuo.

El impacto esperado se centra en el perfeccionamiento del sistema de formación permanente de profesionales de la educación mediante la evaluación del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación y en particular a la precisión de los indicadores de las variables en condiciones de masividad y por ende de universalización del postgrado. Las variables e indicadores, generalmente deben expresar cambios cualitativos de todos los participantes.

En la formación académica de postgrado los maestros derivan recursos individuales y soluciones a los problemas del desempeño profesional en las relaciones con otras personas que enriquecen su preparación. Evalúan los contextos como posibles fuentes de recursos, el apoyo en comunidades de prácticas compartidas, y la participación en redes sociales de circulación de saberes, a la vez que exponen el carácter social de los aprendizajes. Se enriquecen las cualidades personales que permiten la cooperación con otras personas, el dominio de habilidades comunicativas y el manejo de símbolos culturales.

A partir de la determinación de las variables, un último momento del proceso de evaluación de los impactos es la definición del algoritmo de estudio de las variables asumidas.

- 1) Profundización teórica para la conceptualización y operacionalización de las variables.
- 2) Elaboración del marco de referencia para el proceso de análisis de la variable.
- 3) Elaboración del plan de búsqueda de la información.
- 4) Determinación de los procedimientos de análisis e interpretación de la información.

La primera etapa se desarrolla a través de tres pasos: la conceptualización y caracterización de la variable, la definición y caracterización de sus dimensiones y la definición de sus indicadores.

La segunda etapa se inicia con la definición de los criterios base del análisis, para ello deben buscarse respuestas a las interrogantes: ¿Dónde estoy? , ¿Qué se cambia?, ¿En que dirección?, ¿Cómo se hace? ¿Cómo saber en qué momentos se llega al cambio?

A continuación se establecen las condiciones que rodean a la variable a través de un análisis de contexto, posteriormente se determinan las consecuencias del cambio de la variable teniendo presente los cambios en el modelo actuante y la expectativa de resultados y por último se definen los resultados esperados con relación al impacto que se estudia.

Esto permitirá elaborar el marco referencial para el análisis del comportamiento de cada una de las variables: determinación de aspectos sociales que se pretenden solucionar y transformaciones que se esperan, tiempo y lugar.

En la tercera etapa se elabora el plan de búsqueda de la información para lo cual se deben tener presentes las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué se necesita conocer?, ¿Qué datos responden a esas necesidades?, ¿De qué fuentes se obtienen esos datos?, ¿Qué procedimientos y técnicas se aplicarán para su obtención? Las respuestas previas a estas preguntas permitirán establecer los procedimientos e instrumentos necesarios para obtener los datos.

En la última etapa se determinan los procedimientos de análisis e interpretación de la información para lo cual se realiza la selección de los métodos y técnicas de procesamiento, se precisan las inferencias a obtener con relación a cada dimensión y se definen los elementos que evidencian el impacto. Se reflejan los efectos producidos, causas y consecuencias en cada momento.

Características de la evaluación de impacto:

- Los efectos esperados pueden constatarse tanto en los participantes, como en su entorno social.
- Permite conocer la influencia transformadora, incluso no prevista. Puede ser positiva o adversa.
- Utiliza un sistema de indicadores que no excluye, sino presupone el uso de todas las demás formas de evaluación.
- Para que exista una evaluación de impacto deben ser considerados de manera particular los efectos positivos deseados.
- Capacidad para ofrecer, en el curso de la investigación, una determinada información susceptible de comprobación experimental

En la evaluación del impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación se toma como punto de partida el crecimiento individual y grupal de los egresados y el crecimiento de la institución que asume el programa.

El crecimiento individual y grupal del egresado se expresa en su desempeño profesional y producción intelectual sobre la base de las competencias profesionales, su inserción en la solución de los problemas de la práctica escolar en correspondencia con las prioridades investigadas de las actuales transformaciones educacionales y la motivación por la continuidad en la formación académica.

El crecimiento de la institución que asume el programa de la Maestría se concreta en su aporte al desarrollo científico y tecnológico y de innovación de ella misma y de su entorno social porque logra la articulación de estos elementos, en los beneficios en la elevación del potencial científico del centro, en el incremento de las líneas de investigación en función de las respuestas a las prioridades de la sociedad, la creación de equipos multidisciplinarios y el prestigio que se le reconoce dado el amplio acceso al Programa como expresión de justicia social sustentado en la evidencia científica disponible y orientada a la mejora continua del quehacer profesional.

### 10.3.1 Niveles de impacto

- **Muy alto:** se pueden observar a simple vista las transformaciones ocurridas como alto grado de satisfacción, compromiso, deseo de concluir, alto grado de interacción en el entorno, moviliza y estimula que otros participen del programa, admite posibilidades de ser profesor adjunto, pone en práctica lo aprendido, desea ampliar su desarrollo cultural, socializa sus logros.
- **Alto:** mantiene disposición para el cambio en dependencia con las dificultades que se presenten.
- **Medio:** disposición siempre que no existan mayores dificultades.
- **Bajo:** se mantiene sin efectos notables, los cambios son pocos perceptibles.

También podrían enumerarse los cambios que se observan en los maestrantes desde lo individual y social, así el cómo reconocieron los cambios producidos en lo individual, grupal e individual

### 10.3.2 Estudio de casos

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular en la que la singularidad del caso no excluye su complejidad.

El Comité Académico Nacional dirige tres estudios de caso y cada Comité Académico Provincial dirige al menos dos, para comprender a través de su singularidad, la existencia de elementos significativos en la particularidad del mismo y así llegar a conclusiones, recomendaciones y toma de decisiones.

El Caso “Funcionarios del Ministerio de Educación” se selecciona por estar constituido por un grupo de educadores que se desempeñan en el Organismo Central. A partir de que todos poseen formación docente, las especificidades de sus funciones marca la particularidad distintiva del caso y en esa particularidad se destaca la responsabilidad que tienen en hacer cumplir la política educativa de la Revolución cubana desde el MINED, lo que implica que en esencia manifestada en la práctica, los participantes realizan funciones de dirección educativa desde el Organismo Central hasta la instancia de la escuela cubana.

De esta forma se cumple la exigencia del estudio de caso en cuanto que se constituya en investigación en la educación, y no acerca de o sobre la educación.

## 10.4 Impacto sobre el sistema de educación

En el proyecto de investigación para el seguimiento de la Maestría y su impacto, se ha sistematizado la realización de entrevistas individuales y grupales a los alumnos de la Maestría en los momentos presenciales del desarrollo de esta , además se han aplicado dos encuestas (diciembre/05 y marzo/06) a una muestra que ha oscilado alrededor del 11% de la matrícula.

Como resultado de las encuestas se recogieron criterios favorables de la mayoría de los encuestados acerca del desarrollo de la Maestría, consideraron en niveles de satisfacción altos todo lo relacionado con el conocimiento del Programa de la Maestría, la composición de los módulos y las habilidades a desarrollar; así como la calidad de los encuentros presenciales.

La disponibilidad de la bibliografía y la posibilidades de utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación fue considerada entre los niveles alto y medio, lo que se corresponde con que todos, de alguna manera señalaron como aspectos imprescindibles para el desarrollo de la Maestría el aseguramiento material y la posibilidades de utilización de las computadoras y videos, así como la adecuada organización del tiempo de autoperparación.

Las encuestas también nos permitieron recoger como principales expectativas de los maestrantes la elevación del nivel científico metodológico en su labor, el aporte a su cultura general e integral y la posibilidad de contribuir a la solución de los problemas de la escuela mediante la investigación.

Entre las fortalezas para el desarrollo de la Maestría señalan la alta motivación y el interés de los matriculados por aprender a aprender y aprender a emprender teniendo como principal elemento el autoaprendizaje; así como la disponibilidad de los recursos que la Revolución ha garantizado en todas las escuelas, tales como televisores, videos y computadoras.

Los elementos recogidos en estas encuestas evidencian rasgos importantes del crecimiento individual de los maestrantes, entre ellos en su actuación personal, la disposición, autovaloración y motivación para el cambio, confianza en sí mismo, conocimiento de sus necesidades y posibilidades, actualización, integración al grupo, incremento de las relaciones interpersonales, actitud hacia los otros dada en el reconocimiento de las diferencias, la socialización de sus logros personales y colectivos, disposición a cooperar, así como interés por las actividades investigativas y tecnológicas y por la continuidad de estudios. Ello revela discretamente cambios en la actuación y el pensamiento de los participantes, expresión de su estado de ánimo optimista, con confianza, seguridad.

Estos resultados revelan que la educación postgraduada debe analizarse en la dialéctica de las dimensiones social-individual, al considerar que la autorrealización, el crecimiento, y la educación a lo largo de toda la vida, es aspiración de todo ser humano.

Por otra parte, las entrevistas individuales y grupales aplicadas para recoger el estado de opinión de los matriculados con el propósito de evaluar sistemáticamente su desarrollo y prestar la atención específica y sobre la marcha tomar las decisiones que ella demanda, en particular los criterios más generalizados se refieren a la buena preparación de los profesores de la Maestría y a la buena atención que reciben de ellos:

- Flexibilidad para el tratamiento de los contenidos teóricos, metodológicos y prácticos al introducir aquellas orientaciones en dependencia de los resultados del diagnóstico, para así perfeccionar la actividad profesional que desempeñan, en los diferentes contextos.
- La posibilidad de la reconstrucción de los aprendizajes por todos los participantes (búsqueda crítica, vigencia de los principios de las ciencias pedagógicas y de la política educacional cubana, en particular el de la teoría con la práctica)
- La orientación de las tareas se caracteriza por una perspectiva innovadora y transformadora.

“... consideran que el Programa de la MCE es un permanente estímulo para que sus estudiantes observen la realidad desde la óptica del cuestionamiento constante de teorías, modelos, de la búsqueda de soluciones,...por lo que serán en un futuro no lejano investigadores que innovan y transforman la realidad...”

También se recogieron algunas insatisfacciones referidas a la implicación de los directores de los centros para la organización de espacios que posibiliten la observación de las clases en video y la utilización más racional de las computadoras.

Estos resultados han sido valiosos para la proyección del trabajo metodológico y de dirección del Programa de Maestría y de su evaluación y perfeccionamiento, puesto que permite orientar el trabajo sobre bases reales y no sobre las ideas, proyecciones o representaciones no adecuadas de su funcionamiento.

De acuerdo con la posición metodológica que se adopte al “construir” un modelo de evaluación de impacto, se obtiene una mayor o menor implicación de las estructuras de dirección en este proceso y los participantes en su ulterior utilización.

Al mismo tiempo, se presupone considerar también al modelo actuante como la primera aproximación posible de modelo del postgrado de amplio acceso que trata de dar respuesta a las exigencias sociales.

Esta consideración metodológica, permite negar dialécticamente lo mejor del modelo actuante, incorporándolo al nuevo modelo, de manera que este se va ajustando a partir de la consideración de las características que debe tener para dar cumplimiento a los fines y objetivos de la universalización del postgrado sobre una base real.



## **10.5 Interrelación entre el pregrado y el postgrado en condiciones de universalización de la educación superior pedagógica**

La universalización de la actividad postgraduada para los profesionales de la educación en Cuba parte de un modelo desconcentrado en sedes municipales del centro de educación superior, que garantiza el acercamiento progresivo de los niveles de realización de la actividad postgraduada hacia los niveles de actuación de sus profesionales. La lógica que opera responsabiliza al centro de formación inicial (ISP) con la formación permanente de sus egresados sobre la base de un sistema de relaciones conjuntas, y donde, se realizan diferentes formas organizativas de la actividad postgraduada según las necesidades del contexto educacional actual.

En nuestro país la formación de pregrado de los profesionales de la educación se realiza, desde el inicio de la carrera, vinculada directamente con la futura actividad profesional del estudiante, en todos sus componentes, con una estructuración académica semipresencial en sedes municipales del centro de educación superior y que se integra a una actividad presencial sistemática en las escuelas y donde es determinante la influencia del colectivo pedagógico de esas escuelas y la atención permanente de un tutor seleccionado entre los mejores sus profesores.

De esta manera se constituye un ciclo cerrado en el que la formación de postgrado de los profesionales de la educación, no solo se dirige a satisfacer necesidades para la elevación de la calidad del desempeño de ese profesional, sino que se vincula directamente con la elevación de la calidad del propio proceso de formación de otros nuevos.

En este tránsito, surge como un resultado revolucionario y novedoso esta Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso, dirigida a los maestros y profesores de los subsistemas de educación, los que de hecho son tutores y profesores de los estudiantes, así como directores y miembros del colectivo pedagógico donde se forman. De ahí que una de las principales áreas de impacto de esta maestría se encuentre precisamente en la interrelación pregrado- postgrado.

Teniendo en consideración este presupuesto se realizó un primer acercamiento a un estudio comparado sobre el comportamiento actual del pregrado y el postgrado en la formación docente en condiciones de universalización, y que tomó como referencia los patrones de calidad correspondientes a los sistemas de evaluación y acreditación de las carreras universitarias y de las Maestrías del MES (anexo 1). Aún cuando dichos patrones no fueron concebidos inicialmente para las condiciones de la universalización de la educación superior, el análisis de dichas variables en el caso particular del comportamiento de la formación docente de pregrado y postgrado reveló hasta dónde hemos llegado y qué nos faltaría lograr en la búsqueda de la excelencia.

## **10.6 Conclusiones**

El proceso de universalización del postgrado representa un movimiento de elevación de la calidad de la educación superior de una particular connotación por la incidencia de sus resultados en otros programas priorizados al contribuir a la elevación de la calidad de la preparación de los educadores factor esencial en el logro de los objetivos de muchos otros programas educacionales.

La universalización del postgrado forma parte de las transformaciones revolucionarias en curso, por lo que sistemáticamente incorpora nuevas dimensiones y quedan muchos aspectos por comprender y proyectar suficientemente, entre ellos la gestión del conocimiento en el contexto territorial.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de las Maestrías empleado por Cuba incluye entre sus variables la Pertinencia e Impacto Social, cuyos indicadores fundamentales se refieren a las necesidades sociales, su efecto en las funciones sociales de los egresados y en el desarrollo económico y social de la comunidad.

La pertinencia social debe ser considerada como una categoría central de la teoría y la práctica del postgrado, si de articular el postgrado al desarrollo social sostenible se trata.

La universalización del postgrado ofrece oportunidades inéditas de poner los conocimientos al servicio de la solución de los problemas científicos detectados en cada territorio donde los participantes son promotores del aprendizaje, y están potencialmente volcados a la innovación, y la transformación.

Esta nueva concepción da continuidad y a la vez se diferencia del modelo interactivo de investigación y postgrado ya habitual en nuestras universidades.

La evaluación de los impactos del programa constituye un complejo proceso que debe tomar en consideración tanto la conceptualización del modelo pedagógico por el cual puede ser representado el proceso de universalización como los presupuestos conceptuales y metodológicos inherentes al proceso de evaluación para la valoración de sus impactos.

## 10.7 Referencias

- (1) 1. Castro F., (2004) Discurso de clausura del IV congreso de Educación Superior, 6 de febrero de 2004

## 10.8 Bibliografía

- Abreu Hernández Luis Felipe, Julio Castro Lamas y Osvaldo Balmaseda Neyra (2006). Innovando el posgrado: de la visión escolástica hacia la sociedad del conocimiento. Curso 9 Universidad 2006.
- Añorga Morales J. et al (2005) “Modelo de evaluación de impacto de programas de maestría”.
- Arencibia Sosa Victoria, Norberto Valcárcel Izquierdo y René Hernández Herrera (2003) “La formación continua a distancia de los profesionales de la educación. Evaluación de su impacto” Curso 17 Pedagogía 2003
- Bernaza Rodríguez Guillermo. (2005) El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: Reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. Ponencia. La Habana.
- Castro Escarrá, Olga. (1999). Indicadores para medir el impacto de la superación de los docentes. Resultado de investigación. ICCP. La Habana
- Campo Cabal, Álvaro y Henry Yesid Bernal (Compiladores). (1999) Educación Superior y Acreditación en los países miembros del Convenio Andrés Bello. Colombia,
- Corvalán, Ana María. (1998) El uso de indicadores: requisito fundamental para alcanzar la educación requerida al año 2000. Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre “Gestión educacional: Tendencias y Perspectivas” organizado por CONSED. Brasil,
- Cruz Cardona, Víctor. (1995) Guía de autoevaluación. Evaluación y acreditación de programas de postgrado. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. España,
- Grupo L.A.C.E. HUM 109 (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) Facultad de CC de la Educación. Universidad de Cádiz. (1999) Estudio de casos en la Educación.
- Hernández Fernández Herminia y otros, (2004) Estrategia para la proyección del impacto. Ponencia presentado en la Junta Consultiva de Postgrado de Universidad 2004, publicada en CD: ISBN959-7164-53-1
- Junta de Acreditación Nacional. Sistema de evaluación y acreditación de maestrías. (2005) La Habana, Cuba,
- Lanz, Rigoberto (Compilador). (2003.) La universidad se reforma. Colección Debate sobre la Reforma. Imprenta Nacional. Venezuela,
- Ministerio de Educación Superior. (2003) Orientaciones para controlar la calidad de los programas de maestría. La Habana, Cuba,
- Ministerio de Educación. DFPPP. (2005) Estudio sobre el impacto de la superación de los docentes del mined del 2000 A 2004. La Habana. Cuba
- Muñoz Izquierdo, Carlos y otros. ,( 2003) Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores de impacto social de la educación en América Latina y el Caribe. Universidad Iberoamericana. México
- Núñez Jover, Jorge. (2004) Postgrado, investigación e interdisciplinariedad: ¿Hay algo de valioso en esta discusión? Ponencia. Universidad de La Habana.
- Núñez Jover (2002) “Conocimiento, postgrado y sociedad. Reflexiones desde una teoría del conocimiento socialmente significativo”. El postgrado, organización y gestión de la calidad. Universidad de Sinaloa.
- Pérez García, A.M: Solórzano Benítez, R. Canfux Gutiérrez, Jaime, Valcárcel Izquierdo N. (2005) La evaluación del impacto en la educación de jóvenes y adultos IPLAC. s/m

- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2003) Modelo de acompañamiento – apoyo, monitoreo y evaluación – del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. La Habana
- Organización de Estados Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de educación No 35. Calidad y acreditación universitaria. mayo-agosto de 2004.
- Seminario Iberoamericano: Elaboración de un sistema de indicadores de la educación en el contexto de políticas de calidad. (1997) Memoria. España.
- Treviño, Ernesto. Innovaciones en los sistemas de información para la gestión de la educación en los países de América Latina y el Caribe. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile,
- Valdés Veloz, Héctor. (2003) Evaluación del desempeño docente. Cartas al Director. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana,
- Valle Lima Alberto, Magaly García Ojeda, Olga Castro Escarrá, Baudilio Delgado. (2003) Marco teórico del proyecto “el sistema de trabajo del docente y del director de escuela. vías para su perfeccionamiento”. La Habana
- Vecino Alegret Fernando (2006) Conferencia Magistral: La Universalización de la Universidad por un Mundo Mejor. 5to Congreso Internacional de Educación Superior

## 10.9 Hoja de trabajo 1

Preguntas para la reflexión y el debate:

- 1) ¿Cómo valora la concepción planteada sobre la universalización del postgrado y en particular de la formación académica?
- 2) Reseñe sus experiencias sobre la universalización del postgrado en su país y en particular de la formación académica. ¿Cómo las ha sistematizado?
- 3) Establezca la relación entre masividad y calidad en la formación académica de postgrado en condiciones de universalización.
- 4) Sobre la concepción curricular desarrollada en la Maestría en Ciencias de la Educación, valore los aspectos positivos y negativos que considere.
- 5) ¿Por qué es esencial la evaluación de impacto en la educación de postgrado? Valore las experiencias obtenidas por usted.
- 6) Describa una experiencia positiva que ha obtenido en la educación de postgrado, como profesor o estudiante. ¿Qué implicaciones ha tenido para usted en su vida profesional futura?
- 7) Establezca las diferencias entre el modelo interactivo de postgrado propuesto en este curso, con respecto al habitual en las universidades latinoamericanas. Analice las fortalezas y debilidades del modelo propuesto.

## 10.10 Anexo 1

Variables de los patrones de calidad correspondientes a los sistemas de evaluación y acreditación de las carreras universitarias y de las Maestrías

### SEA-CARRERAS UNIVERSITARIAS

Pertinencia e impacto social

Profesores

Estudiantes

Infraestructura

Currículo

### SEA- MAESTRÍAS

Pertinencia e impacto social

Tradicición y colaboración inter institucional

Profesores y tutores

Estudiantes

Aseguramiento didáctico material y administrativo

Currículo

### 10.11 Datos de los autores



**Gilberto García Batista:** Doctor en Ciencias Biológicas y Profesor titular. Tiene 39 años de experiencia en la docencia como profesor y ha ocupado diferentes responsabilidades como jefe de Dpto, Vicedecano y Decano de Facultad. Actualmente metodólogo de la Dirección y Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico del MINED y Jefe de Postgrado. Ha recibido y desarrollado cursos de postgrado tanto en Cuba como en diferentes países de América Latina. Labora actualmente y es el coordinador nacional, del Proyecto que se encuentra en ejecución de la Maestría de amplio acceso en Ciencias de la Educación para más de 95 mil educadores cubanos y 800 venezolanos. Tiene concluidas más de 15 investigaciones y ha presentado los resultados en eventos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos en Revistas y elaborado libros para la formación de maestros y profesores como autor y coautor. Es miembro de la Comisión Nacional de Grados Científicos, de la COPEP, del Comité técnico evaluador de maestrías, del Consejo Científico del IPLAC y del ICCP. Miembro de la Junta Directiva Nacional de la APC. Ha recibido diferentes condecoraciones otorgadas por el Consejo de Estado: Orden Por la Educación Cubana. 1990; Medalla “José Tey”. 1994; Medalla de la Alfabetización. 1986; Medalla por el 40 Aniversario de las FAR. 1997; Medalla “Frank País” de Segundo Grado. 2002.



**Dra. C. Fátima Addine Fernández.** Profesora del Centro de Estudios del ISP “Enrique José Varona” y colaboradora del Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Educación Superior (MES) en el área de la investigación y el postgrado. Desde su creación es la Secretaria del Tribunal Permanente de Ciencias Pedagógicas (Didáctica) que tiene su Sede en el ISP “Enrique José Varona”. Ha dirigido de forma exitosa 17 tesis de doctorado y co dirigido otras cuatro en el área de la Didáctica y el Diseño Curricular en la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación. Tiene varias publicaciones tanto nacionales como en países de América Latina que han servido de referente para el desarrollo de Maestrías y Doctorados.

Ha presentado los resultados de las investigaciones en eventos nacionales e internacionales, dirigido en estos eventos talleres, mesas redondas y simposios. Tiene experiencia en el desarrollo de Programas de Doctorado en la que ha participado como autora, profesora de varios cursos. Los materiales elaborados han sido altamente valorados por los participantes. Ha dirigido varias investigaciones, actualmente dirige la relacionada con la evaluación del impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso, la que ha recibido reconocimientos del MINED y el MES por la calidad y proyección de los resultados. Es integrante de varios Comités Académicos en el área de la Educación. Es la Secretaria del Programa Ramal 3 del MINED. Ha participado en procesos de acreditación de Maestrías y recientemente en el de evaluación institucional del ISDI. Participó en los talleres regionales convocados por la Sección de Ciencias Pedagógicas de la CNGC.



**MSc. Olga J. Castro Escarrá.** Graduada de Licenciada en Ciencias Físicas en la Universidad de la Habana y Master en Educación Avanzada, posee una rica experiencia en la formación y superación postgraduada de maestros y profesores. Durante 30 años fue vicedirectora del Instituto Nacional de Perfeccionamiento Educativo, actualmente es metodóloga - inspectora de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico del Ministerio de Educación. Ha desarrollado numerosas actividades postgraduadas, en Cuba y en el extranjero, sobre la Didáctica de las Ciencias, la Física General y de metodología de la investigación educativa. Ha participado en proyectos de investigación referidos al desempeño del docente y a la fundamentación teórica, el perfeccionamiento de la superación del personal

docente (2000 –2003). Estudios históricos y comparados de la superación postgraduada de los docentes en América Latina y el Caribe, Tendencias y enfoques de las investigaciones e innovaciones educativas en América Latina y el Caribe (IPLAC-2004) y en Evaluación del impacto de la Maestría en Ciencias de la Educación de amplio acceso (en ejecución en este momento). Autora de más de 50 publicaciones, las más recientes son: “La formación permanente de los maestros y profesores en Cuba” (2003); “Una alternativa de Educación a Distancia para la superación de los maestros y profesores a través de la televisión” (2005); “Nuevas posibilidades para la superación de los docentes en condiciones de la universalización” (2006) y “Evaluación del Impacto de la Superación Postgraduada” (2007). Ha sido acreedora de reconocimientos y distinciones de carácter nacional.

## 11 GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EL POSGRADO: NUEVOS DESAFÍOS Y PROYECCIONES



Dr. C. Julio Castro Lamas, Profesor Titular, Director de la Dirección de Educación de Posgrado del MES, Director Regional de la AUIP, [jcastro@reduniv.edu.cu](mailto:jcastro@reduniv.edu.cu)

Dra. C. Cecilia Polaino, Profesora Titular, [cecilia@reduniv.edu.cu](mailto:cecilia@reduniv.edu.cu)

Dr. Osvaldo Balmaseda Neyra, Profesor Auxiliar, [osvaldo@reduniv.edu.cu](mailto:osvaldo@reduniv.edu.cu)

### 11.1 Introducción

En nuestra región latinoamericana, continúa ininterrumpidamente un proceso inusitado de expansión de la educación superior. El actual aumento de las matrículas universitarias en trasciende al postgrado, manifestándose en una excesiva y desordenada producción de programas en este nivel de enseñanza.

El postgrado alcanza, en la actualidad, cifras de concurrencia sin precedentes al presentarse como escenario propicio para que académicos, científicos, investigadores y profesionales de las más diversas áreas traten de encontrar respuestas a los desafíos de la vida moderna, los cuales demandan la superación y, en ocasiones, la recalificación de miles de graduados universitarios, teniendo en cuenta los contemporáneos contextos donde los cambios sociales, económicos y tecnológicos se producen de forma vertiginosa.

Para contrarrestar los posibles efectos negativos de la masividad, parece haber consenso en la idea de que es necesario encontrar mecanismos que garanticen la calidad de los servicios educacionales en general. En ese sentido, cobran cada vez más espacio las discusiones sobre evaluación y acreditación de programas e instituciones. Ello se advierte en la creciente preocupación por precisar las principales categorías asociadas a estos procesos, en el estudio y producción de propuestas procedentes de organismos, gremios y sistemas internacionales, nacionales, regionales –y hasta subregionales- de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior; de ahí que las reflexiones atinentes a estos temas, buscando mayores niveles de confianza en los procesos y los resultados de la evaluación –a menudo con carácter gubernamental o estatal- son ya lugares comunes en foros, conferencias, seminarios y artículos relacionados con la educación superior.

Estos intentos por encontrar seguridad en los mecanismos de evaluación y acreditación están enlazados con intereses diversos: necesidades de mejoramiento en el desempeño profesional, ofrecimiento de becas, generación de información pertinente para la toma de decisiones, garantía pública de instituciones y programas; credibilidad de los usuarios acerca de los servicios educacionales que reciben, equivalencia de títulos académicos y grados científicos entre instituciones de uno o más países, por sólo citar algunos.

Nuestro continente, en medio de una angustiada realidad económica, enfrenta importantes transformaciones en los sistemas de educación superior cuya manifestación más relevante es el surgimiento de nuevas universidades, particularmente privadas. Ello ha dado lugar a nuevas valoraciones que de las instituciones de educación superior están haciendo diferentes agentes sociales, que han obligado a muchos gobiernos a dictar políticas que en no pocos casos conducen a ensanchar la brecha que separa a individuos y grupos sociales no solo en lo económico, sino también en el acceso a la información y el conocimiento.

Las actuales relaciones de intercambio comercial entre naciones, al favorecer a las más ricas, agravan las crisis financieras de nuestros pueblos, dando lugar a constantes recortes presupuestarios destinados al uso social, entre ellos la educación. Las instituciones de educación superior disponen cada vez de menos recursos, lo que ha obligado –tanto a autoridades estatales como académicas-, a buscar mecanismos que les ayuden a tomar las mejores decisiones con respecto a la asignación de los escasos bienes materiales y financieros disponibles, de

manera que éstos puedan ser aprovechados por aquellas instituciones o programas de mayor pertinencia e impacto social, y convertirlos en una inversión con posibilidades de recuperación a corto y mediano plazos.

En ese sentido, este curso hace hincapié en la gestión de la calidad como parte de una estrategia integral de mejoramiento continuo.

## 11.2 Importancia del postgrado. Tendencias dominantes

Los estudios de postgrado comprenden las enseñanzas que lleva a cabo la universidad a través de sus escuelas, facultades, departamentos o institutos, con el fin de facilitar una formación específica o especialización a graduados universitarios. En ocasiones estos estudios son diseñados, organizados y ejecutados por instituciones científicas no universitarias y hasta por empresas productivas o de servicios con personal académico, adecuados recursos, prestigio y tradición suficiente, que les posibilitan ejercer esta función.

Una razón para el actual incremento de las ofertas de postgrado radica, por un lado, en la necesidad de difundir nuevos conocimientos y de atender esenciales demandas sociales y económicas; pero, por otro, suele existir –con no poca frecuencia–, el interés de individuos por obtener títulos que les propicien mejores oportunidades de empleo y mayores salarios. Esto último puede propender a la proliferación de títulos con un respaldo académico insuficiente, al existir un mercado que concede especial valor al credencialismo. Como una consecuencia de tan nefasta práctica, el postgrado puede deformarse, al abandonar su verdadera razón de ser para convertirse en un negocio lucrativo.

El legítimo postgrado, entendido como el nivel educacional que garantiza la educación permanente, o a lo largo de la vida de los graduados universitarios, persigue el desarrollo de capacidades para la producción, transferencia, diseminación y aplicación de conocimientos. El postgrado favorece la capacitación para percibir, valorar, comprender, transferir, modificar, aplicar y extender el conocimiento disponible.

Además de estudiar vías para el crecimiento económico del país, el postgrado atiende otros espacios de la educación, como la cultura y la vida social en toda su magnitud, que también requieren respuestas fundamentadas científicamente. El postgrado confirma así su importancia, pero no desde una perspectiva académica tradicional, limitada a la publicación de artículos y tesis. Otras formas de expresión de conocimientos como patentes, obras de arte, proyectos culturales, innovaciones tecnológicas, evaluación de tecnologías, etcétera, pueden ser legitimados como productos derivados de procesos alternativos de formación postgraduada no comprendidos en la maestría ni el doctorado.

El postgrado puede desbordar la concepción de ser complemento de los conocimientos y habilidades no satisfechos durante los estudios de licenciatura o pregrado y dirigirse a enfrentar las necesidades del presente y del futuro; tal perspectiva le confiere al postgrado una dimensión prospectiva y estratégica para el desarrollo.

El postgrado puede proyectar su acción sobre los más variados agentes de la innovación, entre los que pueden hallarse maestros, profesionales en general, empresarios, directivos y gestores de proyectos, por sólo mencionar algunas áreas vinculadas a la creación de capacidades para la innovación.

El postgrado permite articular políticas y prácticas científicas y tecnológicas locales al contexto internacional, muy necesario para nuestros países; en ese sentido, los postgrados de mayor nivel académico resultan una vía expedita para lograrlo.

En resumen, el postgrado desempeña un papel significativo en los procesos de formación continua e ininterrumpida de los profesionales en ejercicio.

El estudio del comportamiento de la actividad de postgrado a nivel mundial, nos permite identificar sus principales tendencias (Núñez J.):

- Incremento de la actividad de postgrado, muy relacionada con el crecimiento económico y los indicadores de investigación.

- Movilidad internacional de estudiantes de postgrado. Esta movilidad explica los debates acerca de la homologación de títulos, que presenta múltiples escollos.
- Concentración regional. Una elevada actividad de postgrado tiene lugar, fundamentalmente, en las capitales y grandes ciudades, en detrimento de la atención a los profesionales que viven en zonas más apartadas o en provincia.
- Los factores de comercialización que se mueven detrás del postgrado están conduciendo a privilegiar profesiones más lucrativas y que requieren menos recursos para su desarrollo. Esto puede afectar actividades de alto valor científico y tecnológico que sólo el Estado o las grandes empresas pueden financiar.
- Existencia de sistemas y legislaciones nacionales de postgrado que norman esta actividad. Determinadas concepciones sobre autonomía universitaria, la privatización de universidades, los intereses contrapuestos y la ausencia de políticas nacionales bien definidas dificultan estos procesos. La diversidad de las reglamentaciones oscila entre las extremadamente rígidas y las demasiado flexibles.
- No es frecuente encontrar relacionadas las políticas de postgrado y las de desarrollo económico y social.
- Se aprecia un avance en conciencia y cultura de la evaluación del postgrado. Muchos países tienen ya - y otros están creando - sistemas nacionales de evaluación y acreditación. Con ello se enfatiza en el cuidado de la calidad del postgrado. En América Latina esta tendencia puede ser aprovechada como un factor importante en el reconocimiento internacional de las titulaciones. En ese sentido, el tema de los indicadores de calidad es fundamental. El cumplimiento de esos indicadores pudieran determinar una mayor o menor visibilidad internacional del postgrado y, con ello, juicios sobre su calidad.

Sin embargo, en numerosos países de Iberoamérica se escuchan no pocas críticas referidas a la calidad de sus ofertas de postgrado. Por un lado, se cuestiona la escasa atención a las necesidades de la comunidad, la falta de vínculos con las instituciones sociales y el mundo empresarial, así como un insuficiente nivel de satisfacción de determinados estándares académicos. La reflexión sobre este fenómeno nos servirá para aproximarnos a una definición de pertinencia del postgrado.

### 11.3 Postgrado y gestión del conocimiento

Frecuentemente escuchamos las expresiones “sociedad del conocimiento” y “sociedad de la información”; a ellas se asocian numerosos conceptos como conocimiento, conocimiento explícito y tácito, economía del conocimiento, gestión del conocimiento, tecnologías de la información y la comunicación, revolución digital, teleformación, teletrabajo, brecha digital, infotecnología, web de la ciencia, web del conocimiento, capital intelectual, valor agregado... La enumeración pudiera continuar, pero tan sólo los mencionados permiten mostrar la complejidad del futuro que deberá enfrentar la sociedad.

Pudiéramos preguntarnos: ¿ya estamos viviendo en la sociedad del conocimiento? Probablemente las respuestas a esta pregunta tengan matices y puntos de vista diferentes; pero aún así, por las repercusiones sociales que implican, los conceptos fundamentales -información y comunicación- están teniendo un notable impacto en los debates que hoy se sostienen en materia de renovación educacional. En ese sentido, la gestión de la información y del conocimiento se constituye en una herramienta indispensable en la dirección del proceso educativo en todos los niveles, sobre todo en la educación superior.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación, extensión y gestión que se desarrollan en las instituciones de ese nivel educacional, se insertan de diversa forma en los procesos de generación, conservación y transferencia del conocimiento.

Identificamos como gestión del conocimiento al proceso caracterizado por una transformación continua de datos en informaciones, las informaciones en conocimientos y éstos en saberes para conducir un procedimiento de búsqueda de soluciones.

La vía fundamental que emplean las instituciones de educación superior para acrecentar información y conocimiento es la investigación científica; en tanto, su transmisión, proyección y extensión a la sociedad a través de servicios y consultorías en la resolución de problemas en la sociedad, se realiza mediante la aplicación de los resultados de las investigaciones y la participación de su personal académico en proyectos.

La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO<sup>18</sup>, celebrada en octubre de 198 , recomendó adoptar una modalidad de investigación más pertinente en las instituciones de educación superior, que interrelacione disciplinas, se integren equipos de trabajo de áreas distintas y se produzca un balance entre la investigación básica y la aplicada. Este paradigma emergente de investigación, conocido como el Modo 2 (Gibbons, 1998) es uno de los mayores desafíos que hoy tiene la educación superior<sup>19</sup>.

El Modo 2 se caracteriza por la producción de conocimientos en el contexto de la heterogeneidad, la interdisciplinariedad y una mayor participación de diversos actores sociales no sólo en la producción, sino también en la difusión y evaluación de la calidad de las investigaciones y sus resultados. Este sistema de producción de conocimientos en la universidad se opone al Modo 1, tradicional y eminentemente disciplinar.

En esta nueva forma de hacer ciencia en las instituciones académicas, la comunicación desempeña un papel importante; por eso los científicos se integran en redes, ya sean formales o informales; numerosas revistas electrónicas publican secciones abiertas para que los resultados de la investigación puedan ser conocidos, juzgados y aceptados o rechazados por el público, propiciando así la apropiación social del conocimiento científico.

En este contexto, la educación de postgrado desempeña un papel fundamental en la construcción de una sociedad del conocimiento, o como algunos prefieren llamarle: “sociedad del aprendizaje”. El postgrado debe preparar para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión, y tiene la peculiaridad de ser portador del conocimiento que generan las investigaciones y es, a la vez, promotor de las investigaciones que generan esos conocimientos.

## 11.4 Información y comunicación en el proceso docente

Muchas ideas y procedimientos que en el mundo empresarial se utilizan para la solución de problemas, cada vez más complejos y diversos, pueden trasladarse a la práctica educativa del postgrado

Las empresas, buscando obtener mayor competitividad, adaptarse a los cambios y hacer importantes innovaciones y transferencias de tecnología, realizan un trabajo sostenido para transformar conocimientos tácitos en implícitos.

Como se sabe, el conocimiento tácito es personal, adquirido por la experiencia, y no responde a una reflexión teórica, sino práctica. Al no poder ser expresado formalmente, no puede comunicarse a otros con facilidad. El conocimiento tácito se aprende de otros mediante la observación, la imitación y la práctica. Por su parte, el conocimiento explícito es fácilmente transmisible, ya que los fundamentos de ese conocimiento tácito son expresados formalmente.

El trabajo a partir de estos conceptos puede ser útil en el proceso docente que se desarrolla en la educación superior, fundamentalmente en la educación de postgrado. Poner en práctica estrategias pedagógicas para transformar conocimientos tácitos en conocimientos explícitos pueden ser beneficiosos porque:

- a) Contribuyen a fomentar el trabajo en equipo.

<sup>18</sup> UNESCO. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. UNESCO, París. 5 – 9 de octubre de 1998. ED98CONF.202.CLD.11

<sup>19</sup> Gibbons, Michael: Facteurs qui influencent l'équilibre entre l'enseignement et la recherche dans les Universités du vingt et unième siècle. En enseignement Supérieur en Europe, 1997, vol. XXII, no 1.



- b) Ofrecen oportunidades para que el alumno se conozca a sí mismo y a los demás.
- c) Crean ambientes positivos de confianza y ayuda mutua.
- d) Desarrollan habilidades para la observación.
- e) Fortalecen la capacidad de reflexión e imaginación.
- f) Entrenan en el análisis de datos, el procesamiento de la información y la estructuración de conocimientos.
- g) Propician la formación de habilidades para la resolución de problemas.

Muchas y diversas pueden ser las vías para desarrollar un proceso docente de naturaleza dialógica, donde se intercambien informaciones, conocimientos y saberes. Algunas pudieran ser más novedosas que otras; de entre un sinnúmero de ellas, las más usuales pueden ser mencionadas:

- 1) Técnicas o dinámicas de grupo
- 2) Aprendizaje basado en problemas.
- 3) Estudios de casos

Por su utilidad, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones deben ser incorporadas a la práctica docente en el marco de un proceso renovado y renovador de enseñanza aprendizaje, de modo que formen individuos preparados para aprender a lo largo y ancho de la vida.

Estas tecnologías influyen en el sistema educativo, y permiten aumentar cualitativa y cuantitativamente la capacidad de investigación, circular y utilizar la información científica, así como transmitir los conocimientos adquiridos.

Asumimos el término tecnologías de la información y las comunicaciones para referirnos a los “sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información, basados en la utilización de tecnología informática”<sup>20</sup>, las cuales están teniendo un significativo impacto en la producción, transferencia y apropiación del conocimiento en la educación superior contemporánea; por eso se hace necesario dedicar un espacio para hacer algunas consideraciones sobre su empleo en la educación.

Se hace indispensable que uno de los objetivos educativos más importantes, sin excluir ningún nivel de enseñanza, sea capacitar a nuestros alumnos para extraer conocimiento relevante de entre el monstruoso volumen de datos y textos; esto es, entrenarlos a luchar contra la sobredosis de información o “infoxicación”. En ese sentido, ya presentan avances –aunque con no poca desconfianza- algunas tecnologías emergentes como la “minería de datos” y la “minería de textos”, aplicadas ya en diversas actividades profesionales, fundamentalmente en el mundo empresarial.

Numerosos docentes consideran que sus alumnos no poseen suficiente habilidad para “manejar” la información disponible, buscarla, procesarla, sintetizarla o estructurarla de un modo ordenado y coherente. Una de las causas principales radica en que no es habitual que maestros y profesores enseñen a buscar información relevante, ni a identificar los lugares donde ésta pueda encontrarse. Las bibliotecas –incluso las escolares- no son frecuentadas por la cantidad de niños y jóvenes que deseáramos; y los que lo hacen, pocas veces son orientados adecuadamente para buscar información y convertirla en conocimiento. Quizás sean estas algunas razones por las cuales sea insuficiente la cantidad de estudiantes que, antes de ingresar en la universidad, sepan conducirse en una biblioteca.

Se requiere una alfabetización en información; esto es, no sólo enseñar, dónde y cómo buscarla y encontrarla, sino también contrastar datos, estructurarlos, sintetizarlos e integrarlos con los anteriores sistemas de conocimientos que se poseen. Pero, ¿están preparados los profesores para esta tarea? Lamentablemente hay

---

<sup>20</sup> Area Moreira, M. (1998) “Recursos sobre tecnología educativa en la red”. Publicado en la revista NETDIDÁCTICA@ no. 1, octubre 1998.

muchos docentes analfabetos en el uso de estas herramientas en no pocas de nuestras instituciones educativas latinoamericanas, que no han descubierto lo valioso que puede resultar la conexión a la red mundial. Algunos, incluso, saben menos que sus propios alumnos.

Para cumplir con el encargo dado por la UNESCO, los investigadores y profesores de la educación superior deben aprender a utilizar las herramientas informáticas que les ayuden a seleccionar información valiosa con eficiencia, y aplicarlas en el proceso docente con el fin de evitar que sus alumnos naufraguen en los insondables océanos de la información. Junto con los elementos hipermedia y tele presencia, la navegación en red adquiere una significativa importancia, por ser un proceso de exploración cognitiva.

Las empresas de hoy no pierden tiempo en capacitar y actualizar a sus recursos humanos sin esperar, muy a menudo, por la universidad. Peter Singer denomina “sociedad que aprende” a ese espacio organizacional donde los empleados amplían de forma permanente su capacidad de aprender colectivamente. Para Portaencasa, “(...) el aprendizaje organizacional es uno de los atributos de las instituciones triunfadoras en la sociedad de la información. Y el principal medio para este aprendizaje se llama telecomunicación” (Portaencasa R., 2004)<sup>21</sup>. Estas experiencias obligan a un replanteamiento de los actuales esquemas de formación y aprendizaje en la educación superior.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de la sociedad contemporánea puede considerarse como una oportunidad (al menos teórica) para la democratización de la educación por el incremento del poder de acceso a la información que puede ofrecer a todo ciudadano. En ese sentido, sistemas de enseñanza abiertos están llenando los espacios que las formas convencionales no cubren. La educación a distancia va ganando terreno frente a las formas presenciales de enseñanza al presentar atractivos superiores: flexibilidad, estrategias pedagógicas centradas en el aprendizaje, independencia y posibilidades de accesos remotos. La virtualización de la educación va siendo ya una realidad.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones ofrecen nuevos medios para convertir la formación tradicional en algo completamente nuevo, creando una plataforma de trabajo y aprendizaje continuo para adquirir los conocimientos necesarios en el momento que realmente se necesitan.

La teleformación ha empezado a cambiar el papel de los educadores. El auge de las tecnologías de la información -sin las cuales no puede concebirse el proceso docente educativo de la sociedad del futuro- reduce (o elimina) las distancias y transforma nuestra noción de tiempo, o mejor, nuestra tradicional noción de tiempo académico o escolar. Será necesario transformar nuestras metodologías de enseñanza y los conceptos que tenemos de aprendizaje, y eso será –ya lo es- un verdadero reto para las universidades.

¿Qué características deberá tener el proceso educativo ante la voluminosa cantidad de informaciones acumuladas? Por lo pronto, hay consenso en que la universidad debe formar profesionales capaces de autogestionar el aprendizaje. Por otra parte, este aprendizaje no se concibe de manera aislada. El concepto de aprendizaje colaborativo va ganando partidarios. Se aprende a partir del hacer profesional, de la socialización e intercambio de experiencias compartidas entre todos y del procesamiento de las distintas fuentes de información disponibles. Ya hemos hablado de las experiencias valiosas que se acumulan en la educación de postgrado con el empleo de estas estrategias pedagógicas. La formación de doctores a través de grupos y redes asociados a proyectos de investigación, por ejemplo, es una práctica que va generalizándose.

## 11.5 Educación a distancia y sin distancia

Todos los países tienen que hacer frente a un aumento de la demanda en materia de educación, ya se trate de la educación permanente o de otras necesidades: más plazas en las escuelas primarias, más establecimientos donde se cursan los primeros años de secundaria, más maestros y mejor preparados. Varios países se han comprometido a utilizar la educación a distancia, entre otras soluciones, como medio para atender estas necesidades.

---

<sup>21</sup> Portaencasa, R. “La Universidad y la Teleformación”. Conferencia dictada en la VII Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica, La Habana, 2004.

Millones de personas de diferentes edades participan en cursos a distancia asistida, pero sólo una minoría tiene acceso a las ofertas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación por los elevados costos del material educativo. La cobertura de estos entornos de aprendizaje depende de la voluntad política y económica de invertir en una educación sostenible para contar con infraestructuras y equipamiento adecuados.

La educación a distancia se encuentra envuelta en un halo de recelos y controversias en torno a su validez como promotora de propuestas de calidad y equidad. Por otra parte, muchos oponen las modalidades presencial y a distancia, reservando a la primera las ventajas, sobre todo afectivas, que supone el “cara a cara”. Muchos de los detractores de la educación a distancia temen que las tecnologías desdibujen al docente y le resten autoridad.

Los mayores problemas en materia de educación a distancia se suelen plantear en las zonas más apartadas, donde el suministro de electricidad es inexistente o irregular, o donde los aparatos y las líneas de teléfono escasean y resultan difíciles de mantener. En esas zonas, hacer el mantenimiento del material electrónico resulta difícil, costoso y lento.

Pero sólo la disponibilidad de las tecnologías no garantiza el aprendizaje; ello depende de muchos factores, entre los cuales cuentan la motivación, la suficiencia de la orientación, de las aptitudes para aprender por sí mismo, así como la competencia de los autores de los programas, la calidad de las ofertas y la posibilidad de convocar e integrar factores diferentes de la comunidad que han de servir de soporte, tales como tutores y espacios, entre otros. Al mismo tiempo, estas tecnologías pueden reforzar las diferencias sociales. Habrá que tener en cuenta aspectos tales como acceso, contenido, respeto por las diferentes culturas, idiomas, creencias religiosas, etc.

La irrupción de las ultramodernas tecnologías de la información y las comunicaciones está dando un vuelco no sólo a la educación a distancia; también está conduciendo a la universidad y sus procesos sustantivos hacia una realidad virtual.

No obstante las enormes posibilidades de la educación virtual, se debe estar alertas para no reproducir inadecuadas prácticas de la enseñanza presencial: el docente no ha de ser el transmisor tradicional de conocimientos, ni el alumno el pasivo receptor.

Incentivar el trabajo en equipo en estos entornos es una posibilidad, pero uno de los mayores retos de la actividad docente. Internet permite la comunicación de todos con todos; en ese entorno cualquiera puede ser al mismo tiempo proveedor y consumidor, receptor y emisor de conocimiento. El único camino para generar valor y desempeñarse de manera óptima es mediante la cooperación con otros, la generación de confianza, la colaboración, la creación de redes, la formación de comunidades, la construcción de alianzas.

La virtualidad en la educación de postgrado puede favorecer la participación de numerosos tutores provenientes del mundo profesional, en similar proporción o tal vez mayor que los del sector académico, con la ventaja de que los tutores virtuales, al igual que los alumnos, pueden realizar su trabajo con independencia de un lugar físico determinado, y eso abre enormes posibilidades para contar con los mejores expertos donde quiera que se encuentren, sin desconocer que un buen profesional no es automáticamente un buen profesor y un excelente profesor presencial tampoco es un excelente formador on-line.

Por supuesto, para que el panorama anterior sea provechoso, el docente tendrá que prepararse para desempeñarse en su nuevo papel y ceder en su autoridad absoluta como propietario absoluto del conocimiento. Tendrá que aprender a trabajar en plataformas, con herramientas de autor, en la tutoría a distancia y su correspondiente seguimiento y evaluación de alumnos y en el diseño de rutas formativas más personalizadas. Deberán aceptar que los alumnos pueden saber más que ellos en algunos temas y que, por tanto, los roles pueden intercambiarse y ello le posibilitará una inmejorable oportunidad para aprender. También deberá comprender que se trata de enseñar a las personas a pensar y que para esto tenemos que inducirles objetivos, hacer que fallen las expectativas y facilitarles herramientas para que corrijan su teoría y aprendan.

## 11.6 La brecha digital

Llegamos a un punto crucial. Hay mucha gente pobre, que apenas tiene acceso, a la escuela, agua potable, luz eléctrica o un techo. Carlos Fuentes da cuenta que en Londres existen “15 mil gentes sin techo sólo en las calles de Londres cada noche”<sup>22</sup>. ¿Tendrán posibilidades de poseer una computadora y acceder a programas educativos millones de niños y adultos que viven en remotas áreas rurales? Novecientos millones de adultos analfabetos necesitan educación básica para gozar de los beneficios de la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, que dependen mucho de los códigos escritos.

Estados Unidos y la Unión Europea llevan mucha ventaja a América Latina, de tal naturaleza, que es imposible alcanzar la equidad en la nueva era del conocimiento. En consecuencia, a las diferencias económicas y financieras, ahora se suma una enorme brecha digital, con la perspectiva de que irá ensanchándose cada vez más, con perjuicio para los que vivimos al sur del Río Bravo. La distribución actual de apropiación del conocimiento (Cruz, 2003) no deja lugar a dudas:

Acceso a:	América Latina:	USA/UE
Universidad	2 de 100	6/4 de 100
Estudios de postgrado	4 de 10,000	70/35 de 10,000
Internet	3 de 100	50/25 de 100

Estudios regionales e internacionales de la FAO, expuestos en el desarrollo de la Primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, dan cuenta que existen más de mil millones de personas ignoradas por la revolución informática.

## 11.7 Elementos básicos de los sistemas de gestión de la calidad del postgrado

La calidad ha pasado a ser una preocupación esencial de los actuales debates y reflexiones en el ámbito de la educación superior a nivel mundial, y es que la calidad es una propiedad inexcusable de la educación.

Diversos factores explican el interés por alcanzar los mayores niveles de calidad en la educación superior, y en particular la de postgrado. Pero ¿qué entendemos por calidad?

Calidad es una categoría de compleja definición. La Real Academia Española de la Lengua, define así la calidad: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.”, la que ejemplifica con la siguiente oración: Esta tela es de buena calidad.” Como puede apreciarse, la RAE considera que en el concepto de calidad se haya un juicio de valor.

Si estamos de acuerdo con la definición anterior, la calidad implica, desde luego, comparar, medir, valorar, usando como referencia algún patrón, criterios y métodos de comparación. La acción y el efecto de emitir un juicio de valor se denomina evaluación.

Para muchos, el concepto de calidad, sobre todo en la educación superior, resulta polisémico; así, Rollin Kent<sup>23</sup> nos presenta el siguiente mosaico de definiciones:

La calidad definida como lo excepcional. Este es el concepto académico que da reconocimiento a logros intelectuales sobresalientes por sus contribuciones específicas al avance del conocimiento.

La calidad entendida como la consecuencia del producto. Este es un concepto más cercano al ámbito de la industria, donde la búsqueda de métodos para reducir al mínimo los defectos en el producto o el servicio ha sido una de las banderas de la calidad total.

La calidad entendida como el cumplimiento de una misión. En este caso, estamos ante el concepto de eficacia y eficiencia en el cumplimiento de objetivos previamente trazados.

<sup>22</sup> Fuentes, C. Por un progreso incluyente. México, DF. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1999

<sup>23</sup> Rollin Kent Serna. “Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. CRESALC/UNESCO. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba, 1996 p. 5.

La calidad definida como la satisfacción de las necesidades del cliente. Este concepto es el más cercano a la calidad definida por el mercado, que premia al valor recibido a cambio de una inversión. Los clientes de la educación superior pueden ser varios: los estudiantes en forma personal o el sector productivo.

La calidad entendida como la transformación de la persona. Este será un concepto derivado del pensamiento educativo o pedagógico, con el concepto de valor agrado educativo, que postula que la educación contribuye primordialmente al mejoramiento de la persona o ciudadano.

Por demás, el concepto de calidad en el ámbito universitario es muy discutible. Las respuestas a preguntas como ¿qué es una buena investigación? o ¿qué es calidad en la docencia?, no admiten respuestas simples. Pensemos, por ejemplo, en el debate acerca de la medición de la investigación a través de las publicaciones. Un consenso académico bastante extendido privilegia las publicaciones, preferiblemente en revistas de la "corriente principal" como criterio de calidad en la investigación.

### 11.7.1 ¿Qué es la calidad universitaria?

La calidad, según UNESCO (Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, 1998). es la adecuación del Ser y Quehacer de la Educación Superior a su Deber ser.

En el informe del año 2005 de la IESALC, Lamarra, Fernández N. plantea que partiendo de esta premisa, se desarrolla esta idea en la cual se señala que cada uno de los elementos institucionales que componen la definición de calidad (Deber Ser, Quehacer y Ser) es evaluado, predominantemente, con una categoría específica. Así la misión, al igual que los planes y proyectos que de ella se deriven, es evaluada en cuanto a su pertinencia; el funcionamiento (Quehacer) es evaluado en términos de eficiencia; y los logros y resultados son evaluados en cuanto a su eficacia.

Además en lo que respecta a la calidad de la educación superior, los documentos y políticas de la UNESCO (Tunmermann, 2003) señalan que "es un concepto multidimensional, que depende en gran medida del marco contextual de un sistema determinado, de la misión institucional o de las condiciones o normas dentro de una disciplina dada"... "La calidad abarca todas sus funciones y actividades principales: calidad de enseñanza, de formación e investigación, lo que significa calidad de su personal docente y de los programas, y calidad de aprendizaje como corolario de la enseñanza y la investigación".

Finalmente dice el documento, que es esencial, indicar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad", es lograr un mejoramiento institucional así como del sistema educativo en general.

Aunque el concepto de calidad es relativo y multidimensional, se ha hecho énfasis siempre en la perspectiva externa de la calidad, es decir, en la unidad entre excelencia académica y pertinencia universitaria.

La problemática de la calidad ha estado enmarcada evolutivamente en diferentes aspectos, tales como: la estabilidad de la promoción académica, el incremento de la eficiencia vertical, el fortalecimiento del trabajo metodológico en los departamentos docentes (cátedras), el desarrollo del trabajo de los colectivos de las disciplinas y asignaturas y en lograr una alta incorporación de personal al trabajo científico investigativo y profesional. La didáctica ha adquirido una dimensión superior, los niveles de dirección han tenido que valorar su trabajo de forma diferente, y se ha introducido el control a la calidad de los procesos más importantes que se desarrollan en una universidad y de sus resultados (formación de profesionales, educación de postgrado, actividad científico - investigativa, extensión universitaria y proyección social, gestión y dirección; prestándose especial atención a la actividad económica financiera y de aseguramiento y servicios).

Entre los factores que explican el actual interés por la búsqueda de la calidad se encuentran:

- Existencia creciente de nuevos y complejos escenarios competitivos del mercado de trabajo.
- Incremento de la cantidad de alumnos que acceden a las IES.

- Expansión de los sistemas de educación. Surgimiento de innumerables y diversas instituciones de educación superior con desiguales niveles de calidad.
- Reducción de la financiación estatal que ha provocado, en no pocos países, que se hayan alcanzado ya los límites del gasto público.
- Existencia de una sociedad que critica los servicios educacionales y exige la rendición de cuentas de las instituciones.

En los últimos años la calidad en la educación superior ha adquirido una nueva dimensión por la necesidad de alcanzar o cumplir con estándares de calidad regionales e internacionales. Para ello las IES han implementado sistemas de gestión de la calidad (políticas, estrategias, seguimiento, control, evaluación, plan de mejora y acreditación) que han estado dirigidos sustancialmente a garantizar la calidad al nivel de toda la organización, instituciones y programas.

### 11.7.2 ¿Cómo alcanzar la calidad en la educación superior?

Y al mismo tiempo ¿qué parámetros distinguen la calidad en los procesos sustantivos de la universidad, en el pregrado y postgrado, en las investigaciones, en el trabajo de extensión y proyección social?

Nuestra experiencia en la asesoría, establecimiento y control de los sistemas de gestión de la calidad, nos lleva a enunciar entre otros, los siguientes:

- Excelencia y distinción de la institución que lo imparte: profesores, estudiantes, recursos financieros, instalaciones, su historia, o simplemente su fama y reconocimiento públicos.
- Conformidad con estándares preestablecidos: la legitimidad de una institución para otorgar títulos o certificados.
- Adecuación a un objetivo o finalidad: eficacia en conseguir los objetivos.
- Eficiencia y coste.
- Aptitud para satisfacer las necesidades de los “usuarios o clientes”.
- Capacidad de transformación y cambio de la institución: énfasis en la necesidad de gestión del cambio ante las demandas de la sociedad de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional.
- Pertinencia.

Por otra parte las instituciones de educación superior han diagnosticado entre las principales barreras que enfrenta la calidad, la baja calificación o actualización de profesores y directivos, problemas con infraestructura, recursos materiales y financieros, matrículas numerosas, heterogeneidad en la formación, problemas sociales (relacionados con la familia y el contexto), programas y planes de estudio desactualizados, poco flexibles o no pertinentes, prejuicios ante los riesgos de la evaluación y deficiencias en la gestión institucional.

Por lo tanto se desprende que la calidad en las IES es necesaria para servir mejor a la sociedad, cumplir cabalmente sus funciones, mejorar su organización y gestión, reducir costos públicos y privados, y lograr vías y alternativas de financiamiento.

¿Cómo lograr lo anterior? Hay que integrar la calidad a la gestión de la organización, es decir, la calidad hay que gestionarla como una función de dirección de la organización.

Entonces se puede decir que la gestión de la calidad es el conjunto de acciones necesarias y coordinadas para dirigir y controlar a la organización en lo relativo a la calidad, para avanzar hacia un patrón de calidad convenido.

Dirigir y controlar incluye: establecer política y objetivos de la calidad y al mismo tiempo hacer cumplir la política de calidad, su planificación, su control, su aseguramiento y mejora.

Para identificar la calidad de cualquiera de los procesos universitarios, es indispensable la creación de un patrón de calidad.

El patrón de calidad es un referente estructurado por un conjunto de estándares que, de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional y la realidad nacional, deben ser satisfechos para garantizar los mayores niveles de calidad y el mejoramiento de los procesos universitarios.

La formulación del patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse los programas de formación que se desarrollan, el que define el "deber ser" de la universidad, entendiendo por calidad la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social en su acepción más amplia.

La determinación de distintos patrones de calidad, y su aceptación por la comunidad académica ha sido uno de los más importantes logros del sistema de evaluación de la educación superior cubana, ya que ha fomentado una conciencia de calidad en los servicios universitarios, que se ha materializado en el fortalecimiento de la mayoría de los programas de pregrado y postgrado a partir de un referente que, aun siendo riguroso, puede ser alcanzado. Las instituciones han trabajado para unificar, modificar o cancelar programas; han buscado cooperación con otras instituciones para mejorar la infraestructura docente e investigativa o para fortalecer los claustros, y han encontrado fórmulas para procurar una atención más eficiente de los alumnos por sus tutores.

Los fundamentos de la gestión de la calidad se basan en que su objetivo es el mismo que el de la organización: ser competitiva y mejorar continuamente, donde el recurso humano es su elemento más importante y es preciso trabajar en equipo para conseguirla. Si los recursos humanos no se ven implicados en la gestión de la calidad en su quehacer diario y no se les evalúa la calidad en sus resultados, difícilmente los planes de gestión de la calidad tendrán efectividad y estarán propensos a ser documentos muertos que permanecen archivados.

De la misma manera son imprescindibles la comunicación, la información, el conocimiento y la participación, fijar objetivos de mejora permanentes y que la calidad forme parte de la gestión de la institución. Se tiene que lograr un compromiso serio de las máximas autoridades de la institución con la gestión de la calidad.

La autoevaluación, evaluación y acreditación de la educación superior son instrumentos que caracterizan los procesos sustantivos universitarios a partir de sus propósitos de formación, y las capacidades y valores que se adquieren, promueven la mejora de las funciones de las instituciones de educación superior y de sus programas, y ofrecen información pertinente a la sociedad, sobre su calidad.

La evaluación es un proceso a través del cual se recoge e interpreta, formal y sistemáticamente, información pertinente sobre un objeto, se producen juicios de valor a partir de esa información y se toman decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformar o eliminar elementos de manera parcial o en su totalidad. Esta evaluación puede ser interna (autoevaluación) o externa, en dependencia de quién la realice. (AUIP, 2004)

Se considera entonces que la autoevaluación, realizada por los propios gestores, es un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un modelo de excelencia. Este proceso posibilita a las organizaciones a:

- Conocer fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de desarrollo.
- Fundamentar un proceso de toma de decisiones con información relevante y oportuna.
- Desarrollar planes de mejoramiento a partir de los resultados de la autoevaluación.
- Promover una cultura de evaluación que facilite los procesos de acreditación de la institución, de sus programas.
- Generar información válida y confiable que apoye las solicitudes de financiamiento en el ámbito nacional o internacional.

El enfoque particular adoptado estará influenciado por el contexto, la cultura y la estructura de la organización.

Los obstáculos que suelen enfrentar los procesos de autoevaluación están relacionados con: escaso apoyo de las autoridades, escasa motivación de los actores de la autoevaluación, sistemas de información nulos o fallidos, ignorancia del proceso técnico, carencia de líderes entre la comunidad que guíen el proceso y falta de planeación del proceso, entre otros.

La acreditación es un proceso a través del cual es posible establecer procedimientos para: certificar públicamente los requerimientos mínimos de calidad que reúne un programa o una institución; asesorar y apoyar académicamente a un programa o a una institución, de tal manera que avance progresivamente en el logro de esos requerimientos mínimos; ofrecer información a los usuarios potenciales de esos programas o instituciones, para una acertada toma de decisiones y propiciar el mejoramiento cualitativo de programas e instituciones. La acreditación es, en términos generales, un voto de confianza sobre la suerte y futuro de un programa o de una institución en un contexto determinado.

En el recuadro siguiente se muestra una síntesis de los ejes evaluativos que se utilizan en los procesos de evaluación (Kells, 1997) de acuerdo a los propósitos, amplitud, marco de referencia y procedimientos utilizados.

<b>PROPÓSITOS</b>	Perfeccionamiento	Garantía pública	Homologar Racionalizar Asignar Recursos.
	Institución integral; Programas, Procesos y/o Servicios a nivel institucional global.	Unidades integralmente (todos los aspectos de una Facultad, Dpto, Programa)	Estándares de títulos, cursos, programas académicos; costos; personas.
		Intenciones Declaradas (propósitos, metas).	Opiniones de los Pares.
	Autoevaluación.	Evaluación Externa por Pares	Examinadores Externos; Indicadores; Escalas Comparativas; Publicación de Resultados.
			Agencias Independientes Patrocinadas por el Estado.
<b>ENTIDAD ACREDITADORA</b>	Instituciones Individuales; Grupos de Instituciones.		

La preocupación por el tema de la calidad es común en América Latina. En el informe del año 2005 de la IESALC, Lamarra, Fernández N. , presenta una tabla con los organismos de aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe, que se muestra a continuación:

Países	Año	Organismos	Evaluación		Acreditación	
			Institucional	Institucional	grado	Posgrado
Argentina <sup>1</sup>	1995	CONEAU	X	X	X	
Brasil	1970	CAPEX				X
	2004	SINAES / CONAES	X			
Bolivia <sup>2</sup>	2004	CONAES	X	X	X	X
Colombia	2003	CNA	X	X	X	
Chile	1990	CES	X			
	1999	CNAP / CONAP <sup>3</sup>	X	X	X	
Cuba <sup>4</sup>	2000	JAN-MES	X	X	X	X
Ecuador	2003	CONESUP	X	X		
	1989	CONAEVA	X	X		
México <sup>5</sup>	1991	CIIES	X	X		



Países	Año	Organismos	Evaluación		Acreditación	
			Institucional	Institucional	grado	Posgrado
Argentina <sup>1</sup>	1995	CONEAU	X	X	X	
	2000	COPAES	X	X		
Paraguay	2003	ANEAES	X	X	X	
Perú	1995	CONAFU	X	X		
Rep. Dominicana <sup>6</sup>	2002	CONESyT	X	X		
Uruguay <sup>7</sup>	1995	CCETP	X			
Venezuela <sup>8</sup>	S/d	SEA	X	X	X	X
Costa Rica	1998	SINAES (CONARE y CONESUP)	X	X	X	X
El Salvador <sup>9</sup>	S/D	CAC /Sistema de Evaluación y Acreditación	X	X	X	
San Kitts/ Nevis	2001 Sist. de Evaluación	Cuerpo de Acreditación	X	X	X	
Panamá <sup>10</sup>	2005 (Proy. de ley)	X	X	X		
Nicaragua	2004	S/D	X	X		
Jamaica	1987	UCJ	X	X		
Trinidad y Tobago <sup>11</sup>	Desde 1970	ORD	X	X		

Según la UNESCO, 2005; los sistemas nacionales de aseguramiento, evaluación y acreditación de la calidad deben:

- Asegurar, mediante los procedimientos adecuados, que puedan cubrirse las ofertas transnacionales en sus diferentes formas.
- Apoyar y fortalecer las redes regionales existentes o establecerlas donde no existan.
- Fortalecer la colaboración entre los organismos del país que oferta y del país que recibe, aumentando el reconocimiento mutuo de los diferentes sistemas de aseguramiento y acreditación de la calidad.
- Suministrar información exacta y asequible sobre criterios de evaluación, procesos, efectos, resultados de la evaluación, colaborando con todos los actores que ayuden a diseminar la misma.
- Establecer convenios para el reconocimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad y promover la realización de evaluaciones conjuntas o internacionales.
- Lograr visibilidad, intercambio, proyectos conjuntos para la evaluación y acreditación de las ofertas de programas.

En la mayoría de los países los resultados y logros que se obtienen después de realizar los procesos de auto evaluación, evaluación externa y acreditación son:

- Existencia de una cultura de evaluación en la comunidad universitaria
- Efecto multiplicador de la gestión de la calidad en los procesos sustantivos de la Universidad.
- Reconocimiento social a la labor de los evaluadores

- Reconocimientos y distinciones internacionales a los programas acreditados.
- Convenios firmados para el reconocimiento de titulaciones con diferentes países
- Propuestas para el desarrollo de proyectos conjuntos con diversas Agencias de Evaluación y Acreditación.
- Elevada implicación de las instituciones de educación superior.
- Organismos de Acreditación Nacional formados por académicos de alto nivel a propuesta de las universidades y aprobada por los Consejos de Rectores.
- Comités técnicos y bolsa de expertos de académicos propuestos por las instituciones.
- También existen grandes retos para mejorar la gestión de la calidad entre los que podemos citar.
- Masividad con calidad
- Acreditación de las carreras y programas de postgrado con modalidades distintas a la modalidad presencial: semipresencial, a distancia, otros.
- Sistematizar la autoevaluación de programas y carreras.
- Aumento del nivel crítico de las autoevaluaciones.
- Énfasis en el control y ejecución de los planes de mejoramiento.

## 11.8 Conclusiones

La gestión de la calidad es imprescindible para las instituciones de educación superior en el contexto actual.

La realización de las autoevaluaciones y procesos de evaluación externa han servido para iniciar un trabajo de gestión por el mejoramiento continuo de la calidad en los grupos coordinadores de cada programa de formación universitaria y se ha comenzado a generar una cultura de la calidad entre los actores, que se manifiesta en un movimiento alrededor de la gestión por la mejora continua en la Universidad.

De forma general, del análisis de los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas realizadas, hay una serie de recomendaciones entre las cuales se señalan que las líneas de investigación de los programas de pregrado y postgrado estén en correspondencia con las líneas de investigación institucional, que la investigación debe aparecer estructurada en el plan de estudios, garantizar tutores y asesores de tesis y potenciar la iniciativa investigativa de los egresados para desarrollar diferentes proyectos y tesis de investigación que a su vez serán fuentes para la producción intelectual de profesores y egresados.

Entre los factores claves que determinan en la calidad de la educación superior está el claustro de profesores, y se ha hecho evidente la necesidad de incrementar la producción intelectual de los profesores de los distintos programas de formación y actualizar la información sobre la producción intelectual, revirtiendo los resultados en los procesos sustantivos de la Universidad donde laboran.

Es necesario que desde el inicio se planifique, se le de seguimiento y se cuente con herramientas para realizar los procesos de evaluación del impacto de los programas de formación universitaria.

Toda institución de educación superior que desee ser competitiva en el contexto actual de universalización del conocimiento, debe contar con un sistema de gestión de la calidad.

## 11.9 Biografía

- Area Moreira, M. (1998) “Recursos sobre tecnología educativa en la red”. Publicado en la revista NETDIDÁCTICA@ no. 1, octubre 1998.
- Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (2004). Guía de Autoevaluación de la AUIP, Ediciones AUIP, España.
- Balmaseda, O (2005) “Sociedade do Conhecimento, Educação e PósGraduação: estamos preparados para as mudanças?”. Linguagens, Educação e Sociedade, Revista do Programa de PósGraduação em Educação da UFPI, n. 11, jul-dic. 2004, Teresina.
- Catsambanis, B., Polaino C. y otros (2006). Una estrategia para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en la Universidad de Panamá. Evento de Universidad 2006, Cuba.
- Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final, París, 1998
- Fuentes, C. Por un progreso incluyente. México, DF. Instituto de Estudios educativos y Sindicales de América, 1999.
- Gibbons, Michael: Facteurs qui influencent l'équilibre entre l'enseignement et la recherche dans les Universités du vingt et unième siècle. En enseignement Supérieur en Europe, 1997, vol. XXII, no 1.
- Kells, H. (1997) Procesos de autoevaluación. Una guía para la autoevaluación en la educación superior. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lamarra, Fernández N. (2005) Capítulo 2 La evaluación y la acreditación de la calidad. Situación, tendencias y perspectivas. IESALC. Informe sobre la educación superior en América latina y el caribe 2000-2005.
- Ministerio de Educación Superior (MES). Sistema de Evaluación y Acreditación de Maestrías, La Habana, enero de 2005.
- Polaino, C. Balmaseda O. y Menéndez C. (2003). SEA-M: Un proyecto para el mejoramiento continuo de la calidad. Evento Pedagogía 2003, La Habana, Cuba.
- Portaencasa, R. “La Universidad y la Teleformación”. Conferencia dictada en la VII Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica, La Habana, 2004.
- Rollin Kent Serna. “Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Razones, logros, desafíos y propuestas. CRESALC/UNESCO. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba, 1996 p. 5.
- Tunnermann, C. (2003) La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI, Capítulo 6. Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior. 4. Los desafíos de la calidad.
- UNESCO. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción. UNESCO, ís. 5 – 9 de octubre de 1998. ED-98CONF.202.CLD.11
- Varios (2005). Informes de autoevaluaciones de los programas de maestrías: Ciencias Biomédicas, Literatura Hispanoamericana, Métodos de Investigación y Evaluación Educativa, Gerencia de Bienestar Social y Docencia Superior, UP, Panamá.

### 11.10 Datos de los autores



**Dr. C. Julio Castro Lamas**, Profesor Titular, Director de la Dirección de Educación de Posgrado del MES, Director Regional de la AUIP, [jcastro@reduniv.edu.cu](mailto:jcastro@reduniv.edu.cu)

Ingeniero Geofísico, Dr. en Ciencias Técnicas (PhD). Profesor Titular del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”. Director de Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Vicepresidente de la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior. Director Regional de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado para Centroamérica y el Caribe. Experto ALBAN de la Unión Europea. Profesor Visitante y conferencista en numerosas universidades latinoamericanas y europeas.



**Dra. C. Cecilia Polaino**, Profesora Titular, [cecilia@reduniv.edu.cu](mailto:cecilia@reduniv.edu.cu) Ingeniera Mecánica. Dra. en Ciencias Técnicas (PhD). Diplomada en Gestión de Proyectos. Profesora Titular del Instituto Superior Politécnico José A. Echeverría, Cuba. Asesora de la Dirección de Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Secretaria Ejecutiva de la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Miembro del Tribunal de Categorías Docentes del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Ha dirigido trabajos de diploma de grado, tesis de diplomados, maestrías y doctorados. Ha brindado asesorías sobre evaluación y acreditación en universidades cubanas y extranjeras: Panamá, Bolivia, Perú y República Dominicana.



**Dr. C. Osvaldo Balmaseda Neyra**, Profesor Auxiliar, [osvaldo@reduniv.edu.cu](mailto:osvaldo@reduniv.edu.cu)

Licenciado en Pedagogía. Dr. en Ciencias Pedagógicas. (PhD). Profesor Auxiliar de la Universidad de La Habana, Cuba. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional. Secretario Técnico de la Comisión Asesora para la Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior de Cuba. Asesor de la Dirección de Educación de Postgrado del Ministerio de Educación Superior. Ha sido Profesor Visitante y brindado asesorías sobre evaluación y acreditación en universidades cubanas y extranjeras: Brasil, Colombia, México, Panamá, Perú y República Dominicana.

## 12 LA FUNCIÓN DE TUTORÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE TUTORÍA

Dra. C. Victoria Ojalvo Mitrany, [Ojalvo2000@hotmail.com](mailto:Ojalvo2000@hotmail.com)

Dra. Berta Gonzalez Rivero

El trabajo de orientación y tutoría esta tomando auge en todos los niveles de enseñanza en el mundo, especialmente en los niveles medio y superior de educación. Ojalvo, V. (2005).

Tal como afirma D L. Molina (2004), después de un exhaustivo análisis de las diferentes interpretaciones de la orientación, en las tres últimas décadas, la comprensión del concepto ha evolucionado desde un modelo clínico, centrado en el sujeto y con menos atención al medio circundante, hacia un modelo psicopedagógico en el cual intervienen todos los integrantes de la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, y por último a un modelo socio-psicopedagógico, donde la sociedad juega un papel fundamental, bien como sujeto de la orientación, bien como facilitadora de la misma.

La tutoría es una parte integrante de la orientación, concebida en su sentido más amplio. Actualmente se interpreta como un derecho de los estudiantes el recibir orientación a lo largo de sus estudios, tiene un importante papel en la formación integral de los educandos y, por tanto, en la elevación de la calidad de la educación. La orientación a sus estudiantes es una función consustancial de la labor de cualquier docente, no obstante, el desarrollo actual de esta problemática en los planos científico y práctico, ha dado lugar al surgimiento de la figura del tutor, al que se le asigna formalmente la tarea de guiar y acompañar a sus estudiantes a lo largo de su vida académica.

La tutoría se concibe como un proceso continuo, permanente, componente fundamental del proceso educativo, cuyo objetivo central es contribuir, de forma personalizada, al desarrollo integral del individuo. El centro de la atención tutorial no está en los problemas que puedan tener los estudiantes, sino en ellos mismos, en su condición de personas concebidas de forma integral y no únicamente como estudiantes. “La función tutorial, es una actividad orientadora que realiza el tutor, vinculada estrechamente al propio proceso educativo y a la práctica docente, dentro del marco de la concepción integral de la educación.” CEAPA.

En Cuba, con la aparición de las Sedes Universitarias Municipales (SUM) esta figura asume grandes responsabilidades, para las cuales no siempre están debidamente preparados los docentes. En el recientemente celebrado evento internacional: Universidad 2006, al tratar el tema de la tutoría por diversos investigadores, se hizo evidente la necesidad de una formación especial en tal sentido:

Así, el Dr. F. Benítez Cárdenas y col (2006), al analizar los resultados de una encuesta aplicada a profesores y estudiantes por diez y siete universidades en ciento sesenta y nueve municipios del país, reportan que las mayores dificultades del trabajo de los tutores está en mantener encuentros quincenales con sus tutorados, caracterizarlos y ayudarlos en la realización de sus proyectos de vida. Por su parte, B. Collazo Delgado (2006), después de estudiar el trabajo de los tutores en las SUM desde su aparición, llega a la conclusión de que: “han existido insatisfacciones de ambas partes, tutores y estudiantes tutorados. Muchas son las causas, pero una muy importante diagnosticada es la falta de preparación para llevar a cabo esta labor con el alcance que se espera”.

Aunque en el país se ha acumulado experiencia en el trabajo de los profesores guías y coordinadores de año en la educación superior, lo que se espera hoy del profesor-tutor y las condiciones en las que debe ejercer su función educativa resulta inédito.

En el documento: “El nuevo modelo de universidad cubana: Una respuesta más integral a los retos actuales de nuestra sociedad y del desarrollo de la ciencia y la tecnología” (septiembre de 2004, pag. 18) se plantea el objetivo central a lograr en las universidades municipales: “El desafío está en lograr que los estudiantes que provienen de los diferentes Programas, asimilen los estudios universitarios con responsabilidad y compromiso social. lo que ha

de expresarse en su sistemática dedicación al estudio” y más adelante se agrega: ...”que sean capaces de combinar exitosamente sus estudios con importantes tareas sociales”.

En el acápite: “Enfoque integral en el proceso de universalización”, del citado documento, se incluye la función de tutoría, enfatizando el ejemplo personal del tutor, su liderazgo y perseverancia en su labor: ...”los tutores deben convertirse en líderes académicos, con una alta profesionalidad, ejerciendo una influencia decisiva en la labor educativa a través de asesoría a cada estudiante”

Este curso pretende contribuir modestamente a este hermoso y complejo trabajo tutorial, brindando a los lectores una visión general de algunas de las estrategias y técnicas de amplia utilización en la labor educativa en la enseñanza media y superior, accesibles a maestros y profesores, sin que pierdan su carácter formativo y orientador.

En primer término debemos definir que entendemos por estrategia:

“Conjunto de acciones flexibles y ajustables, orientadas social y culturalmente hacia una finalidad educativa, acciones donde se concretan aspectos teóricos, prácticos y actitudinales que posibilitan llevar a cabo el proceso educativo”. Colectivo de autores CEPES (2,007). Las estrategias se viabilizan a través de diversas vías, siendo una de ellas las técnicas de trabajo tutorial

No resulta ocioso insistir en que las estrategias y técnicas que les estamos presentando no constituyen “recetas” a aplicar en cualquier circunstancia y situación. El conocimiento del tutor sobre sus estudiantes, sus problemas, intereses y necesidades, su experiencia y habilidades profesionales, serán siempre decisivas a la hora de aplicar una u otra propuesta.

En la literatura sobre el tema encontramos las más diversas técnicas de orientación y tutoría, a continuación presentamos una clasificación tentativa. Esta clasificación es solo una aproximación al ordenamiento de las mismas. Estas estrategias y técnicas tienen estrecha relación entre sí, pudiendo combinarse de distinta forma y para variados propósitos.

- Relativas a la valoración del trabajo del tutor: Autoevaluación, análisis de fortalezas y debilidades, escala de estimación de beneficios de la acción tutorial, escala de valoración de las dificultades de la acción tutorial.
- Transmisión y recolección de información: dirigir reuniones, elaborar informes, elaborar actas, memorias de eventos.
- Conocimientos acerca del tutorado, del grupo: Diagnóstico inicial, cuestionarios sobre datos generales y familiares, hábitos de estudio, intereses, características de personalidad, entrevistas (informativas, orientadoras), guías de observación, aplicación de tests, sociograma, psicodrama.
- Conocimientos acerca de la familia: cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, observación, reuniones de padres.
- Promover la integración al grupo, la motivación, la participación: actividades de bienvenida, excursiones, visitas dirigidas, paseos.
- Actividades de desarrollo personal de los tutorados: convivencia, comportamientos adecuados, toma de decisiones: técnicas de autoconocimiento, escalas, juegos de roles, simulaciones, proyectos de vida, proyectos profesionales.
- Técnicas de aprendizaje: técnicas de estudio, empleo del tiempo, técnicas de lectura, solución de problemas.
- Técnicas de modificación de conducta.
- Técnicas de solución de conflictos.

- Estrategias para la educación en valores.
- Estrategias y técnicas para la educación en valores.

El Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, CEPES, de la Universidad de La Habana ha acumulado interesantes experiencias de educación en valores tanto a través de la enseñanza de diversas asignaturas como en actividades extradocentes.

## 12.1 Técnicas para contribuir al desarrollo de valores

En este acápite integramos propuestas de diversos autores tales como V. Barbera Albalat, (2001), trabajos de la Organización de Estados Iberoamericanos, Universidad de Barcelona, del colectivo de investigadores sobre educación moral GREM (1999), Enciclopedia Catalana, R. M. Buxarrais; estos autores nos proponen diversas técnicas para contribuir a la educación moral, partiendo del principio de que los valores deben aprenderse desde la práctica vivencial, desde la propia vida. Integrando los trabajos consultados, les presentamos algunas de las vías más significativas para la educación en valores:

- Trabajo en grupo: Este tipo de trabajo ha demostrado su efectividad tanto para el desarrollo individual como grupal. Generalmente se combina con el trabajo individual, comenzando por este, para continuar con el equipo o grupo pequeño y por último la presentación en el grupo grande o plenaria, lo que brinda varias oportunidades y escenarios distintos de análisis, debate y toma de decisiones de relevancia moral. Entre las técnicas más usadas está la mesa redonda, panel, simposio, Phillips 66, seminarios, tormenta de ideas. Ver. Los métodos participativos: ¿Una nueva concepción de la enseñanza? Colectivo de Autores, CEPES año.
- Asamblea: Uno o varios alumnos preparan un tema de discusión en asamblea con sus compañeros de aula. El contenido del tema a debatir debe ser de actualidad e interés para todos, por ejemplo, la situación de la guerra en Irak, el deterioro del medio ambiente, los graves problemas de salud en el mundo subdesarrollado, enfatizando cual es la responsabilidad que deben asumir los jóvenes ante estas situaciones.
- Clarificación de valores: Se trata de un análisis de los valores propios, una toma de conciencia de los mismos, para ello se pueden emplear técnicas de inventario de valores, por ejemplo, pedir al alumno que escriba 20 valores y después los ordene en función de la importancia que tienen para el; completamiento de frases.
- Comentarios: Los estudiantes preparan comentarios sobre noticias, publicaciones, sucesos de interés, para presentarlos a sus compañeros y debatirlos en el grupo.
- Debate: Ante un tema controvertido, dos estudiantes preparan exposiciones ante el plenario, presentando posiciones contrapuestas, con la intención de convencer a la audiencia.
- Dialogo: El dialogo es un importante instrumento para la educación moral, por las posibilidades de expresión de posiciones propias y de ejercer influencia mutua entre los interlocutores. En este caso resulta muy importante la selección del tema y el establecimiento de una comunicación adecuada entre ellos.
- Encuesta, entrevistas: Un grupo de estudiantes preparan una indagación sobre un tema de interés para ellos, que se relacione con aspectos éticos o morales de su entorno.

- Exposición magistral: La participación de un especialista o figura de prestigio en la institución educativa exponiendo un tema de interés puede resultar muy motivante para los jóvenes, especialmente si se les permite hacer preguntas, expresar sus criterios, hacer sugerencias.
- Dramatizaciones de aspectos determinados de la vida de personajes históricos y de ficción, como protagonistas de novelas, libros., filmes y otros, para promover el análisis de sus cualidades morales, con vistas a estimular la identificación con ellos.
- Juego de roles: A partir de las amplias posibilidades del juego para influir en la personalidad, el juego de roles se utiliza con mucho éxito para la educación moral, representando situaciones que generalmente implican conflictos de valores que deben resolverse. Una variante del juego de roles o role playing, es el role talking, donde los estudiantes se ponen en el lugar del otro, asimilando su punto de vista y su actuación durante el juego.

A continuación se presentan algunos ejemplos prácticos de actividades que contribuyen a la educación en valores, con la utilización de variadas técnicas

### 12.1.1 Como lograr una buena argumentación ética

Esta actividad puede aplicarse a profesores, maestros y tutores, con el objetivo de contribuir a desarrollar el discurso como recurso esencial para una buena argumentación ética, así como detectar los errores en su utilización. Su duración es entre 90 minutos y tres horas. Sólo requiere el uso de pizarra, y tiza, o bien papelógrafos y marcadores.

El ejercicio consta de tres momentos. En un primer momento de la clase, se explica a los presentes la importancia del diálogo en la comunicación humana y muy especialmente en la relación humana que se establece entre profesor y alumnos para la educación de valores. Se enfatiza que desde el punto de vista ético el que pretende dialogar no puede anteponer sus intereses personales por encima de los más generales, grupales o sociales. Se explica con ejemplos, que serán mejores argumentos los que contengan mayor grado de generalización de los intereses de los implicados. Que es preciso buscar desinteresadamente el acuerdo que convenga a todas las partes.

En la segunda parte, en sesión plenaria de los asistentes. se les pide que propongan para su debate alguna situación del contexto que resulte controvertida desde el punto de vista ético. Se van anotando en la pizarra las distintas situaciones propuestas. Al final se elige por el grupo la que se considere de mayor interés y actualidad.

Se proponen o autopropone 6 miembros del grupo que debatirán el tema elegido, los restantes fungirán como observadores. Su tarea consistirá en evaluar la calidad argumentativa de los participantes, desde el punto de vista del principio del discurso: universalidad de las razones, imparcialidad, reciprocidad y solidaridad.

Una vez concluida la discusión, los observadores presentarán sus resultados, confrontándolos con los de los participantes en el debate. Se llegará por consenso a determinar cuales son los aspectos esenciales de una buena argumentación ética, los principales errores cometidos y como podrían superarse. .

Se utilizará la autoevaluación y la evaluación mutua por su carácter educativo. Al finalizar la actividad, se pedirá a cada uno de los presentes que se autoevalúe tomando como criterios su participación en la tarea, calidad de sus aportes, el espíritu de cooperación mostrado y la calidad del dialogo entablado.

### 12.1.2 Análisis y discusión de dilemas morales

Uno de los instrumentos más utilizados para el diagnóstico y desarrollo de los valores son los llamados dilemas morales. Tienen su origen en las concepciones del desarrollo moral de Kohlberg y consisten en narraciones breves que contienen un conflicto de valores, una situación difícil donde es preciso escoger entre dos alternativas, las cuales pueden estar justificadas por la prevalencia de uno u otro valor. El análisis individual y la discusión



grupales de estos dilemas constituyen una vía para estimular el desarrollo de los valores, especialmente en lo relativo al juicio o razonamiento moral. Estos dilemas pueden ser imaginarios o bien extraídos de la vida cotidiana.

La aplicación de esta técnica requiere de la creación de un clima psicológico adecuado en el aula, un ambiente que estimule la libertad de expresión, la participación y el respeto a los puntos de vista divergentes.

Para la elaboración de dilemas morales se aconseja seguir los siguientes pasos:

- 1) Plantear cuestiones morales, bien tomadas del entorno donde conviven los estudiantes o bien imaginarias, pero que respondan a los valores con los que se quiere trabajar.
- 2) Definir la situación y determinar el/la protagonista o protagonistas.
- 3) Enunciar las alternativas que tiene ante el problema planteado
- 4) Incluir preguntas acerca de que debería hacer el /la protagonista, el estudiante que responde y cuales son las razones para adoptar esa conducta.
- 5) Se pueden incluir otras preguntas para la profundización

### **Ejemplo de Dilema Moral**

Jorge es un estudiante universitario que asiste diariamente a clases. Se levanta muy temprano para tomar el ómnibus de su centro que lo lleva directamente a su facultad. No puede perderlo, pues hay muchas dificultades con el transporte y le sería muy difícil llegar a tiempo si lo perdiera.

Estando todavía a mitad del viaje se sube al ómnibus un compañero de estudios de Jorge, Pedro. El tiene un examen esa mañana temprano y no puede llegar tarde al mismo. Sin embargo, el cupo de personas que pueden viajar en el ómnibus ya se ha alcanzado, y el responsable del ómnibus no acepta más pasajeros para evitar roturas en el transporte.

En estas circunstancias, se produce una discusión entre Pedro y el responsable del vehículo, este insiste en que Pedro debe bajarse, mientras que el estudiante plantea que tiene que llegar a tiempo para su examen. Después de varios minutos de discusión, el responsable afirma que para poder llevar a Pedro, debe bajarse otro estudiante.

- ¿Qué hará Jorge al respecto?
- ¿Por qué tomará esa decisión?
- ¿Qué harías tu si estuvieras en el lugar de Jorge?

#### **12.1.3 Análisis y discusión de un diagnóstico de situación**

El diagnóstico de situación es una técnica para el desarrollo de la capacidad de valoración de diferentes alternativas ante una situación problemática dada, también permite evaluar las posibles consecuencias de cada una de ellas. La diferencia con el dilema moral es muy pequeña, mientras en el dilema se presenta el conflicto de valores y el sujeto debe escoger entre dos alternativas posibles, en la situación ya el protagonista ha tomado la decisión respecto al problema presentado y el sujeto debe analizarla.

#### **12.1.4 Escala de valores**

Los valores personales se ordenan en determinada jerarquía, que va desde los que resultan fundamentales en la vida de una persona, los que guían su actuación diaria, hasta aquellos que tienen un papel limitado en sus decisiones y conducta cotidiana. La escala de valores consiste en un listado de valores donde el sujeto debe indicar cual es su jerarquía de valores. Una de las escalas más utilizada en el diagnóstico y desarrollo de valores es la Escala Rokeach (1973)

A continuación presentamos una variante de la Escala de Valores de Rokeach:

**Estudio de valores**

**Instrucciones:** Tenemos a continuación una lista de dieciocho valores. Debes ordenarlos según la importancia que les otorgues como guía principal de tu vida. Cada valor está impreso en mayúsculas, de modo que pueda ser fácilmente captado y puesto en el recuadro correspondiente. Estudia detenidamente los valores que aparecen y sitúa cada uno por orden según la importancia que les das en tu vida, desde el más importante (en el cuadro 1) al menos importante (cuadro 18). Rellénalo sin prisa pensando detenidamente. Si cambias de idea, puedes modificar la posición de tu respuesta de un cuadro a otro. El resultado final debe reflejar lo que sientas realmente.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

La función de tutoría para contribuir al desarrollo de la personalidad de los estudiantes: algunas experiencias investigativas.

Durante los años de 1993 a 1999 se realizó una experiencia dirigida a consolidar las habilidades adquiridas para el estudio e influencia en las personas en condiciones reales y educar la personalidad de los estudiantes en el sistema de relaciones sociales.

La actividad fue realizada por jóvenes estudiantes universitarios que atendieron de manera individual a adolescentes con conductas desviadas socialmente. Dichos jóvenes eran tutorados por sus respectivos profesores.

Se incorporaron a este trabajo de atención aproximadamente 500 estudiantes e igual número de adolescentes, realizándose por 5 cursos académicos.

El trabajo tutorial de los profesores fue organizado mediante documentos teóricos, metodológicos y de resultados. (González, 1992, 1993, 1995). Se trata de dirigir el proceso con jóvenes y adolescentes prestando atención a principios pedagógicos, éticos y sociales.

La actividad tutorial se realizaba mediante encuentros sistemáticos, tutor-estudiante, en los que se les orientaba las acciones a realizar, se valoraba conjuntamente lo realizado y se les orientaba cómo seguir obteniendo resultados.

El trabajo del tutor de ninguna forma se orientó a la modalidad clínica sino con un carácter eminentemente educativo. Con pleno conocimiento del tutorado, debido a que es además su alumno, se le educaba en las mejores vías y formas de comportamiento en sus relaciones con el atendido.

Cada una de las direcciones (desarrollo de habilidades profesionales, y valores en los estudiantes y la metodología de intervención con fines educativos en los adolescentes) fue rigurosamente proyectada y realizada bajo los principios antes mencionados.

Los tutores registran la actividad en una libreta de diario en la que van recogiendo por cada estudiante sus avances y retrocesos, así como las acciones a realizar con él. Esto se realiza mediante conversaciones no formalizadas con el estudiante.

Asimismo, los tutores organizan talleres donde se van integrando tanto los objetivos educativos en los estudiantes, como los de influencia en los atendidos. Dichos talleres se realizan por grupo de estudio y se organizan con métodos participativos lo que permite dar un corte al proceso y retroalimentar al grupo.

Con respecto a la formación de habilidades en los estudiantes, esta actividad logra un nivel elevado de consolidación en lo siguiente:

- Proyección y realización de planes de actividades.
- Proyección y realización del proceso de comunicación y de las relaciones interpersonales. (González, 1997)
- Proyección y realización de un sistema de actividades docentes para la enseñanza a otra persona.
- Proyección y realización de plan de influencia con fines profilácticos.

Constituye un momento importante de formación de habilidades en condiciones fuera del aula ajustado a la teoría de Galperin(1986). La proyección cuidadosa de las acciones y la concepción pedagógica previene, como expresara el filósofo y pedagogo G.J.García Galló “contra el practicismo que desprecia la importancia del conocimiento de la verdad, concretado en teorías” (G.Galló, 1973).

Los efectos educativos en los estudiantes fueron constatados mediante trabajo investigativo con técnicas específicas (González, 1999). En todos los casos los estudiantes desarrollan su responsabilidad y su autovaloración se enriqueció, se amplió y se hizo más adecuada. Comprenden más a los demás, desarrollaron el autocontrol, la comunicación, la organización y la sensibilidad en su trato con las personas.

Los principios que rigen y el papel del factor afectivo vicencial en la actividad no sólo hace significativa la experiencia para todos los participantes sino que garantiza su valor formativo.

## 12.2 Bibliografía

- Barberá Albalat, V. Cárdenas F. y col (2006) “La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad
- Buxarrais, M.R. [et al.] (1989) *Ética i escola. El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Ed. 62.
- García, G.J.(1973) La concepción marxista sobre la escuela y la educación, *Revista Santiago*, No 10, Cuba.
- González, B (1992) Programa de entrenamiento, Cuba.
- González, B (1993) Indicaciones metodológicas para la actividad de tutoría y entrenamiento, Cuba.
- González, B (1995) Metodología para el trabajo con el hombre en sectores específicos, Cuba.
- González, B (1997) El desarrollo de habilidades comunicativas, en *Comunicación Educativa*, CEPES, Cuba.
- González, B (1999) Educador-Educando: una experiencia de formación de valores., en *Evento Internacional Pedagogía 1999*, Cuba.
- GREM (1999). El valor de la convivencia. Barcelona: Enciclopedia Catalana
- Organización de Estados Iberoamericanos. Universidad de Barcelona: Materiales Curso de Postgrado: La práctica de los valores en contextos educativos, <http://campus.ubvirtual.com>.

Ojalvo Mitrany V. (2005) Orientación y tutoría como estrategia para elevar la calidad de la educación, CEPES, Cuba.

### 12.3 Datos de los autores



**Dra. C. Ojalvo Mitrany.** Dra. en Ciencias Psicológicas, Profesora Titular y Consultante del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, CEPES de la Universidad de La Habana, Cuba. Tiene amplia experiencia docente e investigativa. Imparte cursos de Maestría y participa en programas de Doctorado en Cuba y en varios países de América Latina. Desarrolla investigaciones en temas como comunicación educativa, trabajo educativo, educación en valores y formación de profesores.

**Dra. C. Berta Gonzalez Rivero,** Profesora del CEPES, Profesora e investigadora Titular. Tiene publicaciones e investigaciones en diseño curricular, educación, personalidad, comunicación y dirección. Ha participado en eventos internacionales y nacionales.

## 13 CURRICULUM DESIGN. THE CUBAN EXPERIENCE

Herminia Hernández-Fernández, Ph.D., [herminia.hdez@infomed.sld.cu](mailto:herminia.hdez@infomed.sld.cu)

Dolores Corona - Camaraza, Ph.D., [corona@reduniv.edu.cu](mailto:corona@reduniv.edu.cu)

### 13.1 Introduction

Higher education institutions have, among their main functions, the management of undergraduate professional training and the academic development of its faculty members and researchers. Therefore, work should be conducted in close conjunction between undergraduate and graduate education. Such synergy should take into account the context in which curriculum originates and to which it contributes. Society is increasingly demanding that universities be accountable and relevant to the economic, scientific and technical demands associated with human sustainable development. Therefore, issues related to improving curriculum with a context-based view need to be addressed with special attention.

#### 13.1.1 How can the term curriculum be interpreted?

The term curriculum has been associated with several notions and uses. It is generally used to refer to educational levels: primary school/secondary school/university curriculum. It can also refer to fields of knowledge or subject areas: science/ language/ arts curriculum. Moreover, the curriculum can be viewed as a project and/or a process. Regardless of the level of education involved, the field of knowledge or subject area, whether it is viewed as a project or a process, it is generally accepted that a curriculum should reflect a philosophical and pedagogical orientation and pursue learning out-comes in line with specific educational goals. These goals, in turn, are determined by a given socio-político, economic, scientific and technical context. In addition, a curriculum demands a selection of contents (knowledge, skills, attitudes and values). In other words, a curriculum addresses the overall growth of students' personalities.

This workshop adopts the following definition:

A curriculum is both a training project and a process for its implementation, with a structured and orderly selection of contents and learning experiences. It is in line with an educational policy which aims at providing a learning environment that fosters the comprehensive development of the students' personality. A curriculum, therefore, should ensure that students can successfully tackle and solve problems in a professional field, in order to meet the social needs and interests of a given society, and do so with ethical, innovative and responsible attitudes.

It should be noted that embracing the aforementioned definition implies understanding that:

A curriculum is viewed as:

- a training project, because it is alien to the static and rigid plan which has been traditionally attached to the term curriculum. Viewed as a project, and for the sake of its own implementation, it allows flexibility and systematic adaptations to changing demands and circumstances.
- a process, because the participation of its main actors (students, faculty members, researchers, in service professionals, university authorities) breathe life into it at an educational institution in each of its stages of implementation.
- A curriculum has a political nature because it meets the social needs and interests of the society in which it originates. Therefore, the curriculum aims at the shaping of a professional with the knowledge and skills and personality traits required by a particular society in a given historical period.

- a structured and orderly selection of contents and learning experiences, because together with the selection of a historically and socially accumulated body of knowledge, a curriculum opens up learning opportunities for students to construct and reconstruct knowledge.
- a comprehensive approach to the full development of student's personality, and therefore deals with both cognitive and emotional aspects, not as separate elements but as parts of a whole.

## 13.2 Curriculum Design in Cuban Universities

- In the early 1960s a new structure of programs was offered in response to the need for training a broad spectrum of professionals to ensure the development of the country.
- Since then, the university has been considered a decisive protagonist in the construction of a new and better society, one characterized by more social justice and equity.
- An important statement made by the 1962 University Reform was that the improvement of universities (including curricula) had to be seen as a permanent process. In the past three decades, for example, several processes of curriculum renewal can be identified. We will label them as Plan A (implemented 1977-1981); Plan B (1982- 1989); Plan C (1990-1999) Plan C1 (2000- to the present) and Plan D (in progress).

It should be noted that in all cases, the call for renewal has been based on the urgency to make university curricula relevant to the demands of each particular stage of the economic, social, scientific, technical, and political development of Cuban society, seeking to keep pace with the dynamics of the profound transformations of the revolutionary process in the building of a new society. In addition, well-known trends in higher education, both at a regional and international level have been taken into account in each stage of curriculum renewal. In other words, the process of curriculum design in each stage has gone beyond the walls of the university, beyond its nature as an academic activity. The process has been carried out with a view of harmoniously linking the state-of-the-art of scientific and technical knowledge, the best pedagogical practices and the demands of society to enhance development, thus strengthening the close link between university and society, between university and the world of work.

For more than three decades the curricular model designed by Cuban universities has taken into account the following tenets:

- a comprehensive approach
- the principle of combining study and work
- university and life-long learning for all
- quality assurance

### 13.2.1 A comprehensive approach

The comprehensive approach is two-fold. On the one hand, the curriculum is designed and implemented to ensure that undergraduates receive an all-round formation -- as professionals, as citizens, and as individuals. Students are to be equipped with the knowledge, skills, and values to solve professional problems, as well as with social commitment and with analytical thinking and critical attitude. Understanding the process of training professionals in a comprehensive way is to see this process as one in which professors not only instruct the students in the professional contents, but also educate students by revealing and promoting values that will ensure a subsequent professional performance by the students that is fully committed to the interests of society.

On the other hand, the comprehensive approach also refers to an integrated curriculum, as opposed to a fragmented view of contents, subjects and activities divorced from one another. The integrated curriculum also implies integration with the real world.

Curriculum design in Cuban universities considers three main forms of curricular integration:

- 1) The curriculum embraces three essential types of activities - academic, work , and research activities. The three are closely related, although each one has its own features and role within the curriculum. Forms and modes of delivery of and access to knowledge are chosen in keeping with the prevailing type of activity in each year of study, although the three types of activities should coexist throughout the curriculum, so as to complement each other. Lectures, seminars and lab practices are the basic types of academic activities, generally conducted on campus with faculty members. Workshops and problem-solving tasks (simulated/real) prevail in work activities, generally conducted off-campus by in-service professionals tutoring students in teaching units. Faculty members also tutor and/ or supervise work activities. Research activities, which should begin early in the curriculum, imply more individual and interdisciplinary group work, leading to a term paper and/or diploma thesis.
- 2) The integrating discipline is an important element to achieve systematization and integration of curricular contents. Identified with the professional activity, the integrating discipline offers the best framework to establish the link with professional practice, and harmoniously structures preprofessional practice and research throughout the entire program.
- 3) Cross-curricular programs (CCP) are aimed at ensuring the development of general professional skills (communication skills, computing skills, foreign language skills). These programs foster multidisciplinary integration in the curriculum.

### 13.2.2 The Principle of Combining Study and Work

The underlying pedagogical rationale of our curriculum design is that students learn by doing. This requires a design that harmoniously balances academic and research activities on campus, and the development of professional skills in the real world, so that upon graduation, new professionals can adapt rapidly to the world of work.

The principle of combining work and study is the cornerstone of the training process in Cuban universities. The concept of a training that combines study and work has gone through several stages of improvement and adjustment to respond to different periods of development, to socioeconomic conditions in the country/ territory, and to particular needs of a field of study, among other considerations.

### 13.2.3 University and Life-Long Learning for All

The year 2000 marked a new stage in the process of universalization of knowledge in Cuban society. After a successful Literacy Campaign conducted in 1961, education at all levels, including graduate education, became public and free for all Cubans. Starting in the 60s, special measures were taken to facilitate broader access to university, among them:

- A broad system of scholarship was organized, so as to ensure that no student with the appropriate intellectual capacity would be deprived of university studies because of a lack of economic resources or living distant from a university
- Bridging courses aimed at preparing students for entrance examinations were organized and offered to young adults who had dropped out of high school, and thus had not completed a secondary education.

- Initially, workers were granted facilities so they could attend regular day courses. In a later stage courses for workers were designed - regular evening courses and courses by periodical meetings -, which made it possible for workers to follow university studies without leaving their work posts.
- Distance-learning courses were opened in the late 70s

By mid 80s, Cuba already showed a consolidated network of institutions of higher education and university enrollment had dramatically increased to more than 300,000 students.

Although university courses had been completely free for more than three decades and there were universities in every province, studies conducted in the late 90s revealed that some vulnerable sections of our society were not taking advantage of these opportunities. So additional measures were taken to motivate these people and persuade them to resume studies. Specific programs have been devised and are being implemented to help them raise their educational levels with which pursue their studies and enter university.

Since 2001, this new stage has been labeled the New Cuban University, for it shows the broadest social inclusion in the entire history of Cuban higher education, with a student population of over 700,000. This represents a gross schooling rate in higher education, for the segment of the population between the ages of 18 and 24, of over 65 percent..

Higher education has been expanded to the 169 municipalities in the country, with the creation of more than 3,000 municipal university campuses. So now we have universities located in the community to meet the needs and interests of local development. University faculties have also expanded. Inservice and/or retired professionals in each locality have been persuaded to receive basic pedagogical training to become parttime faculty, tutors, and mentors in municipal university campuses. Local faculty add color to their teaching with problem-solving activities, presenting real examples related to the community, all of which increases students' motivation.

It should be noted that it is not only a question of expanding access to the university so as to attain more equity among citizens. It goes far beyond this goal. It is a question of reducing the drop-out rate, which implies creating all the necessary conditions to ensure that the vast majority of students who entered university will successfully complete their studies.

New pedagogical innovations to enhance the quality of learning are being implemented. Students are given different forms of assistance to help them study and complete their degrees successfully. This includes giving them more freedom to make decisions concerning their learning process; providing them with academic tutoring and counseling; and promoting shared commitment between students and professors in the learning process.

Some features of the current curriculum renewal:

- Oriented to meet the needs of massive enrollment
- Student-centered, with emphasis on self-study and self-access to knowledge and the enhancement of students' self-esteem and sense of responsibility
- Open and flexible to meet the students' individual needs
- Blended model of distance learning with on-site practice sessions

Municipal university campuses have also expanded the scope and extent of graduate education in Cuba, thus strengthening opportunities for life-long learning. Professional development is better devised and implemented, since it responds to specific local needs and interests, and the opinion of all stakeholders in the community is taken into account. Special attention has also been paid to promoting and developing the University of the Older Adult, which offers a diversity of courses designed to enhance the cultural horizons, educational needs and interests of senior citizens



### 13.2.4 Quality Assurance

Cuban institutions of higher learning engage in the search of excellence in the development of the three main university processes, namely: teaching, research and university extension. Systematic and regular improvement carried out in higher education also fosters quality improvement in the training of professionals, both in undergraduate and graduate education. To this end, a university system of Program Accreditation has been set up, aimed at promoting actions to guarantee quality increase in undergraduate, Master's and Doctoral programs, and in the management and mission of institutions of higher education.

General and partial institutional evaluations – as external instruments of quality assessment — have been effective, as they have enabled the system to appraise the qualitative transformations in higher education as a whole, and the relevant achievements/setbacks in each university. It should be noted that prior to receiving an external evaluation, universities conduct self-assessments, enabling each institution to identify its weakness and strengths, as well as opportunities and threats. An important outcome of both internal and external evaluation is that each university increases its awareness of areas that need improvement and are thus required to devise measures to attain better results. In order to exercise a rigorous appraisal of the overall quality of universities, the members of the board of supervisors are selected from among the most renowned professors and professionals in the country who, without constituting a permanent body of inspectors, are specially convened to assess quality in a given institution of higher learning.

Students play an important role during external institutional evaluations. Their performance in problem-solving activities related to their field of study is evaluated by the board. In addition, surveys and interviews are conducted with groups of students to gauge their feelings and opinions about the processes in which they are directly involved (teaching process, research, professional practice and socio-cultural life in campus). These two important sources of information are key aspects considered for a general appraisal concerning the quality of a university.

A priority of our organization is to continue to find ways and means for developing increasingly objective quality assessment. This requires the systematic monitoring and adjustment of measurement criteria, so that they correspond to the increasing demands posed by society and to the need to ensure academic excellence in our institutions.

## 13.3 Bibliography

- Amaro, L.(2005). La enseñanza integral para el cambio en las universidades latinoamericanas. Una visión de la experiencia cubana. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol XXV. No. 3. C. De La Habana
- Corona, D. ( 2005) Interdisciplinary and humanistic learning: a case study from Cuba in Citizenship and Language Learning: International Perspectives (pp 95-101). British Council. Trentham Books. UK 2005
- Corona, D y Y. Lucas. (2007). English Language Education In Cuba: Gaining Momentum in Society. Presentation in Policy Forum. LABCI Conference. Sao Paulo. Brasil.
- Corona, D y M. Figueredo (2007). Nueva etapa de la universalización de la educación superior: nuevos paradigmas para la formación en idioma inglés. Paper .Congreso Pedagogía 2007 La Habana Cuba.
- Corona, D y M. Figueredo (2006). Nuevos paradigmas en la enseñanza de la lengua inglesa en las universidades cubanas. Revista Cubana de Educación Superior. XXVI (2)
- González, M. Fundamentos teóricos del currículo. En Capitulo III del Libro Currículo y Formación Profesional. Editorial Félix Varela. C. de La Habana.
- Hernández, A. (2003). Perfil Profesional. En Capítulo V. del Libro Currículo y Formación Profesional. Editorial Félix Varela. C. De La Habana
- Hernández H. y A.. Hernández (2003). Referencias contextuales del currículo En Capítulo II del Libro Currículo y Formación Profesional. Editorial Félix Varela. C. De La Habana
- Hernández, H.(2003). Diseño de planes y programas de estudio. En Capítulo VI del Libro Currículo y Formación Profesional. Editorial Félix Varela. C. De La Habana
- Horrutinier,P (2005). La universidad cubana: El modelo de formación. Editorial Félix Varela. C. De La Habana.

- Vecino ,F. (1996). Regional Conference on Policies and Strategies for the Transformation of Higher Education in Latin America and the Caribbean (Opening Speech). International Conference Center of Havana. Editorial Félix Varela.
- (2006). The Universalization of the University for a Better World. ( Keynote Address). 5th International Congress on Higher Education. Havana
- Vela, J (2007) The Challenges Faced by the New Cuban University. (Special Address) Congreso Internacional Pedagogía 2007. Palacio de Convenciones. La Habana. ENPSES. MES
- Sanz,T.(2003) El currículo. Su conceptualización. En Capítulo I del Libro Currículo y Formación Profesional. Editorial Félix Varela. C. De La Habana.

### 13.4 Datos de los autores



**Herminia Hernández.** Full professor, Center of Studies for the Improvement of Higher Education University of Havana. Ph.D. in Pedagogical Sciences. For more than twenty years, worked as academic advisor at the Division of Undergraduate Education at the Ministry of Higher Education (Cuba). Since early 90s, involved in trends in education, particularly, in curriculum design at the tertiary level, both in Cuba and abroad. Among her latest papers and publications dealing with curriculum: (coauthor Rodríguez A. et al) Ideas innovadoras para un currículo de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Una experiencia investigativa en Libro Forum-Unesco. Avances y Perspectivas de la Investigación Universitaria. Editorial Félix Varela. ISBN 959-258-972-0. La Habana, 2006. (coauthor Ferrer,D.) Alternativas curriculares de formación y actualización psicopedagógica de los intervinientes en la especialidad de medicina legal Universidad 2006. ISBN 959-0282-08-3. Referencias contextuales del currículo y Diseño de planes y programas de estudio en Curriculum y Formación Profesional. ISBN 959-261-106-8. La Habana, 2003. (coauthor) Uma concepção ampla e integradora das novas tecnologias no currículo de odontologia. Uma proposta viável. (2003) ISBN-85237-0388-8. Salvador de Bahía .Brasil. (coauthor H.Hdez.et al)) Potenciar la educación superior de pregrado a partir del posgrado y la investigación. Una mirada a la universidad cubana desde el Informe Boyer. Revista Cubana de Educación Superior. Volumen XXII Número 2, 2002. Convener of the Thematic Group: Curriculum, Change and Innovation at the 12 th World Congress on Comparative Education, Havana, 2004. In 2003, she received the National Award in Pedagogy.



**Dolores Corona.** Language education adviser to the Cuban Ministry of Higher Education. Full Professor, School of Foreign Languages, University of Havana. Ph.D. in Pedagogical Sciences. For almost four decades she has been actively involved in English language teaching (ELT) in Cuban universities, curriculum design and materials development. Latest papers and publications: English Language Education In Cuba: Gaining Momentum in Society. Presentation in Policy Forum. LABCI Conference. Sao Paulo. Brazil, July 2007; (co-author M. Figueredo (UH)) Nueva etapa de la universalización de la educación superior: nuevos paradigmas para la formación en idioma inglés. Paper Congreso Internacional Pedagogía 2007 La Habana, Cuba. (co-author M. Figueredo (UH)) Nuevos paradigmas en la enseñanza de la lengua inglesa en las universidades cubanas. Revista Cubana de Educación Superior. XXVI (2) mayo-agosto 2006; (co author M. Figueredo et al) At Your Pace III Learning to Learn Through English An EAP distance-learning course. Editorial Felix Varela. La Habana 2006; Interdisciplinary and humanistic learning: a case study from Cuba in Citizenship and Language Learning: International Perspectives. British Council. Trentham Books. UK 2005; At Your Pace I-II A General English Language distance-learning course Editorial Félix Varela 2005, 2nd edition 2007. The relationship between language and citizenship education in Cuba. Presentation. 12th World Congress of Associations on Comparative Education. Havana 2004; Language Education, Globalization, and Citizenship; A view from Cuba. Presentation. British Council International Seminar. Loughborough. Inglaterra 2003. ; (coauthor H.Hdez.et al)) Potenciar la educación superior de pregrado a partir del posgrado y la investigación. Una mirada a la universidad cubana desde el Informe Boyer. Revista Cubana de Educación Superior. Volumen XXII Número 2, 2002.