

Centro Universitario de Guantánamo
Centro de Estudios de Educación Superior
“Manuel F. Gran”

***METODOLOGÍA PARA LA
EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE
PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO
DE CARRERAS UNIVERSITARIAS***

**Tesis en opción al grado científico de Doctor
en Ciencias Pedagógicas**

Autor: M.Sc. René Valera Sierra

**Guantánamo
2003**

Centro Universitario de Guantánamo
Centro de Estudios de Educación Superior
“Manuel F. Gran”

***METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL
DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE
ESTUDIO DE CARRERAS UNIVERSITARIAS***

Tesis en opción al grado científico de Doctor
en Ciencias Pedagógicas

Autor: M.Sc. René Valera Sierra

Tutores: Dr. C. Silvia Sofía Cruz Baranda
Dr. C. Homero Calixto Fuentes González

Guantánamo, 2003

Dedicatoria

A mi familia, en quienes inspiro mi presente y futuro.

Agradecimientos

Me complace inmensamente patentizar mis más sinceros agradecimientos:

A mis tutores, Dra. Silvia Cruz Baranda y Dr. Homero Fuentes González, por su apoyo incondicional, compromiso y sabiduría; por su voto de confianza y darme la posibilidad de expresar mis propuestas de la manera más completa que me fuera posible.

A los profesores y miembros del Centro de Estudio "Manuel F. Gran", por su colaboración y constante apoyo.

A mis compañeros del Centro Universitario de Guantánamo, en especial a la Dra. C. María Rosa Milán Licea, por su necesaria colaboración.

A mi familia, baluarte de este resultado.

SINTESIS

A la necesidad de que los planes y programas de estudio de carreras universitarias cumplan con estándares de calidad que permitan orientar acertadamente el desarrollo del proceso de formación del profesional integral que demanda la sociedad, para un desempeño profesional de excelencia, obedece esta investigación, cuyo problema científico se centra en las insuficiencias en la integralidad del egresado universitario que se manifiestan en su desempeño profesional.

La búsqueda de las causas de tales insuficiencias lleva a precisar en calidad de objeto de investigación el proceso de formación de los profesionales en la educación superior y como campo de acción el proceso de diseño de planes y programas de estudio y su evaluación.

El objetivo de la investigación es la elaboración de una metodología para la evaluación y acreditación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias, sustentada en un modelo didáctico del diseño y evaluación curricular con carácter holístico, contentiva de un sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

Se plantea como Hipótesis: si se elabora una metodología para la evaluación de planes y programas de estudio basada en un modelo didáctico que contenga un sistema de indicadores que regule la contradicción entre el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación de los planes y programas de estudio, se puede contribuir a la solución de las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

Con la tesis se aporta, en el orden teórico, un modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación; un sistema de indicadores de evaluación de pertinencia, impacto y optimización del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias que permitan acreditar su calidad. En el orden práctico, una metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de las carreras universitarias. Se

aporta además un informe de la evaluación de los documentos rectores (Modelo del profesional, Plan de Estudio y Disciplina Principal Integradora) de la carrera Estudios Socioculturales.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA. Introducción.	7
1.1 El proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana. Una aproximación histórica.	7
1.2 Caracterización didáctica del proceso de formación de los profesionales en la educación superior.	15
1.3 Concepciones teóricas acerca del proceso de diseño curricular y su evaluación.	23
1.4 Caracterización actual del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana.	37
Conclusiones.	41
CAPITULO II. METODOLOGIA PARA LA EVALUACION DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE CARRERAS UNIVERSITARIAS, SUSTENTADA EN UN MODELO DIDACTICO CON CARÁCTER HOLISTICO CONFIGURACIONAL	
Introducción.	42
2.1 Modelo didáctico para el proceso de diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación.	42
2.2 Sistema de indicadores para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.	65
2.3 Metodología para la evaluación de planes y programas de estudio de carreras universitarias.	72
Conclusiones.	80
CAPITULO III APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL EJEMPLO DE LA CARRERA ESTUDIOS SOCIOCULTURALES	
Introducción.	81
3.1 Valoración de los expertos acerca de la metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de carreras universitarias.	81
3.2 Resultados de la evaluación de los documentos rectores la carrera Estudios Socioculturales.	84
Conclusiones.	102
CONCLUSIONES GENERALES.	103

RECOMENDACIONES.

BIBLIOGRAFÍA.

NOTAS Y REFERENCIAS.

ANEXOS.

105

106

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Cubana está inmersa de manera activa y trascendente en una mayor contribución al desarrollo de nuestro país, a partir de salvaguardar su independencia política, económica, tecnológica y su identidad cultural, enfrentando los retos de la globalización, los profundos cambios en las relaciones económicas de la sociedad, las modificaciones en el sistema de valores y los avances científico técnico, entre otros aspectos, que implican una decidida voluntad de cambio en el quehacer de las universidades y donde el proceso de formación de los profesionales ocupa un lugar privilegiado. Se trata entonces de garantizar un proceso de formación de los profesionales de calidad, expresada en su pertinencia, en tanto se correspondan los objetivos del proceso formativo con las necesidades y exigencias de la sociedad en la cual se inserta; su impacto, en la medida en que el proceso formativo y sus resultados influyan en la transformación y desarrollo personal del estudiante y del entorno social; y en su optimización, en tanto se desarrolle un proceso formativo con efectividad, dado por la congruencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, pero en correspondencia con el uso eficiente de los recursos disponibles, en la aspiración de alcanzar una formación integral del egresado universitario.

En tal sentido el Ministro de Educación Superior de Cuba, Dr. C. Fernando Vecino Alegret, plantea el empeño de " ... lograr la formación de profesionales integrales, caracterizados por su capacidad para defender la Revolución Cubana en el campo de las ideas, por mostrar alta competencia profesional, por demostrar un elevado compromiso social con los intereses de la nación, y por poseer un sólido desarrollo político ideológico y una amplia cultura socio humanista" (Vecino ,F.; 2001: 5); aspectos que revelan las exigencias que la sociedad cubana le demanda al proceso de formación de los profesionales. La propuesta de la UNESCO acerca de la educación para un desarrollo humano sostenible, responde a los propósitos de "superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo" (J. Delors, 1996: 90), y nos remite a la concepción de un proceso formativo sustentado en la integralidad, donde se articule dialécticamente la capacitación profesional, como expresión del aprendizaje significativo de los conocimientos y habilidades necesarios para un desempeño profesional de excelencia, con las convicciones que necesitan poseer los profesionales, en tanto estadio superior de la apropiación de los valores que caracterizan la actuación del profesional en un contexto social determinado.

Para el logro de estos propósitos se requiere desarrollar un proceso formativo que consolide una concepción educativa productiva, creativa e innovadora, donde los estudiantes universitarios puedan desarrollar competencias profesionales para un desempeño de excelencia y concienticen la necesidad de la educación permanente como respuesta a las condiciones del desarrollo científico y tecnológico.

Si bien es cierto que se han logrado avances importantes en los resultados del proceso de formación de los profesionales cubanos que nos confirman la validez del modelo pedagógico en que se sustenta la Educación Superior Cubana, aun existen un conjunto de insuficiencias en los egresados universitarios que han sido reveladas en investigaciones sobre desempeño profesional, destacándose la realizada por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y la Dirección de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior en 1998 y las realizadas en el Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente en los últimos años, entre las que se encuentran las realizadas por U. Mestre (1996); Cruz, S. (1997); Valera, R. (1998); Álvarez, I. (1999); Ortiz, A. (2001); Milán, M.R. (2001) que revelan determinadas insuficiencias en el proceso de formación de los profesionales de diferentes carreras, fundamentalmente de la región oriental, las cuales tienen incidencias en el desempeño profesional del egresado universitario y que pueden ser sintetizadas en los siguientes aspectos:

- No se logra en el egresado universitario una profunda formación teórica y básica de la profesión, limitando su desempeño profesional en un contexto social determinado.
- Limitaciones que presentan los egresados en el desarrollo de las habilidades prácticas de la profesión.
- Limitaciones en los aspectos más trascendentes de la personalidad de los egresados (capacidades y valores apropiados de modo consciente) que comprometen su formación integral.

- Limitaciones para diagnosticar, investigar y proponer alternativas innovadoras a problemas profesionales vinculados con su profesión.

Éstas limitaciones del desempeño profesional de los egresados universitarios están asociadas a las insuficiencias que presentan los actuales planes y programas de estudio de carreras universitarias, identificadas por la Dirección de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior (Horruitiner, P. ;1999) como:

- La formación de un profesional de perfil amplio no está totalmente resuelto y debe tener mayor contextualización regional en el país.
- No se alcanza la suficiente sistematización de la enseñanza, a partir de una mayor integración de los componentes académico, investigativo y laboral.
- No se logra una comprensión sistémica del contenido de la enseñanza.
- Preponderancia de la fragmentación del proceso docente, manifiesto en el elevado número de asignaturas y temas que estructuran el plan de estudio.
- Existen deficiencias en el saber y saber hacer de los estudiantes(MES,2001)

Todos estos planteamientos dan cuenta de que la aspiración en lograr la formación de profesionales integrales, que constituye una exigencia que la sociedad cubana le demanda al proceso de formación de los profesionales para un desempeño profesional de excelencia, presenta disfunciones.

Considerando las aseveraciones anteriormente planteadas se precisa que el Problema de la investigación está dado en las insuficiencias en la integralidad del egresado universitario que se manifiestan en su desempeño profesional. Lo anteriormente planteado indica que la universidad asume la responsabilidad de dar una respuesta pertinente a las necesidades y exigencias sociales de la época actual, formando para ello profesionales competentes a partir de su integralidad, que puedan satisfacer el impacto social que se espera de ellos; lo cual evidencia la necesidad del desarrollo de investigaciones que contribuyan a perfeccionar el proceso de formación del profesional, en la aspiración de superar las insuficiencias que presentan los egresados universitarios en su desempeño profesional. Como se confirma en el diagnóstico asumido, podemos establecer una estrecha relación causal entre las insuficiencias que presentan los profesionales en su desempeño y las que se presentan en el proceso de formación del profesional, en lo que al diseño de planes y programas se refiere, toda vez que la concepción y estructuración del currículum universitario debe diseñarse de manera adecuada, para garantizar que el egresado universitario sea portador de aquellas competencias profesionales que se necesitan para un desempeño profesional de excelencia. La poca flexibilidad y contextualización de los planes y programas de estudio; la insuficiente integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo en el plan de estudio; la existencia de un elevado número de asignaturas; la insuficiente integración lógica de los contenidos de las disciplinas y asignaturas, entre otras dificultades que presenta el currículum, tienen incidencias negativas en los egresados universitarios, quienes presentan limitaciones en los aspectos teóricos y básicos de la profesión, en el desarrollo de habilidades prácticas profesionales y en algunas características de la personalidad(creatividad, agilidad de pensamiento y acción, constancia) que limitan su desempeño profesional.

En correspondencia con el problema planteado, se determina como objeto de la investigación el proceso de formación de los profesionales en la educación superior.

Para contribuir a éste propósito se propone como objetivo de la investigación la elaboración de una metodología para la evaluación y acreditación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias, sustentada en un modelo didáctico del diseño y evaluación curricular con carácter holístico, contentiva de un sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

Sin embargo hay que admitir que son muchos los factores que pueden incidir en las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados, aun cuando el análisis se pueda hacer desde el proceso de formación de los profesionales. La satisfacción de los estándares de calidad del proceso de formación del profesional guarda una estrecha relación con la calidad de los planes y programas de estudio, en tanto documentos rectores de dicho proceso, en los cuales se plasman las aspiraciones formativas del profesional integral que requiere la sociedad cubana, todo lo cual tiene como punto de partida el proceso de diseño curricular que se desarrolla y que debe cumplir con determinados estándares de calidad que aseguren una adecuada concepción y estructuración de los planes y programas de estudio, permitiendo orientar acertadamente la dinámica del proceso docente educativo; aspecto que debe ser evaluado. En tal sentido se precisa como campo de acción el proceso de diseño de planes y programas de estudio y su evaluación.

Evaluar el diseño de planes y programas de estudio de las carreras universitarias deviene en una necesidad, al ser una vía fundamental para lograr el perfeccionamiento continuo de la calidad del currículum diseñado y que se plasma en planes y programas de estudio; a la vez que se requiere dar seguridad de que la formación profesional cumple con los requisitos de calidad, expresados en su pertinencia,

impacto y optimización, toda vez que el Ministerio de Educación Superior estimula la tendencia a la descentralización del proceso curricular, que implica una heterogeneidad del proceso formativo.

Es por ello que se asume como hipótesis de la investigación que si se elabora una metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio basada en un modelo didáctico contentivo de un sistema de indicadores que regule la contradicción entre el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación de los planes y programas de estudio, se puede contribuir a la solución de las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

En correspondencia con el objetivo se resuelven las siguientes tareas:

- Primera etapa: Información facto - perceptible
- 1. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación del profesional en la Educación Superior Cubana.
- 2. Caracterizar desde un enfoque didáctico, el proceso de formación del profesional en la educación superior.
- 3. Analizar algunas concepciones teóricas sobre el diseño curricular y la evaluación curricular y su expresión en la educación superior cubana.
- 4. Diagnosticar la situación actual del proceso de formación del profesional en la educación superior cubana.
- Segunda etapa: Construcción del Modelo Teórico
- 5. Elaborar un modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación.
- 6. Elaborar un sistema de indicadores para evaluar la pertinencia, impacto y optimización del diseño de planes y programas de estudio, desde las regularidades del proceso de diseño curricular.
- 7. Establecer una metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.
- Tercera etapa: Aplicación del modelo teórico.
- 8. Aplicación de la metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio en el ejemplo de la carrera "Estudios Socioculturales".

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes métodos:

Dialéctico materialista, el cual fue empleado en todo el proceso de la investigación, sustentando el análisis del modelo teórico aportado, que permitió revelar las regularidades del proceso de diseño curricular a partir de relaciones dialécticas contradictorias que se producen en el proceso y que al estudiarse sus elementos mediadores, permitieron expresar las cualidades esenciales del mismo. Se evidenció su utilización en la concepción del sistema de indicadores y metodología para la evaluación del diseño de planes y programas.

Histórico- Lógico, para la determinación de las tendencias históricas del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana.

Análisis - Síntesis, para la caracterización del proceso de formación de los profesionales; en el procesamiento de la información aportada por los documentos que sirvieron para el diagnóstico de la investigación; en la caracterización didáctica del objeto de investigación, así como la caracterización de las concepciones teóricas del diseño y evaluación curricular, que sirvieron de referentes teóricos de la investigación.

Criterio de expertos, para obtener juicios críticos acerca de los indicadores que permitan evaluar la calidad del diseño de planes y programas de estudio, así como de la concepción de la metodología de evaluación. Se utiliza además en la aplicación de la metodología en la carrera Estudios Socioculturales.

La Abstracción – Concreción, en el proceso de elaboración del modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio y su evaluación.

El aporte teórico fundamental de la investigación está en brindar un modelo didáctico para explicar las regularidades del proceso de diseño curricular, sustentado en un enfoque holístico configuracional, que permita concebir el proceso formativo de los profesionales en la educación superior a partir de las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia, expresadas en la configuración competencias profesionales, como

síntesis de la concepción de la profesión y del profesional y la cognoscibilidad, profesionalidad y comprensibilidad de los contenidos, expresados en los programas de estudio. La fundamentación teórica de la configuración *competencia profesional* marca una novedad respecto al tratamiento conceptual e implicación didáctica que para el proceso de diseño curricular han realizado otros investigadores.

Es novedoso así mismo, el sistema de indicadores que se propone para la evaluación del diseño de planes y programas, que se sustenta a partir de las regularidades del proceso de diseño curricular y que garantiza científicidad en el proceso de evaluación curricular que se realiza.

La **significación práctica** de la investigación esta dada en la propuesta de la metodología para evaluar la calidad el diseño de los planes y programas de estudio de las carreras universitarias a partir de su pertinencia, impacto y optimización, en tanto regularidades de la evaluación del proceso de formación del profesional. Ésta metodología propuesta toma en cuenta la experiencia cubana e internacional en el campo de la evaluación y acreditación de carreras universitarias y las adecua a las particularidades del objeto de evaluación, lo que le confiere originalidad. Como resultado de la aplicación de la metodología propuesta en la carrera Estudios Socioculturales, se aporta el informe de evaluación del diseño curricular (modelo del profesional, plan de estudio y disciplina principal integradora) constituyendo un documento de trabajo de gran importancia para el perfeccionamiento de ésta carrera.

Los resultados de la investigación han permitido proponer una solución factible y viable del problema planteado, desde el proceso de diseño curricular de planes y programas de estudio, contribuyéndose a la formación de una mayor integralidad de los profesionales para su desempeño profesional.

CAPITULO I. CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA

Introducción

En el capítulo se aborda la caracterización del proceso de formación de los profesionales en la Educación Superior Cubana teniendo en cuenta las tendencias históricas más relevantes en las diferentes etapas por las que ha transitado dicho proceso desde la Reforma Universitaria hasta la actualidad, con énfasis en el diseño de planes y programas de estudio. Se realiza la caracterización didáctica del proceso de formación del profesional, así como una caracterización gnoseológica centrada en el objeto y campo de la investigación como puntos de partida para el establecimiento del marco teórico sobre el cual se sustentan los aportes de esta investigación y se precisan los referentes teóricos que se asumen para la fundamentación del modelo didáctico que se propone. Finalmente se realiza una caracterización actual del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana a partir de valorar críticamente las insuficiencias diagnosticadas tanto en el desempeño del graduado como del proceso de formación que se desarrolla en las instituciones universitarias.

Concluye el capítulo con una síntesis de los aspectos considerados en la conformación de la hipótesis que orienta ésta investigación.

1.1 El Proceso de Formación de los Profesionales en la Educación Superior Cubana. Una aproximación histórica.

En el epígrafe se realiza un análisis de los periodos que caracterizan el proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana, desde la perspectiva del proceso de diseño curricular, estableciéndose sus principales tendencias históricas, al considerar que la problemática actual que presenta el proceso formativo universitario tiene estrecha relación con los planes y programas de estudio y la forma en que se han concebido a través de los diferentes periodos definidos. Para la determinación de las tendencias se ha tenido en cuenta el estudio realizado por el Ministro de Educación Superior, Dr. C. Fernando Vecino Alegret (Vecino, F.; 1986) quien sistematiza las tendencias del desarrollo de la educación superior en Cuba hasta mediados de la década de los años 80 del pasado siglo.

El proceso de perfeccionamiento curricular universitario deviene en una necesidad desde los primeros años de la Revolución y pueden definirse diferentes etapas en su desarrollo histórico, en correspondencia con las transformaciones que ha experimentado este nivel educativo en el país.

1ra ETAPA (1962-1976): Preparación para los cambios cualitativos en el proceso curricular de la educación superior cubana.

La Reforma Universitaria de 1962 inició una etapa de perfeccionamiento curricular en la educación superior cubana, pudiendo referirse en esta etapa los primeros intentos de elaboración de planes de estudio con determinados criterios organizativos y estructurales, haciéndose énfasis en la necesidad de hacer compatible los mismos con los intereses y requerimientos del país en un contexto de radicalización de la revolución. No obstante se evidenció una influencia de concepciones curriculares europeas y norteamericanas, en dependencia de la formación y práctica profesional de los especialistas que participaron en la conformación del currículum (Vecino, F.; 1986).

En este proceso de reforma universitaria se entendió la necesidad de unificar los planes de estudio de las tres universidades existentes, haciendo cumplir el carácter democrático de la educación de posibilitar una homogeneidad en la formación profesional de los estudiantes, independientemente del centro universitario donde cursara sus estudios, con lo cual se garantizaría pertinencia social. Esta centralización del diseño y práctica curricular se abre paso en un momento en que predominaba la anarquía en las decisiones curriculares, siendo expresión de esto el hecho de que en cualquier nivel de dirección del proceso de formación de los profesionales se realizaban modificaciones esenciales en los planes y programas de estudio (Vecino, F.; 1986).

Los primeros documentos de orientación para la conformación de los planes de estudio aparecen en 1967 con la propuesta de una metodología para la elaboración y análisis de los planes de estudio. Se determinan los objetivos que regirían los planes de estudio, los principios para su elaboración y se establecen relaciones de subordinación entre las asignaturas.

En un estudio diagnóstico del sistema nacional de educación ⁽¹⁾ realizado por especialistas soviéticos y cubanos en 1970, se reconoce la existencia de una situación desfavorable en la calidad de la educación superior, planteándose un conjunto de insuficiencias de los planes y programas de estudio (Vecino, F.; 1986) que evidenciaba la necesidad de priorizar y perfeccionar el proceso curricular de las carreras universitarias. Después del Congreso de Educación y Cultura, entre los años 1972-1974 el esfuerzo por unificar los planes y programas se hace más concreto, llegando a dictarse una resolución ministerial (825/75) que estableció planes unificados para la mayoría de las carreras o especialidades existentes en el país, para lo cual fueron conformadas comisiones de trabajo para el diseño de estos planes. Realmente los acuerdos adoptados por las comisiones no siempre fueron cumplidos por todos los centros de educación superior.

Se puede caracterizar al proceso curricular en esta etapa, a partir de los aspectos siguientes:

- Aún cuando se plantea la necesaria centralización de los planes y programas de estudio de las universidades del país, no se llega a materializar esta intención.
- Se introducen importantes modificaciones curriculares, siendo las más significativas: La incorporación del principio del estudio trabajo en los planes de estudio de la educación superior; se comienza a introducir la investigación científica en las actividades docentes; se define el fondo de tiempo total de los planes de estudio de acuerdo a estándares internacionales.
- Se crean nuevas especialidades (llegando a contarse con 53 para el año 1975) que debían responder a las necesidades del desarrollo económico social del país.

Entre los años 1974-1975, como parte de la preparación para el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, se realiza un análisis crítico de los problemas educacionales del país, lo cual se tuvo en cuenta para la propuesta de las tesis y resoluciones sobre política educacional, aprobadas por el histórico congreso partidista en 1975. Como resultado del congreso se inicia un proceso de perfeccionamiento institucional en el país, elaborándose por parte del Ministerio de Educación un Proyecto para la Organización y Desarrollo de la Educación Superior, que define las principales transformaciones en este nivel, entre las que se destacan (Vecino, F.; 1986): la creación de nuevas carreras universitarias y la correspondiente estructura de especialidades; el establecimiento de una red de Centros de Educación Superior y el incremento considerable de la matrícula y del claustro de profesores universitarios.

Se pueden identificar como rasgos característicos más significativos del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana, en el periodo histórico comprendido entre 1962 y 1976, los siguientes:

- Se inicia un proceso de desarrollo y perfeccionamiento del proceso curricular, caracterizado por la contradicción que se produce entre la anarquía y espontaneidad en la concepción y práctica curricular versus la centralización del proceso curricular, donde esta última se va imponiendo, en respuesta al momento histórico concreto en que se encuentra la educación superior.

Si bien los principales cambios que se producen en la educación superior cubana son en el orden cuantitativo, estos fueron necesarios y preparatorios para los momentos históricos posteriores del desarrollo del proceso de formación de los profesionales.

- El proceso de diseño curricular de planes y programas de estudio no contaba con el suficiente fundamento científico que permitiera garantizar la calidad a que se aspiraba en el egresado universitario.

Los cambios significativos que se producen en la educación superior cubana a partir de las Tesis y Resoluciones sobre la Política Educacional y otros documentos aprobados por el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, condicionaron transformaciones en el proceso curricular para dar respuestas a las necesidades del momento, lo cual evidencia una nueva etapa histórica cualitativamente superior.

2da ETAPA (1976-1990): Centralización del proceso curricular en la educación superior cubana

Respondiendo a los acuerdos del Congreso partidista, se produce un reordenamiento en la educación, dando lugar a la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, el que a partir de esos momentos asumirá la aplicación de la política educacional en ese nivel de educación.

Esta nueva etapa histórica para el proceso curricular de la educación superior se caracteriza por una necesaria centralización de la gestión y desarrollo del proceso pedagógico, continuándose la política de unificación de los planes de estudio, aspecto planteado en la primera etapa, pero que no se había materializado. Se le confiere a los planes de estudio un carácter estatal, de obligatorio cumplimiento, dejándose establecido el Modelo del Especialista (2), cuyos rasgos esenciales se determinan en los objetivos de cada especialidad en el país, de acuerdo a las necesidades del desarrollo económico social, lo cual fue de gran utilidad para este contexto histórico en que aun persiste cierta anarquía en las decisiones curriculares y ante la poca experiencia del novel claustro universitario.

Para darle cumplimiento al Modelo del Especialista concebido, se definen los planes y programas de estudio como los documentos rectores del proceso de formación de los profesionales, los cuales son elaborados a partir de un sistema de principios didácticos propios de la educación superior cubana. (Vecino, F.; 1986:23)

En este contexto histórico aparecen los Planes de Estudio A, que entran en vigor a partir del curso escolar 1976-1977, "lo cual significo el primer intento de establecer todos los elementos del proceso docente a partir de una concepción precisa de la actividad de enseñanza - aprendizaje y con un enfoque sistémico que abarcaba todos los aspectos necesarios" (Alvarez; Buzón; Labarrere, 1990:3) el cual se va a diferenciar de los anteriores por la centralización establecida, que condiciona una unificación de los mismos para todos los centros de educación superior en el país; el carácter estatal

que se le confiere, lo que los hace ser de obligatorio cumplimiento; en los aspectos del contenido, al contar con mayor cientificidad; en las formas de enseñanza y la bibliografía a emplearse.

Este plan de estudio A evidencia una fuerte influencia conductista y una concepción tradicionalista, caracterizada por una estructura atomizada sobre la base de asignaturas con poca articulación entre sí y una significativa rigidez en sus métodos. En los programas analíticos se definen los objetivos generales de la asignatura; la distribución del tiempo de clase por capítulos con sus respectivos contenidos; las formas de enseñanza y la bibliografía a utilizar, lo cual es de obligatorio cumplimiento por todos los docentes del país (Vecino, F.; 1986).

Estas medidas de centralización de los planes y programas fueron de gran utilidad para los nuevos Centros de Educación Superior, al poner todos sus esfuerzos en función de alcanzar las aspiraciones establecidas en los documentos rectores para la formación de los profesionales y poder evaluar la pertinencia social de su gestión docente educativa.

A partir del Segundo Congreso del Partido Comunista de Cuba, realizado en 1980, se inicia un momento de relativa estabilidad en la educación superior en el orden cuantitativo, realizándose grandes esfuerzos por elevar el aspecto cualitativo. En este contexto se produce un nuevo proceso de perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, teniendo como base las indicaciones del Congreso partidista y los principios y criterios esenciales de los anteriores Planes de Estudio (Vecino, F.; 1986).

Para el perfeccionamiento curricular se conforman comisiones de trabajo integradas por especialistas de los Centros Rectores (3) , a los que se les incorporan otros especialistas del país, quienes tuvieron a cargo la conformación de los Planes de Estudio B que se comenzarían a aplicar a partir del curso 1982-1983. En este perfeccionamiento se le prestó gran importancia a la categoría didáctica de objetivos y su derivación gradual desde el Modelo del Especialista hasta los de asignatura y tema, a partir de los cuales se definen los contenidos, entendidos como conocimientos, habilidades y hábitos que deben apropiarse los estudiantes.

En el Plan de estudio B se tuvo en cuenta el nivel de avance científico y pedagógico que había alcanzado el claustro y sus directivos en el proceso formativo universitario, lo que unido a la estabilidad alcanzada en sistema de educación superior, posibilitó cierta flexibilidad respecto a los planes anteriores, lo cual se traduce en la posibilidad de que el docente pudiera definir a su nivel los objetivos de las clases y sus contenidos, aunque los demás aspectos curriculares seguían centralizados.

Se debe reconocer que si bien los Planes de Estudio B superan a los anteriores, estos no dejan de tener insuficiencias, las cuales limitan la calidad del proceso docente educativo en las universidades cubanas, y que se expresan en el desempeño profesional de los egresados (4).

De manera simultanea a la implementación de los Planes de Estudio B, se producen transformaciones en la Educación Superior, siendo los más significativos(MES,1987): el fortalecimiento que se alcanza entre la docencia, la producción y la investigación; la introducción masiva de la computación, y sus incidencias en los métodos de enseñanza que se utilizan; se comprende la necesidad de lograr una mayor sistematicidad en la dirección del proceso de formación de los profesionales; se comprende la necesidad de la formación de un profesional con perfil amplio, que responda mejor a las necesidades del desarrollo del país. Estos aspectos indicaban la necesidad de perfeccionar los Planes de Estudios B, para lo cual se elabora en 1985 un documento base con las normativas para la transformación curricular que debía iniciarse, el cual tendrá una nueva versión en 1987, como respuesta a los planteamientos del Comandante en Jefe Fidel Castro en el V Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas de “la necesidad de una sólida formación teórica, de un sólido nivel de cultura política, de interpretación política y la capacidad de aplicar, con espíritu creador esas ideas” (Castro ,F.;1987), evidenciándose la necesidad de un perfeccionamiento curricular, donde se precise el tipo de profesional que requiere el país y cómo debe formarse, lo cual exigía de la aplicación a un mayor nivel del principio del vinculo del estudio - trabajo y una mejor proyección del concepto de perfil amplio de los profesionales en formación.

Se pueden considerar como rasgos más significativos de este periodo histórico (1976 – 1990) los siguientes:

- Se establece una centralización del proceso curricular en la educación superior como respuesta a las insuficiencias de periodos anteriores, y aunque resultó una necesidad en un momento determinado, deviene en freno para el desarrollo del proceso de formación de los profesionales.
- El diseño del plan de estudio A en la educación superior cubana marcó un estadio superior del proceso curricular, al constituir la primera experiencia en establecer los elementos del proceso docente educativo desde un enfoque sistémico estructural. No obstante los mismos presentaron limitaciones que inciden en el proceso de formación de los profesionales, lo cual exigió de un perfeccionamiento, dando lugar a los planes de estudio B.
- Los planes de estudio B, aunque superan cualitativamente a los anteriores, no dejaron de presentar insuficiencias que repercuten en el proceso de formación de los profesionales,

relacionadas esencialmente con el principio de vinculación del estudio con el trabajo, y las excesivas especializaciones en el perfil de los egresados, que no respondían de manera pertinente al desarrollo del país.

3ra ETAPA (1990-Actualidad): Redimensionamiento curricular con la aplicación del modelo curricular de la educación superior cubana

Como resultado de una intensa labor curricular, se inicia una nueva etapa histórica para el desarrollo de la Educación Superior Cubana, con la introducción, en 1990, de los nuevos Planes de Estudio C, los cuales se sustentan por primera vez en un Modelo Curricular propio de la Educación Superior Cubana, denominado "Modelo Curricular de los Procesos Conscientes", basado en la teoría didáctica del Dr.Cs. Carlos Álvarez (Álvarez, C.;1989), en la que con ayuda de un sistema de leyes y categorías, explica el proceso de formación del profesionales desde un enfoque sistémico estructural, dialéctico y genético, apoyándose en la teoría de la actividad y la comunicación.

Se inicia de esta manera un redimensionamiento del proceso curricular, produciéndose cambios trascendentales en el proceso de diseño curricular de la educación superior, a partir de la experiencia con que se cuenta para el logro de una transformación de los planes y programas de las carreras universitarias.

Como aportes significativos de los Planes de Estudio C a la educación superior cubana se pueden señalar:

- Se define un Modelo de Perfil Amplio en la concepción del profesional, que soluciona la contradicción entre la formación general y el especialista, asumiendo la necesidad de que el egresado universitario posea una formación básica profunda de su objeto de trabajo, entendido este como aquella parte de la realidad objetiva que es modificada por la actividad del egresado, que permita resolver los problemas generales a los que se enfrentara en su puesto de trabajo de base, de manera independiente y creadora. Se define el eslabón de base como la ubicación del egresado en un puesto de trabajo donde se manifiestan los problemas mas comunes y frecuentes de la profesión (Horruitiner, P.; 2000).
- Se definen como documentos rectores del proceso de formación de los profesionales: Plan de Estudio, cuya estructura queda conformada por el modelo del plan de estudio (gráfico del proceso docente y plan del proceso docente; la caracterización de la carrera, el modelo del profesional y los programas de disciplina. (MES,1987)

- Se llega a caracterizar el objeto de la profesión (Álvarez, C.; 1994), lo cual permitió a las comisiones nacionales de carreras trabajar en el perfil del egresado o perfil profesional, al que muchos especialistas internacionalmente lo identifican como las áreas donde pudiera laborar el profesional, las tareas que potencialmente pudiera acometer y las poblaciones donde pudiera ser ubicado (Díaz, F.; 1994).
- Se establece un sistema de principios para la elaboración de los Planes y Programas, siendo los referentes teóricos a manera de modelo curricular, al constituir "la generalización de los modos de desarrollo de dicha actividad que nos sirven de punto de partida para realizarla con eficiencia y en correspondencia con los objetivos que se requieren alcanzar en la formación de los nuevos profesionales" (Álvarez, C.; 1989:38).
- Se define el carácter rector de los objetivos en todos los eslabones del proceso, lo cual permitió una mayor sistematicidad en la concepción de la carrera.
- Se entiende la necesidad de lograr un enfoque sistémico del contenido de la enseñanza, llegando a establecerse la carrera como el proceso docente que se desarrolla durante el lapso de tiempo que garantiza la formación de un profesional, y definiéndose como sus componentes esenciales: el académico, laboral e investigativo, atendiendo al tipo de actividad que desarrollan los estudiantes en el proceso docente educativo. (MES, 1987)
- Se identifican en los planes de estudio dos tipos de estructuración: una vertical, sobre la base de disciplinas (5) y otra horizontal, por años académicos (6). La integración de la estructuración vertical y horizontal en el plan de estudio, resuelve la contradicción que se da entre ciencia y profesión en el proceso de formación.
- En cuanto a las disciplinas y sus asignaturas, se llegan a agrupar en ciclos atendiendo a la correspondencia entre sus objetivos y contenidos y el objeto del profesional, los cuales son: de formación general, básico, básico específico, y del ejercicio de la profesión.

La implementación de los planes de estudio C, aún vigentes, se han desarrollado bajo el impacto del contexto internacional y los cambios que se producen en Cuba en los años 90 del siglo XX, producto del período especial, condicionando que en proceso de perfeccionamiento continuo que se desarrolla en la Educación Superior Cubana surja la necesidad de atender de manera priorizada la labor educativa y político ideológica en las universidades, lo cual permitió definir la concepción del Proyecto Educativo, con el propósito de lograr la formación de profesionales integrales.

Estos aspectos van a tener incidencia en el proceso curricular universitario, pues lo que se conoce en el plano didáctico como unidad entre los aspectos educativos e instructivos, que en periodos anteriores se centraba en lo cognitivo, a partir de estos momentos va a cambiar, y se reconoce la necesidad de un real vínculo entre lo educativo y lo instructivo, poniéndose en un primer plano a lo educativo, lo cual implica la determinación e integración de los conocimientos, habilidades y valores como aspectos esenciales del contenido del currículum.

El plan de estudio C en la educación superior cubana ha significado un desarrollo cualitativamente superior del proceso de formación de los profesionales universitarios, superando a todos los anteriores, aun cuando hoy siguen perfeccionándose. Como aspectos más significativos de este periodo que se inicia en los años 90/ XX hasta nuestros días, se pueden señalar:

- Se cuenta con un modelo curricular de la educación superior cubana con identidad propia, sustentada en lo más valioso de nuestra rica herencia pedagógica, y en respuesta a las actuales exigencias del proceso de formación de los profesionales. En este sentido se destaca la Teoría Didáctica de los Procesos Conscientes, que sirve de fundamento a los actuales planes de estudio.
- Se logra una mayor sistematicidad del contenido de la enseñanza, al precisarse en la carrera, diferentes subsistemas en el plan de estudio, los cuales se integran al logro de los objetivos del proceso de formación de los profesionales.
- Se han dado apreciables avances en la descentralización del proceso de diseño curricular de planes y programas de estudio, en correspondencia con el desarrollo alcanzado en la educación superior, teniendo en la implementación de los planes de estudio C sus primeros pasos.

En los momentos actuales se manifiestan cambios en el sistema educacional cubano, creándose nuevas opciones formativas, a saber, la “educación a distancia asistida” como una expresión la universalización de las universidades, los cuales constituyen retos que el proceso de formación de los profesionales debe enfrentar, sin abandonar sus aspiraciones de integralidad del egresado.

Después de analizadas las diferentes etapas históricas del proceso de formación de los profesionales, se puede considerar que la problemática actual que presentan los egresados universitarios cubanos en su desempeño profesional, tiene sus antecedentes en los planes y programas de estudio y la manera en que ellos se han ido concibiendo a través de los diferentes momentos históricos definidos.

1.2 Caracterización didáctica del proceso de formación del profesional en la educación superior.

Se realiza una caracterización del proceso de formación del profesional en la educación superior, a partir de la sistematización teórica que se ha realizado en el país de los problemas de la educación desde la perspectiva de la didáctica, donde se pueden encontrar diferentes concepciones teóricas, entre las que podemos señalar: el enfoque sistémico estructural funcional (7), que es uno de los más utilizados y con gran influencia en la concepción del proceso de formación del profesional en la educación superior cubana; y el enfoque holístico configuracional del proceso de formación del profesional. Estos enfoques constituyen miradas diferentes del proceso formativo, sin que por ello pierda validez una de ellas, sino que en ambos casos se encaminan al logro de un conocimiento pertinente frente a la complejidad que representa el proceso de formación del profesional en la educación superior. Para el caso de ésta investigación se asume como referente teórico para la caracterización didáctica del proceso de formación del profesional el enfoque holístico configuracional.

Antes de adentrarse en la caracterización didáctica del objeto de investigación, es necesario exponer en breve síntesis el *marco teórico* que sirve de referente de la investigación.

En la caracterización del objeto de investigación (proceso de formación del profesional), se parte del paradigma Filosófico Marxista Leninista, asumiéndose los postulados teóricos que se derivan de la Teoría del Ser (ontología), la Lógica y la Teoría del Conocimiento del Marxismo Leninismo, que sustenta las posiciones dialéctico materialistas y van a tener una connotación importante en el proceso de formación del profesional, al considerar que en él se producen contradicciones que generan su movimiento y desarrollo, por solo citar un aspecto dentro de los tantos que pudieran plantearse. Tiene significación para esta investigación la teoría de la actividad, toda vez que en ella se fundamenta el proceso de formación del profesional.

En cuanto al aspecto psicológico se toma en cuenta la Teoría Histórico Cultural de L. S. Vigotsky acerca del desarrollo de la psiquis humana, a partir de la cual se pueden explicar los procesos de educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo, que están presentes en la concepción del proceso de formación del profesional. De este enfoque histórico cultural se centra la atención en una de sus categorías fundamentales, la Zona de Desarrollo Próximo, que es definida por Vigotsky como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema o tarea docente y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la

resolución de ese problema o tarea docente bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero mas capaz”. A partir de esta concepción se sustenta al aprendizaje como proceso de apropiación de la cultura por parte del sujeto, comprendido como producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. Como otro aporte significativo que se asume se encuentra el principio de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

Se debe reconocer además determinadas concepciones procedentes de otros paradigmas pero que se integran dialécticamente al cuerpo teórico de enfoque histórico cultural, entre los que se pueden mencionar:

Del enfoque Cognitivista: la concepción del aprendizaje significativo(Ausbel), en la cual se plantea la necesaria participación activa del estudiante, la motivación en el proceso de aprendizaje, aun cuando es limitada su propuesta de modelo didáctico de transmisión – recepción significativo.

Del enfoque Constructivista: la necesidad de participación y protagonismo del sujeto que aprende; el planteamiento de problemas y conflictos cognitivos; el rol de orientador que debe desarrollar el docente.

Del enfoque Humanista: la relación de respeto entre docente y estudiante, a partir de crearse un clima social favorable, que promueva la creatividad y autoaprendizaje. Como exponente de humanismo marxista se tiene en cuenta los aportes de Fernando González quien conceptualiza a la educación como proceso orientado al desarrollo pleno de las personas, que estimula la expresión autentica, franca e interesada del escolar dentro del cual este simultáneamente construye conocimientos y se desarrolla en planos diversos como persona(González,F.,1995:2).

A partir de estos referentes teóricos es que se explica la concepción didáctica del proceso de formación del profesional en la educación superior.

Caracterización Didáctica del Proceso de formación del profesional

El proceso de formación del profesional es posible caracterizarlo a partir del Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, desarrollado por el Dr. C. Homero Fuentes, el cual está sustentado en la Teoría Holístico Configuracional de los Procesos Sociales (Fuentes, H.; 2000,2001), por considerarse una propuesta que sistematiza teóricamente los problemas que enfrenta la educación superior, bajo el presupuesto del vínculo dialéctico de teoría y práctica, y de la concepción Martiana de educación.

En este enfoque se reconoce a la Didáctica de la Educación Superior como la ciencia que asume como objeto la formación de los profesionales, proceso que de modo consciente se desarrolla en las universidades a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de manera planificada la cultura acumulada por la humanidad, para responder así a las demandas de la sociedad. Esta concepción es significativa pues aporta la particularidad del objeto, referido al nivel de educación superior, que adopta características específicas.

Una conceptualización necesaria para esta investigación es la que identifica al *Proceso de formación del profesional* que se desarrolla en la Educación Superior como una relación social de carácter objetivo que se establece entre estudiantes y profesores, constituyendo un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos que participan, que se expresa en la actividad como relación sujeto – objeto, y en la comunicación como relación sujeto – sujeto, siendo esta última la que cualifica a dicho proceso. En esta concepción del proceso formativo, formulada por Fuentes, H. (1998), se revelan las regularidades más generales y esenciales de dicho proceso, siendo una definición de partida para profundizar en el estudio del diseño curricular en tanto eslabón del proceso de formación del profesional. Como aspectos de interés en esta definición se deben connotar:

- El reconocimiento del carácter social del proceso formativo, expresado en la actividad que se desarrolla entre los sujetos participantes. Esta consideración es consecuente con la perspectiva filosófica que define a la actividad como el modo de existencia, cambio, transformación y desarrollo de la realidad social (Pupo R.;1990:27), que deviene como relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto, que se estructura como actividad cognoscitiva, valorativa, práctica y comunicativa, y que expresan los momentos objetivos y subjetivos del devenir social.
- El reconocimiento de que es un espacio de construcción de significados y sentidos para los sujetos participantes. Esta idea es de gran importancia al destacar el carácter consciente del proceso formativo, connotándose el momento subjetivo de dicho proceso. Esto explica entonces el énfasis que el enfoque holístico le concede a considerar al proceso formativo como configuración, y la prioridad que se le atribuye al papel activo, consciente y participativo del estudiante, en un contexto donde se estimule la motivación y el aprendizaje significativo.

En la caracterización del proceso de formación del profesional, se asume que: es un sistema de procesos conscientes de naturaleza holística y dialéctica; y que constituye una configuración de orden superior (Fuentes, H.; 2000:23). Estos presupuestos cualifican a este modelo teórico, permitiendo una mejor comprensión de la esencia de la interacción

dialéctica entre los procesos que se dan en la formación del profesional y que son expresiones de las cualidades de este como totalidad, a la vez que permite comprender en un mayor grado de esencialidad la conformación teórica sobre el proceso de formación del profesional, al considerarlo síntesis de las expresiones dinámicas de él como totalidad, y construcción individual y social de los sujetos participantes. Estos aspectos constituyen una posición teórica a considerar en la propuesta de una evaluación del proceso de diseño curricular, posibilitando entenderla como proceso consciente, dialéctico y de naturaleza holística.

El Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior caracteriza el proceso de formación del profesional a partir de: las *funciones del proceso*, la *contradicción del proceso*, el *sistema de categorías del proceso*, las *leyes generales y particulares del proceso*, y el *método del proceso*. (Fuentes, H.; 2001:31) (8)

Es necesaria una referencia teórica de las categorías asumidas en este modelo didáctico, con lo cual se podrá comprender en su esencialidad el aporte teórico de ésta investigación, considerando que ellas constituyen aspectos nodulares en su construcción.

Según se plantea por Fuentes (Fuentes, H.; 2001) las categorías del proceso de formación del profesional son: componentes, configuraciones, dimensiones y eslabones, siendo las tres últimas las que cobran significación para esta investigación.

Las *Configuraciones* constituyen aquellas "expresiones del objeto (sistema de naturaleza holística) interpretado como un todo, que no se pueden identificar con una parte o con un componente aislado... son expresión y síntesis de la esencia y dinámica del proceso, y en su interrelación revelan cualidades de orden superior" (Fuentes, H.; 2000:26). Las configuraciones no existen al margen de los hombres, dependiendo de su subjetividad, de su conciencia. Las configuraciones están en la comprensión de los hombres que desarrollan el proceso docente educativo y no se les puede ubicar en un momento concreto de dicho proceso; cada configuración expresa un aspecto o rasgo del proceso, pudiendo revelarse nuevos rasgos en la medida que se investiga el mismo (Fuentes, H.; 2001).

Esta conceptualización es de gran significación al marcar una diferencia esencial de esta posición teórica respecto al enfoque sistemático estructural de la didáctica, permitiendo revelar mejor la esencialidad del proceso de formación del profesional, al revelar las regularidades que explican su movimiento y desarrollo, con lo cual se es consecuente con el propósito de esta investigación en revelar las regularidades esenciales del movimiento del proceso de diseño curricular y su evaluación.

Se identifican como configuraciones del proceso de formación del profesional: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método y el resultado. La concepción de una educación para la vida exige, en la relación universidad sociedad, el conocimiento de las características, problemas y demandas de esta última, la asunción de la dirección del proceso (objetivos), la selección de elementos culturales y científicos que preparen a los profesionales a la altura de su tiempo y lo enriquezcan (contenidos), la preparación para una actuación exitosa en su contexto (métodos), todo lo cual se concreta en la formación integral de un hombre preparado para trascender su tiempo (resultado).

Una categoría que aporta el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica es la *Dimensión*, definida como "la expresión del movimiento que se da en el proceso a través de las relaciones dialécticas, y que cuando se producen revelan determinadas cualidades del proceso, que se dan en mayor o menor significación en este, independientemente de que como investigadores o como participantes, los sujetos las revelan en un momento determinado"(Fuentes, H.; 2001:23) con lo cual se reconoce su objetividad, pero cuando los sujetos se hacen conscientes de ellas pueden contribuir

a su dirección, encausando el proceso de manera tal que se estimulen aquellas dimensiones que propicien las características transformadoras y que contribuyan al desarrollo del propio sujeto.

Esta definición es de gran importancia teórica, pues parte de reconocer el carácter consciente del proceso, donde juega un papel determinante el significado y sentido que para el sujeto tiene dicho proceso, el cual puede ser favorecido a partir de conocer las regularidades y cualidades del mismo. Siendo así, se puede considerar que las dimensiones van a expresar el movimiento (cambio) que se produce en el proceso de formación del profesional, el cual se da en un espacio (coexistencia) y un tiempo (sucesión), revelando las regularidades que cualifican al proceso (cualidades); las dimensiones pueden entenderse como momentos de esos eslabones, o estar a lo largo de todo el proceso; en cualquier caso revelan las cualidades que adquiere el proceso en esas dimensiones y que se mantienen como cualidades del proceso en su totalidad de manera permanente.

Dentro del sistema de categorías que se propone se encuentran los eslabones. Los *Eslabones* “constituyen complejos estadios o momentos por los que transita el proceso de formación del profesional, mediante la actividad y la comunicación, diferenciándose por las características del quehacer de los sujetos en el mismo” (Fuentes, H.; 2000:28). Los eslabones se integran y relacionan dinámicamente.

Esta definición complementa la concepción dialéctico holística de este modelo didáctico, pues si bien la dimensión da cuenta de cómo se producen los cambios, ésta revela el momento espacio temporal (coexistencia y sucesión) del proceso de formación del profesional. Significa que para entender la naturaleza y esencia de dicho proceso se requiere de tres categorías: configuración, dimensión, eslabón, denotándose la relevancia teórica que éstas tienen para conocer la esencia del proceso de diseño curricular y su evaluación en la educación superior.

En esta concepción se identifican los siguientes eslabones (Fuentes, H.; 2000:29)

- ❑ *Diseño del proceso de formación del profesional*: que incluye como eslabones internos al macrodiseño y el microdiseño.
- ❑ *Dinámica del proceso de formación del profesional*: que incluye como eslabones internos a la motivación del contenido, comprensión del contenido y la sistematización del contenido.
- ❑ *Evaluación del proceso de formación del profesional*: que incluye como eslabones internos a la pertinencia, el impacto y la optimización. Aunque en investigación posterior se está identificando a estos como dimensiones de la evaluación a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación como sus eslabones internos (Milán, M.R.; 2001); concepción que se comparte en esta investigación, y que brinda una mejor fundamentación teórica a este modelo didáctico.

Dada la importancia que para el objeto y campo de esta investigación tienen los eslabones diseño y evaluación del proceso de formación del profesional, es necesaria una explicación de estos desde el enfoque holístico configuracional de la didáctica, al servir estos como presupuestos teóricos de partida en la conformación del modelo teórico que se construye.

El *diseño del proceso de formación del profesional* es considerado un eslabón por el que transita dicho proceso, que incluye a su vez dos momentos: el macrodiseño y el microdiseño. Esta concepción marca una diferencia respecto a otras que plantean que el proceso de diseño curricular transita por los niveles macro, meso (refiriéndose a la concepción de

los programas) y micro (refiriéndose al trabajo del profesor en la clase). Si bien ésta puede ser una concepción acertada, se prefiere compartir la concepción de considerar al diseño curricular del proceso de formación del profesional en los niveles macro, que se desarrolla a nivel de carrera, en el modelo del profesional; y micro, que comprende los niveles de disciplina, asignatura y tema. Es importante hacer una distinción entre el proceso de diseño y la dinámica con que operan los sujetos (profesor y estudiantes) en el proceso, que si bien se diseña, no es del mismo orden de esencia del eslabón diseño curricular.

El macrodiseño constituye el momento más externo, donde lo que se configura es la concepción de la profesión y el profesional que se aspira a formar, comprendido en el Modelo del Profesional, así como la organización y planificación de los profesionales expresadas en el Plan de Estudio, lo que se realiza en consecuencia con la relación dialéctica entre las configuraciones Problema – Objeto – Objetivo. Entendido así, el macrodiseño permite concebir al hombre que se aspire formar, para lo cual se necesita conocer las regularidades y leyes de este proceso, que permitan desarrollarlo con calidad.

El microdiseño se identifica con aquel diseño que va desde las disciplinas hasta los temas, permitiendo delimitar el contenido para lograr los objetivos, llevándose a cada nivel de sistematicidad del proceso (disciplina, asignatura, tema). Siendo así, el microdiseño permite estructurar el proceso de formación profesional de ese hombre que se ha concebido en el macrodiseño; esta estructura va desde las disciplinas que conforman el plan de estudio hasta el tema, con lo cual se logra sistematicidad, coherencia y científicidad en el diseño.

En el microdiseño se establecen relaciones dialécticas entre diferentes configuraciones del proceso, mostrándose como dimensiones del contenido (Fuentes, H.; 2000): la dimensión gnoseológica del proceso, expresada en el contenido, que se configura en la relación entre el objeto de la rama de la cultura delimitada en el contenido en función de resolver el problema; la dimensión profesional del proceso, expresada en el contenido, que se configura en la relación entre el objeto y el objetivo; y la dimensión metodológica del proceso, expresada en el contenido, que se configura en la relación entre el objeto de la rama de la cultura y el método del proceso, que lleva implícito la comprensión y sistematización del contenido.

Esta concepción del diseño curricular, concebido como un complejo estadio o momento por el que transita el proceso de formación del profesional, que a su vez incluye el nivel macro y micro, con regularidades propias, brinda un sustento teórico didáctico importante desde posiciones dialéctico holística, a partir de la cual se pueda explicar la esencia del proceso de diseño curricular en la educación superior.

En el Modelo Didáctico Holístico Configuracional, la *evaluación del proceso de formación de los profesionales* considerada como el eslabón del proceso en el que se compara el resultado con respecto a sus restantes configuraciones, expresando la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado); comprende el grado de respuesta, pues el resultado va en correspondencia con el problema, el objeto, el contenido y el método, lo cual permite evaluar el proceso en todas sus dimensiones. (Fuentes, H.; 2000)

Entendida así, la evaluación, en tanto complejo estadio o momento por el que transita el proceso de formación del profesional, está presente a lo largo de este, superándose la concepción reduccionista de concebirla como constatación del grado de cumplimiento de los objetivos.

De acuerdo con ésta concepción, en la evaluación del proceso de formación del profesional se compara el resultado con respecto a sus restantes configuraciones:(Fuentes, H.; 2000) (9)

- La relación entre el resultado y los objetivos expresa la *efectividad* del proceso.
- La relación entre el resultado y el contenido expresa la *eficacia* del proceso.
- La relación entre el resultado y el método expresa la *eficiencia* del proceso.
- La relación entre el resultado y el problema, que expresa la *calidad* del proceso. En investigación posterior esta configuración ha sido identificada como expectabilidad (Milán, M.R.; 2001), en la pretensión de no reducir el contenido de la categoría calidad a una de sus expresiones.

Se han identificado además diferentes dimensiones de la evaluación, como expresiones de la relación dialéctica entre diferentes configuraciones (Fuentes, H.; 2000) (10), a saber: la relación entre Problema – Objetivo – Resultado, expresa la dimensión de *Impacto*; la relación entre Objetivo – Método – Resultado, expresa la dimensión de *Optimización*; la relación entre Objetivo – Contenido – Resultado, expresa la dimensión de *Pertinencia*.

Esta manera de entender la evaluación brinda un sustento teórico que permite explicar como se produce la evaluación del desarrollo integral del estudiante a partir de la valoración del desarrollo del proceso en el que este se forma, revelando sus regularidades. Lo anterior posibilita que se construya un modelo teórico que tenga en cuenta estas regularidades, para evaluar la calidad del proceso de diseño curricular, en tanto eslabón por el que transita el proceso de formación del profesional.

La ventaja de este enfoque holístico configuracional del proceso de formación del profesional es que al asumirlo como una configuración, el objeto se analiza como una totalidad compleja, dinámica y multidimensional, constituyendo una mejor aproximación a su esencia. No obstante se debe admitir que por el hecho de ser éste un modelo aun en proceso de construcción, es susceptible de enriquecimiento, pudiendo identificarse como aspectos teóricos que no quedan suficientemente explicados los siguientes:

- Aun cuando se han identificado las dimensiones del macrodiseño curricular, éstas no se han fundamentado teóricamente, al igual que las cualidades que emergen de sus relaciones, y cómo las mismas se tienen en cuenta en el proceso de evaluación curricular; esto es necesario para entender la esencialidad del proceso de diseño curricular, a partir de posiciones dialéctico holística, revelando el proceso de configuración del currículum, a la vez que permita construir una metodología de evaluación del diseño, en base a las regularidades del diseño curricular.
- Se requiere una mayor fundamentación en la explicación teórica de cómo se producen las contradicciones dialécticas como fuente del desarrollo de dicho proceso, y el papel de los eslabones mediadores en la misma, como expresión sintética de un estadio superior del desarrollo.

Estos aspectos y otros que se pudieran identificar, condicionan la necesidad de buscar esas explicaciones, permitiendo enriquecer teóricamente el modelo didáctico sustentado en un enfoque holístico configuracional, con lo cual se contribuye a una mejor comprensión de la esencialidad del proceso de formación del profesional, a la vez que permita perfeccionar dicho proceso en función de elevar su pertinencia e impacto social.

1.3. Concepciones teóricas acerca del diseño curricular y su evaluación.

En el epígrafe se realiza una caracterización gnoseológica del proceso de diseño curricular y su evaluación, tomando en cuenta las principales concepciones teóricas y tendencias internacionales sobre el diseño y evaluación curricular, además de analizar las particularidades que adopta esta última en la educación superior cubana en la actualidad, así como una referencia teórica al término “competencia”, por el lugar que este ocupa dentro del modelo teórico que se propone en esta tesis.

Los términos diseño curricular y evaluación curricular han sido empleados de diversas maneras en la literatura científica que aborda la temática curricular, dándoseles una interpretación diferente en dependencia de la visión de las problemáticas educativas que se analizan, a partir de posiciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas; evidenciándose que de acuerdo a los contextos, los paradigmas que se asuman y el propio desarrollo curricular; se ha empleado la acepción de diseño curricular y evaluación curricular que mejor responda a las necesidades educativas en un momento socio históricamente determinado. Considerando la estrecha relación que se establece entre estos términos, se hace necesario referir la conceptualización que se le ha dado a estos por diferentes autores que se dedican a la investigación de la temática curricular, que sirva de referente teórico para esta investigación.

En el análisis de la literatura especializada acerca de la temática curricular el término diseño curricular aparece asociado al de currículum (Anexo II), por lo que resulta necesario precisar el alcance del mismo. Una definición de currículum que tiene validez para el contexto y paradigmas que sustentan la educación cubana es el aportado por la experta en currículum, Dra. C. Fátima Addine (Addine, F.; 1995), quien lo considera como un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar. En esta concepción se destaca el condicionamiento histórico social del currículum, así como su finalidad de educar la personalidad del estudiante.

Resulta interesante considerar la propuesta de la destacada investigadora de la temática curricular Dra. .C. Rita Marina Álvarez quien considera al currículum lo considera como un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica, con carácter de proceso y de naturaleza dinámica, dada por las relaciones que el proceso de enseñanza aprendizaje establece con el contexto en que se desarrolla, con la ciencia y con los propios alumnos (R.M.Alvarez, 1995). Para

esta autora el currículum es una “concreción didáctica (teoría, principios, categorías, regularidades) en un objeto particular de enseñanza – aprendizaje...el currículum selecciona y organiza ciertos aprendizajes bajo determinadas concepciones didácticas, de acuerdo a ciertos criterios metodológicos y los estructura correspondientemente” (Álvarez, R. M.; 1997:124). Esta conceptualización de currículum, asumida en un término amplio, se relaciona con la anterior, al atribuirle carácter de proceso, e identificar los factores que lo dinamizan, pero destaca además el fundamento didáctico del currículum, sin que se identifiquen estos términos, en función del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se debe destacar además la concepción de currículum aportada por la especialista en la temática curricular Dra. C. Silvia Cruz, quien lo considera “un sistema estructurado y organizado de contenidos y métodos, que sintetiza el vínculo con la sociedad y el interés de formar profesionales capaces de resolver con independencia y creatividad los problemas más generales y frecuentes de su profesión, al tiempo que sirve de guía para desarrollar el proceso docente educativo por su carácter dinámico, dialéctico y transformador, sin suplantar la iniciativa de los sujetos que intervienen en él” (Cruz, S: 1999). Esta definición refiere al proceso de formación de los profesionales en la educación superior, donde se toma como aspectos significativos su pertinencia social, su objetivo formativo y su carácter orientador para el desarrollo de dicho proceso.

Todas las concepciones anteriores coinciden en considerar como aspectos significativos del currículum: su carácter de proceso; el condicionamiento histórico social del mismo; el vínculo que establece con la sociedad, al ser expresión de ella y responder a sus necesidades; el ser una expresión didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje, y que permite organizar y estructurar el mismo. Se evidencia la necesidad de diferenciar los términos currículum y diseño curricular, connotándose el carácter de resultado del primero y de proceso del segundo.

Desde la perspectiva del proceso de formación del profesional, la Dra.C. Cruz, S. entiende al *diseño curricular* como “el proceso creador mediante el cual se obtiene el currículum. Como actividad de diseño al fin, implica: definir bases o criterios de diseño, sistematizar, secuenciar, controlar, retroalimentar, para que el resultado satisfaga la necesidad de su elaboración. En cualquier caso, adoptar un diseño curricular significa inclinarse por una racionalización del proceso de enseñanza – aprendizaje, alejarse de la improvisación” (Cruz, S.; 1999:5). Esta definición, además de asumir al diseño curricular como proceso, puntualiza los aspectos que permiten su realización; no obstante, a

pesar de que ella puede satisfacer las exigencias de dicho proceso, no incluye los aspectos que constituyen regularidades del mismo, y que deben cualificarlo.

Siendo consecuente con lo positivo de las ideas anteriores, esta investigación considera al Diseño Curricular como la disciplina de la Didáctica que, a partir de sus regularidades, se ocupa del proceso de concepción y estructuración del currículum del proceso de formación de los profesionales que se desarrolla en la educación superior, desde sus aspectos más generales y estratégicos hasta los más específicos y, se caracteriza por su previsión científica, en la aspiración de que el currículum diseñado contenga las cualidades esenciales que se aspiran a formar en el estudiante universitario, en respuesta a las necesidades, expectativas e intereses de la sociedad en desarrollo.

En esta definición se destacan los siguientes aspectos:

- Se reconoce la connotación didáctica del proceso de diseño curricular. Significa que el diseño curricular, desde la perspectiva de la ciencia, es una disciplina de la didáctica, pero que a su vez puede ser considerado como proceso, el cual es identificado como un eslabón dentro del proceso de formación de los profesionales universitarios.
- Se puede considerar como resultado del diseño curricular: la concepción y estructuración del currículum, expresados en planes y programas de estudio, el cual permite orientar la dinámica del proceso de formación de los profesionales de nivel universitario.
- Se reconoce que el proceso de diseño curricular se debe realizar a partir de sus regularidades, con lo cual se quiere destacar la necesidad de la observancia por parte de los diseñadores de currículum de los aspectos que por su esencialidad garantizan científicidad en sus resultados.
- El carácter de previsión científica refiere a la necesidad de que el diseño curricular tome en cuenta las regularidades objetivas del desarrollo social, desde un enfoque prospectivo, para poder dar respuestas a las necesidades formativas presentes y futuras, a partir del cual se garantice la pertinencia, el impacto y la optimización del currículum diseñado.
- Se reconoce en la definición la necesidad que el currículum diseñado contenga las cualidades que se aspiran a formar en los estudiantes universitarios, con lo cual se puede precisar cual es el tipo de profesional que se quiere formar y cómo se estructura esta aspiración en todo el currículum. Si desde la posición holístico configuracional se puede explicar las cualidades del proceso formativo, en tanto expresiones de las regularidades del proceso, a partir de las relaciones entre determinadas configuraciones; es necesario que desde el propio diseño curricular se revelen cuales son esas cualidades formativas, con lo cual el currículum puede

cumplir con el encargo de orientador de la dinámica de la formación de los profesionales en base a las cualidades que se requieren formar en los estudiantes universitarios, careciendo de sentido imponerlas de manera exógena al proceso de diseño curricular. Es importante precisar que las cualidades no se identifican con el sistema de valores profesionales a formar, aunque lo contiene.

- Se precisa el condicionamiento histórico social del currículum, al tener que responder este de manera pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de una sociedad concebida en constante desarrollo y transformación. Esto presupone la necesidad del perfeccionamiento continuo del currículum, con lo cual garantiza su pertinencia.
- Aun cuando la definición aportada tiene el interés expreso de referirla al proceso formativo que se desarrolla a nivel universitario, su esencia es válida para el proceso de formación que se desarrolla en otros niveles educativos.

El proceso de diseño curricular se sustenta en un marco conceptual metodológico o teoría curricular, la cual tiene su aparición en Estados Unidos a partir de la segunda guerra mundial (Tyler, Saylor, Mager, Taba, Popham- Baker) y aportan las regularidades a partir de las cuales se establecen los modelos teóricos y las metodologías para la concepción del currículum. La teoría curricular establece las bases para definir las concepciones que permitan la toma de decisiones curriculares y ella misma es consecuencia de la ideología predominante en una sociedad determinada, la cual se expresa en los fines y objetivos de la educación (11).

Por las ideas antes expuestas se puede afirmar que en una sociedad determinada predomina una determinada ideología la que se expresa en sus fines y objetivos de la educación, aunque puede ocurrir que se manifiesten aspectos de otras ideologías curriculares, que servirán de sustento a la teoría curricular.

El proceso docente educativo tiene un carácter complejo y multidimensional el cual puede ser analizado desde diversas concepciones teóricas, cada una de las cuales revela un aspecto del mismo; en tal sentido, estudiosos del currículum identifican presupuestos teóricos interdisciplinarios que constituyen las bases y fundamentos del currículum. De manera general, se consideran las bases como el cimiento que sostiene toda la estructura espacial y temporal del currículum y los fundamentos como el marco teórico y metodológico que expresa el modelo curricular asumido que orienta todo el proceso de elaboración del currículum y que es concebido como un sistema teórico-metodológico de referencia, integrado por diferentes disciplinas científicas. (García, J., 1995). Así,

por ejemplo, G. lafrancesco menciona como fundamentos del currículum: el antropológico, el axiológico, el filosófico, el sociológico, el epistemológico, el psicológico y el pedagógico (lafrancesco, 1998:76); en tanto que Álvarez, R. M. enfatiza que “el currículum adopta posiciones filosóficas, ideológicas, epistemológicas, sociológicas y psicológicas, que se integran en una concepción didáctica” (Álvarez, R. M.; 1997:125). (12)

Se comparte el criterio de esta autora, cuando plantea que en el currículum se tienen diferentes fundamentos teóricos, pero ellos se integran a la teoría didáctica, entendiéndose que esta última asume las posiciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y otras en la conformación del currículum. Significa que es la Didáctica como ciencia la que, a partir de sus regularidades, se ocupa del proceso de concepción y estructuración del currículum universitario.

Sintetizando estas ideas anteriores, se puede considerar que el proceso de diseño curricular es expresión de una concepción interdisciplinaria, al confluir concepciones teóricas de diferentes ciencias, que devienen en bases o fundamentos del currículum, pero ellas se expresan en la didáctica, en tanto “basamento teórico metodológico que se particulariza en el currículum” (Álvarez, R. M;1997:18). Se insiste en la idea de que el currículum tiene una connotación didáctica, y que en esta se debe contemplar las demás concepciones teóricas, que si bien son importantes y definitorias en la científicidad del currículum, ellas mismas no son suficientes para una estructuración del currículum. No obstante, para la realización práctica del proceso del diseño curricular quedan aspectos por atender:

- ¿Cómo se garantiza que en todo el proceso de diseño curricular se es consecuente, desde el plano didáctico, con las concepciones teóricas interdisciplinarias que sirven de base o fundamento de dicho proceso, sin que queden estas sólo como declaraciones de carácter prescriptivo, que no se tienen en cuenta en la práctica?. No pocas veces se declara asumirse determinados postulados teóricos, que sin embargo, no quedan suficientemente demostrada su presencia en el currículum.
- Admitiendo que el diseño curricular es una actividad didáctica, es necesario garantizar una coherencia entre las diferentes posiciones que se asumen en los diferentes planos teóricos que sirven de fundamento al currículum (filosófico, sociológico, epistemológico, psicológico), los cuales deben pasar por el prisma de la Didáctica.

Una vez expuestos los referentes teóricos acerca del proceso de diseño curricular, es necesario referirse a la concepción acerca de la evaluación curricular, que sirva de referente teórico de la investigación.

De acuerdo con F. Chávez y Zamora (UNAM, 1990) la evaluación curricular puede concebirse como el proceso que permite articular la realidad con el currículum a fin de verificar si sus objetivos han sido cumplidos y garantizar una necesaria retroalimentación. Se pueden identificar diferentes corrientes en la interpretación del proceso de evaluación curricular, las que pueden ser agrupadas en dos grandes enfoques:

- El enfoque clásico de la evaluación Curricular.
- El enfoque alternativo de la evaluación curricular.
- Enfoque clásico de la evaluación curricular (13): Surge en Estados Unidos y los presupuestos filosóficos, sociológicos y psicológicos que lo sustentan provienen del pragmatismo, funcionalismo y el conductismo, así como de teorías como: Teoría de la administración científica; Teoría de sistemas; La informática; Teoría del capital humano. Se considera que en este enfoque ejerce una gran influencia la Tecnología Educativa, que enfatiza en los aspectos instrumentales, cuantitativos y experimentales del currículum, siendo un exponente de la concepción eficientista y pragmática del proceso educativo. . A partir de este momento, se amplía el centro de interés de la evaluación curricular desplazándose, del rendimiento escolar del estudiante, hacia otros aspectos educativos como: programas, profesores, espacios, necesidades del entorno, etc. dando lugar a nuevos modelos y metodología de evaluación curricular (14).

Las concepciones del enfoque clásico de la evaluación curricular presentan como limitación el hecho de que responden solamente a un enfoque experimental de carácter cuantitativo, simplificando la evaluación a la aplicación de técnicas que permitan medir el grado de eficiencia de los planes y programas de estudio sin la necesaria precisión del referente teórico que sustenta la propuesta metodológica de evaluación curricular. Se evidencia la influencia positivista del proceso de producción del conocimiento, el cual niega su condicionamiento histórico y sociocultural al no tomar en cuenta el necesario vínculo que se da entre educación y sociedad a la hora de evaluar el currículum y olvidan que es la sociedad quien le establece a las instituciones educativas sus propósitos y aspiraciones.

- Enfoque alternativo de la evaluación curricular ⁽¹⁵⁾: Se inicia en la década de los ochenta del siglo XX, con el surgimiento de nuevas corrientes que, a partir de la crítica al enfoque clásico, realizan propuestas curriculares alternativas para superarlo. Este enfoque, a diferencia del anterior, se construye a partir de autores europeos, encontrando sus presupuestos filosóficos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos en la confluencia de diferentes escuelas, tales como: la teoría crítica de la escuela de Francfort, las teorías reproductoristas, el psicoanálisis y el movimiento norteamericano crítico.

Este enfoque alternativo tiene un basamento cualitativo de tendencia crítica, y parte de considerar la problemática educativa en su relación con el contexto socio histórico, considerando la acción educativa como una práctica social para la transformación de la realidad. Se plantea el papel del currículum de considerar la escuela como reproductora de las relaciones sociales dominantes y productoras de significados y valores sociales, a la vez que establece la necesidad de que los docentes participen no solo en la ejecución del currículum, sino que tenga un espacio de participación en su concepción.

Como aspectos positivos del enfoque alternativo de la evaluación curricular se pueden señalar:

- Hay comprensión de que en el proceso de evaluación curricular se tenga en cuenta el condicionamiento histórico social del currículum y su respuesta a las necesidades del desarrollo social.
- Se fundamenta la necesidad de un enfoque holístico de la evaluación curricular, al considerar la complejidad del objeto de evaluación.
- Se entiende la necesidad de que la evaluación curricular tenga un sólido sustento teórico a partir del cual se pueda operacionalizar a través de una metodología, evitando el empirismo reduccionista.

Asumir un enfoque tradicional - cuantitativo o crítico-cualitativo como paradigma para la evaluación curricular dependerá del sistema de valores y posiciones teóricas que sustenta al currículum evaluado. En el caso de esta investigación, los referentes teóricos de partida, aunque no se identifican con el crítico – cualitativo en su totalidad, tiene un mayor acercamiento al mismo. Se asume asimismo, la concepción de evaluación curricular que sustenta el modelo holístico configuracional de la didáctica.

Respecto al término competencias, asociadas al ámbito educativo, podemos encontrar múltiples definiciones⁽¹⁶⁾, pudiéndose identificar como aspectos comunes: el reconocimiento en ellas de los

recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, destrezas, y capacidades) y de los espirituales (valores y aptitudes) que determinan un modo de hacer y ser que se exprese en un desempeño profesional y cívico exitoso. Significa que el concepto de competencia, asociado al proceso de formación de los profesionales, está dirigido a la formación integral del estudiante universitario expresado en: su capacidad para reflexionar, analizar y argumentar, su preparación para un adecuado desempeño laboral; su compromiso social; su profundo humanismo; estando en condiciones de poderse insertar en el desarrollo de la ciencia y la técnica y de poder crecer como profesional y como persona.

Desde la concepción holístico configuracional de la didáctica, la competencia profesional se define como: la configuración que es expresión de las capacidades de acción e interacción del profesional para su desempeño, que garantizan su proyección humana, social y profesional en el enfrentamiento a situaciones profesionales. Se constituyen en síntesis de los conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y valores configurados por el sujeto en función de los sentidos que el proceso adquiere para éste (Fuentes, H.; 2001). Siendo así, las competencias profesionales están asociadas al desempeño que se aspira del egresado y se expresa “cuando actúa con eficiencia, eficacia y efectividad valiéndose de su saber y poniendo en evidencia a través de los valores asociados a su hacer y saber, su proyección humana y social” (Ortiz, A.; 2001). Se identifican tres tipos de competencias profesionales en tanto expresión de la capacidades que sintetizan el ser, saber y el hacer del profesional universitario, a partir de sus relaciones con el objeto de la profesión, a saber: competencias básicas (que están en la base de las competencias profesionales específicas y sustentan su interacción con el objeto de la profesión), competencias generales (refieren a su desempeño como ser social) y competencias específicas (las que al desempeñarse en el objeto específico de la profesión adquieren un carácter más o menos específico en correspondencia con la profesión) (Ortiz, A.; 2001).

Esta manera de entender a las competencias aporta como aspectos significativos para esta investigación, la consideración de las competencias profesionales como una configuración, la identificación en ellas de los aspectos cognitivos y afectivos, todo esto asociado al desempeño del profesional. No obstante, se considera una limitación el reducir las competencias a capacidades, pues si bien ellas las incluyen, no se reducen a estas; tampoco queda explicado cómo se expresan los fundamentos teóricos del currículum en las competencias y cómo ellas orientan el proceso de diseño curricular. Todo esto evidencia la necesidad de una profundización teórica acerca de las

competencias profesionales y sus implicaciones para el proceso de diseño de planes y programas de estudio, desde el enfoque holístico configuracional.

Una vez esclarecidos los presupuestos teóricos de partida de esta investigación en lo que concierne al diseño curricular, evaluación curricular y la concepción acerca de las competencias curriculares, es necesario reconocer que la concepción didáctica holístico configuracional del proceso de formación del profesional se encuentra en enriquecimiento, por lo cual se realizan algunas precisiones conceptuales que se derivan de la identificación del diseño curricular como eslabón del proceso de formación de los profesionales, al no quedar suficientemente tratadas en concepciones anteriores.

Existe una diferencia entre la profesión y el proceso de formación de los profesionales entendiéndose que la *profesión* constituye un proceso de carácter social, que se da en la vida, en el que los hombres, apropiados de la cultura, enfrentan y resuelven los problemas profesionales. La universidad como institución social estudia la profesión, aun cuando ella no constituye su objeto, y define al proceso de formación de los profesionales como su objeto. Por su parte, el *proceso de formación del profesional*, es entendido como la relación social de carácter objetivo que se establece entre estudiantes y profesores, y que constituye un espacio de construcción de significados y sentidos entre los sujetos participantes, expresado en la actividad que desarrollan (Fuentes, H.; 1998).

A partir de esta distinción conceptual aportada por ese autor, se puede precisar que el proceso de formación de los profesionales constituye una totalidad, el cual se desarrolla en un espacio y un tiempo, que es la *carrera*, y en un orden determinado, que es el *plan de estudio*. Por lo tanto, la *carrera* debe ser considerada como una forma que expresa el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de formación del profesional, constituyendo su nivel más general de sistematización. A su vez, el proceso de formación del profesional requiere para su desarrollo, de un orden y secuencia, que se expresa en el *plan de estudio*, el cual permite organizar y estructurar metodológicamente dicho proceso. Estas precisiones conceptuales son necesarias para entender al diseño curricular como eslabón del proceso de formación del profesional, significando que la profesión está en la vida y, la universidad, a través del macrodiseño curricular, la va a concebir (problema profesional, objeto de la profesión, objetivo del profesional para posteriormente modelarla didácticamente, de manera que se pueda desarrollar el proceso de formación de los profesionales en tanto función sustantiva de la universidad. Siendo así, en el *Modelo del Profesional*, como

resultado del macrodiseño curricular, se incluye tanto la concepción de la profesión y del profesional como la estructuración del proceso de formación (Carrera y Plan de Estudio) (Anexo III).

1.3.1 El diseño y evaluación curricular en la educación superior cubana

Una vez conocidas las principales concepciones acerca del diseño y evaluación curricular a nivel internacional, se hace necesario referir a los presupuestos teóricos y marco legal de estos procesos en la educación superior cubana en la actualidad.

A partir de la aplicación de los Planes y Programas de Estudio C en la Educación Superior Cubana se inicia una etapa que el Ministerio de Educación Superior ha dado en llamar Política de Descentralización Centralizada de la dirección del proceso docente educativo. Esta política encuentra su marco legal en la vigente Resolución Ministerial 269/91 que establece el Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico en la Educación Superior, donde se recogen planteamientos importantes para la concepción del diseño y evaluación curricular del proceso de formación del profesional de nivel superior.

- En este reglamento se establecen un conjunto de aspectos que evidencian el papel que se le atribuye al trabajo metodológico en la labor de perfeccionamiento curricular (17)
- Un aspecto importante en la concepción de la evaluación curricular es el establecimiento del control del proceso docente educativo como parte del contenido del trabajo metodológico y a su vez una de sus funciones, considerándose el medio fundamental para conocer la calidad del proceso docente educativo, evaluar sus resultados y dirigirlo hacia el cumplimiento de sus objetivos. Significa entonces que el control del proceso docente educativo es la manera fundamental en que se realiza la evaluación del currículum.

Aunque no se brinda una conceptualización de evaluación curricular, lo anteriormente planteado permite presuponer que el control al proceso docente educativo deviene en una forma de evaluación curricular que proporciona el conocimiento de la calidad de dicho proceso.

Como expresión del proceso de perfeccionamiento que se realiza a los planes y programas por parte de las comisiones nacionales de carreras en estos años y el desarrollo que se alcanza en la preparación metodológica del claustro, se establece la resolución ministerial 41/ 98, dirigida a afianzar la centralización de los aspectos mas estratégicos de los planes de estudio y descentralizar aquellos aspectos vinculados al mismo. En esta resolución se establecen algunas modificaciones a lo establecido en la anterior (R M. 269/91) en lo que compete a la planificación y organización del proceso docente educativo, siendo lo más significativo:

- Se reconoce el necesario perfeccionamiento continuo de los documentos rectores del proceso docente educativo.
- Ante la necesidad de una mayor flexibilidad curricular, se les otorgan nuevas prerrogativas a los centros de educación superior (18).

Otro documento que oficializa la concepción de la evaluación curricular en la educación superior cubana lo constituye el Reglamento de Inspección de la Educación Superior (RM 166/ 97), el cual es identificado como evaluación institucional, y que si bien se propone como objetivo general comprobar la calidad del trabajo de los Centros de Educación Superior en correspondencia con su misión social, esta incluye la inspección a la calidad de la formación de profesionales, la cual está dirigida a evaluar el cumplimiento de los objetivos de los planes de estudio vigentes, los cuales se logran, en lo curricular, a través del desarrollo de las disciplinas, las acciones de extensión universitaria y las actividades político sociales. Se toman en cuenta los proyectos educativos de años, que comprende un conjunto de objetivos, acciones y actividades que desarrollan estudiantes y profesores en el año académico durante el curso escolar, dirigidos a la formación sociohumanista de los profesionales (MES, 1997:10). Para la realización de la inspección se establecen los elementos a considerar en las instancias de carrera, año, disciplina y asignatura, y las fuentes de información que se tendrán en cuenta.

Aun cuando no está explícitamente reconocido en el reglamento de inspección, por todo lo planteado anteriormente, se puede entender que la evaluación curricular del proceso de formación del profesional se identifica con el control de los resultados del proceso docente educativo y que el perfeccionamiento del currículum en la educación superior cubana se realiza a nivel de nivel de Comisiones Nacionales de Carreras y del trabajo metodológico en los Centros de Educación Superior. Al respecto surgen las siguientes insatisfacciones:

- El control del proceso docente educativo, como esta concebido, enfatiza más en los resultados que en el proceso mismo, lo cual si bien garantiza cierta objetividad al mismo, limita las posibilidades que ofrece la evaluación curricular para que devenga en un perfeccionamiento continuo del proceso de formación del profesional en general y del diseño curricular en particular.
- La identificación de la evaluación curricular con el control al proceso docente educativo limita el alcance que debe tener la primera, al ser reducida a una de las funciones de dirección. Ella debe ser entendida como un proceso, en el que se manifiestan las diferentes funciones de dirección.

Un paso importante de la evaluación curricular en la educación superior cubana lo constituye el establecimiento del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias(2002), el cual es parte del Sistema Universitario de Programas de Acreditación(SUPRA) y constituye el elemento esencial que establece el Ministerio de Educación Superior para evaluar y acreditar la calidad en las carreras universitarias existentes en el país, con el objetivo de elevar de manera continua la calidad del proceso de formación y constituyendo la herramienta principal para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada carrera universitaria. Este sistema de evaluación y acreditación se sustenta en el modelo pedagógico de la educación superior cubana, que establece como hilos conductores: la unidad de la educación y la instrucción; el vínculo del estudio con el trabajo. Esta forma de evaluación curricular se ha concebido como evaluación externa de la carrera, conducente a una acreditación de la misma, y se realiza por el método de evaluación de expertos, para lo cual se establecen los aspectos organizativos de procedimiento.

Según se plantea en dicho reglamento, la estructuración del sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias contempla el trabajo de las comisiones nacionales de carrera, las que responden por el diseño del plan de estudio centralizado, y el trabajo de los centros de educación superior, que aplican los planes de estudio adecuándolos a sus condiciones, reconociéndose que por la vía del trabajo metodológico de los profesores se puede perfeccionar de manera continua el proceso de formación del profesional.

Como aspectos importantes del sistema concebido que devienen aspectos básicos para el proceso de evaluación se deben señalar: la elaboración de un Patrón de Calidad para las Carreras Universitarias, que va a expresar el modelo al que deben llegar estas; así como las Guías de Evaluación, en las que se estructuran las variables, los indicadores y los criterios de evaluación.

Es evidente que esta concepción marca un estadio superior en la evaluación curricular del proceso de formación del profesional en la educación superior, dando seguridad de la calidad de las carreras universitarias que se desarrollan en Cuba; esta investigación toma como un referente teórico importante las ideas expresadas en el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. No obstante se pueden señalar las siguientes apreciaciones críticas:

- En la propuesta del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias se incluye como variable al currículum, determinándose como indicadores los siguientes:

- El diseño de los años y de las disciplinas, tomándose como criterios de evaluación la respuesta de los objetivos de años a los requerimientos de la carrera y si los objetivos y contenidos de las disciplinas responden a estos requerimientos.
- La relación entre los diferentes componentes del proceso docente educativo, planteándose como criterios de medidas el empleo adecuado de los métodos, formas organizativas, medios y sistema de evaluación; la presencia de relaciones interdisciplinarias en el desarrollo del proceso docente educativo.
- La estrategia educativa de la carrera, planteándose como criterio de medida la existencia de una estrategia de calidad y de los proyectos educativos de año con sus dimensiones.
- Las otras estrategias curriculares, planteándose como criterio de medida su estructura adecuada.
- La actividad investigativo laboral de los estudiantes, planteándose como criterio de medida la organización y desarrollo de la práctica laboral así como la existencia de unidades docentes.

Como se puede constatar, los aspectos que se proponen son esenciales y necesarios para evaluar la calidad del currículum universitario, sin embargo estos no revelan suficientemente todos los aspectos que conforman la concepción y estructuración de la profesión y el profesional expresados en los documentos rectores de una carrera universitaria. Por ejemplo, en el caso del aspecto referido al diseño, no se revelan las exigencias didácticas de la concepción y estructuración de los años y disciplinas en su relación con la carrera, asegurándonos de cual es la respuesta que se espera. Solo así esta propuesta puede devenir en una herramienta de gestión del mejoramiento de la calidad. Debe connotarse además que por la importancia del currículum dentro de una carrera, éste tiene poca representatividad en la propuesta, reduciéndose a una variable.

Siendo los criterios de medidas los referentes o indicadores de la calidad de los aspectos expresados en las variables, que describen su estado óptimo de concepción o funcionamiento, llama la atención la manera imprecisa en que se plantean algunos criterios de medidas; por solo citar dos ejemplos: no se precisan cuáles son los requerimientos de la carrera a los cuales deben tributar los objetivos de año y disciplinas, ni cuándo estamos en presencia de una estrategia educativa de calidad. Se debe tener en cuenta que el sistema debe ser utilizado como patrón de calidad para el perfeccionamiento continuo por parte de los colectivos metodológicos de los centros de educación superior.

- Aun cuando esta propuesta ministerial reconoce la articulación entre la evaluación externa y la autoevaluación continua como elemento de gestión de la calidad, no se concibe la manera en que estos colectivos van a desarrollar el proceso de perfeccionamiento curricular continuo (que incluye el diseño, dinámica y evaluación del proceso de formación del profesional) y su articulación con el trabajo de perfeccionamiento curricular por parte de las comisiones nacionales de carreras.
- De la misma manera que el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU) es parte del Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), precisando a este último en lo referido a la calidad del proceso de formación del profesional; se requiere que hacia el interior del sistema de evaluación y acreditación de carreras se precisen los aspectos didácticos esenciales del proceso de diseño curricular de las carreras expresados en los planes y programas; así como los del proceso de dinámica curricular y la evaluación curricular, todos los cuales constituyen eslabones por los que transita el proceso de formación del profesional como un todo, expresados en la carrera, y para lo cual se deben tener en cuenta sus propias regularidades. Significa que con la estructuración de indicadores de evaluación de la calidad del diseño de los planes y programas de estudio, del proceso de dinámica curricular y de la evaluación curricular, se enriquecería la propuesta actual de evaluación de las carreras, proporcionando las herramientas didácticas necesarias para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad por parte de las comisiones nacionales de carreras y los colectivos de los centros de educación superior.

En este sentido la concepción de evaluación curricular que se desarrolla en esta investigación parte de un enfoque holístico configuracional del proceso de formación de los profesionales donde se considera que la evaluación constituye un eslabón del mismo en tanto sucesión espacio temporal en el que se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mencionado proceso. Siendo así, es posible admitir una evaluación curricular referida al proceso de formación de los profesionales como una totalidad, pero también se puede referir una evaluación curricular en cada uno de sus eslabones, significando que el resultado del proceso de diseño curricular (planes y programas de estudio) es evaluable, al igual que el resultado del proceso de dinámica curricular (enseñanza - aprendizaje y sus estrategias). El egresado universitario es uno solo, pero el proceso de su formación transita por diferentes eslabones que deben ser evaluados, en los que inciden las regularidades del proceso formativo como un todo.

Se define a la evaluación del diseño de planes y programas de estudio, como la categoría que permite identificar el proceso mediante el cual se puede obtener y analizar de manera crítica la información necesaria y relevante acerca de la concepción y organización curricular del proceso de formación de los profesionales, valorando la pertinencia, el impacto y la optimización de las dimensiones del diseño curricular expresadas en los planes y programas de estudio, con el propósito de emitir juicios fundamentados y recomendaciones, validos para tomar las decisiones necesarias que garanticen un mejoramiento continuo y sostenible de su calidad, la cual debe ser acreditada.

En esta definición se destacan los siguientes aspectos:

- La definición particulariza que la evaluación curricular se realiza al proceso de diseño de planes y programas de estudio .Se debe insistir en la idea de que es necesario comprobar la validez de la concepción y organización del currículum, para que su dinámica se realice sobre bases científicas y confiables. Desde la perspectiva holístico configuracional, las insuficiencias que presenten los planes y programas diseñados repercuten en el proceso de formación de los profesionales como un todo, por lo que estas deben ser identificadas de manera oportuna, mediante un proceso de evaluación curricular, para la toma de decisiones que se requieran.
- Se reconoce el carácter de proceso de la evaluación curricular, y que esta no es un fin en si misma.
- Se identifican en la definición tres momentos en la realización de la evaluación curricular:
 - La obtención de la información que se requiere para el desarrollo de la evaluación curricular, la cual permite describir la situación actual del objeto de evaluación.
 - El análisis crítico de la información, que permita identificar las fortalezas y debilidades que se presentan en el objeto de evaluación.
 - La emisión de juicios críticos sobre el objeto de evaluación así como las recomendaciones pertinentes para tomar las decisiones que se requieran, en función de mantener o mejorar la calidad del objeto de evaluación.
- La operacionalización de la evaluación curricular mediante un sistema de indicadores, debe responder a las regularidades del proceso formativo como una totalidad, que se revelan en su pertinencia, impacto y optimización y cómo estas se manifiestan en las dimensiones del proceso de diseño curricular de los planes y programas de estudio. Evaluar la concepción y estructuración del proceso de formación de los profesionales a partir de sus regularidades es

una garantía de su calidad toda vez que los referentes empíricos que se asuman responden a la esencia del proceso mismo.

- La evaluación del diseño de los planes y programas tiene el propósito de mejorarlos de manera continua, dando cuenta del carácter sistemático de dicho proceso, que asegure la sostenibilidad de su calidad.

Todas estas consideraciones anteriores ratifican la necesidad de fundamentar didácticamente la evaluación del diseño de planes y programas de estudio en base a sus regularidades.

1.4 Caracterización actual del proceso de formación del profesional en la educación superior cubana.

Resulta necesario analizar la situación actual del proceso de formación de los profesionales universitarios en nuestro país, teniendo en cuenta las exigencias que a la labor de los profesionales impone el contexto internacional marcado por un proceso de globalización, de cambios en las relaciones económicas, en el sistema de valores y el acelerado desarrollo científico y tecnológico, para lo cual los egresados de la educación superior no siempre muestran la suficiente competencia profesional que de respuesta a las legítimas demandas de la sociedad cubana contemporánea.

Para la valoración de los niveles de calidad que se alcanzan en el proceso de formación de los profesionales universitarios cubanos, se toma en cuenta el resultado aportado por diferentes investigaciones sobre calidad del desempeño profesional de los jóvenes egresados, entre las que se encuentran:

- El estudio sobre el desarrollo laboral de los jóvenes profesionales egresados, realizado por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y la Dirección de Formación del Profesional (DFP) del Ministerio de Educación Superior (MES) (anexo I).
- Las investigaciones del Centro de Estudios de Educación Superior (CEES) Manuel F. Gran, derivadas de un conjunto de tesis de maestrías y doctorados relativas al desempeño de profesionales egresados de diferentes carreras de la región oriental entre 1998-2002.
- Valoración de la Dirección de Formación del Profesional del MES sobre la situación actual y perspectiva de este proceso universitario.

En el informe del estudio del CEPES-DFP, presentado en septiembre de 1998 se centró el interés en los egresados de los cursos regulares diurnos de los centros universitarios adscriptos

al MES, profundizándose en los aspectos relacionados con la formación, el proceso docente educativo y el claustro. Dada la metodología utilizada, la extensión de la muestra y las variables analizadas, la investigación de referencia garantiza suficiente riqueza y generalización de los resultados, lo que la convierte en un importante diagnóstico para comprender las principales causas del problema que ésta tesis investiga, confirmando su actualidad.

Las principales conclusiones a la que llega dicha investigación, en lo referido al proceso de formación de los profesionales son las siguientes:

- Se reconoce el efecto positivo que tiene la formación con un perfil profesional más amplio, permitiendo flexibilidad en su utilización y mayor posibilidad de ubicación laboral. No obstante se estima que aun los graduados no poseen los suficientes elementos requeridos en relación con los cambios de contenido y forma que se producen en todos los sectores de alguna manera, tales como: aspectos de gestión, la informática y la tecnología de las comunicaciones, el idioma extranjero, las perspectivas de desarrollo profesional acorde a las tendencias internacionales, la interrelación entre otras profesiones y la capacidad de creación e innovación.
- Las entidades empleadoras reconocen insuficiencias de los egresados en la formación de la preparación práctica, necesitándose mayor conocimiento de la actividad profesional concreta que desempeña y una actualización del desarrollo tecnológico en las diferentes áreas de la producción y los servicios, tanto nacional como internacional.
- Como los aspectos menos satisfactorios de la preparación de los profesionales en relación con las exigencias laborales se encuentran: el uso profesional de la computación y un idioma extranjero, dificultades al valorar las consecuencias económicas de su actividad, poca destreza en la utilización de técnicas, equipos e instrumentos considerados básicos en su profesión, la preparación para un análisis científico en su profesión y la capacidad par organizar y auto controlar su trabajo y orientar a los demás.
- Se valora por debajo de lo estimado como necesario, algunas características de la personalidad relacionadas con la manera de enfrentar y cuestionar con novedad los problemas, tanto del contexto universitario, como en el laboral, tales como: la creatividad, la audacia, la combatividad, la agilidad de pensamiento y acción y la constancia.
- Los aspectos considerados como los más deficientes del proceso de enseñanza son: la orientación profesional sobre las condiciones reales actuales en que se desempeñara

profesionalmente el estudiante; el vinculo con los problemas reales de la profesión; el insuficiente vinculo entre las actividades académicas, laborales e investigativas; los métodos de enseñanza aprendizaje tradicionales, no desarrolladores ; el papel de lo extracurricular en su formación y el desarrollo de características relevantes de la personalidad por su incidencia en el ámbito laboral y social en general.

Se puede considerar que las insuficiencias anteriormente señaladas constituyen un indicador de la necesidad de fomentar un análisis de las nuevas necesidades, requerimientos y expectativas sociales como la base para un perfeccionamiento curricular.

Debemos aceptar que la pertinencia e impacto de las instituciones de la educación superior dependen en lo fundamental, de la calidad de sus egresados, y esto tiene relación directa con el diseño y evaluación de los planes y programas de estudio. Se evidencia la necesidad de que desde lo curricular se le de respuestas a la necesaria adquisición y actualización de las competencias profesionales, de una elevada cultura socio humanística, de una educación en valores y al desarrollo del protagonismo estudiantil, garantizándose las bases necesarias para su desarrollo futuro en esa profesión.

En el resultado de las investigaciones del CEES Manuel F. Gran, se confirma y precisa la existencia del problema que se investiga, al señalarse las siguientes insuficiencias:

- Se le concede poca significación, en el diseño, a la necesidad de una adecuada integración lógica de los contenidos de las disciplinas y asignaturas del plan de estudio.
- Poca flexibilidad curricular, impidiendo que los estudiantes sean protagonistas de su propia formación.
- Pobre contextualización de las disciplinas y asignaturas del plan de estudio, siendo poco funcional para la vida y profesión del estudiante.

Estos planteamientos dan cuenta de la necesidad de un perfeccionamiento constante del curriculum, a partir de su evaluación, para dar respuestas a las demandas del proceso de formación de los profesionales.

Una valiosa fuente de información para el diagnóstico del problema científico que genera esta investigación lo constituye el análisis realizado por el Dr. C. Pedro Horruitiner, Director de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior cuando al referir a la calidad de la formación de los profesionales en la educación superior cubana en la actualidad reconoce la existencia de las siguientes insuficiencias: (Horruitiner, P.;1999)

- “Si bien en el plano instructivo del desarrollo del proceso se ha logrado un nivel aceptable en el dominio por los estudiantes de los conocimientos y habilidades básicas que caracterizan su actuación, no se alcanza un nivel similar en los aspectos mas trascendentes de la personalidad del estudiante, tales como la formación de las capacidades y valores que deben caracterizar su labor profesional en nuestra sociedad, lo que limita su formación integral”. Esta apreciación del Dr. C. Horruitiner da cuenta de la necesidad de una articulación dialéctica entre conocimientos, habilidades y valores.
- “Nuestros planes de estudio siguen siendo aun rígidos, lo que limita en parte el protagonismo de los estudiantes en el desarrollo del proceso. De igual manera, a pesar de haberse avanzado en la descentralización de esos planes, no siempre los centros emplean todas las posibilidades que ellos brindan para estructurar los objetivos y los contenidos de modo que se logre el mejor desarrollo del proceso, así como una adecuación a las condiciones concretas de cada región”. Estas consideraciones del director de formación del profesional, que parten de la necesaria relación dialéctica que se da entre la centralización y descentralización de la dirección del proceso docente educativo, si bien es compartida, también se debe admitir que las posibilidades que ofrece la política de descentralización, en su instrumentación práctica, no satisface aun todas las expectativas de los centros de educación superior de contar con una mayor flexibilidad en la toma de decisiones del currículum a desarrollar, en particular a nivel de diseño de programas de asignaturas, aún cuando se reconoce un paso de avance respecto a etapas anteriores. Las mayores críticas están centradas en que la actividad de perfeccionamiento que realizan los colectivos pedagógicos de los centros de educación superior es limitada y, en el caso de las asignaturas, adopta un carácter forma al tener que responder en contenido y esencia a lo establecido por el programa de disciplina, de acuerdo con el reglamento docente metodológico vigente (MES, 1976-2000).

En las valoraciones críticas acerca de las principales limitaciones de los planes de estudio, el Dr. C. Horruitiner refiere a que el perfil amplio no está totalmente resuelto y debe tener mayor contextualización regional en el país, a partir de la descentralización de la actividad curricular; de igual manera se reconoce que no se alcanza la suficiente integración de los componentes académico, investigativo y labora, ni la suficiente integración sistémica del contenido de enseñanza. También se plantea que no hay una comprensión sistémica de las habilidades a lograr en el estudiante, manifestándose una insuficiente integración en el año académico y

prepondera la fragmentación del proceso docente, dado el elevado número de asignaturas y temas existentes en los planes de estudio. (Horruitiner, P.; 1999)

Todas estas consideraciones respecto a los planes y programas de estudio y su incidencia negativa en la formación de los profesionales justifican la necesidad de un perfeccionamiento curricular a partir de una concepción didáctica del diseño de planes y programas de estudio y su evaluación, que tome en cuenta las regularidades de éstos procesos, para que los planes y programas puedan orientar acertadamente la dinámica curricular en función de lograr el cumplimiento del objetivo trazado por el MES para la formación de los profesionales en Cuba.

Conclusiones del Capítulo I

1. El análisis de las tendencias históricas del diseño curricular y evaluación del proceso de formación de los profesionales en la educación superior , así como la caracterización del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana en la actualidad, permitió concluir que se manifiestan insuficiencias en el desempeño profesional de los egresados universitarios que son atribuibles a su proceso de formación en la universidad y en el cual ocupa un lugar central el proceso de diseño curricular universitario, toda vez que la formación integral del profesional guarda estrecha relación con la pertinencia, impacto y optimización de los planes y programas de estudio. También se pudo mostrar como han transitado por diferentes etapas y concepciones los procesos de diseño y evaluación curricular en la educación superior cubana.

2. La caracterización didáctica del proceso de formación de los profesionales desde el enfoque holístico configuracional, permitió evidenciar que éste constituye un adecuado marco teórico para explicar el proceso de formación del profesional como una totalidad compleja, multidimensional y dinámica, desde donde poder identificar, a partir de su naturaleza y esencia, las regularidades del proceso de diseño curricular, posibilitando a su vez la definición de los indicadores para su evaluación.
3. Se hace necesario revelar las regularidades esenciales del proceso de diseño curricular, a partir de las cuales se pueda estructurar un sistema de indicadores para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio y su metodología, que permitan gestionar el mejoramiento continuo de la calidad del proceso de formación del profesional.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA PARA LA EVALUACION DEL DISENO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE CARRERAS UNIVERSITARIAS, SUSTENTADA EN UN MODELO DIDACTICO CON CARÁCTER HOLISTICO CONFIGURACIONAL

Introducción

La preocupación por la calidad de la Educación Superior se ha redimensionado en la actualidad y aparece vinculada a las reflexiones que suscita la formación profesional de los estudiantes universitarios. En tal sentido se han realizado estudios del desempeño de los egresados universitarios que, como se expresa en el capítulo I de la tesis, identifican algunas insuficiencias por superar.

El Ministerio de Educación Superior ha considerado al Perfeccionamiento del Diseño Curricular como una dirección estratégica principal, estimulando el desarrollo del proceso formativo a partir de los niveles de calidad que se han alcanzado, en la aspiración de lograr la formación de profesionales integrales (19). En consecuencia se requiere de un perfeccionamiento curricular que garantice la formación de las cualidades del profesional que aspira nuestro país, donde el diseño curricular y su evaluación constituyen aspectos esenciales a considerar.

De acuerdo con el problema de la investigación, si se elabora una metodologología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio basada en un modelo didáctico que tenga en cuenta un sistema de indicadores que regule la contradicción entre el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación de planes y programas de estudio, se puede contribuir a la solución de las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

2.1 Modelo didáctico para el proceso de diseño curricular y su evaluación.

La construcción de un modelo didáctico para el diseño curricular de planes y programas de estudio de carreras universitarias a la necesidad de revelar las regularidades del movimiento que se produce en la concepción y estructuración del currículum, a partir del cual se pueda formar el profesional integral a que se aspira; aspecto que no queda totalmente resuelto en la propuesta didáctica que desde el enfoque holístico configuracional realiza el experto en la temática curricular, Dr. C. Homero Fuentes, ni otros autores que investigan esta temática.

El modelo didáctico para el diseño curricular del proceso de formación de los profesionales ha tomado como punto de partida algunos criterios que han servido de premisas en su conformación y

sirven de marco conceptual de partida para poder construir el modelo teórico que aporta esta investigación.

- Se estructura el modelo teórico desde el enfoque holístico configuracional de la didáctica, el cual ha sido expuesto en el capítulo I.

- Se parte de las definiciones conceptuales siguientes:

- Se entiende al **Diseño Curricular** como la disciplina de la Didáctica que, a partir de sus regularidades, se ocupa del proceso de concepción y estructuración del currículum del proceso de formación de los profesionales que se desarrolla en la Educación Superior, desde sus aspectos más generales y estratégicos hasta los más específicos, y se caracteriza por su previsión científica, en la aspiración de que el currículum diseñado sea portador de las cualidades esenciales que se aspiran a formar en el estudiante universitario, en respuesta a las necesidades, expectativas e intereses de la sociedad en desarrollo.

- Se entiende a la **Evaluación del diseño de planes y programas de estudio** como la categoría que permite identificar el proceso mediante el cual se puede obtener y analizar de manera crítica la información necesaria y relevante acerca de la concepción y organización curricular del proceso de formación de los profesionales, valorando la pertinencia, el impacto y la optimización de las dimensiones del diseño curricular en los planes y programas de estudio, con el propósito de emitir juicios fundamentados y recomendaciones, válidos para tomar las decisiones necesarias que garanticen un mejoramiento continuo y sostenible de su calidad, la cual debe ser acreditada.

El proceso de diseño de una carrera se realiza a partir de la concepción de la profesión, a través de la relación dialéctica que se establece entre las configuraciones Problema profesional – Objeto de la profesión – Objetivo del profesional. De acuerdo con el modelo holístico de la didáctica de la educación superior (Fuentes, H.; 1998) el *Problema Profesional* es la configuración del proceso de formación de los profesionales que expresa la necesidad social y se erige como punto de partida de dicho proceso. Es la configuración que a nivel de carrera delimita el problema social, adquiriendo carácter de cualidad de este. Se entiende al *Objeto de la Profesión* como la configuración del proceso de formación de los profesionales que expresa aquella parte de la cultura que se delimita para la solución del problema; en tanto que el *Objetivo del Profesional* es considerado como la configuración del proceso de formación de los profesionales que expresa el resultado final al que se aspira alcanzar para satisfacer la necesidad social.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre las configuraciones Problema Profesional – Objeto de la Profesión – Objetivo del profesional, se conforma una configuración como expresión del movimiento que se produce en el proceso, que denominamos **COMPETENCIAS PROFESIONALES**, la cual se ilustra en la figura 2.1.1.



Figura 2.1.1 Concepción de la profesión y del profesional desde un enfoque Holístico Configuracional

Se define a las **Competencias Profesionales** como la configuración didáctica que sintetiza la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el Problema Profesional, el Objeto de la Profesión y el Objetivo del Profesional, siendo expresión totalizadora de las cualidades que debe poseer el egresado para su desempeño profesional y social en un contexto histórico concreto y permitiendo generar el proceso de desarrollo del microdiseño curricular de la carrera.

Siendo consecuente con el enfoque holístico configuracional, se entiende la necesidad de contar con una categoría que sea la expresión didáctica de la profesión y del profesional a partir de la cual el diseño de la concepción totalizadora de la carrera, que se realiza a nivel del macrodiseño curricular, pueda ser estructurado didácticamente, a nivel del microdiseño curricular, para poder desarrollar el proceso de formación de los profesionales en términos de contenidos, en su relación con las restantes configuraciones que están presentes en el microdiseño curricular. Las competencias profesionales devienen, entonces, en el *eje curricular* que permite trasladarse desde la profesión, al

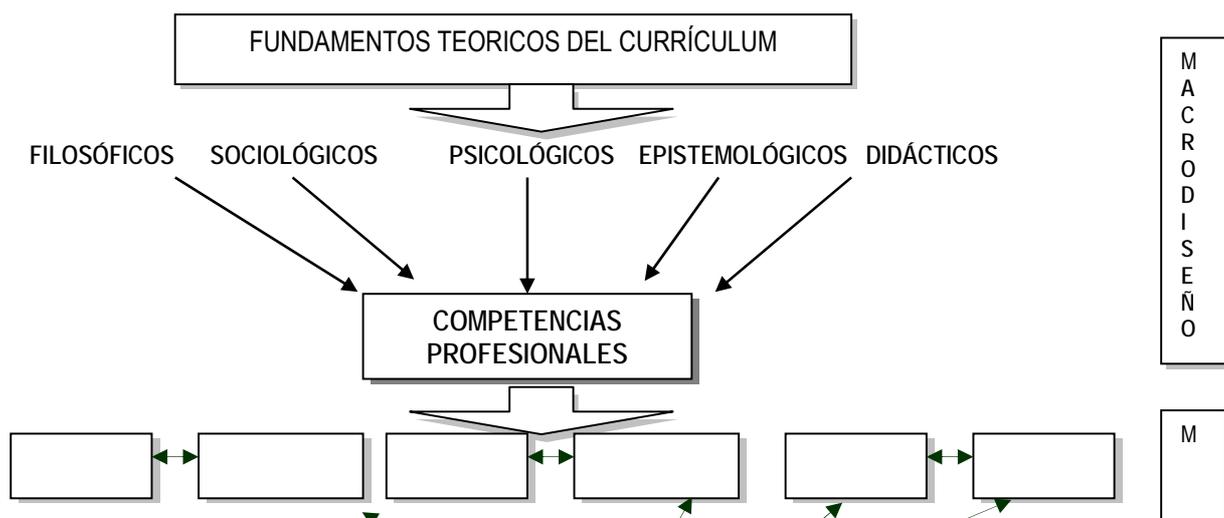
proceso de formación del profesional, asumiendo el término *eje* como el aspecto esencial para generar movimiento o el fundamento de un razonamiento y comportamiento determinado, atravesando todo el currículum y expresándose en contenidos (conocimientos, habilidades y valores profesionales) a nivel del microdiseño curricular. Siendo así, la concepción holística de la profesión y del profesional, expresadas en la configuración competencias profesionales, se traslada al contenido como concepción sistémico estructural del proceso de formación de los profesionales.

Las competencias profesionales expresan en calidad de síntesis el sentido articulador entre el problema, el objeto y el objetivo del profesional, asumiendo un carácter mediador en las relaciones que se producen entre ellas, con lo cual se expresan las diferentes *dimensiones* que adquiere el proceso de formación del profesional en el eslabón del macrodiseño curricular, a la vez que revela las *cualidades* que caracterizan al profesional.

Al ser las competencias profesionales una configuración didáctica integradora de la profesión y del tipo de profesional que se aspira a formar, permite precisar aquellas cualidades esenciales para el desempeño profesional de los futuros egresados, necesarias para enfrentar no solo los problemas profesionales de manera pertinente sino también para definir y realizar su proyecto de vida en el contexto social, para lo cual se requiere que el proceso de formación del profesional sea integrador del saber, el saber hacer, el ser, el saber convivir y el saber emprender en tanto los pilares necesarios para la educación definidos por UNESCO.

Cualquiera que sea el modelo curricular asumido, es esencial concebir una formación profesional centrada en el desarrollo humano, y que desde una concepción interdisciplinaria, se garantice una sólida cultura científico - técnica, humanista y ambiental, independientemente del perfil profesional.

En las competencias profesionales se expresan los fundamentos teóricos del currículum, entendidos estos como el marco o posición teórica que sustenta el modelo curricular asumido, y que permite orientar la actividad del diseño curricular a través del empleo de una metodología curricular. Significa que en las relaciones que se establecen entre los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, se tienen en cuenta los fundamentos teóricos del currículum, como se ilustra en la figura 2.1.2.



Para los especialistas encargados del proceso de diseño curricular, tanto a nivel macro como micro, es necesario atender a las implicaciones que tienen cada uno de los fundamentos teóricos del currículum para la concepción y estructuración curricular.

- Los *fundamentos filosóficos del currículum* dan cuenta de los fines de la educación y la concepción del mundo que sustenta el proceso de formación de los profesionales, para lo cual deberá responderse a:
 - ¿Qué tipo de sociedad queremos construir? Implica tomar partido por la concepción del mundo y de la sociedad en particular.
 - ¿Qué tipo de hombre se necesita y aspira a formar? Implica precisar la concepción que se tiene acerca del hombre, y concretar los principios, valores, actitudes, cualidades, etcétera, que se quieren formar en él para su inserción en ese tipo de sociedad.
 - ¿Qué concepto de educación se tiene para alcanzar el tipo de hombre y sociedad a que se aspira? Implica definir los fines de la educación.

Estos fundamentos filosóficos están presentes en las competencias profesionales a través de las configuraciones que en él se expresan:

- *Problemas profesionales*: al ser la delimitación que hace la escuela del problema social, se requiere de una posición filosófica acerca de la sociedad, del hombre y la educación, toda vez que se reconocen necesidades sociales a las cuales se deben enfrentar los sujetos mediante su actividad. Para el caso del proceso formativo en la educación superior cubana, se parte de una concepción científico materialista del mundo, que entiende a la sociedad como un sistema de relaciones sociales, y al hombre como ser social que desarrolla su actividad transformadora en

su relación con el mundo, bajo la determinación y el condicionamiento de las relaciones sociales. Esta concepción evidencia la postura filosófica dialéctico materialista del desarrollo del hombre y las posibilidades de educarse de manera creativa.

- *Objeto de la profesión:* al ser la parte de la cultura, naturaleza y sociedad donde se da el problema y la delimitación de ésta para solucionar la necesidad social, toma en cuenta el tipo de hombre que se quiere formar y la sociedad en la que se inserta; la cultura es un producto de la creación del propio hombre, y se necesita delimitarla de acuerdo con las necesidades y fines educativos.
- *Objetivo del profesional:* al ser el resultado final que se aspira alcanzar y que permite satisfacer la necesidad social, requiere de la delimitación del tipo de hombre que la sociedad necesita y de la concepción educativa para responder a esa aspiración.

Los fundamentos filosóficos de la educación superior cubana se encuentran en la articulación dialéctica creadora del pensamiento Marxista y lo más avanzado del pensamiento cubano, que tiene en José Martí un alto exponente. En tal sentido se asumen los postulados teóricos que se derivan de la teoría del ser (ontología), la lógica y la teoría del conocimiento del marxismo, que se sustentan desde posiciones dialéctico materialista. La Filosofía de la Educación permite explicar los problemas referentes a la formación del hombre, dando cuenta de la esencia y valor de la educación y sus fines, en correspondencia con las necesidades y exigencias sociales, permitiendo perfilar la política educacional en Cuba, la cual orienta de manera general la dirección del proceso de formación de los profesionales, a partir de la concepción del carácter participativo, sistemático e integral del proceso docente educativo que se desarrolla en los Centros de Educación Superior.

- Los *fundamentos sociológicos del currículum* dan cuenta de la relación universidad - sociedad, de la función socializadora del proceso de formación de los profesionales por lo que deberá responderse a:
 - ¿Qué relación se establece entre la universidad y la sociedad? Implica tener en cuenta el modelo de universidad que se tiene y la manera de vincularse a la sociedad. Lo anterior es condicionador de la concepción del proceso de formación de los profesionales.
 - ¿Qué posición asume el proceso educativo ante la unidad (identidad) y la diversidad (universalidad) cultural? Implica que el proceso de formación de los profesionales debe hacer al hombre consciente de sus raíces e identidad cultural, a la vez que conozca y respete el patrimonio común de la humanidad. Debe responderse a los retos del desarrollo de la información y las comunicaciones.
 - ¿Qué posición asume el proceso educativo respecto al desarrollo humano? Implica adoptar una posición respecto al reconocimiento de la educación como condición y resultado del desarrollo

humano. La educación, además de satisfacer una necesidad de carácter axiológico, participa en otras necesidades humanas como: subsistencia, participación y creación.

Estos fundamentos sociológicos están presentes en las competencias profesionales a través de las configuraciones que en él se expresan:

- *Problemas profesionales:* al ser la configuración que caracteriza el proceso de formación de los profesionales con la necesidad social, se requiere precisar la concepción sociológica que se asume para revelar, a partir del modelo de universidad, cómo se entiende la relación de la universidad con la sociedad.
- *Objeto de la profesión:* al ser la parte de la cultura, naturaleza y sociedad donde se da el problema y la delimitación de ésta para solucionar la necesidad social, toma en cuenta el presupuesto sociológico que le permita resolver la contradicción dialéctica que se da entre la identidad cultural versus diversidad cultural, necesaria para que el estudiante universitario pueda alcanzar los objetivos propuestos, tendientes al desarrollo humano. Debe asimismo atender al impacto del desarrollo de la información y las comunicaciones en la delimitación de estos saberes.
- *Objetivo del profesional:* al ser el resultado final a que se aspira alcanzar y que permite satisfacer la necesidad social, requiere de la delimitación sociológica del tipo de hombre que la sociedad necesita, garantizando que el proceso formativo responda al desarrollo humano de los profesionales y su actuación integral en la realidad.

Para el caso de la educación superior cubana, se evidencia una coincidencia entre los propósitos de la universidad y la sociedad, convirtiéndose esta última en una extensión de la universidad, con lo cual el proceso de formación de los profesionales deviene en una prioridad social.

- *Los fundamentos psicológicos del currículum* dan cuenta de la concepción del proceso docente educativo y los sujetos que en él participan, permitiendo precisar las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que se asuman para la formación de la personalidad de los estudiantes, para lo cual deberá responderse:
 - ¿Qué concepción de enseñanza y aprendizaje se tiene para el proceso de formación de los profesionales? Implica responder a la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y sus relaciones. A partir de la idea de que la razón de ser de la enseñanza es la promoción del

aprendizaje debe responderse a: ¿cómo, qué y por qué aprende el hombre?, y los efectos del aprendizaje en su formación.

- ¿Qué concepción se asume respecto a la categoría personalidad? Implica responder a la relaciones: personalidad - sujeto, personalidad – desarrollo, y lo cognitivo – afectivo.

Estos fundamentos psicológicos están presentes en las competencias profesionales a través de las configuraciones que en él se expresan:

- *Problemas profesionales:* al ser la situación que se da en un objeto, y que se configura en el sujeto en torno a la necesidad de enfrentarlo, se presupone una postura psicológica ante el proceso de enseñanza aprendizaje para la formación del profesional, que toma como punto de partida la necesidad social. Aquí debe responderse a que problemas profesionales se aprenden y por qué son estos los que se necesitan aprender, evaluando desde esta perspectiva, que implicación formativa tendrán estos problemas profesionales.
- *Objeto de la profesión:* al ser la parte de la cultura, la naturaleza y la sociedad donde se da el problema y la delimitación de los conocimientos, la lógica y los métodos para solucionar la necesidad social que los estudiantes deben apropiarse, toma en cuenta las interpretaciones psicológicas sobre el aprendizaje para fundamentar la delimitación del objeto que posteriormente será transformado en contenido del proceso docente educativo que se desarrolle. Se parte de posiciones psicológicas acerca de qué objetos deben enseñarse y aprenderse y por qué, para dar respuesta a la necesidad social.
- *Objetivo del profesional:* al ser el resultado final a que se aspira alcanzar y que permite satisfacer la necesidad social, constituye la síntesis dinámica de las exigencias sociales y personales de los sujetos y de la naturaleza de los contenidos que se aprenden, los cuales se configuran en el sujeto en dependencia del compromiso de este con el proceso, evidenciándose la necesaria fundamentación psicológica y delimitándose una concepción de la enseñanza aprendizaje y de la personalidad. En este sentido es importante como en el objetivo está presente la intención formativa y desarrolladora de la personalidad del estudiante, lo cual tiene un sustrato psicológico.

Los fundamentos psicológicos de la educación superior cubana se encuentran en la concepción del desarrollo histórico cultural de la psiquis del hombre, aportada por Vigotsky y desarrollada por destacados psicólogos cubanos. Esta concepción psicológica ofrece una argumentación teórica de las posibilidades que tiene el hombre para ser educado y el carácter determinante que tiene la acción educativa, destacando las capacidades de los educadores para influir en la formación de los

profesionales, a partir de la unidad entre la instrucción y la educación, permitiendo entender el proceso de apropiación creativa de la herencia sociocultural por parte de los estudiantes universitarios. Significa que, a la vez que el estudiante universitario se apropia de la cultura aportada por generaciones precedentes, la desarrolla mediante un proceso creativo. Solo así se puede entender el encargo social de las instituciones universitarias de preservar, desarrollar y difundir la cultura.

Desde el enfoque histórico cultural, se concibe una interacción dialéctica entre enseñanza y aprendizaje caracterizado en lo fundamental por ser: social, consciente, activo, significativo y cooperativo. Se concibe que el estudiante sea capaz de modificar la manera de pensar, sentir y actuar en el contexto de sus relaciones sociales, incidiendo en su desarrollo personal. Se reconoce el carácter configuracional subjetivo de la personalidad, donde su expresión, a través del sujeto, está implicada en el sentido que para él tiene su actual sistema de relaciones. Se admite la relación dialéctica entre sujeto y personalidad, donde el primero es la expresión real e individualizada del segundo a lo largo de su desarrollo. Se considera que el desarrollo de la personalidad implica la aparición de nuevas necesidades y el perfeccionamiento cualitativo de las existentes; así mismo se reconoce la relación dialéctica de lo cognitivo y lo afectivo como aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad.

- Los *fundamentos epistemológicos del currículum* dan cuenta de la concepción sobre la ciencia y el conocimiento, los métodos para la obtención del conocimiento, y la relación entre investigación, contenido y aprendizaje, por lo cual deberá responderse a:
 - ¿Qué teoría del conocimiento sustenta el proceso docente educativo? Implica asumir una posición teórica respecto al proceso de construcción del conocimiento científico, resolviendo el problema de la relación teoría – práctica.
 - ¿Cómo se incorporan al proceso formativo los nuevos conocimientos científicos? Implica asumir el vínculo entre el proceso de investigación científica y el proceso docente educativo, ciencia – disciplina, permitiendo una generalización teórica con lo cual se garantiza el carácter científico del currículum, incidiendo en la determinación del contenido y en el aprendizaje de los estudiantes. Se debe resolver la contradicción que se genera entre una formación general y una formación básica de los profesionales.
 - ¿Cómo organizar, desde una perspectiva lógica, el proceso de enseñanza aprendizaje? Implica tomar partido por una estructuración del contenido en el currículum (en dependencia de la

noción determinante que se asuma: ciencia, objetos de transformación, etcétera) a partir de resolver la contradicción entre integración y diferenciación del conocimiento científico.

Estos fundamentos epistemológicos están presentes en las competencias profesionales a través de las configuraciones que en ellas se expresan:

- *Problemas profesionales*: al ser la configuración que caracteriza el proceso de formación de los profesionales en su vínculo con la necesidad social, se requiere precisar la concepción epistemológica que se asume para evaluar la factibilidad del proceso formativo para resolver esa necesidad a partir de los conocimientos existentes, dando cuenta del vínculo dialéctico existente entre la teoría y la práctica, toda vez que los problemas profesionales, de carácter objetivo, devienen en punto de partida del proceso docente educativo.
- *Objeto de la profesión*: al ser la parte de la cultura, la naturaleza y la sociedad donde se da el problema y la delimitación de esta para solucionar la necesidad social, toma en cuenta el presupuesto epistemológico para poder precisar los conocimientos científicos, la lógica y los métodos sistematizados por la práctica socio histórica de los hombres que son necesarios incorporar en el currículum para ser apropiados por los estudiantes en función de resolver los problemas profesionales y alcanzar los objetivos formativos. En este sentido se requiere de la incorporación y contextualización de los adelantos científicos y tecnológicos y de la racionalidad para garantizar una formación básica de los profesionales.
- *Objetivo del profesional*: al ser el resultado final a que se aspira alcanzar y que permite satisfacer la necesidad social, al ser la síntesis dinámica de las exigencias sociales y personales de los sujetos y de la naturaleza de los contenidos que se aprenden, requiere de la delimitación epistemológica sobre la teoría del conocimiento que garantice la formación científica de los profesionales, sustentada en la relación teoría – práctica, estudio – trabajo, lo cual posibilita, a partir de la noción determinante de estructuración curricular, una integración del conocimiento que se necesita aprender por parte de los estudiantes.
- Los *fundamentos didácticos del currículum* dan cuenta de la concepción del proceso docente educativo que se desarrolla para la formación de los profesionales en la educación superior, a partir de revelar su sistema de categorías y leyes, su contradicción, sus funciones y sus métodos, por lo cual deberá responderse a:

- ¿Qué concepción se tiene del proceso de formación de los profesionales? Implica asumir un determinado enfoque acerca de dicho proceso que permita explicar su diseño, dinámica, evaluación curricular y su dirección.
- ¿Qué concepción curricular se tiene para concretar el proceso de formación de los profesionales? Implica asumir modelos y metodologías que posibiliten concebir, organizar y estructurar los planes y programas de estudio dando respuestas a la necesidad del currículum para el proceso de formación de los profesionales.

Estos fundamentos didácticos están presentes en las competencias profesionales a través de las configuraciones que en ellas se expresan, toda vez que las determinaciones de los problemas profesionales, el objeto de la profesión y el objetivo del profesional, constituyen la expresión de la profesión, la cual es posible llevarla al proceso de formación de los profesionales en la universidad, solamente a partir de su modelación didáctica, con lo cual sea posible desarrollar el proceso docente educativo.

Las competencias profesionales son justamente la expresión didáctica de la profesión y del profesional, en la cual se expresará la concepción curricular que permita estructurar los planes y programas de estudio y tiene la peculiaridad de ser síntesis de todos los fundamentos teóricos del currículum.

Los fundamentos didácticos de la educación superior cubana se encuentran en primer lugar en el reconocimiento del proceso de formación de los profesionales como el objeto de la didáctica de la educación superior como ciencia, pudiéndose identificar dos ideas rectoras que permiten explicar el proceso de formación de los profesionales: Considerar que el proceso de formación de los profesionales es un sistema de procesos conscientes, de naturaleza holística y dialéctica; y que constituye una configuración de orden superior, síntesis de expresiones dinámicas de su totalidad, que se integran en torno a los significados y sentidos que para los estudiantes tiene el proceso formativo. Estas ideas rectoras permiten explicar el proceso de formación de los profesionales como una totalidad y a partir de relaciones dialécticas, que expresan las regularidades del mismo.

El objeto de la profesión constituye un aspecto significativo dentro de las competencias profesionales para definir la estructuración curricular, lo cual implica analizar el objeto de la profesión desde dos planos: epistemológico y profesional.

El análisis epistemológico del objeto de la profesión implica determinar aquellas áreas temáticas en que se estructura la carrera, a partir de las agrupaciones de las ramas del saber que la integran. En

este análisis epistemológico del objeto predomina la noción de ciencia, lo cual posibilita una estructuración curricular definida sobre la base de la presencia de núcleos temáticos disciplinares que tienen identidad propia, caracterizados en lo fundamental por una fragmentación del conocimiento, que responde a una tendencia de diferenciación del saber.

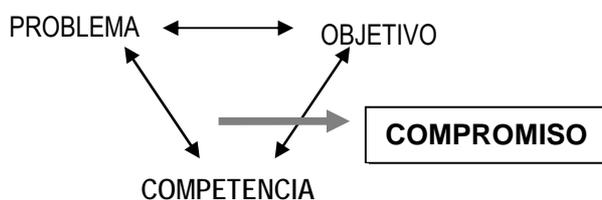
El análisis profesional del objeto de la profesión nos remite a un predominio de la noción de objeto de transformación, lo cual posibilita una estructuración curricular definida sobre la base de la presencia de núcleos temáticos modulares con un carácter multidisciplinario, lo cual hace posible la delimitación de situaciones profesionales, en tanto, expresión de las manifestaciones más frecuentes y generales de la profesión que requieren de una integración del saber. Así, podemos encontrar indistintamente currículums estructurados sobre la base de una concepción solamente disciplinar o modular, mientras que otros prefieren la combinación de ambos.

Desde el enfoque holístico configuracional, en las competencias profesionales en tanto configuración didáctica de la profesión y del profesional, se expresan determinadas dimensiones de la profesión, como expresiones de las relaciones que se dan entre las diferentes configuraciones que participan, las que a su vez revelan las cualidades que caracterizan al profesional, y que en el proceso del macrodiseño curricular deben tenerse en cuenta, toda vez que ellas constituyen las regularidades del diseño curricular en este eslabón.

En las competencias profesionales se sintetizan las dimensiones que explican cómo se produce el movimiento del compromiso, flexibilidad y trascendencia a nivel del macrodiseño curricular. Se procede a la fundamentación teórica de cada una de ellas, destacándose en todos los casos que:

- Estas *dimensiones* que se sintetizan en las competencias profesionales, constituyen *regularidades* del proceso de macrodiseño curricular.
- El currículum diseñado es portador de las cualidades que se revelan en las diferentes dimensiones sintetizadas en las competencias profesionales. En este sentido, de lo que se trata es de revelar la esencia de cómo se produce el diseño curricular, a partir de sus regularidades, y esto permite conocer las cualidades esenciales del currículum, para poder orientar la dinámica del proceso de formación de los profesionales.

En la relación dialéctica que se establece entre las configuraciones Objetivo del Profesional – Problema Profesional, la competencia profesional adquiere la dimensión de **COMPROMISO PROFESIONAL SOCIAL** del currículum, revelando la cualidad de **COMPROMISO SOCIAL DEL PROFESIONAL**, como se ilustra en la figura 2.1.3



EL COMPROMISO PROFESIONAL-SOCIAL: Es la dimensión que adquiere la competencia profesional expresada en su actuación profesional y cívica activa y responsable donde a partir de los objetivos del profesional se enfrentan y resuelven los problemas profesionales.

En la concepción del profesional, expresada en la competencia profesional, se precisan las necesidades sociales que requieren de la actuación de los profesionales, dando lugar a los problemas profesionales, lo cual condiciona la determinación del tipo de profesional que como aspiración se requiere para satisfacer esa necesidad social. A su vez, la precisión del objetivo del profesional, en tanto resultado final que se aspira alcanzar, revela, en la competencia profesional, el compromiso social que el profesional asume con respecto al problema profesional. De lo que se trata es lograr un profesional que resuelva la necesidad social que le da origen a la profesión, por lo que el eje curricular revela la cualidad de compromiso social que desde la profesión asume el profesional, de manera, que esta cualidad se denomina compromiso profesional- social, haciendo connotar esa particularidad.

La competencia profesional adquiere la dimensión de Compromiso Profesional Social cuando la aspiración formativa expresada en el objetivo del profesional es contentiva de los valores que caracterizan la actuación de los profesionales en función de las necesidades sociales representadas en el proyecto social en que se inserta, que se configuran en los problemas profesionales; lo cual posibilita que el proceso formativo propenda a que la profesión adquiera significado y sentido para el profesional y actúe de manera comprometida con la sociedad. No se puede perder de vista que es la sociedad quien le demanda a la universidad el tipo de profesional que necesita, sintetizado didácticamente en el problema y el objetivo y es el currículum quien tiene que asumir ese imperativo. Al tener la competencia profesional una dimensión de compromiso social, es posible entonces diseñar un currículum que permita formar un profesional con la cualidad de compromiso profesional

–social, propiciando que pueda insertarse conscientemente, desde su profesión, en el Proyecto Social. De ser así, la competencia profesional propende a que el proceso de formación de los profesionales pueda cumplir una función educativa.

Se define la cualidad de *Compromiso Profesional – Social* como las peculiaridades de actuación profesional y cívica activa y responsable en el proyecto social en que se inserta el profesional, a partir de los significados y sentidos que tiene para él tiene la profesión y su lugar en el proyecto social. Significa entonces que desde la concepción del profesional se debe proyectar la preparación de los profesionales para esa participación, desarrollando las competencias profesionales y sociales que necesita.

Cuando José Martí plantea que Educar...” *es preparar al hombre para la vida.*” (Martí, J.; 1963, 281, T8), encierra la cualidad de compromiso social del profesional que debe asumir ante la vida.

En la relación dialéctica que se establece entre las configuraciones Problema Profesional – Objeto de la Profesión, la competencia profesional adquiere la dimensión de TRASCENDENCIA CURRICULAR, revelando la cualidad TRASCENDENTE del profesional, como se ilustra en la figura 2.1.4

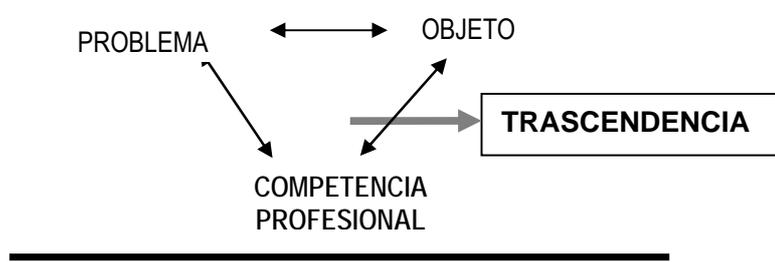


Figura 2.1.4 Dimensión de trascendencia curricular

LA TRASCENDENCIA: Es la dimensión que adquiere la competencia profesional expresada en la creatividad e innovación del profesional, donde a partir del objeto de la profesión se enfrentan y resuelven los problemas profesionales.

Desde la concepción del profesional, expresada en la competencia profesional, se debe precisar la parte de la cultura que el profesional necesita para poder resolver los problemas de su profesión; en tal sentido el objeto de la profesión está condicionado por los problemas profesionales como expresión de la necesidad social. A su vez, los problemas profesionales se condicionan al propio desarrollo de la cultura y su delimitación en el objeto de la profesión, pues permite precisar la necesidad social que se expresa en problemas profesionales.

En la relación dialéctica entre el Problema Profesional y el Objeto de la Profesión la competencia profesional adquiere la dimensión de trascendencia cuando la parte de la cultura que se delimita para la solución del problema profesional, como expresión de la necesidad social, garantiza una profunda formación básica que le permita al profesional resolver de manera competente los problemas más generales y frecuentes de su profesión, con lo cual se contribuya a desarrollar las potencialidades transformadoras del profesional, preparándolo suficientemente para encontrar soluciones a las necesidades sociales actuales que requieren de su actuación profesional, a la vez que se garantice su desarrollo profesional futuro, posibilitando delimitar y enfrentar nuevos problemas profesionales en correspondencia con las necesidades siempre cambiantes de la sociedad.

Significa entonces que la competencia profesional debe revelar la dimensión de trascendencia y en correspondencia con esto se debe diseñar un currículum que propenda a la formación de un profesional trascendente a su tiempo, propiciando el desarrollo de las capacidades creativas y transformadoras del profesional. De ser así, la competencia profesional posibilita que el proceso de formación de los profesionales cumpla con su función desarrolladora.

Se entiende la cualidad *trascendente* del profesional como la peculiaridad creativa, innovadora y transformadora alcanzada por el profesional, que propende al desarrollo humano y permite una proyección profesional que rebase los marcos actuales de desempeño.

Esta cualidad trascendente del profesional queda expresada genialmente por José Martí cuando al definir la educación del hombre plantea que... " *es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote...*" (Martí, J.; 1963,281.T8).

Al establecerse la relación dialéctica entre el Objetivo del Profesional y el Objeto de la Profesión, la competencia profesional adquiere la dimensión de FLEXIBILIDAD CURRICULAR, revelando la cualidad FLEXIBLE del profesional, como se ilustra en la figura 2.1.5.

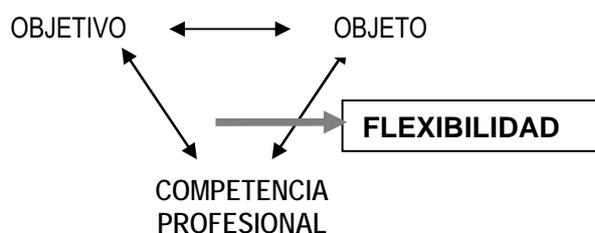


Figura 2.1.5 Dimensión de flexibilidad curricular

LA FLEXIBILIDAD: Es la dimensión que adquiere la competencia profesional expresada en la búsqueda de alternativas y protagonismo del profesional, donde a partir del objeto de la profesión se enfrenta el objetivo del profesional.

En el proceso de concepción de la profesión, expresado en la competencia profesional, se delimita aquella parte de la cultura que se necesita para resolver el problema profesional, configurado en el objeto de la profesión, de acuerdo con la aspiración del tipo de profesional que se requiere para resolver dicho problema, configurado en el objetivo; en este caso, el objeto de la profesión está condicionado por el objetivo del profesional. A su vez, para precisar el objetivo del profesional, en tanto resultado esperado que se aspira a alcanzar para resolver la necesidad social, se tendrá en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por la parte de la cultura que se necesita para la formación de los profesionales.

La competencia profesional adquiere la dimensión de flexibilidad cuando el objetivo del profesional, que expresa la aspiración del tipo de profesional que se necesita para resolver la necesidad social, propicia la incorporación al currículum de nuevos elementos de la cultura que amplían y enriquecen el objeto de la profesión, dado su propio desarrollo, con lo cual se logra mayor sistematización y actualización de los contenidos. Esto implica que a partir de una formación básica, que incluye los aspectos esenciales e indispensables para la actuación de un profesional, se incorporan aspectos de la cultura científica, técnica, humanística y ambiental que, siendo incorporadas al objeto de la profesión, permitan profundizar, actualizar y ampliar su preparación profesional.

Lo anteriormente planteado lleva a considerar que la competencia profesional debe contener la dimensión de flexibilidad y consecuentemente el currículum que se diseñe debe ser susceptible a modificaciones y mejoras constantes de acuerdo con el desarrollo de la cultura necesaria para la profesión, con lo cual se contribuye a las capacidades cognitivas del profesional en formación. El deslinde de lo que se puede considerar básico para la formación de los profesionales es importante y debe corresponderse con las necesidades siempre cambiantes de la sociedad; en todos los casos, independientemente del tipo de diseño curricular que se asuma, debe garantizarse la correspondencia del objeto de la profesión con el objetivo del profesional.

Se puede decir que la flexibilidad de la competencia profesional, posibilita que el estudiante universitario pueda asumir una posición protagónica en su propia formación, estando en capacidad de decidir su currículum a partir de conocer el objetivo profesional, en correspondencia con el objeto de la profesión. La flexibilidad se expresa además en el hecho de que el profesional, una vez

egresado del centro de educación superior, esté en condiciones de adaptar y renovar los conocimientos que son necesarios para mantener su profesionalidad. El hecho de que la competencia profesional permita diseñar un currículum flexible favorece que el proceso de formación de los profesionales pueda cumplir la función instructiva.

La cualidad *Flexible* del profesional se entiende como la peculiaridad de análisis histórico concreto y búsqueda de alternativas de solución a problemas profesionales que requieren de su actuación, sin que se pierda la finalidad. El estudiante puede asumir una posición activa y protagónica, cuando el currículum esté diseñado para que el estudiante universitario, a partir de sus expectativas y necesidades, lo construya y personalice.

Cuando José Martí plantea que Educar...” *es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive...*” (Martí, J.; 1963: 281, T 8) está expresando la necesaria flexibilidad que debe tener el proceso formativo, que permita formar en el hombre la cualidad flexible que se requiere para una educación a lo largo de la vida, permitiendo la construcción continua de conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar su función social profesional y cívica.

Teniendo en cuenta este enfoque Holístico dialéctico del diseño curricular en su eslabón del macrodiseño, se considera que una formación integral del profesional implica el reconocimiento de cuanto de Trascendente, comprometido y flexible sea ese profesional, como expresión de las cualidades que debe poseer para alcanzar una competencia profesional que satisfaga plenamente el objetivo del proceso formativo en función de resolver las necesidades sociales. Siendo estas cualidades necesarias para el profesional, la competencia profesional tiene que posibilitar el diseño de un currículum con esas características, a partir de revelar las dimensiones de trascendencia, compromiso profesional social y flexibilidad.

Se pretende que desde la propia concepción de la profesión y del profesional se lleve al currículum aquellas cualidades que se necesitan formar en el profesional y que podrán ser formadas en la dinámica del proceso de formación de los profesionales y su consecuente evaluación.

El proceso de formación de los profesionales debe ser diseñado con las tres dimensiones integradas dialécticamente, lo cual permitirá desarrollar en un proceso único y totalizador las funciones de instrucción, educación y desarrollo, a través de las cuales podamos formar un profesional comprometido, flexible y trascendente.

Para que el proceso de formación de los profesionales se desarrolle es necesario que el diseño del currículum, de acuerdo con el nivel de sistematicidad del contenido, transite en orden descendente

desde el nivel de carrera, donde a través del macrodiseño se obtiene el Modelo del Profesional como documento que formaliza el currículum a este nivel; hasta los niveles de disciplinas, asignaturas y temas, donde a través del microdiseño se obtienen los programas de disciplinas y los programas de asignaturas. Por lo anteriormente planteado, el currículum para la formación del profesional además de precisar la concepción de la profesión y del profesional, determina los contenidos en cada uno de los restantes niveles de sistematización del proceso formativo.

Aún cuando se admite la posibilidad de que el currículum puede ser estructurado de diferentes maneras de acuerdo con el modelo curricular que sirva de sustento, a partir de la competencia curricular, es necesario revelar las regularidades del microdiseño desde la concepción holístico configuracional, las cuales estarán presentes independientemente de cual sea el modelo de diseño curricular asumido.

El diseño de una disciplina y de una asignatura se realiza como derivación de la carrera a partir de la competencia curricular como expresión didáctica de la profesión que permite estructurar todo el currículum, y en estos niveles de sistematicidad del proceso de formación del profesional, es el contenido el elemento mediador en las relaciones dialécticas que se establecen entre diferentes configuraciones, expresando las dimensiones: gnoseológica, profesional y metodológica, las cuales a su vez revelan las cualidades de cognoscibilidad, profesionalidad y comprensibilidad.

En el proceso del macrodiseño la competencia profesional, como configuración didáctica de la profesión y del profesional, se traslada al microdiseño como contenido, en sus relaciones con el problema, objetivo y método, en tanto configuraciones que están presentes en este eslabón del diseño. Se puede decir que en el eslabón del microdiseño es significativa la categoría *contenido*, siendo la nueva configuración que es síntesis y mediadora en las relaciones dialécticas que se establecen entre las configuraciones que revelan las dimensiones del proceso de formación de los profesionales en este eslabón. En el contenido se sintetizan e integran los conocimientos, los métodos y lógica de actuación de los sujetos, las habilidades y los valores todo lo cual se selecciona con criterios pedagógicos, que permitirán planificar y organizar el mismo en función de formar integralmente a los profesionales. Sin embargo aún siendo el contenido síntesis en el microdiseño curricular, este no agota todas las expresiones de las competencias profesionales; significa que las competencias también están presentes en el problema, objetivo y método a nivel de disciplina y asignatura, en relación con el contenido, como se ilustra en la figura 2.1.6

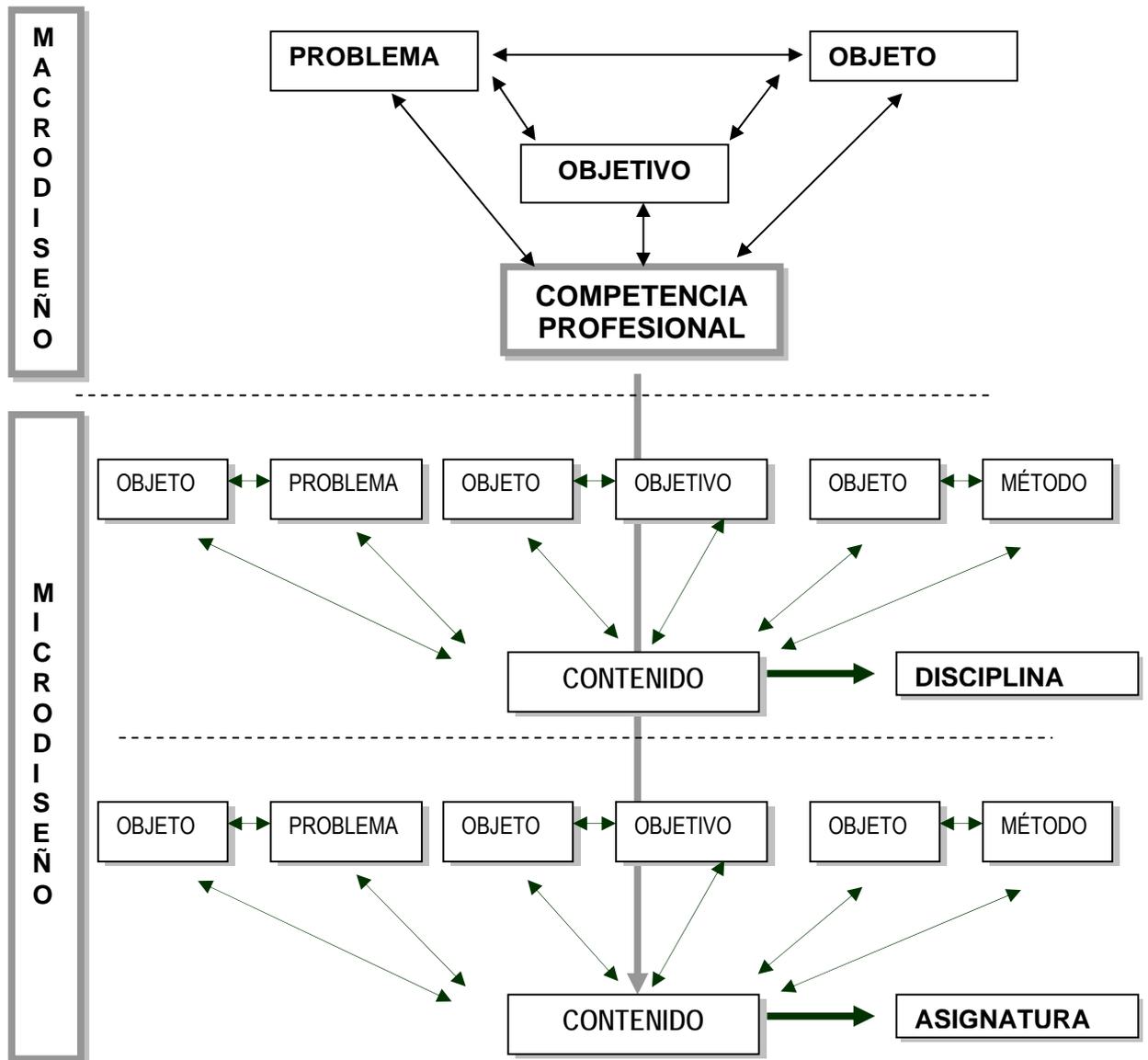


Figura 2.1.6 Transición del macrodiseño al microdiseño curricular

Las consideraciones anteriormente planteadas son necesarias para comprender que esta nueva manera de asumir a las competencias profesionales como configuración didáctica de la profesión y del profesional expresadas en cualidades genéricas de compromiso, flexibilidad y trascendencia, tiene su concreción particular en el diseño de la profesión y del profesional particular de que se trate, lo que le aporta especificidad y ellas mismas son expresiones de las anteriores cualidades definidas. La formulación de las competencias profesionales que se hace en el macrodiseño debe realizarse en términos de las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia del profesional a partir de la riqueza de la profesión, esto es, se precisa quien es ese profesional que queremos formar, qué lo cualifica, considerando la interacción del problema profesional, el objeto de la profesión y los objetivos del profesional. Esta concepción trasciende a la posición reduccionista de asociar la competencia solo como un aspecto de los que configuran la profesión y el profesional, a saber, el objetivo; o los que la identifican con habilidades y su derivación en formación de capacidades.

Siendo así, se preserva el carácter holístico totalizador de las competencias profesionales expresadas en el modelo del profesional y su traslado al microdiseño se expresa en todas las configuraciones que interactúan en ese eslabón del diseño. Las competencias profesionales están contenidas en los programas de disciplinas y asignaturas en términos de problema, objetivo, contenido y método, orientando al proceso formativo para alcanzar las cualidades definidas, las que estarán presentes en cada una las cualidades que emergen de las dimensiones del microdiseño y que a continuación se explican.

En la relación dialéctica que se establece entre el objeto de la cultura y el objetivo, que expresa el profesional a que se aspira, el contenido adquiere la dimensión PROFESIONAL, revelando la cualidad de PROFESIONALIDAD del estudiante, como se ilustra en la figura 2.1.7

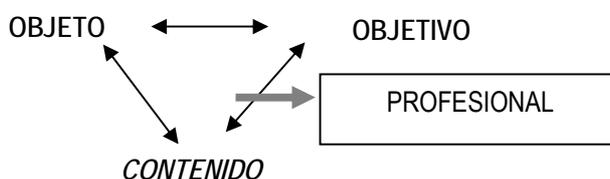


Figura 2.1.7 Dimensión profesional del contenido

LO PROFESIONAL: Es la dimensión que adquiere el contenido expresada en su utilidad profesional, cuando delimita el objeto para alcanzar el objetivo.

En el contenido se delimita aquella parte de la cultura que se requiere en el proceso docente educativo para dar respuesta a la formación profesional que se aspira, expresado en el objetivo; en tal sentido el contenido, como expresión de la concepción de la profesión en los niveles de área o disciplina y asignatura o modulo, es profesional. Significa que el contenido incluirá los conocimientos, habilidades y valores profesionales que tienen que desarrollarse en los estudiantes universitarios para que este adquiera profesionalidad.

Por cualidad de *profesionalidad* del contenido se entiende la peculiaridad de utilidad profesional para el estudiante, expresado en términos de los conocimientos, habilidades y valores que se necesitan para alcanzar el objetivo.

La profesionalidad como cualidad que se revela en la dimensión profesional del contenido asume de manera integradora las cualidades expresadas en la concepción de la profesión, por lo que la profesionalidad implica que el egresado sea flexible, trascendente y comprometido.

De la relación dialéctica entre las configuraciones Objeto y Problema, el contenido adquiere la dimensión GNOSEOLÓGICA, revelando la cualidad COGNOSCITIVA del estudiante, como se ilustra en la figura 2.1.8

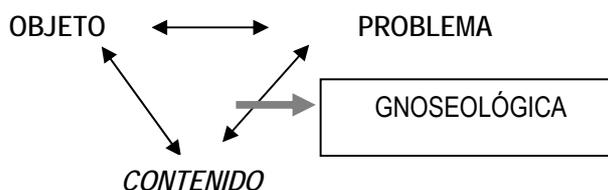


Figura 2.1.8 Dimensión gnoseológica del contenido

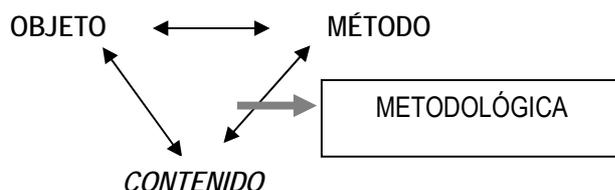
LO GNOSEOLÓGICO: Es la dimensión que adquiere el contenido expresada en su cognoscibilidad, cuando delimita el objeto de la cultura para enfrentar y resolver los problemas.

En el contenido se delimita la parte de la cultura que se necesita en el proceso docente educativo para que el estudiante pueda enfrentar los problemas de la profesión, expresados en problemas docentes en estos niveles de precisión de la carrera y en tal sentido el contenido es gnoseológico; quiere esto decir que el contenido incluye los conocimientos, habilidades y valores que necesitan apropiarse los estudiantes para poder resolver los problemas docentes.

Por cualidad de *cognoscibilidad* del contenido se entiende la peculiaridad de ser apropiado por el estudiante, expresado en términos de los conocimientos, habilidades y valores que se necesitan para resolver los problemas docentes. La cognoscibilidad como cualidad que se revela en la

dimensión gnoseológica del contenido contiene a su vez las cualidades flexible, trascendente y de compromiso que están presentes en la concepción de la profesión y del profesional. Estamos formando un profesional que es capaz de conocer un contenido flexible, trascendente y comprometido.

De la relación dialéctica entre las configuraciones Objeto y Método, el contenido adquiere la dimensión *METODOLÓGICA*, revelando la cualidad de *COMPENSIBILIDAD* del estudiante, como se ilustra en la figura 2.1.9



LO METODOLÓGICO Figura 2.1.9 Dimensión metodológica del contenido usada en su secuencia y lógica cuando delimita el objeto de la cultura para ser comprendido.

En el contenido se delimita la parte de la cultura que se necesita en el proceso docente educativo y que el estudiante debe comprender, para lo cual deberá recurrir a determinados métodos ; es decir que el contenido debe expresarse en términos de lo que el estudiante pueda comprender, estructurándose la secuencia o vía para lograrlo.

El Método es la expresión del proceso que se configura en la relación proceso- sujeto, siendo la vía que se adopta en la ejecución del proceso por los sujetos que lo realizan para que a través del contenido, alcancen el objetivo; con el Método se sintetiza la acción intelectual, motivacional y afectiva de los sujetos.

Por cualidad de *comprensibilidad* del contenido se entiende la peculiaridad de su instrumentación lógica para el estudiante, expresado en términos de los conocimientos, habilidades y valores que se deben comprender.

La cualidad de comprensibilidad que se revela en la dimensión metodológica del contenido expresa también las cualidades flexible, trascendente y de compromiso que aparecen en la concepción del profesional. Se trata de que formemos un profesional que es capaz de comprender un contenido flexible, trascendente y comprometido.

De acuerdo con lo planteado para el Microdiseño, estamos hablando de un contenido como expresión de la competencia profesional en los niveles de sistematicidad de la profesión que precisan la carrera, que en su papel mediador en las relaciones que se establecen entre

determinadas configuraciones revela las dimensiones profesional, gnoseológica y metodológica del proceso.

En el caso del microdiseño a nivel de tema, éste se realiza cuando se han delimitado y determinado los programas de disciplinas y asignaturas. Para el diseño del tema se requiere precisar los contenidos a partir de la relación entre el Objetivo y el Problema.

En función del objetivo del tema se van a precisar los problemas que permiten que el contenido pueda ser apropiado por el estudiante. En el tema, el problema va a mediar en la relación dialéctica entre el objetivo como aspiración a lograr en el tema, y el contenido, que contiene los conocimientos, habilidades, valores y métodos del mismo, que deben ser apropiados por el estudiante.

A partir de revelar las regularidades del proceso de diseño curricular que permiten identificar sus dimensiones y cualidades, es posible concebir un proceso de *evaluación del diseño de planes y programas de estudio* que desde sus propias regularidades, expresadas en sus dimensiones de pertinencia, impacto y optimización, se pueda evaluar la calidad del diseño de planes y programas de estudio, para lo cual se requiere de un sistema de indicadores que sean expresión de las relaciones entre las dimensiones del proceso de diseño y las dimensiones del proceso de evaluación, el cual constituye un aspecto esencial para la concepción y aplicación de la metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio, como se ilustra en la figura 2.1.10 . Significa que el currículum universitario, expresado en planes y programas, se debe evaluar a partir de un sistema de indicadores que tomen en cuenta las dimensiones del diseño curricular del proceso formativo universitario, que garanticen las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia del profesional.

2.2 Sistema de indicadores para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.

La construcción de un sistema de indicadores para evaluar la concepción y organización curricular del proceso de formación de los profesionales parte de un necesario referente teórico que permite precisar de manera coherente, los indicadores esenciales y pertinentes que hagan confiable la evaluación curricular.

Para la propuesta que se realiza en esta investigación se han tenido en cuenta los siguientes referentes:

- El *Modelo Curricular de la Educación Superior Cubana*. En el mismo se fundamentan tres ideas rectoras que caracterizan pedagógicamente a la educación superior cubana, a partir de las cuales se organiza y estructura el currículum para el proceso de formación de los profesionales y que son: La unidad de instrucción y educación, el vínculo del estudio y el trabajo y la

sistematicidad. En dicho modelo se resuelve una contradicción del proceso de formación de los profesionales, dada entre la formación general y la especialización, donde se enfatiza en una formación básica de pregrado. Estos aspectos del modelo curricular permiten concebir un sistema de indicadores para la evaluación del diseño curricular, que responda a los requerimientos pedagógicos que sustenta a las carreras universitarias en la educación superior cubana.

- El *Modelo Didáctico para el diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación*. El mismo aporta las regularidades del diseño curricular, revelando las dimensiones que se producen en este proceso que permiten cualificar al currículum tanto en el macrodiseño como en el microdiseño, a partir de las cuales se pueda orientar conscientemente la dinámica del proceso de formación de los profesionales, todo lo cual debe evaluarse para su perfeccionamiento y acreditación.
- Los *Fundamentos Filosóficos, Sociológicos, Psicológicos, Epistemológicos y Didácticos del Currículum en la Educación Superior Cubana*. Se considera en la evaluación curricular, los fundamentos teóricos que sustentan dada la influencia que estos tienen para la concepción y estructuración del proceso formativo, por lo que los indicadores que se estructuren deben tenerlos en cuenta.
- *Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias*. Este aporta una reglamentación para el proceso de evaluación externa y acreditación a las carreras universitarias en Cuba, la cual se estructura a partir de un patrón de calidad para las carreras universitarias.

Como la evaluación curricular expresa una función reguladora del proceso de formación de los profesionales, se requieren de referentes empíricos precisos y esenciales que nos permitan constatar la pertinencia, impacto y optimización de los planes y programas de estudio, toda vez que estos constituyen las dimensiones de la evaluación del proceso de formación de los profesionales.

La evaluación curricular de los planes y programas de estudio del proceso de formación de los profesionales lleva a considerar un conjunto de variables, asumidas como una parte general, abstracta y delimitada del diseño curricular de los planes y programas de estudio, en tanto objeto de evaluación, siendo ellas: la concepción del proceso de formación de los profesionales, la organización del proceso de formación de los profesionales y el resultado del diseño curricular del proceso de formación de los profesionales, las cuales serán analizadas desde diferentes planos,

que refieren a los documentos que, en calidad de resultados del proceso del diseño curricular, concretan el currículum que será desarrollado.

Cada una de las variables del diseño curricular van a expresar dimensiones, entendidas como las regularidades del movimiento que se produce en el proceso de formación de los profesionales que se diseña y que revelan las cualidades esenciales que caracterizan al profesional en cada uno de los niveles de sistematicidad de dicho proceso. Asumiendo que las dimensiones expresan las regularidades del diseño curricular, se estructura un sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización para cada dimensión del diseño curricular del proceso de formación de los profesionales contenidas en las variables, que constituyen los referentes empíricos cuantitativos que van a evidenciar la existencia de las cualidades de compromiso, flexibilidad, trascendencia, cognoscibilidad, profesionalidad y comprensibilidad que se requieren del diseño del currículum para el desarrollo del proceso de formación de los profesionales, proporcionando una información relevante para el proceso evaluativo y la consecuente toma de decisiones. El sistema de indicadores se estructura a partir de las regularidades del proceso de diseño curricular y de las regularidades del proceso de evaluación, por lo cual deviene en el elemento regulador de la contradicción que se da entre estos procesos, como eslabones del proceso de formación del profesional.

A partir de las consideraciones anteriores, se propone el sistema de indicadores para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y la caracterización de cada uno de ellos, para lo cual se emplearán las siguientes matrices:

VARIABLE: CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL				
PLANOS	DIMENSIONES	INDICADORES		
		PERTINENCIA	IMPACTO	OPTIMIZACIÓN
MODELO DEL PROFESIONAL	COMPROMISO			
	FLEXIBILIDAD			
	TRASCENDENCIA			

VARIABLE: ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL				
PLANOS	DIMENSIONES	INDICADORES		
		PERTINENCIA	IMPACTO	OPTIMIZACIÓN
PLAN	COMPROMISO			

DE ESTUDIO	FLEXIBILIDAD			
	TRASCENDENCIA			

VARIABLE: RESULTADO DEL MICRODISEÑO CURRICULAR				
PLANOS	DIMENSIONES	INDICADORES		
		PERTINENCIA	IMPACTO	OPTIMIZACIÓN
PROGRAMA DE DISCIPLINA	GNOSEOLÓGICA			
	PROFESIONAL			
	METODOLÓGICA			
PROGRAMA DE ASIGNATURA	GNOSEOLÓGICA			
	PROFESIONAL			
	METODOLÓGICA			

SISTEMA DE INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

VARIABLE: CONCEPCIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL

PLANO: MODELO DEL PROFESIONAL

DIMENSIÓN: COMPROMISO

INDICADORES:

PERTINENCIA: La carrera se proyecta hacia la solución de los problemas del contexto social territorial.

IMPACTO: La carrera puede satisfacer con sus resultados las necesidades del contexto social, desde el punto de vista científico – tecnológico, económico – social, cultural y educativo a partir de su contenido, expresado en sus competencias profesionales.

OPTIMIZACIÓN: Se proyectan las intenciones formativas que requiere la carrera para su desarrollo, permitiendo estructurar su estrategia educativa y otras curriculares.

DIMENSIÓN: FLEXIBILIDAD

INDICADORES:

PERTINENCIA: Se proyecta un currículum que responde a las necesidades del contexto social y territorial a partir de los objetivos de la profesión.

IMPACTO: El currículum se proyecta hacia la formación de un profesional de perfil amplio, capaz de resolver los problemas del contexto social y territorial.

OPTIMIZACIÓN: Se determinan las situaciones profesionales de la carrera como derivación profesional del objeto de la profesión según sus grados de complejidad desde un enfoque transdisciplinar.

DIMENSIÓN: TRASCENDENCIA

INDICADORES:

PERTINENCIA: Se delimitan las disciplinas o áreas temáticas que estructuran la carrera y que garantizan una profunda formación básica del profesional.

IMPACTO: La carrera se proyecta con carácter prospectivo para resolver los problemas profesionales actuales y futuros.

OPTIMIZACIÓN: Garantía de sostenibilidad de la carrera (recursos humanos, materiales, financieros e informáticos) en correspondencia con el desarrollo social.

VARIABLE: ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL

PLANO: PLAN DE ESTUDIO

DIMENSIÓN: COMPROMISO

INDICADORES:

PERTINENCIA: Se organizan los componentes académico, laboral e investigativo de la carrera en correspondencia con los objetivos del profesional, para resolver los problemas profesionales.

IMPACTO: Existe una proyección estratégica de inserción de los estudiantes en el territorio de acuerdo a los objetivos de cada año de la carrera, en función de resolver los problemas profesionales.

OPTIMIZACIÓN: El currículum estructura un adecuado equilibrio entre la formación científica y ética de los futuros profesionales, que posibilite el despliegue de la correlación entre conciencia y actuación profesional – social.

DIMENSIÓN: FLEXIBILIDAD

INDICADORES:

PERTINENCIA: Presencia de asignaturas electivas (optativas y/o facultativas) de acuerdo con el objetivo de la carrera, el contexto en que se desarrolla.

IMPACTO: Los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) y métodos que se definen en las disciplinas responden a las competencias profesionales, las cuales orientan las posibles modificaciones al plan de estudio.

OPTIMIZACIÓN: Se estructura una adecuada selección de disciplinas y asignaturas (respetando su precedencia y correspondencia, la distribución racional de fondo de tiempo y el equilibrio entre las actividades teóricas y prácticas) que garantizan el cumplimiento del objetivo del profesional.

DIMENSIÓN: TRASCENDENCIA

INDICADORES:

PERTINENCIA: La estructuración del plan de estudio propicia la capacitación profesional del estudiante en correspondencia con los campos de acción y esferas de actuación.

IMPACTO: Grado de satisfacción de los empleadores de los futuros egresados con la estructuración el plan de estudio, reconociéndose que permite resolver los problemas profesionales de la carrera.

OPTIMIZACIÓN: La estructuración del plan de estudio propicia la participación activa de los estudiantes en actividades de impacto social vinculadas al contenido de la carrera.

VARIABLE: RESULTADOS DEL MICRODISEÑO CURRICULAR

PLANO: PROGRAMA DE DISCIPLINA

DIMENSIÓN: GNOSEOLOGICA

INDICADORES:

PERTINENCIA: Grado de suficiencia (esencialidad) de los contenidos de la disciplina (invariantes de conocimiento, habilidades y valores) para resolver su problema docente.

IMPACTO: Grado de significación profesional de los contenidos de la disciplina para resolver su problema docente.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el desarrollo del contenido de la disciplina que permita resolver su problema docente.

DIMENSIÓN: PROFESIONAL

INDICADORES:

PERTINENCIA: Grado de suficiencia (esencialidad) de los contenidos de la disciplina (invariantes de conocimientos, habilidades y valores) para alcanzar sus objetivos.

IMPACTO: Grado de significación profesional de los contenidos de la disciplina para satisfacer las exigencias de sus objetivos.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el desarrollo del contenido en correspondencia con los objetivos.

DIMENSIÓN: METODOLÓGICA

INDICADORES:

PERTINENCIA: Se precisan las orientaciones metodológicas que estructuran la secuencia y lógica del contenido, respetando su especificidad, para alcanzar el objetivo.

IMPACTO: La metodología propuesta contribuye al desarrollo de una enseñanza problémica y un aprendizaje significativo y desarrollador.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el cumplimiento de las orientaciones metodológicas por parte de los docentes.

PLANO: ASIGNATURA

DIMENSION: GNOSEOLOGICA

INDICADORES:

PERTINENCIA: Grado de suficiencia (esencialidad) de los contenidos de la asignatura (invariantes de conocimiento, habilidades y valores) para resolver su problema docente.

IMPACTO: Grado de significación profesional de los contenidos de la asignatura para resolver su problema docente.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el desarrollo del contenido de la asignatura que permita resolver su problema docente.

DIMENSIÓN: PROFESIONAL

INDICADORES:

PERTINENCIA: Grado de suficiencia (esencialidad) de los contenidos de la asignatura (invariantes de conocimientos, habilidades y valores) en correspondencia con sus objetivos.

IMPACTO: Grado de significación profesional de los contenidos de la asignatura para satisfacer las exigencias de sus objetivos.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el desarrollo del contenido en correspondencia con los objetivos.

DIMENSIÓN: METODOLÓGICA

INDICADORES:

PERTINENCIA: Se precisan las orientaciones metodológicas que estructuran la secuencia y lógica del contenido, respetando su especificidad, para alcanzar el objetivo.

IMPACTO: La metodología propuesta contribuye al desarrollo de una enseñanza problémica y un aprendizaje significativo y desarrollador.

OPTIMIZACIÓN: Grado de aseguramiento de recursos materiales e informáticos para el cumplimiento de las orientaciones metodológicas por parte de los docentes.

2.3 Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.

Una vez determinado el sistema de indicadores para la evaluación del diseño de planes y programas de las carreras universitarias, se establecen los procedimientos organizativos que permiten realizar su evaluación, como parte del perfeccionamiento del proceso curricular que de manera continua se realiza en la Educación Superior. La propuesta de la metodología toma en cuenta la teoría y la práctica del proceso de evaluación y acreditación académica internacional y cubana, en particular el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA – CU); no obstante se puede identificar su novedad a partir de los siguientes aspectos:

- Ella se sustenta en presupuestos epistemológicos diferentes al SEA – CU y otros sistemas de evaluación, los cuales han sido fundamentados en el modelo teórico que sustenta esta investigación y que parte de un enfoque holístico configuracional de la didáctica. Desde estas posiciones es posible y necesario evaluar el proceso de formación del profesional como totalidad, pero también en sus eslabones, que en este caso refiere al proceso de diseño curricular.
- La aplicación de la metodología parte de considerar el sistema de indicadores conformado a partir de las regularidades del diseño de planes y programas y de las regularidades de la evaluación, lo cual le confiere confiabilidad y deviene en herramienta importante para el trabajo didáctico que realizan las comisiones nacionales de carreras y los colectivos metodológicos de los centros de educación superiores la gestión del mejoramiento continuo de la calidad del diseño de planes y programas de estudio. Se incluyen asimismo un conjunto de instrumentos para la recogida de información que son específicos para este objeto de evaluación.
- Si bien los pasos que se proponen son coherentes con los establecidos en el SEA – CU no se identifican con ellos, pues se incluyen las especificidades que aporta el hecho de que para esta propuesta el proceso de diseño de planes y programas se evalúa tanto a nivel de Comisiones Nacionales de Carreras (que tienen la responsabilidad del diseño de los aspectos más estratégicos de una carrera) como la actividad de diseño que realizan los colectivos metodológicos de los centros de educación superior.

La propuesta metodológica para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias incluye los siguientes pasos:

- I. **Planificación y organización del proceso de evaluación.**
 - Solicitud de inicio del proceso de evaluación.
 - Elaboración y aprobación del cronograma de trabajo.
 - Elaboración y/o adecuación de los instrumentos de evaluación.
 - Fuentes de información de la evaluación.
- II. **Desarrollo del proceso de evaluación.**
 - Aplicación de los instrumentos para la recolección de la información.
 - Procesamiento y análisis de la información.
 - Calificación de los indicadores a partir de las guías de evaluación.
- III. **Elaboración del informe final de la evaluación.**
- IV. **Conclusión del proceso de evaluación.**

Planificación y organización del proceso de evaluación

- Solicitud de inicio del proceso de evaluación.

El perfeccionamiento del proceso curricular en la educación superior cubana cuenta con dos niveles estratégicos que complementan su actuación:

- Las comisiones nacionales de carreras, que se encargan de elaborar un currículum base de carácter estatal, precisan los aspectos más estratégicos del proceso de formación del profesional, conforman el modelo del profesional y la estructura de las disciplinas del plan de estudio.
- Los colectivos de carrera en los centros de educación superior, que se encargan de la contextualización de los restantes aspectos que conforman el plan de estudio, estructuran las asignaturas con todos sus componentes y los objetivos de año.

El proceso de evaluación del diseño de planes y programas de estudio se realizará mediante dos modalidades:

- La autoevaluación de cada uno de los niveles estratégicos, será realizada por un comité técnico evaluador que será seleccionado entre los miembros de las comisiones nacionales de carreras y/o de los colectivos de carreras de los centros de educación superior, según sea el caso. El proceso de autoevaluación del diseño de los planes y programas será determinado por cada uno de los niveles estratégicos, garantizando una validación continua del currículum.
- La evaluación externa será realizada por el método de experto, para lo cual será seleccionado un comité técnico evaluador (ad – hoc) de entre los miembros de la comisión de evaluación y acreditación de carreras universitarias del ministerio de educación superior. El proceso de evaluación externa de los planes y programas se realizará en correspondencia con lo establecido por el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias (SEA – CU).

El proceso de evaluación curricular se desarrollará en cada uno de los niveles estratégicos del perfeccionamiento curricular a partir de una solicitud de inicio de este proceso:

- En el nivel de comisión nacional de carreras, el presidente de ésta le solicita a la dirección de formación de profesionales del ministerio de educación superior el inicio del proceso de evaluación externa, quien se encargará de tramitar los procedimientos correspondientes según la resolución ministerial que norma el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. El proceso de autoevaluación curricular es convocado por el presidente de esta comisión nacional garantizando el carácter continuo del perfeccionamiento curricular.
 - En el nivel de colectivos de carreras de los centros de educación superior, el rector del centro de educación superior le solicita a la dirección de formación de profesionales del ministerio de educación superior, el inicio del proceso de evaluación externa, la cual se encargará de tramitar los procedimientos correspondientes según el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. El proceso de autoevaluación curricular es convocado por el jefe del colectivo de carrera del centro de educación superior, garantizando el carácter continuo del perfeccionamiento curricular.
- Elaboración y aprobación del cronograma de trabajo

Una vez presentada y aprobada la solicitud del inicio del proceso de evaluación externa, corresponderá la elaboración del cronograma de trabajo, que estará a cargo de la comisión de evaluación y acreditación de carreras universitarias aprobada por el ministerio de educación superior, determinándose las diferentes actividades que se desarrollarán, así como, el par de expertos que conducirán todo el proceso. En el caso de la autoevaluación, el par de expertos encargados del desarrollo de la evaluación, será seleccionado de manera ad-hoc entre los miembros de los niveles de perfeccionamiento curricular y serán los encargados de elaborar el cronograma de trabajo.

- Elaboración y/o adecuación de los instrumentos de evaluación

La comisión técnica evaluadora (ad- hoc) que tendrá a cargo el desarrollo de la evaluación curricular utilizará un sistema de instrumentos, que les permitirá la recolección de las informaciones necesarias para este proceso. Estos instrumentos podrán ser adecuados al contexto en que se realiza la evaluación, pudiendo incorporarse otros, pero en todos los casos se garantizará la validez y confiabilidad de los mismos. El sistema de instrumentos (Anexo III) incluye:

- Guía de evaluación curricular. La misma presupone la aplicación de los demás instrumentos, para poder calificar los aspectos que esta incluye.
- Encuesta a estudiantes.
- Encuesta a profesores.
- Encuesta a egresados.
- Encuesta a empleadores.

- Fuentes de información de la evaluación

La comisión técnica evaluadora (ad - hoc) utilizará para su trabajo las siguientes fuentes, según proceda de acuerdo a los niveles estratégicos y modalidad de que se trate:

- Documentos rectores del proceso docente educativo: modelo del profesional, plan de estudio, programa de disciplina, programa de asignatura.
- Resultado de encuestas y/o entrevistas aplicadas a los actores principales de la carrera: profesores, estudiantes, egresados y directivos de las principales entidades empleadoras de estos egresados.
- Documentos que avalan el trabajo metodológico de las comisiones nacionales de carreras.
- Documentos que avalan el trabajo metodológico de la carrera en los centros de educación superior (planes de trabajo metodológico, estrategias curriculares, dictámenes de modificación el plan de estudios, etc.).
- Estrategia educativa de la carrera y los proyectos educativos de las brigadas.
- Programa de actividades laborales de la carrera por años académicos.
- Protocolo de la preparación de las asignaturas de la carrera.
- Informes de evaluaciones e inspecciones realizadas a la carrera durante los últimos cinco años.
- Resultados de las visitas que realice la comisión evaluadora a:
 - Instalaciones docentes de la carrera: aulas, laboratorios, talleres, bibliotecas, centros de información y documentación, etc.
 - Instalaciones científicas del área de conocimiento de la carrera.
 - Unidades docentes.
 - Entidades empleadoras principales.

La comisión evaluadora empleará los métodos pertinentes que garanticen la información suficiente y confiable que se requiere para el proceso evaluativo, entre los cuales se sugieren los siguientes: análisis de documentos, cuestionarios, entrevistas, observación, etcétera.

Desarrollo del proceso de evaluación.

- Aplicación de los instrumentos para la recolección de la información.

De acuerdo con el cronograma de trabajo, la comisión técnica evaluadora aplica el sistema de instrumentos, promoviendo la mayor participación posible de la comunidad universitaria y garantizando la calidad de la información.

- Procesamiento y análisis de la información.

Una vez que se cuente con una base de datos suficientes y relevantes, se procederá al análisis crítico de la información sobre la base del sistema de indicadores, para la evaluación curricular de planes y programas que revelen la pertinencia, impacto y optimización de los mismos.

- Calificación de los indicadores a partir de la guía de evaluación

El análisis y valoración de la información permite operar con las guías de evaluación, calificando los diferentes aspectos que se evalúan. Esta puntuación posibilita certificar la concepción y estructuración del currículum universitario, para lo cual se establecen tres categorías de acuerdo con la calificación obtenida:

- *currículum excelente*: cuando se obtiene, al menos, el 85% de los puntos posibles de la guía de evaluación.
- *currículum satisfactorio*: cuando se obtiene, al menos, el 70% de los puntos posibles de la guía de evaluación.
- *currículum no satisfactorio*: cuando se obtiene menos del 70% de los puntos posibles de la guía de evaluación.

Es necesario aclarar que esta puntuación se mantiene aun cuando el objeto de evaluación sea indistintamente Modelo del Profesional, Plan de Estudio, Programas de Disciplinas y Programas de Asignaturas. En todos los casos se certificará el documento evaluado por el porcentaje que represente su evaluación. En los casos en que sea evaluado uno solo de estos documentos, lo que cambia es la denominación de currículum, por la que corresponda según el objeto de evaluación.

Elaboración del informe final del proceso de evaluación.

- El informe final del proceso de evaluación curricular, que elabora la comisión técnica evaluadora, debe ser fundamentalmente cualitativo y contener un diagnóstico, un análisis y una valoración crítica y prospectiva del objeto de evaluación. El informe final constituye un documento oficial, de carácter totalizador del objeto de evaluación, redactado de manera sintética y directa.
- El informe final contará en su estructuración con las siguientes partes:
 - Caracterización del objeto de evaluación. Aquí se incluyen los siguientes aspectos:
 - Nombre de la carrera que se evalúa.
 - Identificación y localización del Centro de Educación Superior en que se evalúa la carrera.(si procede)
 - Identificación del objeto de evaluación (Modelo del profesional, Plan de Estudio, Programas de Estudio) según corresponda.
 - Breve referencia histórica de la carrera evaluada, haciendo énfasis en los aspectos más significativos en su contexto actual.
 - Principales aspectos que caracterizan el documento que se evalúa.
 - Prefacio. Se incluye en esta parte:

- Una breve descripción de la metodología para el desarrollo del proceso de evaluación curricular.
- Los propósitos de la evaluación curricular.
- Datos de los integrantes de la comisión técnica evaluadora (ad-hoc): nombres y apellidos, categoría científica, categoría académica.
- Síntesis de la autoevaluación realizada por el nivel estratégico de perfeccionamiento curricular (comisión nacional de carrera; colectivo de carrera del centro de educación superior) sobre el objeto de evaluación, donde se identifiquen las fortalezas y debilidades más relevantes en el contexto en que se desarrolla. Este aspecto se incluye para la evaluación externa.
- Resultados del proceso de evaluación. En esta parte del informe se incluyen los resultados de la valoración crítica realizada a cada uno de los indicadores en cada plano de las variables evaluadas, los cuales se ordenan según la guía de evaluación. Para cada variable y/o plano debe reflejarse:
 - Una descripción esencial y significativa de la variable y/o plano de evaluación que refleje su diagnóstico actual.
 - Una valoración crítica de la variable y/o plano, identificando sus fortalezas y debilidades en correspondencia con los indicadores que aparecen en la guía de evaluación.
 - Una propuesta del plan de acción para el perfeccionamiento de la calidad del objeto de evaluación, desde un enfoque prospectivo, que identifique los aspectos que deben mantenerse o los que deben alcanzarse. Para esto se tendrá en cuenta el patrón de calidad de las carreras universitarias establecido por el ministerio de educación superior, aunque la comisión puede proponer aspectos que, por el carácter particular que tiene el objeto de evaluación con relación al patrón establecido, pudieran enriquecerlo.
 - Propuesta de certificación del currículum. Se expresará la categoría de certificación que corresponda (excelente, satisfactorio, no satisfactorio) según los resultados de la calificación obtenida en la guía de evaluación.
- Anexos. Se incluirán los instrumentos utilizados para la evaluación curricular y un breve resumen de la información aportada por cada uno de ellos.

Conclusión del proceso de evaluación.

Una vez concluido el informe final, debe ser presentado y valorado ante las autoridades de la comunidad universitaria que tienen implicación en el objeto de evaluación o la dirección de la comisión nacional de carrera, según proceda, quienes firmarán como constancia del conocimiento del mismo. En el caso de ser una evaluación externa, una copia del informe será enviado, junto con el dictamen de propuesta de certificación curricular, a la Dirección de Formación de Profesionales del Ministerio de Educación Superior para que proceda a su aprobación definitiva, en tanto, que el nivel de perfeccionamiento curricular que convoca a la evaluación (comisión nacional de carrera o colectivo de carrera del centro de educación superior) se quedará con el mismo para ser utilizado como documento de trabajo en el proceso de perfeccionamiento curricular. Los pasos anteriores son válidos para el proceso de autoevaluación curricular y su resultado es condicionante para someterse a un proceso de evaluación externa, el cual se realizará según lo establecido en el reglamento para la evaluación y acreditación de carreras universitarias del MES.

Se considera que el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA – CU) evalúa a la carrera como una totalidad que trasciende al eslabón del diseño curricular del proceso de formación de los profesionales. Este

proceso de evaluación del diseño de planes y programas de estudio puede realizarse de manera independiente y preferentemente anticipada al que se realiza por el sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias, subordinándose a el y a la vez que lo complementa y enriquece, garantizando el carácter continuo del perfeccionamiento curricular en lo que a diseño se refiere.

Será considerada como una evaluación externa al proceso de evaluación curricular de planes y programas (incluye sólo el eslabón de diseño curricular) y será realizada por expertos de la comisión de evaluación y acreditación de carreras universitarias, que no sean miembros de los niveles de perfeccionamiento, a los cuales se les realiza el proceso de evaluación. En este sentido empleará la metodología que aquí se propone.

En la figura 2.3 se ilustran los pasos que conforman la metodología propuesta.

Conclusiones del capítulo II

- 1.El modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación tiene implícita la idea de revelar las regularidades del proceso de diseño curricular, en la que la configuración competencias profesionales ocupa un lugar central y deviene en el eje curricular del proceso de diseño de planes y programas de estudio, posibilitando incorporar al currículum diseñado las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia, que se trasladan al microdiseño y se incorporan a los programas de estudio; todo lo cual permite que la evaluación del proceso de diseño curricular se realice a partir de sus propias regularidades.
- 2.La evaluación del diseño de planes y programas identifica al proceso mediante el cual se puede obtener y analizar de manera crítica la información necesaria y relevante acerca de la concepción y organización curricular del proceso de formación del profesional, valorándose la pertinencia, el impacto y la optimización de las dimensiones del diseño curricular expresados en los planes y programas de estudio con el propósito de emitir juicios fundamentados y recomendaciones, válidos para tomar las decisiones necesarias que garanticen un mejoramiento continuo y sostenible de su calidad, la cual debe ser acreditada.
- 3.El proceso de evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias es realizado de acuerdo con la metodología propuesta, la cual establecen los procedimientos organizativos a seguir y donde se precisa un sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización para cada dimensión del diseño curricular, que van a constituir los referentes empíricos que evidencian la existencia de las cualidades que se requieren en el proceso de formación del profesional.

CAPITULO III. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN EL EJEMPLO DE LA CARRERA ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

Introducción

Se realiza una valoración de los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos referidos a la propuesta del sistema de indicadores y metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias. Se ha escogido a la carrera Estudios Socioculturales para ejemplificar la aplicación de la *metodología para la evaluación de planes y programas de estudio*, considerando que la misma constituye una de las últimas carreras aprobadas por el Ministerio de Educación Superior, y es integradora de aspectos esenciales del sistema de conocimientos, habilidades y modos de actuación de carreras como: Letras, Sociología, Historia del Arte, Historia y Ciencias Sociales, que tienen mayor experiencia.

Como resultado de la aplicación de la *metodología de evaluación del diseño de planes y programas de estudio* en la carrera Estudios Socioculturales, se elabora el informe final, que contiene los resultados de los expertos en relación con la calidad del diseño de los documentos rectores de dicha carrera.

3.1 Valoración de los expertos acerca de la metodología de evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.

Caracterización general de los expertos

En el proceso de validación del sistema de indicadores y metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias propuestos en esta investigación, participaron en calidad de expertos 18 profesionales, para cuya selección fueron tomados en consideración los siguientes criterios:

- Años de experiencia como profesor y/o investigador en la Educación Superior.
- Experiencia profesional vinculada con la temática que se investiga.
- Experiencia como miembro de comisiones nacionales de carreras y/o colectivos de carreras de los Centros de Educación Superior.
- Experiencias en las funciones de inspección y / o evaluación de programas académicos.
- Investigaciones realizadas vinculadas de alguna manera con la temática tratada.
- Grado científico
- Categoría docente

En la fase de selección de los expertos, fue aplicado el test de autovaloración (Anexo V) a 23 profesionales, resultando seleccionados 18 que cumplían con todos los requisitos.

De los 18 expertos seleccionados, 16 poseen grado científico de doctor: 11 son doctores en Ciencias Pedagógicas, 2 en Ciencias Filosóficas, 2 en Ciencias Psicológicas y 1 en Ciencias Filológicas; todos con más de 20 años de experiencia en la Educación Superior y con categorías docentes de profesor auxiliar o titular. De los seleccionados, 2 poseen la categoría de Master en Ciencias de la Educación. De la totalidad de expertos, 15 de ellos pertenecen o han pertenecido a Comisiones Nacionales de Carreras y 5 son Jefes de Carreras en los centros donde se desempeñan, 1 pertenece a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Del total de expertos, 5 pertenecen a la Universidad de la Habana, 3 pertenecen a la Universidad de Oriente, 2 son del Centro Universitario de Guantánamo y los 8 restantes pertenecen a otros Centros de Educación Superior. En todos los casos se han desempeñado en funciones de planificación y organización del proceso docente educativo, vinculadas al diseño y evaluación de planes y programas de estudio de carreras universitarias, ya sea como miembros de las comisiones nacionales de carreras o de los colectivos de carreras de los Centros de Educación Superior. De la misma manera, todos tienen experiencia profesional en actividades de inspección y evaluación institucional y académica. El 100% de ellos han realizado actividad investigativa y de asesoría relacionada con ésta temática, tanto en Cuba como en el extranjero. Estas condiciones expuestas anteriormente confirma el criterio de considerar factible y suficiente la muestra de expertos seleccionada, resaltándose su capacidad para brindar una valoración cualitativa confiable del objeto de evaluación sometido a su consideración.

PRUEBA DE COEFICIENTE DE CONCORDANCIA DE KENDALL: W

Fue aplicada la prueba de concordancia de Kendall W utilizando la expresión:

$$W = \frac{S}{\frac{1}{12} K^2 (N^2 - N)}$$

Donde

$$S = \sum (R_j - \frac{\sum R_j}{N})^2$$

$$K = 18, \quad N = 7, \quad \alpha = 0.01$$

$H_0 = K_1 \neq K_2 \neq K_3 \dots \neq K_n$ **Hipótesis Nula** (No existe concordancia entre los expertos a la hora de valorar el conjunto de criterios que avalan la calidad de la propuesta del sistema de indicadores y metodología de evaluación curricular)

$H_1 = K_1 = K_2 = K_3 \dots = K_n$ **Hipótesis Alternativa** (Existe concordancia entre los expertos a la hora de valorar el conjunto de criterios que avalan la calidad de la propuesta del sistema de indicadores y metodología de evaluación curricular)

Luego del procesamiento de la data se obtuvieron los siguientes valores: $S = 32$, $W = 0.0282$

Atendiendo al valor de S asociado con W en la tabla R para un nivel de significación de $\alpha = 0.01$, se decide rechazar H_0 (hipótesis de nulidad) y aceptar H_1 (hipótesis alternativa), indicando un alto grado de concordancia entre los expertos respecto a la calidad y factibilidad del sistema de indicadores y metodología de evaluación curricular propuesta. Se debe resaltar que el mayor grado de concordancia entre los expertos se refiere a la calidad de la concepción y factibilidad de aplicación de la metodología propuesta y como ésta contribuye a resolver las insuficiencias que se manifiestan en el desempeño de los egresados universitarios, planteado como criterios que fundamentan esta valoración los siguientes: se logra viabilizar un proceso de evaluación curricular más participativo y menos directivo (asociado a procesos de inspección y control), donde participan tanto los que diseñan los documentos rectores, como los que a nivel de centros de educación superior concretan

el microdiseño curricular; posibilita una mejor coherencia entre la concepción, la estructuración y el desarrollo del proceso de formación del profesional; al tenerse en cuenta aspectos esenciales a incorporar en los planes y programas de estudio (en tanto documentos rectores), éstos pueden orientar mejor el proceso de desarrollo del currículum diseñado, a partir de las intenciones formativas que se aspiran a formar en el egresado; se garantiza un perfeccionamiento continuo del currículum a partir de las regularidades que se dan en el proceso de formación del profesional, lo cual garantiza científicidad en esta labor; el perfeccionamiento del currículum se realiza en un vínculo de la universidad con los sectores de la producción y los servicios, permitiendo una mejor contextualización curricular y sus implicaciones para el egresado.

No obstante la correlación general existente entre los criterios de los expertos, se observó algunas discrepancias en la valoración referida a la medida en que los indicadores de pertinencia, impacto y optimización propuestos permiten evaluar las dimensiones que deben poseer la concepción del proceso de formación del profesional, expresados en el Modelo del Profesional. Se realizaron las recomendaciones y sugerencias siguientes: Precisar más algunos indicadores en correspondencia con la denominación de la variable(concepción del proceso de formación); al introducirse nuevas denominaciones didácticas referidas al currículum, éstas deben ser generalizadas para su conocimiento por parte de los miembros de las comisiones nacionales de carreras y de los colectivos de carreras de los centros de educación superior, en el ánimo de ser incorporadas al proceso de diseño curricular.

- Los expertos consideran que de acuerdo con la calidad del currículum diseñado, donde se exprese el compromiso, la flexibilidad y la trascendencia, se puede desarrollar un proceso docente educativo orientado a alcanzar las exigencias de integralidad de los egresados universitarios. En tal sentido es conveniente desarrollar una evaluación de la calidad del resultado del diseño curricular, toda vez que se deben acreditar los documentos rectores de las carreras universitarias y que esta sirva de punto de partida para su perfeccionamiento continuo, en un momento en que la tendencia predominante es hacia la descentralización curricular.

3.2 Resultados de la evaluación de los documentos rectores la carrera Estudios Socioculturales.

INFORME DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA CARRERA ESTUDIOS SOCIOCULTURALES CARACTERIZACIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN

- Nombre de la carrera que se evalúa: *Estudios Socioculturales*
- Centro en que se desarrolla la evaluación a la carrera: *Centro Universitario de Guantánamo*
- Identificación del objeto de evaluación: Se evalúan los documentos *Modelo del Profesional; Plan de Estudio; Disciplina Principal Integradora.*
- Caracterización de la carrera Estudios Socioculturales:

Esta caracterización se realiza a partir de la información que aportan los documentos rectores para esta carrera y aprobados por el Ministerio de Educación Superior.

La carrera Estudios Socioculturales no tiene antecedentes en la educación superior cubana. De acuerdo con la fundamentación realizada por los tres expertos (de las especialidades de Letras, Sociología y Filosofía) de la Universidad de la Habana que tuvieron a cargo la elaboración de sus documentos rectores para su aprobación como carrera autorizada por el Ministerio de Educación Superior, se plantean las siguientes consideraciones que justifican su propuesta: (MES, 2000)

- Se plantea la necesidad de la formación de profesionales que, a partir de una interpretación científica e integral de la realidad, estén preparados para coordinar, inducir o sugerir las iniciativas, proyectos o programas de desarrollo que produzcan los cambios oportunos en el ámbito psicosocial y sociocultural. Esta idea es defendida por los autores referidos a partir de reconocer el lugar privilegiado y de interés nacional que ocupa la comunidad, sustentada en las potencialidades que se le atribuye este espacio para responder al desarrollo sostenido del país, considerando la difícil situación que el país ha enfrentado en todos estos años, lo cual condiciona que se asumiera una estrategia de supervivencia y desarrollo, en la cual a las comunidades locales les corresponde desempeñar un papel significativo.
- Se reconoce la necesidad de formar un profesional con un alto nivel de preparación teórica y práctica para enfrentar la concepción y realización de los proyectos culturales, en la misma medida en que los procesos sociales se complejizan. En tal sentido se plantea la formación de un profesional capaz de asumir el reto de la formación de la cultura general integral planteada por la máxima dirección de la revolución cubana, así como enfrentar el reto del desarrollo turístico.
- Se reconoce que la creación de esta carrera obedece a una necesidad planteada en el país, en aquellas regiones donde existen Centros de Educación Superior que no forman graduados en las ramas de humanidades y ciencias sociales, lo cual posibilita: brindar estudios superiores a promotores, instructores y otros trabajadores comunitarios; el desarrollo de la universidad en el orden humanístico; y complementar la formación universitaria a los trabajadores del sistema de cultura y turismo, los cuales no poseen este perfil en la educación superior.

Es necesario referir los aspectos más significativos del Modelo del Profesional y del Plan de Estudio, así como el proceso de elaboración de los mismos.

Si bien esta carrera se inicia en el curso 1999 – 2000 en el Centro Universitario de Cienfuegos, la cual fue autorizada por el Ministerio de Educación Superior, no tenía la aprobación de sus documentos rectores, según las normativas vigente para estos casos, por lo que se empezó a desarrollar un Plan de Estudio inicial de carácter provisional, que sufriría modificaciones sustanciales con la posterior aprobación de los documentos rectores, como parte del ejercicio de defensa de la carrera, el cual fue realizado en Noviembre del 2000. Se debe señalar que en la actualidad se trabaja con la segunda versión del plan de estudio, aprobado por el Ministerio de Educación Superior y fruto del trabajo del colectivo que integra la comisión nacional de carrera.

Se señalan como aspectos esenciales que definen el Modelo del Profesional y el Plan de Estudio de ésta carrera los siguientes:

- Se determina como *objeto de trabajo* de este profesional: el trabajo sociocultural comunitario.

- Se señala como *modo de actuación* la realización de un trabajo especializado de detección, investigación e intervención sociocultural.
- Se precisa como *objeto de la profesión* la intervención social comunitaria, que implica el trabajo con grupos étnicos, genero, territorios, generaciones, lo urbano y lo rural, el turismo y otros. Se señala así mismo que esta carrera prepara para la realización de trabajo social comunitario; asesorías; investigación social; promoción, animación y gestión cultural y turística; labores de formación docente y el trabajo de extensión en las esferas social, cultural, político ideológica, y del turismo.
- Como *campos de acción* se identifican: cultura, historia, teoría y metodología sociocultural, abarcando todos los ámbitos sociales, y en especial las instituciones culturales y educativas, los centros de trabajo y los consejos populares. Se considera que este profesional debe responder a las exigencias culturales, artísticas, sociales, político ideológicas y del turismo.; integrar grupos de trabajo interdisciplinarios en su campo y esferas de actuación, a la vez que pueda realizar diagnósticos de problemas con fines de intervención para la transformación.
- Constituyen *esferas de actuación* de este profesional las relacionadas con la concepción cultural del individuo y las zonas de relación sociocultural (Sociocultural, político ideológica, turismo y educación), que demandan de la detección, investigación e intervención. En tal sentido se definen como posible ubicación de los egresados de ésta carrera: esfera del trabajo social comunitario, esfera de la cultura, esfera del turismo, organismos de la administración central del estado, organizaciones políticas y de masas, Centros de formación profesional de la cultura y el turismo, centros de la enseñanza media, media superior y superior.
- Se definen también un conjunto de *objetivos generales educativos e instructivos* que resumen la aspiración formativa de este profesional, así como el plan del proceso docente, en el que se incluye, entre otros componentes importantes, las disciplinas y asignaturas de la carrera. Es necesaria destacar que en el curso 2002 – 2003 se aprueba un nuevo plan del proceso docente donde se reajusta fundamentalmente el fondo de tiempo del componente laboral.

PREFACIO

El proceso de evaluación curricular que se desarrolla a partir de la *metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio*, en la que se establecen un conjunto de etapas, las cuales tiene como punto de partida la solicitud de inicio del proceso evaluativo, por parte de la comisión nacional de carrera y, a partir de la designación del par de expertos evaluadores, se ha procedido al desarrollo de la evaluación, para lo cual se han aplicado un conjunto de instrumentos que permiten obtener toda la información pertinente sobre el objeto de evaluación.

Constituyen propósitos de la evaluación curricular la realización del diagnóstico actual de la calidad del diseño de los documentos objeto de evaluación permitiendo la realización de una valoración crítica, a partir del sistema de indicadores de calidad del diseño curricular, con vistas a desarrollar un plan de acción que permita un mejoramiento de los documentos evaluados, a la vez que permite su acreditación, sustentando la credibilidad de la calidad del documento diseñado, todo lo cual tendrá incidencia en su papel de documento rector del proceso de formación de los profesionales.

Miembros de la comisión técnica evaluadora:

- María Rosa Milán Licea. Lic. en Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar.
- María del Carmen Curbeira Palomo. Lic. en Educación. Doctora en Ciencias Filológicas. Profesora Auxiliar.

SÍNTESIS DE LA AUTOEVALUACIÓN

En este caso, por ser una ejemplificación de factibilidad de la metodología propuesta, no se incorpora la autoevaluación que debería ser realizada por la comisión nacional de la carrera Estudios Socioculturales, de haber solicitado el inicio de la evaluación curricular.

RESULTADOS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

DOCUMENTO: MODELO DEL PROFESIONAL

Concepción actual del Modelo del Profesional. Valoración crítica.

En el documento *Modelo del Profesional* se incluye una caracterización de la profesión que da respuesta a la conformación del perfil del profesional de la carrera Estudios Socioculturales, delimitándose los siguientes aspectos:

- Se ofrece una fundamentación de la necesidad social de la carrera Estudios Socioculturales, la cual responde a la formación de un profesional de perfil amplio en el campo de las humanidades y las ciencias sociales que pueda producir los cambios oportunos en el ámbito psicosocial y sociocultural comunitario requiere el país, en un momento histórico en que es prioridad la masificación de la cultura y la atención a la comunidad. Como parte de esta fundamentación se plantea que su creación obedece a una necesidad planteada en aquellas regiones donde existen Centros de Educación Superior de especialidades técnicas y económicas pero que no forman profesionales de humanidades y ciencias sociales. Planteado de ésta manera, pareciera que la formación de este tipo de profesional no es necesaria en aquellas regiones del país donde sí se forman especialistas de diferentes carreras de las humanidades y las ciencias sociales, poniéndose en dudas la real necesidad del surgimiento de esta profesión a partir de la especificidad de su perfil. Se coincide en que la necesidad social que sustenta esta profesión existe, no obstante a que su surgimiento obedece a un momento coyuntural del desarrollo de la educación superior en el país, lo que cual indica la factibilidad de que esta carrera pueda ser ofertada en todas las regiones, independientemente de coexistir con otras de las ciencias

sociales y humanísticas. Con esta carrera se satisface además la necesidad de ofertar estudios superiores a los actuales promotores, instructores y trabajadores comunitarios.

- En el documento se identifican los aspectos que definen el perfil del profesional de los estudios socioculturales, siendo los siguientes:
 - Se precisa como *Objeto de la Profesión* la Intervención Social Comunitaria.
 - Como *Objeto de Trabajo* que recibe la atención del profesional se precisa al *Sociocultural Comunitario*, determinándose como los Campos de Acción que debe dominar este profesional la *Cultura, Historia, Teoría y Metodología Sociocultural*; y como Esferas de Actuación donde el objeto se manifiesta se identifican aquellas zonas de relación sociocultural tales como la *sociocultura, la político ideológica, el turismo y la educación*. Resultan necesarias algunas reflexiones acerca de la delimitación de estos aspectos y sus implicaciones:

No queda suficientemente precisa la acepción de la “detección sociocultural” como modo de actuación. Pudiera interpretarse incluso que ésta forma parte del propio proceso de investigación sociocultural, que de ser así no constituiría un modo de actuación mas. Esta comisión toma como valiosa la opinión de la Dra. C. Lecsy Tejeda, quien en su informe de oponencia al ejercicio de defensa para la aprobación de ésta carrera sugiere una mejor precisión de lo que ella denomina “funciones del graduado”, que bien pudieran ser consideradas como los modos de actuación de este profesional, a saber:

- *Investigación Sociocultural* (que incluye todas las variantes de estudios e investigaciones socioculturales)
- *Desarrollo Sociocultural* (que abarca todas las expresiones de los procesos de intervención: diseño, aplicación y evaluación de proyectos y programas). Aquí la denominación *desarrollo* como sustitución de *intervención* obedece a que el trabajo de este profesional se revela no solo por su trabajo personal, sino en el impacto y consecuencias de los otros, implicando este concepto al conjunto de los participantes, lo cual tiene una connotación en su modo de actuar.
- *Promoción sociocultural* (refiere a las diversas formas de promoción, animación o gestión sociocultural).
- *Docencia* (refiere al ejercicio del trabajo docente educativo).

Siendo así, habría que replantearse la denominación del *Objeto de la Profesión*, sustituyendo la *intervención sociocultural comunitaria por desarrollo sociocultural comunitario*.

- Se incluye en el documento la determinación de los objetivos generales instructivos y educativos de la carrera, así como los de los niveles pre-profesional y profesional. Solo dos precisiones necesarias al respecto: en el objetivo educativo 1, referido a la concepción del mundo, debe quedar explícito que se requiere de una concepción “científica” del mundo, pues no toda

concepción del mundo es necesariamente científica; en el objetivo educativo referido a la orientación de sus intereses, el basamento no solo debe incluir los conocimientos y habilidades sino a los valores profesionales.

- Se incluyen orientaciones metodológicas y organizativas del plan de estudio, donde se precisan aspectos como: forma de ingreso con requisitos especiales; la culminación de estudios se realiza a través de un trabajo de diploma; precisiones generales de la práctica laboral y de la ubicación de los graduados.
- Se delimitan las disciplinas que estructuran la carrera, brindando una orientación general de su lugar en ella, así como la organización de las asignaturas por años y semestres.
- Se considerar que si bien se realiza una caracterización de la profesión Estudios Socioculturales, ésta puede precisarse aun mas si se realiza desde sus regularidades(sistema de principios que caracterizan y explican la profesión a partir de su esencia), lo que permite revelar la naturaleza, origen y circunstancias en que se desarrolla la profesión .Para esto debe responderse a: ¿qué es la profesión Estudios Socioculturales?, ¿qué resuelve esta profesión?, ¿de qué se ocupa?, ¿qué persigue?, ¿qué relaciones se dan en esta profesión?, y ¿en qué condiciones se desarrolla?. La información que resultante, junto a la delimitación de los problemas profesionales son de gran utilidad para la conformación del perfil del egresado.
- En el documento no se hace distinción a la caracterización de la profesión, expresadas en términos del perfil del profesional y la caracterización de la carrera, expresada en términos de problema, objeto, objetivo, competencias profesionales, disciplinas o áreas temáticas que explican el objeto y las situaciones profesionales en las que se manifiesta la profesión.

Valoración crítica del Modelo del Profesional a partir de los indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

- Acerca del Compromiso Profesional Social:

La carrera Estudios Socioculturales se proyecta acertadamente hacia la solución de los problemas del contexto social y territorial, teniendo como eje estructurador las necesidades y expectativas de los sujetos, expresados en significados explícitos o latentes de los grupos sociales; proyectando desarrollar la sensibilidad de las personas, orientándolas a definir su proyecto de vida en el contexto social actual así como promoviendo formas de convivencia cultas y solidarias. La carrera puede satisfacer con sus resultados las necesidades del contexto social desde el punto de vista cultural y educativo a partir de sus contenidos, sin embargo esto no queda expresado en las competencias profesionales que se deben desarrollar en estos profesionales, lo cual limita el posible impacto del compromiso profesional social de la carrera. En el modelo del profesional se recogen los objetivos educativos generales y por niveles, sin embargo no se precisan suficientemente las intenciones formativas (lo valorativo y ético) que se quieren en el egresado y que no necesariamente se reflejan en las denominaciones de los objetivos educativos formulados.

- Acerca de la Flexibilidad:

Se proyecta un currículum que responde a las necesidades del contexto social y territorial a partir de los objetivos del profesional, siendo estos quienes orientan el proceso de formación científica y ética de los futuros egresados de esta carrera, a partir de la alta responsabilidad política ideológica y social de su actuación profesional, permitiendo dar respuestas a las demandas de cada comunidad. Asimismo el currículum diseñado se proyecta hacia la formación de un profesional de perfil amplio, capaz de resolver los problemas profesionales del contexto social territorial, al ser esta carrera integradora de varias carreras de las ciencias sociales y humanísticas y que tiene como centro de su quehacer el trabajo comunitario desde una perspectiva interdisciplinaria. No obstante la optimización de la flexibilidad curricular se ve limitada al no determinarse las situaciones profesionales de la carrera, como derivación profesional del objeto de la profesión de acuerdo con su grado de complejidad y desde un enfoque interdisciplinario; su ausencia limita la determinación de la estructura de año y sus objetivos, con lo cual se definirían los aspectos que pueden ser considerados básicos para garantizar un perfil amplio del profesional en formación así como asignaturas que pueden ser incorporadas como optativas para cada año de la carrera, sin que se pierda la finalidad.

- Acerca de la Trascendencia:

Aun cuando no se precisa el objeto de la carrera Estudios Socioculturales, entendido esto como la configuración que expresa al mismo tiempo la parte de la cultura donde se da el problema y la delimitación de esta requerida para la solución del mismo (se puede inferir que el mismo pudiera relacionarse con las necesidades y expectativas de los sujetos que conforman un grupo social) en el Modelo del Profesional se delimitan las disciplinas o áreas temáticas que garantizan una formación básica del profesional y que explican el objeto de la carrera, proporcionando los conocimientos científicos, lógicos y métodos necesarios para solucionar los problemas profesionales. No obstante a la explicación que se brinda a manera de caracterización de cada una de las disciplinas, no se delimitan los núcleos de conocimientos, habilidades generalizadas y valores profesionales de cada una de ellas. No cabe dudas que se garantiza impacto de la trascendencia curricular al ser proyectada la carrera con carácter prospectivo, para resolver los problemas profesionales presentes y futuros, aspecto éste que se sustenta en la tarea estratégica del proyecto socialista cubano de desarrollar la sensibilidad de las personas, ampliar su cosmovisión y como expresión de esto definir su proyecto de vida en un contexto social, promoviendo formas de convivencia cultas y solidarias en sus grupos de referencia.

Respecto a las garantías de sostenibilidad de la carrera Estudios Socioculturales en correspondencia con el desarrollo social actual y futuro se puede plantear que se debe atender hacia dos direcciones: la formación de los recursos humanos, considerando el carácter interdisciplinario de la carrera donde confluyen especialistas de diferentes perfiles profesionales de las ciencias sociales y humanísticas, aun cuando se reconoce la preparación científica, pedagógica y el carácter de educador del claustro. La segunda va dirigida al aseguramiento bibliográfico en las áreas de conocimientos de la carrera, que en algunos casos resulta insuficiente, dado que en muchas de las regiones donde esta carrera se imparte no se cuenta con un fondo bibliográfico suficiente y actualizado que supla las carencias de los libros de textos y otros materiales. En cuanto al aseguramiento de la base material disponible, éste se garantiza toda vez que es la propia comunidad territorial el principal laboratorio de la carrera; se toma en cuenta además la situación cada vez más favorable respecto al empleo de la computación y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, así como otras instalaciones docentes necesarias, todo lo cual garantiza optimización en la trascendencia del currículum.

Propuesta de plan de acción para el perfeccionamiento del Modelo del Profesional

- La Comisión Nacional de la Carrera “Estudios Socioculturales” deberá atender a los siguientes aspectos que se recomiendan a partir de la valoración crítica realizada:
 - Se coincide en el reconocimiento y fundamentación de la necesidad social presente y futura de esta carrera, la cual permitirá formar profesionales de la sociocultura que conduzcan acertadamente los proyectos o programas de desarrollo sociocultural comunitarios.
 - Incorporar las precisiones acerca de las regularidades de la profesión, con lo cual se logrará identificar su esencia como profesión de nuevo tipo, denotando su carácter distintivo respecto a las demás profesiones de las ciencias sociales y humanísticas existentes en el país.
 - Se requiere establecer una distinción entre los aspectos que caracterizan la profesión y los que caracterizan la carrera:
 - Caracterización de la profesión: objeto de la profesión (objeto de trabajo y modos de actuación) y el objeto de trabajo de la profesión (campos de acción y esferas de actuación).
 - Caracterización de la carrera: Problema profesional, objeto de la profesión, objetivo del profesional, competencias profesionales, disciplinas o áreas temáticas que explican el objeto y las situaciones profesionales.
 - Valorar, a partir de las regularidades de la profesión, la factibilidad e implicaciones de los modos de actuación que se han definido, particularmente la detección, y los que esta comisión sugiere (investigación, desarrollo, promoción y docencia).
 - Mantener las otras determinaciones que caracterizan la profesión.
 - Precisar e incorporar el problema profesional y el objeto de la profesión expresados en la carrera.
 - En el modelo del profesional debe definirse el tipo de profesional que se pretende formar en sus aspectos no solo instructivos y educativos (expresados en los objetivos generales que se han determinado) sino también formativo (lo valorativo y ético). Pudiera pensarse en la integración de los objetivos generales donde se exprese lo instructivo, educativo y desarrollador.
 - Determinar las competencias profesionales a desarrollar en los profesionales de esta carrera.
 - La concepción y fundamentación que se ofrece de la carrera satisface la formación de un profesional de perfil amplio, en función de producir los cambios oportunos en el ámbito psicosocial y sociocultural de la comunidad.
 - Se hace necesario un análisis profesional del objeto de la carrera para determinar las situaciones profesionales en las que se da la profesión y que vinculados al objetivo de la carrera,

permiten definir los objetivos de cada año en correspondencia con las situaciones profesionales definidas.

- Mantener la concepción de determinación de los objetivos instructivos y educativos generales y por niveles, aunque se hace necesario la definición de los objetivos de cada año de la carrera, que permitiría una mejor estructuración horizontal de lo profesional en la carrera, en correspondencia con la estructuración vertical de los contenidos de las ciencias, artes, tecnologías, costumbres y tradiciones, que se expresan en las disciplinas.
- Es adecuada la selección de disciplinas al garantizar la formación básica de este profesional, aunque hacia el interior de cada una de ellas deban determinarse los núcleos de conocimientos, habilidades generalizadas y valores profesionales (sin que esto implique el diseño del programa de las disciplinas propuestas en estos momentos).
- Considerando el carácter interdisciplinar de la carrera y la heterogeneidad de lugares donde esta se desarrolla se debe dar prioridad al aseguramiento bibliográfico en el área de conocimientos, proporcionando mas información pertinente acerca de materiales y documentos de diferentes instituciones socioculturales del país en el animo de que estas sean incorporadas a la bibliografía de la carrera, garantizando así mayor disponibilidad y actualidad de los recursos informáticos.

Propuesta de certificación del documento Modelo del Profesional

Dimensión	Criterios de Evaluación de los Indicadores	
Puntuación Recibida		
Compromiso Profesional	Pertinencia (0 – 7)	7
	Impacto (0 - 7)	4
	Optimización (0 - 6)	5
Flexibilidad	Pertinencia (0 – 4)	4
	Impacto (0 – 7)	7
	Optimización (0 -4)	0
	Pertinencia (0 – 5)	3

De acuerdo con la puntuación recibida, el documento (Modelo del Profesional de la carrera Estudios Socioculturales) se certifica a los efectos de esta evaluación con la categoría de SATISFACTORIO, al obtener el 78% de los puntos posibles según la guía de evaluación.

DOCUMENTO: PLAN DE ESTUDIO

Concepción actual del Plan de Estudio. Valoración crítica.

De acuerdo con la consideración de que el Plan de estudio constituye el orden y frecuencia en que se desarrolla el proceso de formación de los profesionales, permitiendo organizarlo metodológicamente, se evalúa como documento Plan de Estudio al *Plan del Proceso Docente*, el cual incluye: las disciplinas y sus asignaturas, con sus fondos de tiempo; la relación vertical y horizontal entre las asignaturas; la estructuración de los componentes académico, laboral e investigativo; las modalidades de evaluación: finales de asignaturas y de culminación de estudios; las indicaciones metodológicas y de organización.

Como principales características del Plan de Estudio de la carrera Estudios Socioculturales se plantean:

- Tiempo de duración de la carrera.....5 años
- Total de horas de la carrera.....7 392
- Porcentaje de horas dedicadas a la práctica investigativa laboral..... 48,2 %
- Total de disciplinas..... 15
- Total de asignaturas..... 79
- Forma de culminación de estudios.....Trabajo de Diploma
- Se concibe la combinación de las actividades docentes de conferencias, seminarios, clases prácticas y trabajo de terreno.
- Se precisa el componente laboral de la carrera, determinándose que la práctica laboral se realice de 1ro a 5to años, vinculada al sistema de conocimientos y habilidades de cada año académico. Donde se combina la práctica concentrada y la sistemática.
- Se identifican las disciplinas que conforman la carrera y sus respectivas asignaturas; el tiempo de que disponen y su ubicación por niveles, propiciando sus relaciones verticales y horizontales; se establecen trabajos finales semestrales como forma de evaluación.
- Se identifica a la disciplina Intervención Sociocultural como la Disciplina Principal Integradora de la carrera, que coincide con la práctica laboral de los estudiantes.

Corresponde realizar unas reflexiones generales sobre la propuesta del plan de estudio (plan del proceso docente).

- Se considera un acierto del plan de estudio ubicar asignaturas optativas desde el 1er año de la carrera sin embargo vale la pena recordar que una asignatura optativa tiene la intención de ampliar y fortalecer la formación del profesional, armonizando con la concepción de asignaturas "obligatorias", que garantizan una formación básica. En la propuesta llama la atención que la disciplina Patrimonio Cultural y Turístico es ofertada como optativa en su totalidad, aun cuando se ha declarado al Turismo como una de las esferas de actuación de esta profesional. Es opinión de esta comisión que algunas de las asignaturas de esta disciplina aportan al objeto de trabajo del profesional de los Estudios Socioculturales (por ejemplo: Teoría y Práctica del Turismo Cultural; Gestión Turística del Patrimonio Cultural y Técnicas de Interpretación del Patrimonio Cultural).
- En la propuesta de disciplinas y asignaturas que conforman la carrera se aprecia un enfoque equilibrado entre los ciclos de formación general, básica, básica específica y del ejercicio de la profesión, aun cuando estas identificaciones no aparecen explícitamente. No obstante, el hecho de no haberse definido los objetivos por años académicos, como derivación de las situaciones profesionales, lleva a tener

incertidumbre en cuanto a la ubicación de las asignaturas en los diferentes años de la carrera y las relaciones verticales y horizontales que de ello se derivan.

- Si bien quedan claramente definidas las asignaturas que tiene como modalidad de evaluación el informe final, sería oportuno que estos no se identifiquen como trabajos de cursos (aparecen 29 trabajos de curso).
- Es loable resaltar el alto porcentaje de horas de la carrera dedicados a la práctica investigativo laboral, con lo cual se privilegia la materialización práctica del vínculo estudio – trabajo como idea rectora de la educación superior cubana.

Valoración crítica del Plan de Estudio a partir de los indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

- Acerca del Compromiso Profesional Social:

En el plan de estudio de la carrera Estudios Socioculturales se organizan de manera acertada los componentes académico, laboral e investigativo, en tanto estructuran las principales actividades que van a desarrollar los estudiantes en el proceso docente educativo, concebidos de manera sistémica y en correspondencia con los objetivos del profesional para enfrentar los problemas de la profesión. En la concepción de la práctica investigativo laboral se evidencia la proyección estratégica de inserción de los estudiantes en el territorio donde se desarrolla la carrera, en correspondencia con las exigencias profesionales de cada año.

El plan de estudio propuesto estructura adecuadamente lo que para esta profesión es esencial y es lo referido al equilibrio entre la formación científica (ciencia, arte, tecnología) y ética (axiológico – valorativa) de los futuros profesionales, que les posibilita el despliegue de la correlación entre conciencia y actuación profesional – social, aspecto que le confiere una alta responsabilidad profesional, político ideológica y social. Se evidencia que la estructuración del plan de estudios favorece la formación del compromiso del profesional con su profesión y la sociedad en que vive.

- Acerca de la Flexibilidad:

En el plan de estudio se incluyen 22 asignaturas optativas, que en lo fundamental responden al objetivo de la carrera y al contexto en que se desarrolla, ubicadas desde 1ro hasta 5to año, para que los estudiantes cursen 9 de ellas, con un fondo de tiempo de 32 horas cada una y es requisito respetar las precedencias. Visto así se garantiza suficiente flexibilidad curricular, sin embargo debe valorarse esto en dos sentidos:

El primero refiere a la correspondencia entre la ubicación de las asignaturas optativas por años académicos y la posibilidad de que el estudiante tenga la posibilidad de escogerlas a partir de sus necesidades y expectativas. El problema se presenta en que si escoge 1 optativa de una disciplina (por ejemplo Patrimonio Cultural y Turístico, tiene 9 asignaturas optativas) se ve prácticamente obligado a matricular las restantes de esa disciplina, para respetar las precedencias, además de que se establece que a nivel del primero, segundo y tercer años solo puede matricular una asignatura de este tipo.

El segundo se refiere a la relación entre lo que se consideran contenidos básicos de la carrera y los que se pueden ofertar como optativos o facultativos, pues no comprometen su formación básica, y de lo que se trata es de profundizar, actualizar, ampliar la cultura general en correspondencia con su perfil. Se considera que de acuerdo al perfil que se ha definido para esta carrera, se ofertan cursos optativos que bien pudieran considerarse dentro de la formación básica de este profesional.

En la propuesta de disciplinas que estructuran la carrera se delimitan los contenidos (sistema de conocimientos, habilidades y valores) y métodos que deben responder al tipo de profesional que se

aspira a formar sin embargo, al no definirse en la concepción de la carrera cuales son las competencias profesionales que se requieren formar en un egresado de Estudios Socioculturales, estas ultimas no pueden orientar las posibles modificaciones del plan de estudio, sin que se pierda la finalidad.

No obstante a lo planteado se considera que las disciplinas y asignaturas propuestas pueden garantizar el cumplimiento de los objetivos de este profesional, respetándose sus precedencias y correspondencias; observándose una distribución racional del fondo de tiempo y equilibrio adecuado entre las actividades teóricas y prácticas.

- Acerca de la Trascendencia:

La estructuración del plan de estudio propicia la capacitación profesional del futuro egresado de la carrera Estudios Socioculturales en correspondencia con los campos de acción que se han definido y que abarcan todos los ámbitos sociales, en particular las instituciones culturales y educativas, los centros laborales y los consejos populares municipales, donde existen altas concentraciones de personas y grupos sociales; además de corresponder a las esferas de actuación definidas como la sociocultura, la política ideológica, el turismo y la educación.

Queda siempre la preocupación de que la tarea de educar requiere de una preparación profesional (para lo cual existe una profesión de reconocida importancia social) y siendo ésta una de las posibles esferas de actuación se requeriría una preparación científica mas allá de la que proporciona la pertenencia al Movimiento de Alumnos Ayudantes y de Alto Aprovechamiento, que por demás no es masivo, a pesar que las emergencias que impone el proceso de universalización de la universidad cubana está demandando una incorporación mayor de estudiantes al proceso docente educativo. Favorece el hecho de que al ser una carrera de amplio perfil en las humanidades y con una concepción interdisciplinaria, los egresados pueden acceder desde el punto de vista científico a los centros de enseñanza media y media superior que hoy transitan por un replanteo de su curriculum con tales exigencias, aunque faltaría la necesaria preparación metodológica.

De acuerdo con los instrumentos aplicados para recoger la información pertinente acerca de cómo valoran los empleadores de los futuros egresados la preparación que reciben en el recinto universitario, además de toda la información que resulta de las unidades docentes donde se insertan los estudiantes para realizar sus actividades investigativas y laborales, existe una alta valoración de la importancia de este profesional para contribuir al acelerado proceso de socialización de la cultura. Se considera satisfactoria la propuesta de disciplinas y asignaturas del plan de estudio, pues responden a las exigencias de esta profesión, lo cual no significa que no sea perfectible.

Se considera que la estructuración del plan de estudio propicia la participación activa de los estudiantes en las actividades de impacto social vinculadas al contenido de la carrera, todo lo cual garantiza una optimización de la trascendencia del curriculum propuesto.

Propuesta de plan de acción para el perfeccionamiento del Plan de Estudio

- La Comisión Nacional de la Carrera "Estudios Socioculturales" deberá atender a los siguientes aspectos que se recomiendan a partir de la valoración crítica realizada:
 - Mantener la proyección de estructuración de los componentes académico, laboral e investigativo; la propuesta de inserción de los estudiantes al territorio, que posibilita su participación activa en las tareas sociales vinculadas a la carrera y la adecuada concepción curricular de vincular la formación científica y ética con sus favorables implicaciones formativas.
 - Realizar un análisis integral de las propuestas de asignaturas optativas y sus posibles opciones por los estudiantes; en relación con la formación básica de este profesional.

- Se hace necesaria la determinación de las competencias profesionales de ésta carrera, a partir de las cuales se valore si los contenidos de las disciplinas propuestas satisfacen las exigencias de formación básica de este profesional, orientando las posibles modificaciones del plan de estudio.

Propuesta de certificación del documento Plan de Estudio

Dimensión	Criterios de Evaluación de los Indicadores	
Puntuación Recibida		
Compromiso Profesional	Pertinencia (0 – 2)	2
	Impacto (0 - 4)	4
	Optimización (0 - 4)	4
Flexibilidad	Pertinencia (0 – 8)	5
	Impacto (0 – 6)	3
	Optimización (0 -6)	6
Trascendencia	Pertinencia (0 – 6)	6
	Impacto (0 – 7)	7
	Optimización (0 – 7)	7

- Se imparte en todos los años de la carrera (semestres 2 al 10) con un total de 4 464 horas, de las cuales 296 son académicas y 4 168 pertenecen al componente laboral.
- Se declara que esta disciplina coincide con la práctica laboral con el propósito de adentrarse en la dimensión del trabajo de las instituciones socioculturales hasta concluir con una investigación, siendo este ultimo su objetivo fundamental.
- La conformación de las asignaturas de la disciplina intervención sociocultural:
 - Instituciones Socioculturales (32 horas). Evaluación: Trabajo Final
 - Investigación Sociocultural I (64 horas). Evaluación: Trabajo Final
 - Investigación Sociocultural II (64 horas). Evaluación: Trabajo Final
 - Investigación Sociocultural III (64 horas). Evaluación: Trabajo Final
 - Investigación Sociocultural IV (32 horas). Evaluación: Predefensa
 - Trabajo de Diploma (40 horas). Evaluación: Defensa
- Se declaran los objetivos generales educativos e instructivos; el contenido de la disciplina, en términos de sistema de conocimientos y sistema de habilidades.
- Para cada asignatura de la disciplina se declaran los objetivos educativos e instructivos, sistema de conocimientos y habilidades y bibliografía.

Como reflexión crítica general de esta propuesta se puede plantear que es acertada la concepción de hacer coincidir la disciplina principal integradora con la práctica laboral, con lo cual se contribuye a poner en práctica los modos de actuación de este profesional, además de vincularse con sus posibles esferas de actuación.

Llama la atención que los objetivos declarados en esta disciplina son los mismos que los que se plantean en el modelo del profesional, sin una concreción de estos últimos.

Se valora como una limitación el hecho de no definirse, como parte de los contenidos de la disciplina, los valores profesionales, integrados a los conocimientos y habilidades que se declaran. Tampoco se incluyen orientaciones metodológicas y de organización que explique la secuencia y lógica de la disciplina.

Atendiendo a las relaciones interdisciplinarias, en la propuesta de esta disciplina se declaran sus puntos de contacto con la disciplina Teoría y Metodología Social donde se analizan como asignaturas independientes y de manera fragmentada los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación; queda la inquietud de que aun cuando puede justificarse esta separación en el caso de la disciplina teoría y metodología social, en virtud de conocer y profundizar en cada uno de estos métodos investigativos, no ocurre lo mismo con la disciplina Intervención Sociocultural, donde el estudiante debe saber seleccionar de manera adecuada cuales son los métodos a utilizar de acuerdo con el objeto de estudio social a que se enfrenta como parte del ejercicio profesional en el practica laboral. No queda suficientemente esclarecido como tributa esta disciplina al diseño de proyectos y programas socioculturales, lo cual no se incluye en la disciplina Teoría y Metodología Social.

Valoración crítica de la Disciplina Intervención Sociocultural a partir de los indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

- Acerca del la dimensión Gnoseológica:

Se parte de considerar que el contenido de esta disciplina adquiere una dimensión gnoseológica cuando en el mismo se delimita aquella parte de la cultura que se necesita para enfrentar el problema de la disciplina, como concreción del problema de la carrera. Siendo así, se considera una limitación el hecho de que al no se precisarse el problema de la disciplina resulta difícil determinar el grado de suficiencia de los contenidos que se proponen en función de resolver estos y aunque se delimitan núcleos de conocimientos y habilidades que pueden ser esenciales, no llegan a ser suficientes para responder a los modos de actuación profesional. Debe tenerse en cuenta además que no se han precisado los valores profesionales de la disciplina como parte de su contenido. Todo lo anterior pone en dudas la pertinencia del contenido propuesto.

Algo similar ocurre con respecto al grado de significación profesional del contenido para resolver el problema de la disciplina, que al no definirse el problema de la disciplina queda imprecisa su determinación; no obstante debe reconocerse que al menos el contenido declarado actualmente (conocimientos y habilidades) es de significación para la formación profesional.

Por las propias características de esta carrera el aseguramiento material para el desarrollo del contenido se garantiza en lo fundamental, al tener a la sociedad misma como su laboratorio. No ocurre lo mismo respecto al aseguramiento informático pues no se realiza una propuesta bibliográfica en el área de contenido de la disciplina que permita desarrollarlo de manera óptima para resolver el problema de la disciplina. Aun cuando a nivel de asignaturas se incluyen unos pocos textos como bibliografía, estos resultan insuficientes y de poca actualización.

- Acerca del la dimensión Profesional:

Se parte de considerar que el contenido de esta disciplina adquiere una dimensión profesional cuando en el mismo se delimita aquella parte de la cultura que se necesita para alcanzar el objetivo formativo, entendiéndose este último como la expresión del proceso que sintetiza su intencionalidad formativa como resultado de las exigencias sociales del país para lograr el protagonismo estudiantil, manifestándose en su actitud transformadora y dirigido a modificar la personalidad del estudiante a partir de sintetizar lo cognitivo(conocimientos y habilidades), lo afectivo(normas de conducta, valores, convicciones, ideales) y lo desarrollador(competencias).

Entendido de esta manera, en la propuesta de la disciplina no se define su objetivo formativo general sino que se exponen los objetivos educativos e instructivos, que coinciden con los

declarados en el modelo del profesional, sin que exista una derivación del objetivo de la carrera. Esto impide valorar acertadamente el grado de suficiencia de los contenidos de la disciplina para alcanzar el objetivo formativo, y por tanto su grado de pertinencia profesional. Valorando la propuesta de contenido, estos no satisfacen totalmente las exigencias de los objetivos instructivos que se declaran, pues no se incluye un tratamiento de aspectos como la promoción y orientación sociocultural y la animación sociocultural. Respecto a los objetivos educativos, al no precisarse cuales valores profesionales aporta la disciplina, queda imprecisa la manera en que el contenido se orienta a la formación de estos.

Al no delimitarse el objetivo formativo general de la disciplina no se puede valorar el grado de significación profesional de los contenidos propuestos para poder satisfacer las exigencias formativas, lo cual limita el impacto profesional de la disciplina.

Respecto a la optimización de lo profesional en la disciplina hay un aseguramiento material para el desarrollo del contenido en función de alcanzar el objetivo, pero no ocurre lo mismo con el aseguramiento informático, por las mismas razones expuestas con anterioridad y referidas a la bibliografía del área de conocimientos de la disciplina.

- Acerca de la dimensión Metodológica:

Se parte de considerar que el contenido de esta disciplina adquiere una dimensión metodológica cuando a partir del objeto de la cultura se delimita la secuencia y lógica del mismo permitiendo su comprensión.

Como en la propuesta de programa de disciplina no se incluyen orientaciones metodológicas y organizativas de la misma, no se puede valorar la pertinencia metodológica que oriente la lógica a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a alcanzar el objetivo; no se puede valorar el impacto metodológico en el aprendizaje significativo y desarrollador que deben desplegar los estudiantes, ni tampoco valorar la optimización de lo metodológico, dado en el aseguramiento que se ofrece para cumplir las orientaciones metodológicas por parte de los docentes.

Propuesta de plan de acción para el perfeccionamiento de la disciplina Intervención Sociocultural

- La Comisión Nacional de la Carrera "Estudios Socioculturales" y los Colectivos de la Carrera Estudios Socioculturales de los Centros de Educación Superior, deberá atender a los siguientes aspectos que se recomiendan a partir de la valoración crítica realizada:
 - Se considera acertada la determinación de la disciplina Intervención Sociocultural como la disciplina principal integradora de la carrera y su identificación con la práctica laboral e investigativa.
 - Constituye una necesidad impostergable que se determinen aquellas categorías didácticas que no se han precisado aun y que garantizan una coherencia en el diseño de la disciplina y su relación con el modelo del profesional: problema de la disciplina, objeto de la disciplina y objetivo formativo general.
 - Debe definirse el sistema de valores profesionales de la disciplina en su integración con los restantes componentes del contenido.

- Deben precisarse e incluirse en el programa de disciplina las orientaciones metodológicas y organizativas que oriente a los sujetos participantes hacia la comprensión de la misma.
- Debe atenderse lo referido al aseguramiento bibliográfico básico de la disciplina al poner en riesgo la sostenibilidad de su impartición. Se considera acertada la propuesta de utilizar en lo posible otras fuentes de información pero con carácter complementario.
- Deberá profundizarse en las relaciones interdisciplinarias considerando especialmente los siguientes aspectos:

Valorar si la manera fragmentada (por asignaturas y semestres) en que se trabajan los métodos cuantitativos y cualitativos en la disciplina Teoría y Metodología Social es factible de mantenerse en esta disciplina, a partir de su compromiso con la práctica laboral, donde el estudiante debe ser capaz de saber seleccionar los métodos investigativos en su interrelación para el abordaje de un problema sociocultural de acuerdo con sus modos de actuación.

Precisar como esta disciplina integra contenidos de otras disciplinas (que no es sólo la de Teoría y Metodología Social) y sus implicaciones en la concepción de la práctica laboral, que por demás queda sin una suficiente fundamentación en el orden organizativo.

Propuesta de certificación del documento Programa de Disciplina Intervención Sociocultural

Dimensión

Criterios de Evaluación de los Indicadores

Puntuación Recibida

Gnoseológica	Pertinencia (0 – 4)	1
	Impacto (0 - 4)	2
	Optimización (0 - 2)	1
Profesional	Pertinencia (0 – 4)	1
	Impacto (0 – 4)	2
	Optimización (0 - 2)	1
	Pertinencia (0 – 4)	0
		<i>Impacto (0 – 4)</i>
0		
Metodológica	Optimización (0 - 2)	0
Totales	30 puntos	8 puntos

De acuerdo con la puntuación recibida, el documento Programa de Disciplina: Intervención Sociocultural de la carrera Estudios Socioculturales se acredita a los efectos de esta evaluación con la categoría de NO SATISFACTORIO, al obtener el 26,6% de los puntos posibles según la guía de evaluación.

Considerando el resultado totalizador de la evaluación de los documentos Modelo del Profesional (39 puntos) y Plan de Estudio (44 puntos) se certifica la Concepción de la Carrera de SATISFACTORIO al obtener el 83 % de los puntos posibles.

Conclusiones del Capítulo III

1. La aplicación de la prueba de coeficiente de concordancia de kendall: *W* permitió comprobar que existe un alto grado de concordancia entre los expertos seleccionados a la hora de valorar el conjunto de criterios que avalan la calidad y factibilidad de la propuesta del sistema de indicadores y metodología de evaluación curricular, resultando el mayor grado de concordancia entre los expertos lo referido a la calidad de la concepción y factibilidad de aplicación de la metodología propuesta y cómo ésta contribuye a resolver las insuficiencias que se manifiestan en el desempeño de los egresados universitarios.
2. La aplicación de la metodología de evaluación curricular propuesta, en el ejemplo de la Carrera Estudios Socioculturales, confirma el cumplimiento de los propósitos de la misma, permitiendo diagnosticar y valorar críticamente la calidad del diseño del modelo del profesional, plan de estudio y del programa de la disciplina principal integradora, resultando que no existe correspondencia entre la calidad de la concepción de la carrera y su estructuración, aspectos que no sólo fueron certificados, sino que se propone un plan de medidas que permite orientar la gestión del perfeccionamiento de la calidad de los documentos evaluados.

CONCLUSIONES GENERALES

1. La caracterización histórica y gnoseológica del proceso de formación del profesional permitió la concepción del modelo didáctico que se propone, el cual constituye una consecuencia del reconocimiento del enfoque holístico configuracional y permite explicar las regularidades que se producen en el proceso diseño de planes y programas de estudio, a partir de las cuales se pueden configurar las competencias profesionales que permitan alcanzar la integralidad que se necesita para el desempeño profesional de los egresados de la educación superior.
2. Las Competencias Profesionales constituyen la configuración didáctica que sintetiza la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el Problema Profesional, el Objeto de la Profesión y el Objetivo del Profesional, siendo expresión totalizadora de las cualidades que debe poseer el egresado para su desempeño profesional y social en un contexto histórico concreto y permitiendo generar el proceso de desarrollo del microdiseño curricular de la carrera. En las competencias profesionales se expresan los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos y didácticos que permiten orientar el proceso de diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias. Las competencias profesionales, se trasladan al microdiseño curricular como contenido, en sus relaciones con el problema, objetivo y método, en tanto configuraciones que están presentes en este eslabón del diseño.
3. Los planes y programas de estudio diseñado son portadores de las cualidades que se revelan en las diferentes dimensiones del diseño curricular. Constituyen cualidades que se configuran en las competencias profesionales, las de compromiso profesional social, flexibilidad y trascendencia, las cuales se van a expresar en las cualidades de profesionalidad, cognoscibilidad y comprensibilidad del contenido, en el microdiseño curricular.
4. A partir de las regularidades del proceso de diseño curricular, se procede a la evaluación del diseño de planes y programas de estudio, entendida ésta como el proceso mediante el cual se puede obtener y analizar de manera crítica la información necesaria y relevante acerca de la

concepción y organización curricular del proceso de formación de los profesionales, valorando la pertinencia, el impacto y la optimización de las dimensiones del diseño curricular en los planes y programas de estudio, con el propósito de emitir juicios fundamentados y recomendaciones, válidos para tomar las decisiones necesarias que garanticen un mejoramiento continuo y sostenible de su calidad, la cual debe ser acreditada.

5. El modelo didáctico que se propone es contentivo de un sistema de indicadores de evaluación, el cual se construye a partir de las regularidades del proceso de diseño curricular y su evaluación, permitiendo regular la contradicción entre el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación de los planes y programas de estudio, contribuyendo así a la solución de las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

6. La Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias que se propone, organiza el proceso de evaluación, permitiendo obtener y analizar de manera crítica la información necesaria y relevante acerca de la concepción y organización curricular del proceso de formación de los profesionales, con el propósito de emitir juicios fundamentados y recomendaciones, válidos para tomar las decisiones necesarias que garanticen un mejoramiento continuo y sostenible de su calidad. Al tener en cuenta el sistema de indicadores de evaluación, que expresan las regularidades del proceso de diseño curricular, la metodología propuesta constituye una herramienta necesaria para el perfeccionamiento de los planes y programas de estudio de carreras universitarias, posibilitando la formación integral del profesional, necesaria para un desempeño profesional de excelencia.

RECOMENDACIONES

La aplicación de esta Metodología de Evaluación del Diseño de Planes y Programas de Carreras Universitarias supone cambios en las actuales concepciones de evaluación y acreditación de carreras, por lo que se recomienda:

1. Continuar el desarrollo de nuevas investigaciones teóricas que permitan seguir aplicando el enfoque holístico configuracional de la didáctica en el tratamiento de las competencias profesionales en los otros eslabones del proceso de formación del profesional y así satisfacer las exigencias de perfeccionar todo el proceso de formación del profesional para mejorar el desempeño de los egresados universitarios.
2. Poner en manos de la Dirección de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior la metodología elaborada para la valoración de su generalización y de los cambios que esto ocasionaría en el actual sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias.
3. Hacerle llegar a la Comisión Nacional de la Carrera "Estudios Socioculturales" el informe de los documentos rectores evaluados (Modelo del Profesional, Plan de Estudio y Disciplina Principal Integradora) para que sea utilizado en el perfeccionamiento curricular que debe acometerse.

NOTAS Y REFERENCIAS

1. En este estudio se plantean como insuficiencias de los planes y programas de estudio (Vecino, 1986) las siguientes: inestabilidad de los planes y programas de estudio, que impiden evaluar sus resultados; no existe una única metodología para su diseño; el plan de estudio se reduce a un listado de asignaturas por semestres y años, sin la definición de un modelo del especialista; concepción enciclopedista de los programas de estudio, sin una articulación entre ellos; no existe en el plan de estudio el ciclo político ideológico, limitando la preparación integral de los profesionales; insuficiencias en las actividades prácticas, lo que unido a dificultades en el equipamiento de los laboratorios, provocan insuficiencias en las habilidades prácticas en los egresados universitarios.
2. Se define el Modelo del Especialista como “el documento de base para desarrollar el plan de estudio... en el cual se debe plasmar qué debe conocer, qué debe saber, qué debe saber hacer y qué debe saber crear el especialista, una vez graduado”(Vecino, F.;1986:20-21)
3. Son considerados Centros Rectores aquellos “Centros de Educación Superior más desarrollados en una especialidad determinada y a los que se les ha dado por el Ministerio de Educación Superior la responsabilidad de encabezarlas” (Vecino, F.; 1986:21).
4. Han sido reconocidas como insuficiencias de los Planes de Estudio B las siguientes: no se cuenta con un Modelo Curricular Cubano para su elaboración, lo que condicionó la influencia de los Planes de Estudio de la URSS y otros países socialistas de ese momento; la estructuración del curriculum carece de suficiente sistematización, limitando la integración de los componentes académico, laboral e investigativo; crecimiento excesivo de especialidades y especializaciones que no respondían a las condiciones y necesidades del desarrollo económico y social del país; aun cuando existe un Modelo del Especialista, no se cuenta con las precisiones de las tareas que debía enfrentar el profesional para resolver los problemas generales y frecuentes de su profesión; no se comprendió suficientemente el papel de los objetivos como categoría rectora del proceso docente educativo; la flexibilidad alcanzada en estos planes y programas no fue realmente significativa.(MES,1987)
5. Las disciplinas son entendidas como “la parte de la carrera en la que, con el fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el Modelo del Profesional, se organizan en forma de sistema y ordenados lógicamente y pedagógicamente conocimientos y habilidades relativos a aspectos de la actividad del profesional o de su objeto de trabajo” (MES,1987:5).
6. El año es definido como el proceso docente educativo que integra las asignaturas, produciendo cambios cualitativos en el estudiante.
7. Es posible identificar desde la perspectiva didáctica el análisis sistémico del proceso de formación del profesional, que permite investigarlo como totalidad, evaluando su comportamiento en su relación con el medio y con cada uno de sus componentes. Este análisis sistémico puede ser realizado desde diferentes enfoques, siendo el sistemático estructural funcional uno de los más utilizados y con gran influencia en

las concepciones del proceso docente educativo vigente en la educación superior cubana, a partir de la “Teoría de los Procesos Conscientes” desarrollada por el Dr. Carlos Alvarez de Zayas, en su libro “La escuela en la vida. Didáctica” Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999 (tercera edición), en la cual se fundamenta la concepción dialéctico materialista y en el reconocimiento de la didáctica como ciencia que asume como objeto al proceso docente educativo y constituye un sistema teórico que incluye conceptos, categorías, leyes, estructura de sus componentes, la cual determina su lógica interna.

8. En el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior, desarrollado por el Dr. C. Homero Fuentes se caracteriza al proceso de formación de los profesionales a partir de los siguientes aspectos:
 - Las funciones del proceso, que las identifica como: instructiva, educativa y desarrolladora. Estas son retomadas de la concepción sistema estructural.
 - La contradicción del proceso: que se produce entre la preservación, desarrollo y difusión de la cultura.
 - El sistema de categorías: componentes, configuraciones, dimensiones y eslabones, las cuales se explican en el marco teórico de esta tesis.
 - Las leyes generales y particulares: el vínculo del proceso de formación del profesional con la sociedad; y que la relación entre los componentes académico, laboral e investigativo determinan las funciones instructiva, educativa y desarrolladora.
 - Los métodos del proceso: instructivo, educativo y desarrollador.

9. De acuerdo con el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica en la evaluación como eslabón del proceso de formación del profesional se identifican las siguientes configuraciones:
 - LA EFECTIVIDAD: Es la congruencia entre la aspiración, que constituye el objetivo, y la realización y el logro expresadas en el resultado alcanzado, pero sin cuestionar el grado de adecuación de lo aspirado, es decir, si el objetivo era o no el adecuado o si satisfacían necesidades y si eran adecuados los métodos utilizados.
 - LA EFICACIA: Es la congruencia existente entre la selección y estructuración de los objetos de aquella parte de la cultura que se llevan al proceso y que constituyen el contenido y los resultados alcanzados.
 - LA EFICIENCIA: Expresa cómo se emplean los recursos humanos, materiales, financieros y metodológicos en la obtención del resultado; es la adecuación del camino seguido, del método empleado.
 - LA EXPECTABILIDAD: Es la respuesta a la necesidad, presente en el resultado; el conjunto de rasgos que conforman las características del egresado y le confieren la aptitud para satisfacer las expectativas que se tenían del proceso, esto es, la capacidad y competencia del egresado para dar solución a los requerimientos o a las necesidades que dieron origen al problema.

10. En el modelo holístico configuracional de la didáctica han sido identificadas las siguientes dimensiones de la evaluación:

- PERTINENCIA: Cuando el resultado responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto significa lograr efectividad con eficacia, dado que los resultados carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores adecuados. Se corresponde con la valoración del grado en el cual el resultado obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido.
 - OPTIMIZACIÓN: Cuando el resultado responde al objetivo en relación con el método empleado, es decir, lograr un resultado efectivo y con la eficiencia que se demanda.
 - IMPACTO: Cuando el resultado responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea, un resultado efectivo y expectable; en el proceso docente educativo el impacto estará dado en la medida de cómo sus egresados enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.
11. En tal sentido se han identificado cuatro ideologías curriculares (M. Shiro, 1978) a partir de las cuales se sustentaron las teorías curriculares: la *eficiencia social*, que tiene sus fundamentos en el positivismo y en la tecnología educativa; la *reconstrucción social*, que parte de un reconocimiento del condicionamiento sociocultural y político de la educación y la necesidad de atender las necesidades sociales en un contexto determinado, a partir de la flexibilidad y la heterogeneidad; la *académica escolar* y la del *estudio del niño*, siendo dos ideologías curriculares que en ambos casos buscan un replanteamiento de las concepciones educativas que sustentan el papel predominante del maestro y el autoritarismo que trae aparejado como estilo de dirección del proceso educativo sosteniéndose la necesidad de centrar el proceso educativo en el aprendizaje del escolar. Esta identificación de las ideologías curriculares guarda estrecha relación con la clasificación que, desde la perspectiva de los modelos teóricos que explican el proceso de enseñanza aprendizaje, se hacen del currículum. Así, se reconocen tres tipos de currículum:
- El currículum tradicional, el cual enfatiza en la conservación y transmisión del conocimiento, predominando el enciclopedismo del plan de estudio y no se atiende al vínculo escuela – sociedad. Hacia este tipo de currículum van dirigidas las ideologías académica escolar y del estudio del niño, planteadas anteriormente.
 - El currículum tecnocrático, es conocido como tecnología educativa y se caracteriza por su aislamiento del contexto socio histórico, buscando en la eficiencia en los resultados el éxito del mismo. Este tipo de currículum puede ser asociado a la ideología de la eficiencia social.
 - El currículum crítico educativo, el cual tiene su fundamento en la didáctica crítica, y se caracteriza por significar en la concepción del mismo la relación de la escuela con la sociedad, en la pretensión de brindar una educación del hombre en correspondencia con las necesidades e intereses de la sociedad, asumiendo que el problema educativo no es solamente técnico sino político. Estos planteamientos acercan este currículum a la ideología de la reconstrucción social.
12. Es necesario precisar el aporte de estas concepciones teóricas al currículum, en tanto sus fundamentos:
- Los fundamentos filosóficos: dan cuenta del valor de la educación, sus fines, en correspondencia con las necesidades sociales; brinda la concepción que se tiene sobre la sociedad, el hombre y los problemas del

proceso formativo escolar. Se comprende entonces la necesidad de una fundamentación filosófica del currículum, aunque el currículum no se pueda diseñar desde las ciencias filosóficas.

- Los fundamentos sociológicos: considerando que la sociología estudia la sociedad como sistema íntegro y organizado de relaciones sociales y su influencia en la formación del hombre, su conciencia y conducta, se comprende la necesidad del fundamento sociológico del currículum, toda vez que en el proceso de diseño curricular se toma en cuenta el vínculo entre instituciones educativas y con las restantes instituciones sociales en el plano sociopolítico. De acuerdo con la Dra. Rita Marina Álvarez, los aspectos sociológicos tienen como incidencia en el aspecto educativo (Álvarez, R.M.;1997:9): la necesidad del conocimiento de la sociedad y, en particular, de la micro sociedad (la comunidad); la determinación de diagnósticos contextuales, de los que emanan los problemas que se reflejan en los sujetos y el proceso educativo; la selección de contenidos – problemas que vinculan la educación con la realidad y sean fuente de motivación; la precisión de fines y propósitos, en correspondencia con lo histórico concreto del proceso educativo; la selección y aplicación de estrategias didácticas que se caractericen por el protagonismo, la intervención social, crítica, la solución de problemas y la empatía, como vías para una formación más integral y comprometida, individual y socialmente.
- Los fundamentos psicológicos: La perspectiva psicológica del currículum refiere fundamentalmente a los sujetos del proceso de enseñanza – aprendizaje y deviene en base teórica para la concepción del proceso educativo, permitiendo la concreción de teorías de enseñanza y de aprendizaje que asumen diversas visiones de lo cognitivo y lo afectivo en el desarrollo de la personalidad. Aunque dichas teorías y sus respectivas estrategias están asociadas a la dinámica del proceso docente educativo, hay que admitir que desde el diseño curricular se deben precisar los soportes psicológicos del currículum, a partir de la concepción que se asuma de la educación y desarrollo de la personalidad.
- Los fundamentos epistemológicos: independientemente de la discusión en torno a considerar lo epistemológico como un aspecto de lo filosófico, hay consenso en considerarlo como la teoría y lógica de la construcción del conocimiento científico, lo cual posibilita la delimitación y organización de los contenidos asociados al objeto de una ciencia, dando cuenta de la manera en que este se construye y sistematiza, los métodos que se emplean y las relaciones que se establecen entre la investigación, el contenido y el aprendizaje. La incidencia de lo epistemológico en el currículum se puede sintetizar en los aspectos siguientes: Aportan los elementos de la ciencia, los conocimientos, que permiten estructurar el contenido del proceso docente educativo; constituye un indicador del vínculo de la teoría con la práctica en el proceso de diseño curricular, expresando el necesario condicionamiento histórico social del currículum; da cuenta del problema de la investigación y su metodología en la construcción del conocimiento; posibilita el ordenamiento lógico del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Los fundamentos antropológicos y axiológicos: aunque generalmente estos se ubican en los aspectos filosóficos y sociológicos del currículum, ellos refieren al problema del desarrollo humano. Lo antropológico da cuenta de la caracterización del tipo de hombre que se quiere formar, en tanto que lo axiológico aborda el problema praxiológico - valorativo del proceso docente educativo, dirigido a la formación integral para una actuación del hombre en la realidad.
- Los fundamentos pedagógicos o didácticos: se parte de considerar a la Pedagogía como ciencia que tiene por objeto de estudio el proceso formativo(educación – instrucción – desarrollo) del hombre en una

sociedad socio históricamente determinada, y a la Didáctica como la ciencia pedagógica que estudia el proceso docente educativo dirigido a la preparación del hombre para la vida. Teniendo en cuenta que el diseño curricular es un proceso didáctico, y que se sustenta en teorías didácticas, su resultado - el currículum- tiene que tener a dichas teorías como fundamento o base. Siendo así, en el currículum se tendrán en cuenta las funciones, categorías, regularidades y leyes didácticas.

13. En el enfoque clásico se encuentran representantes básicos de la evaluación curricular como **R. Tyler** (1982), quien aporta un modelo de evaluación centrado en objetivos de aprendizaje o como **H. Taba** (1983), quien enfatiza en un modelo centrado en el diagnóstico de necesidades y los aspectos de la evaluación que trascienden a los objetivos.
14. Dentro de los modelos y metodologías de evaluación curricular se destacan:
 - El Modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto), aportado por el Centro de Evaluación de la Universidad Estatal de Ohio (**D. Stufflebean**, 1973), que integra cuatro estrategias para evaluar el cambio educativo.
 - El Modelo de **A.W. Astin y R.J. Panos** (1983), donde se estructuran los componentes que tendrá la evaluación de un programa educativo: salidas educativas, entradas educativas y operaciones educativas
 - Metodología para evaluar programas de acción social, de **C. Weiss** (1982), quien acentúa las dimensiones cuantitativas y experimentales de la evaluación.
 - Se debe considerar en este enfoque el trabajo de compilación que bajo el auspicio de UNESCO realiza **A. Lewy**, derivado del cual propone un Manual de Evaluación Formativa del Currículum(1976), donde se recoge la situación del proceso de evaluación del currículum a nivel internacional y las distintas etapas por las que atraviesa.
 - Los trabajos de **E.Grassau**, quien propone una metodología de evaluación curricular, donde, a partir de definir los conceptos de , evaluación y currículum, establece las etapas de la evaluación educativa y las variables a considerar para la evaluación del currículum, así como la selección y/o elaboración de los instrumentos de evaluación.
 - Las mexicanas **R. Glazman y M. Ibarrola** (1978) proponen una metodología de diseño de planes de estudio, centrada en la definición de objetivos conductuales, donde se incluye la evaluación como un proceso continuo que incluye la evaluación del plan vigente, hasta los resultados a mediano y largo plazo del nuevo plan.
15. En este enfoque se destaca **A. Díaz Barriga** (1981), quien somete a crítica la metodología para la elaboración de planes de estudio, propuesta por R. Glazman y M. Ibarrola, la que en su criterio no llega a ser tal, dado el desarrollo de la teoría curricular en esos momentos. Este autor considera que la evaluación curricular no se puede abordar sin los marcos teóricos y sus correspondientes derivaciones metodológicas, con el fin de construir su objeto de estudio, y su ausencia deriva en que en gran medida las evaluaciones curriculares se centran en la eficiencia de los planes de estudio, descuidando sus planteamientos originales. Reconoce que en cualquier modificación curricular participan estudiantes y profesores y deben responder a las necesidades del desarrollo socioeconómico de un país y a los avances científico- tecnológicos.

Otra propuesta dentro de este enfoque es la llamada Evaluación Ampliada o Evaluación holista (Hereida, 1980) la cual intenta apartarse de la concepción positivista del modelo conductista, centrando su atención en la totalidad en toda su complejidad, como expresión de las relaciones entre las partes, y privilegiando los procesos más que los resultados. En este enfoque se destaca que cada proceso tiene un carácter singular e irrepetible, lo cual dificulta una generalización teórica de la evaluación curricular, y que en la evaluación se deben considerar todas las variables que intervienen.

Esta propuesta, más que metodología, constituye una estrategia para la evaluación general y si bien tiene como positivo la consideración de una evaluación que tenga en cuenta la totalidad en toda su riqueza, presenta la limitación de reducir la generalización teórica del proceso de evaluación curricular a experiencias evaluativas singulares y por tanto irrepetibles, desconociendo la necesaria relación dialéctica de lo general y lo singular.

16. En la literatura especializada se puede encontrar diferentes definiciones del término Competencias, destacándose las siguientes:
 - La comisión Delors, de la UNESCO, define la competencia como aprender a hacer, que combina la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, que se combinan con el saber ser, en tanto cualidades subjetivas entre las que se destacan la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos (Delors, 1996: 100-101). Es decir que se identifica la competencia con un saber hacer eficaz, pero que contribuya al desarrollo personal y al fortalecimiento de la convivencia.
 - De acuerdo con Malpica, las competencias constituyen expresiones concretas de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante (M Malpica, 1999).
 - Para Kobinger, es un conjunto de comportamientos socio – afectivos y habilidades cognoscitivas psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea (Kobinger, 1998).
 - P. Hager y D. Beckett expresan que son la relación existente entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas (tomado de Vinent M. 1999).
 - El Ministerio de Educación Peruano define las competencias como adquisiciones referidas a capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que deben lograr los educandos en los campos intelectual, volitivo, psicomotor, social y otros (Pinto, L. 1999).
17. En esta resolución ministerial se expresan importantes concepciones que cualifican al diseño y evaluación de planes y programas de estudio, a saber:
 - Se identifica al trabajo metodológico como una modalidad de evaluación curricular, toda vez que este se realiza con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación.
 - Se precisa que los documentos rectores del proceso docente educativo son elaborados por las comisiones nacionales de carreras, en colaboración con los organismos de la administración central del estado, además de la participación de los claustros de profesores, profesionales de la producción y los servicios y los estudiantes.. En tal sentido son identificados como documentos rectores del proceso docente educativo: el plan del proceso docente, la caracterización de la carrera, el modelo del profesional, objetivos por niveles o años y programas de las disciplinas.
 - Reconoce al trabajo metodológico como dirección del proceso docente educativo para garantizar las exigencias y necesidades del proceso de formación del profesional; y al trabajo científico metodológico

como una de sus formas para perfeccionar el proceso docente educativo por la vía de la investigación didáctica general y especial. En este planteamiento se identifica entonces al trabajo metodológico como una modalidad de evaluación curricular, toda vez que este se realiza con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación.

- Se define a la planificación y organización del proceso docente educativo como la parte de la dirección del trabajo metodológico que se realiza para diseñar los planes y programas de estudio de las carreras y las actividades de Centro de Educación Superior previas al curso académico.
- Se precisa que los documentos rectores del proceso docente educativo son elaborados por las comisiones nacionales de carreras, en colaboración con los organismos de la administración central del estado que son los empleadores de sus egresados, además de la participación de los claustros profesoraes, profesionales de la producción y los servicios y los estudiantes, con lo cual se confirma el carácter centralizado del diseño curricular. En tal sentido son identificados como documentos rectores del proceso docente educativo: el plan del proceso docente, la caracterización de la carrera, el modelo del profesional, objetivos por niveles o años y programas de las disciplinas.
- Como expresión de cierta flexibilidad en las decisiones curriculares de los Centros de educación Superior, se establecen determinadas prerrogativas para la realización de modificaciones al curriculum centralizado a nivel de los Centros de Educación Superior.
- El proceso de planificación y organización del la actividad docente, abarcando todas las formas y tipos de trabajo metodológico.
- La preparación adquirida por los egresados, para comprobar en que grado los egresados satisfacen los requerimientos de la sociedad; y sus resultados deben ser del conocimiento de las comisiones nacionales de carreras con el objetivo de perfeccionar los planes y programas de estudio.

Se precisan como objetos de control:

- El desarrollo del proceso docente educativo del centro de educación superior, y atiende esencialmente al que ejerce el profesor sobre este proceso.
 - El diseño del plan de estudio, el cual es realizado por el Ministerio de Educación Superior y las organizaciones de la administración central del estado, con el propósito de garantizar que el plan elaborado se corresponda con las necesidades de la sociedad y verificar si este posibilita que el futuro egresado adquiera una adecuada capacidad para resolver los problemas profesionales de la carrera.
 - El proceso de planificación y organización del la actividad docente, abarcando todas las formas y tipos de trabajo metodológico.
 - La preparación adquirida por los egresados, para comprobar en que grado los egresados satisfacen los requerimientos de la sociedad; y sus resultados deben ser del conocimiento de las comisiones nacionales de carreras con el objetivo de perfeccionar los planes y programas de estudio.
18. Como expresión de la flexibilidad curricular el Ministerio de Educación superior establece las siguientes prerrogativas:

- Faculta a los Rectores de los CES a la toma de decisiones en: la forma de organizar el proceso docente educativo en cada carrera; la planificación y organización del proceso docente educativo de cada periodo docente, a partir de los documentos rectores; y aprobar el plan y programas de estudio ajustado de la carrera para ese centro de educación superior.
- Faculta a los Colectivos Metodológicos de los CES para la realización de las adecuaciones siguientes: organizar las asignaturas de manera diferente a la establecida en los documentos rectores, pero respetando las denominaciones, objetivos, contenidos, formas organizativas y tiempo total de las disciplinas; ubicar las asignaturas en los años que se estimen pertinentes, respetando la precedencia de los contenidos; reelaborar los objetivos por años; determinar las asignaturas que tienen examen final; determinar los proyectos de curso del plan de estudio.

19. El Ministerio de Educación Superior caracteriza la formación de profesionales integrales a partir de su capacidad para defender la Revolución Cubana en el campo de las ideas, por mostrar alta competencia profesional, por demostrar un elevado compromiso social con los intereses de la nación y poseer un sólido desarrollo político ideológico y una amplia cultura socio humanista (Vecino, F. ;2001)

20. En los documentos del Ministerio de Educación Superior el documento Modelo del Profesional solo contiene los objetivos del egresado; a los efectos de esta tesis , en el Modelo del profesional se incluye tanto la concepción del profesional, como la estructuración del proceso de formación del profesional (concepción de la carrera y plan de estudio) que incluye como sus componentes:

La caracterización de la profesión (objeto de la profesión (objeto de trabajo y modos de actuación) y el objeto de trabajo de la profesión (campos de acción y esferas de actuación).

La caracterización de la carrera (problema profesional expresado en la carrera, objeto profesional expresado en la carrera, objetivo del profesional, competencias profesionales, disciplinas y situaciones profesionales)

Aun cuando el plan de estudio se incluye dentro del modelo del profesional, como refiere a la estructuración del proceso, es conveniente evaluarlo como documento independiente.

21. Los términos TRASCENDENTAL y TRASCENDENCIA han sido utilizados en la historia de la filosofía, destacándose en especial el filósofo alemán I. Kant, que desde posiciones del idealismo subjetivo sostiene que el contenido concreto del pensamiento carece de un verdadero fundamento objetivo y aunque él mismo habla de la “objetividad” del pensamiento como lo universalmente válido y necesario, es el resultado de una interpretación superior del subjetivismo, es decir, la intersubjetividad propia de la estructura trascendental de la conciencia. Significa que para Kant las formas del pensamiento dependen absolutamente de la estructura funcional apriorística de la conciencia y de su actividad y son independientes de la realidad objetiva, no reflejan el contenido del mundo de la “cosa en sí”. La posición materialista dialéctica del Marxismo Leninismo que suscribimos parte de otros fundamentos en relación con la Teoría del Conocimiento que al decir de Lenin en sus Cuadernos

Filosóficos “el conocimiento es el reflejo de la naturaleza por el hombre. Pero no es un reflejo simple inmediato, completo, sino el proceso de una serie de abstracciones, la formación y desarrollo de conceptos, leyes, etcétera (...) abarcan condicional, aproximadamente, el carácter universal, regido por leyes de la naturaleza en eterno desarrollo y movimiento. (O.C.T.38.p176) .Se fundamenta que el objeto se refleja en el pensamiento con diversos grados de plenitud, de correspondencia y profundidad de penetración en su esencia; la dialéctica del conocimiento en su expresión teórica y práctica se expresa como interacción mediata sujeto – objeto, que transita de la ignorancia al saber, de esencias de primer grado a esencias de segundo grado, en un movimiento de carácter infinito, internamente mediado por la práctica social.

Bajo estos presupuestos filosóficos del Marxismo Leninismo acerca de la Teoría del Conocimiento es que se plantean las categorías TRASCENDENCIA y TRASCENDENTE, asociadas al proceso de formación del profesional y por tanto con una connotación didáctica, en el que a partir de garantizarse una formación básica (esencial) se propenda a la formación de un Profesional Trascendente a su tiempo, propiciando el desarrollo de sus capacidades creativas y transformadoras que les permitan una proyección profesional que rebase los marcos actuales de desempeño.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abascal, A. (1997): Pertinencia de la Educación Superior Cubana. Revista cubana de Educación Superior. Vol. XVII. No 1. p.30-39. CEPES, Cuba.
2. Aguerrondo, I. (1996): La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Washington DC. Año XXXVIII #116. OEA.
3. Alarcón, F. (1998): Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Documento Básico. Edición del Consejo Superior Universitario centroamericano (CSUCA). Costa Rica.
4. Albornoz, M.E. (1991): Sistema de evaluación de universidades: Examinación y acreditación. La experiencia Chilena 1981- 1991.

5. Alvarez, C. (1995): La escuela en la vida. Editorial Universidad San Francisco Javier. Sucre. Bolivia.
6. Alvarez, C. (1995): Epistemología. Monografía. CeeS "Manual F. Gran". U.O. Santiago de Cuba.
7. Alvarez, C. (1996): Para una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana.
8. Álvarez, R.M. (1997): Hacia un currículum integral y contextualizado. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
9. Álvarez, I. (1999): El Proceso y sus movimientos: Modelo de la dinámica del proceso docente educativo de la educación superior. Tesis en opción al grado de doctor en Ciencias Pedagógicas. U. O. Santiago de Cuba.
10. Arroyo I.F. (1995): Los fundamentos epistemológicos de las disciplinas en la selección de contenidos. *Trabiya* (10):115-120. Madrid.
11. Apple, M. W. (1986): Ideología y currículo. Editorial Akal. Madrid. España.
12. Arango, R. (1999): La evaluación institucional: instrumento para el perfeccionamiento de la labor educativa. IPLAC. La Habana.
13. Astin, A.W.; Panos, R.J. (1983): La Evaluación de Programas Educativos. Cuadernos del Colegio de Pedagogía. UNAM. México.
14. ANUIES (1998): Sistemas de evaluación y acreditación en diversos países del mundo. Documento de trabajo. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
15. Ausbel, D. y otros (1999): Pedagogía Educativa. Editorial Trillas, México.
16. Barrón, R. A.1991. "Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos". En *Revista Educación*, No 294, Abril.
17. Bedoya, I.; Gómez, M. (1997): Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Ecoe Ediciones. 4ta edición. Santafé de Bogotá. Colombia.
18. Benítez, F y otros:(1998) La calidad de la Educación Superior Cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. XVII. No1. P. 40- 54. CEPES, Cuba.
19. Birgin, A. y otros (1990): Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas. En "Revista Propuesta Educativa". FLACSO. Año 2 No 3-4 Nov. Argentina.
20. Bruera, R. (1992): La Evaluación Institucional. Centro de Didáctica Experimental. Rosario. Argentina.
21. Casassus, J.; Arancibia, V. (1997): Claves para una educación de calidad. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.
22. CACEI (1998): Manual para los procesos de acreditación. México: Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A. C.

23. Casanova, M. A. (1992): La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Editorial Luis Vive. España.
24. Castañeda, A.E. (1999): El diseño curricular de ingeniería y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. En Revista "Educación Universitaria" No 2. AESES. Universidad de Matanzas. Cuba.
25. Castrejón, D. Y otros (1991): Enseñanza Universitaria, diseño y evaluación. Secretariado de publicaciones. Universidad de Alicante. España.
26. Castro, O. (1998): Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
27. CRESALC / UNESCO (1996): Informe final y plan de acción. La Habana. Cuba.
28. Chacón, N.L. (2000): El componente humanista y la formación de maestros en Cuba. En "Humanismo y Valores en la formación del profesional de la educación". Informe de investigación. ICCP. La Habana. Cuba.
29. Chávez, F.; Zamora, T. (1990): Antología de la evaluación curricular. Cuadernos de Planeación Universitaria. 3ra época. Año3, No.2 UNAM México.
30. Colectivo de Autores (1997): Educación y Calidad. Realidades y Perspectivas. Ediciones del Coloquio Pedagógico. Universidad de los Andes. Núcleo Táchira. Venezuela.
31. Colectivo de autores (1997): Principales categorías de la Pedagogía como ciencia. Folleto. Grupo de pedagogía. ICCP. La Habana. Cuba.
32. Colectivo de Autores (1998): Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica. Folleto. Grupo de Pedagogía. ICCP. La Habana. Cuba.
33. Colectivo de autores (1998): Resultados generales del estudio sobre el desarrollo laboral de los jóvenes profesionales egresados desde 1991 al 1995. CEPES-DFP. La Habana. Cuba.
34. Colectivo de autores (1998): Tendencias Pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de La Habana. Cuba.
35. Colectivo de autores (1999): Hacia la modernización y acreditación de las universidades peruanas. Asamblea nacional de rectores. Lima. Perú.
36. Colectivo de autores (2000): El currículo hoy: realidad y perspectiva en Cuba. Centro de Estudio de Educación. ISPEJV. La Habana. Cuba.
37. Colectivo de autores (2000): Valores y temas transversales en el currículum. Editorial GRAO. España.
38. Colectivo de autores (2001): La educación de valores en el contexto universitario. CEPES. Universidad de La Habana. Cuba.
39. Consejo Nacional de Educación (2000): Reglamento del Sistema Nacional de la Calidad de la Educación. Secretaria de Estado de Educación y Cultura. Santo Domingo. República Dominicana.
40. Corral R. (1990): Aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la educación superior. Revista cubana de Educación Superior. X (2) La Habana. Cuba.

41. Cruz, V. (1995): Guía de Autoevaluación. Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado. Ediciones AUIP. España.
42. Cruz S., Fuentes H. (1998): El Modelo de Actuación Profesional: una propuesta viable para el diseño curricular de la educación superior. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
43. Cruz S. (2000): Las competencias explicadas desde la didáctica. Bogotá. Colombia.
44. Cruz, S. (2001): Diseño, desarrollo y evaluación de programas de superación de postgrado. Managua. Nicaragua.
45. Cuesta Santos, A. (2001): Gestión de Competencias. Editorial Academia. La Habana.
46. Danilov, MA; Skatkin, MN (1981): Didáctica de la escuela media. Editorial Libros para la educación. Cuba.
47. De la Orden, A. (1999): Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. Madrid. España. (soporte magnético).
48. Delors, J. (1996): La Educación encierra un tesoro. Ediciones Santanilla UNESCO. Madrid. España.
49. Díaz B., A. (1981): Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. En "Revista de educación Superior". No 40. Octubre – Diciembre. México.
50. Díaz B., A. (1992): Ensayos sobre la Problemática Curricular. Editorial Trillas. México.
51. Díaz B., A (1995): La profesión, ¿un referente en la construcción curricular? México, No.4, Colección UDUAL.
52. Díaz B. F. (1996): Metodología del diseño curricular para la Educación Superior. Editorial Trilla. México
53. Díaz B. F. (1993): Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. En "Tecnología y comunicación educativa". México.8(21)
54. Escotet, M.A. (1990): Evaluación institucional Universitaria. Losada. Buenos Aires.
55. Fernández, A.L.; Landa, J. :(1990): Consideraciones sobre la Evaluación del Sistema de Educación Superior venezolana (elementos para una comparación con el caso Mexicano). En "Revista de la Educación Superior. No 79, Julio- Septiembre. México D.F.
56. Fuentes, H. (1998): Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
57. Fuentes, H. (2000): Didáctica de la Educación Superior. CEES". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
58. Fuentes, H. (2000). Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales de INPAHU. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
59. Fuentes, H. y otros. (1995): Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza - aprendizaje participativo. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
60. Fuentes, H., Álvarez, I. (1998): Dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior. CEES. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
61. Fuentes, H. (2001): Bases epistemológicas y metodológicas de la teoría holístico configuracional de los procesos sociales. CEES Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.(Soporte magnético).

62. Freire, M.1998. La evaluación educacional ante las tendencias pedagógicas. Revista Educación Superior. No.3/1998. La Habana. Cuba.
63. Gago, A. (1996): Calidad, acreditación y evaluación institucional. En Serie Política y Estrategias-5. CRESALC/ UNESCO. Caracas.
64. Galán, M.I.; Marín, D.M. (1986): Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum. En "Perfiles educativos" No 27-28. CISE: UNAM. México.
65. Galán, M.I; Marín, D:M(1986): Evaluación Curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar. En" Perfiles Educativos" No 32.CISE: UNAM: México.
66. García, J. (1995): Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular. ISPEJV. Impresión Ligera.
67. Glázman, R.; Ibarrola, M. (1978): El papel de la Evaluación. Diseño de Planes de Estudio. CISE-UNAM. México.
68. Grassau, E.: Técnicas e instrumentos para la evaluación del currículo. Boletín de Educación. No 14. Junio – Diciembre. Santiago de Chile.
69. González, F (1993): Problemas epistemológicos de la Psicología, UNAM. México.
70. González, F. (1995): Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
71. González, F. (1997): Epistemología cualitativa y su subjetividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
72. González, V. (1999): La educación de valores en el currículum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. En "Revista Cubana de Educación Superior" Vol. XIX. No 2.1999. CEPES. La Habana. Cuba.
73. Henríquez, A. y otros (1998): El currículo a debate. Editorial Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. República Dominicana.
74. Hereida, B. (1980): La Evaluación Ampliada. En "Revista de la Educación Superior". No. 34. Abril – Junio. México.
75. Hernández, D. (1993): El currículo: una construcción permanente. En Revista Educación y Cultura. CEID-FECODE No 30. Colombia.
76. Hernández, JU. (1999): Sistema de evaluación de la formación del profesional, una guía para el mejoramiento continuo de la calidad. Experiencia de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. En "Revista Cubana de Educación Superior". Vol. XIX No. 1. 1999. CEPES: La Habana. Cuba.

77. Horruitiner, P. (1999): La Formación de Profesionales en la Educación Superior Cubana. Situación actual y Perspectiva. En Revista "Educación Universitaria". No 2 AESES. Universidad de Matanzas. Cuba.
78. Horruitiner, P. (2000): El Modelo Curricular en la Educación Superior Cubana. Ponencia Central en "Universidad 2000": Editorial Felix Varela. La Habana.
79. Iafrancesco, G. (1998): La Gestión Curricular. Problemática y Perspectivas. Editorial Libros & Libros. Colombia.
80. Iñigo, E. (2000): La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación. CEPES. La Habana.
81. Lemaitre, M.J. (1999): Informe preliminar acerca del estado actual de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior en América Latina. Documento de trabajo. Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile.
82. Kells, H. (1997): Procesos de Autoevaluación. Una guía para la Autoevaluación en la educación superior. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
83. Kemmis, S. (1988): El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. Madrid.
84. Klingberg, L. (1980): Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y educación. La Habana. Cuba.
85. Kobinger (1998): De la evaluación de actitudes a la evaluación de Competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa. No. 8 Santafé de Bogotá. D.C. SNP-ICFES
86. Leontiev, A. (1981): Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
87. Lewy, A. (1976): Manual de Evaluación Formativa del Currículo. Colombia.
88. López, N. (1996): Modernización curricular de las instituciones educativas. Los PEI de cara al siglo XXI. Editorial Libros y Libres. Santafé de Bogotá. Colombia.
89. Malpica, M. (1999): Taller sobre evaluación de competencias básicas. Memorias. Santafé de Bogotá. Colombia.
90. Marcuzzo, O. (1997): El compromiso social de la Educación Superior. En: J. Wainer (Ed). La Educación Superior como responsabilidad de todos. CRESALC/ UNESCO, Caracas.
91. Martí, J. (1963): Escuela de electricidad. O. C. T 8. Editorial Nacional de Cuba. La Habana.
92. Martín, E. y R. Henríquez (1997): La Formación del profesional y las exigencias sociales. En Mar del Norte, Año 11, No 3, Diciembre, Chimbote-Perú.
93. Martínez, M. (1998): Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. Editorial academia. La Habana.

94. MES (1987): Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C".
95. MES: Reglamentos para el trabajo docente y metodológico de la educación superior (1976-2000). La Habana. Cuba.
96. MES (1997): Enfoque Integral en la labor educativa y político ideológico con los estudiantes. Editorial Félix Varela. La Habana.
97. MES (1997): Reglamento de Inspección de la Educación Superior (evaluación institucional).La Habana. Cuba.
98. MES (2000): Modelo del Profesional. Carrera Estudios Socioculturales. Documento.
99. MES (2001): Acta del Consejo de Dirección Ampliado del Ministerio de Educación Superior. 5/01. Documento.
100. MES (2002): Sistema de evaluación y acreditación de las carreras universitarias. Documento. La Habana. Cuba.
101. Milán, M.R. (2001): Establecimiento de un modelo didáctico para la evaluación dentro del proceso docente educativo. Tesis en opción al grado de doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Cuba
102. Miranda, T. (1999): Fundamentos del currículum. ISPEJV. Material Impreso.
103. Mitjans, A. (1995): Creatividad, personalidad y educación. Editorial Pueblo y educación. Habana. Cuba.
104. Morín, E. (1994): Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona. España.
105. Morín, E. (2000): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editado por el Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Santafé de Bogotá.
106. Muñoz, C. (1991) Hacia la evaluación integral de la educación superior. En "Revista Educación Superior No 79, Julio – Septiembre. México. D. F.
107. OIE (1996): Evaluación de la calidad de la educación. En "Revista Iberoamericana de Educación". No 10.Madrid. España.
108. Ortiz, A. (2001): Las competencias profesionales del ingeniero mecánico. Una alternativa de diseño curricular. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
109. Orudzhev, Z. M.(1978): La Dialéctica como sistema. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
110. Pansza, M. (1993): Pedagogía y currículum. Ediciones Guernica. México.
111. Pinto, L. (1999): Currículo por competencias: desafío educativo. En "Revista Tarea". No. 38. Lima .Perú.
112. Pollán, F. y otros (1995): Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Biblioteca de la educación superior. ANUIES. México.

113. Portuondo, P. R. (1996): Aproximación a una Teoría Curricular. Conferencia Metodológica. Universidad de Camagüey. Cuba.
114. Portuondo, P.R. (1998): Antología del Diseño Curricular. Caminos y Horizontes. Caracas. Venezuela.
115. Pupo, R. (1990): La Actividad como categoría filosófica. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
116. Rodríguez, Z. (1986): Problemas de la Lógica Dialéctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
117. Rodríguez, E. (1994): Criterios de análisis de la calidad y sus dimensiones. En "Revista Iberoamericana de Educación". No 5. Madrid. España.
118. Sabater, F. (1997): El valor de educar. Editorial IEESA. México
119. Sacristán, G. (1991): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. España.
120. Schmelkes, S. (1997): Programa Evaluación de la calidad de la educación. Documento 3. Cumbre Iberoamericana.
121. Shiro, M.(1978): Currículum for better schools: The preat ideological debate. En "Revista Educational technology Publications. Englewood Cliffs. New Jersey.
122. Siegel, S. (1972): Diseño Experimental no paramétrico. Ediciones Revolucionarias. La Habana.
123. Silva, M. y otros (1999): Regulación, Autoevaluación y validación externa. Principios y elementos operativos. En "Principios y elementos operativos de Autoevaluación". Universidad de Concepción. Oficina de Autoevaluación Institucional. Chile.
124. Silvestre, M.(1999): Aprendizaje, Educación y Desarrollo. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.
125. Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata S. A. Tercera Edición.
126. Stufflebean, D.(1973): Hacia una ciencia de la evaluación educativa. Evaluation of educación No 11. Educational Technology Reviews Series. USA.
127. Taba, H. (1983): Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica. 6ta edición. Buenos Aires. Argentina.
128. Talízina, N.F. (1985): Los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior. CEPES, La Habana.
129. Torres, J. (1992): El currículum oculto. Editorial Morata. España.
130. Torres, J. (1994): Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado. Editorial Morata. Madrid.
131. Tyler, R.(1982): ¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje? Principios Básicos del Currículum. 4ta edición. Buenos Aires. Argentina.
132. UNESCO(1997): Informe final de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en la Habana, Cuba, del 18 al 22 de Noviembre de 1996. Hacia una nueva Educación Superior. Editorial CRESALC/UNESCO. La Habana. Cuba.

133. UNESCO (1998): Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En Revista "Educación Universitaria" No 2 /1999 AESES. Universidad de Matanzas. Cuba
134. UNESCO (2002): Modelo de acompañamiento del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de la Habana. Cuba.
135. Valladares, W. y otros (1998): Guía de Autoevaluación institucional. Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Documento del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Costa Rica.
136. Valdés, H. (1998): Evaluación del desempeño profesional del maestro. Informe de investigación. ICCP. La Habana.
137. Valdés, H. (2003): Instrucción, educación y desarrollo. Pilares en el aprendizaje y formación de las nuevas generaciones. (conferencia central). Pedagogía 2003.
138. Valdés, H.; Pérez, F. (1999): Calidad de la educación básica y su evaluación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
139. Valdés, E.; Portuondo, R. (1997): Elementos de teoría y diseño curricular. Monografía. Universidad de Camagüey. Cuba
140. Vecino, F. (2001): La Educación Universitaria en Cuba: Retos y Perspectivas. Conferencia Especial en "Pedagogía 2001". Editorial Felix Varela. La Habana.
141. Vigotsky, L.S. (1985): Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo Educación. La Habana. Cuba.
142. Vinent S. Manuel. 1999. Lenguaje y Competencias. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Memorias. Santafé de Bogotá. Colombia.
143. Zabalsa, MA. (1991): Diseño y desarrollo curricular. Editorial Narcea. España.

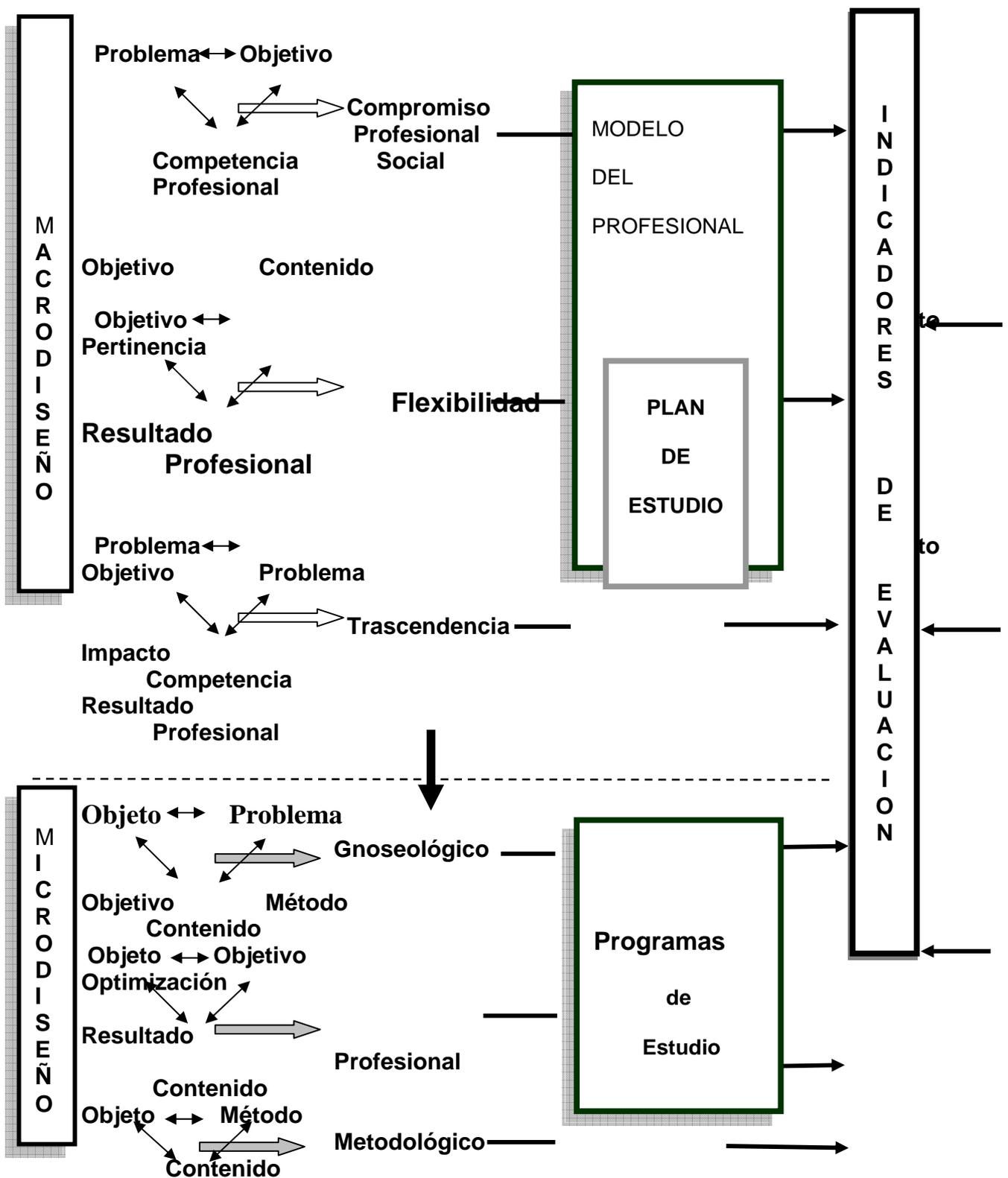


Figura 2.1.10 Modelo Didáctico para el Diseño de Planes y Programas de Estudio de Carreras U

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Cubana está inmersa de manera activa y trascendente en una mayor contribución al desarrollo de nuestro país, a partir de salvaguardar su independencia política, económica, tecnológica y su identidad cultural, enfrentando los retos de la globalización, los profundos cambios en las relaciones económicas de la sociedad, las modificaciones en el sistema de valores y los avances científico técnico, entre otros aspectos, que implican una decidida voluntad de cambio en el quehacer de las universidades y donde el proceso de formación de los profesionales ocupa un lugar privilegiado. Se trata entonces de garantizar un proceso de formación de los profesionales de calidad, expresada en su pertinencia, en tanto se correspondan los objetivos del proceso formativo con las necesidades y exigencias de la sociedad en la cual se inserta; su impacto, en la medida en que el proceso formativo y sus resultados influyan en la transformación y desarrollo personal del estudiante y del entorno social; y en su optimización, en tanto se desarrolle un proceso formativo con efectividad, dado por la congruencia entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, pero en correspondencia con el uso eficiente de los recursos disponibles, en la aspiración de alcanzar una formación integral del egresado universitario.

En tal sentido el Ministro de Educación Superior de Cuba, Dr. C. Fernando Vecino Alegret, plantea el empeño de " ... lograr la formación de profesionales integrales, caracterizados por su capacidad para defender la Revolución Cubana en el campo de las ideas, por mostrar alta competencia profesional, por demostrar un elevado compromiso social con los intereses de la nación y por poseer un sólido desarrollo político ideológico y una amplia cultura socio humanista" (Vecino ,F.; 2001: 5); aspectos que revelan las exigencias que la sociedad cubana le demanda al proceso de formación de los profesionales. La propuesta de la UNESCO acerca de la educación para un desarrollo humano

sostenible, responde a los propósitos de “superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo” (J. Delors, 1996: 90), y nos remite a la concepción de un proceso formativo sustentado en la integralidad , donde se articule dialécticamente la capacitación profesional, como expresión del aprendizaje significativo de los conocimientos y habilidades necesarios para un desempeño profesional de excelencia, con las convicciones que necesitan poseer los profesionales, en tanto estadio superior de la apropiación de los valores que caracterizan la actuación del profesional en un contexto social determinado.

Para el logro de estos propósitos se requiere desarrollar un proceso formativo que consolide una concepción educativa productiva, creativa e innovadora, donde los estudiantes universitarios puedan desarrollar competencias profesionales para un desempeño de excelencia y concienticen la necesidad de la educación permanente como respuesta a las condiciones del desarrollo científico y tecnológico.

Si bien es cierto que se han logrado avances importantes en los resultados del proceso de formación de los profesionales cubanos que nos confirman la validez del modelo pedagógico en que se sustenta la Educación Superior Cubana, aun existen un conjunto de insuficiencias en los egresados universitarios que han sido reveladas en investigaciones sobre desempeño profesional, destacándose la realizada por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) y la Dirección de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior en 1998 (Anexo I) y las realizadas en el Centro de Estudios de Educación Superior de la Universidad de Oriente en los últimos años, entre las que se encuentran las realizadas por U. Mestre (1996); Cruz, S. (1997); Valera, R. (1998); Álvarez, I. (1999); Ortiz, A. (2001); Milán, M.R. (2001) que revelan determinadas insuficiencias en el proceso de formación de los profesionales de diferentes carreras, fundamentalmente de la región oriental, las cuales tienen incidencias en el desempeño profesional del egresado universitario y que pueden ser sintetizadas en los siguientes aspectos:

- No se logra en el egresado universitario una profunda formación teórica y básica de la profesión, limitando su desempeño profesional en un contexto social determinado.
- Limitaciones que presentan los egresados en el desarrollo de las habilidades prácticas de la profesión.

- Limitaciones en los aspectos más trascendentes de la personalidad de los egresados (capacidades y valores apropiados de modo consciente) que comprometen su formación integral.
- Limitaciones para diagnosticar, investigar y proponer alternativas innovadoras a problemas profesionales vinculados con su profesión.

Éstas limitaciones del desempeño profesional de los egresados universitarios están asociadas a las insuficiencias que presentan los actuales planes y programas de estudio de carreras universitarias, identificadas por la Dirección de Formación del Profesional del Ministerio de Educación Superior (Horruitiner, P. ;1999) como:

- La formación de un profesional de perfil amplio no está totalmente resuelto y debe tener mayor contextualización regional en el país.
- No se alcanza la suficiente sistematización de la enseñanza, a partir de una mayor integración de los componentes académico, investigativo y laboral.
- No se logra una comprensión sistémica del contenido de la enseñanza.
- Preponderancia de la fragmentación del proceso docente, manifiesto en el elevado número de asignaturas y temas que estructuran el plan de estudio.
- Existen deficiencias en el saber y saber hacer de los estudiantes(MES,2001)

Todos estos planteamientos dan cuenta de que la aspiración en lograr la formación de profesionales integrales, que constituye una exigencia que la sociedad cubana le demanda al proceso de formación de los profesionales para un desempeño profesional de excelencia, presenta disfunciones. Considerando las aseveraciones anteriormente planteadas se precisa que el Problema de la investigación está dado en las insuficiencias en la integralidad del egresado universitario que se manifiestan en su desempeño profesional. Lo anteriormente planteado indica que la universidad asume la responsabilidad de dar una respuesta pertinente a las necesidades y exigencias sociales de la época actual, formando para ello profesionales competentes a partir de su integralidad, que puedan satisfacer el impacto social que se espera de ellos; lo cual evidencia la necesidad del desarrollo de investigaciones que contribuyan a perfeccionar el proceso de formación del profesional, en la aspiración de superar las insuficiencias que presentan los egresados universitarios en su desempeño profesional. Como se confirma en el diagnóstico asumido, podemos establecer una estrecha relación causal entre las insuficiencias que presentan los profesionales en su desempeño y las que se presentan en el proceso de formación del profesional, en lo que al diseño

de planes y programas se refiere, toda vez que la concepción y estructuración del currículum universitario debe diseñarse de manera adecuada, para garantizar que el egresado universitario sea portador de aquellas competencias profesionales que se necesitan para un desempeño profesional de excelencia. La poca flexibilidad y contextualización de los planes y programas de estudio; la insuficiente integración entre lo académico, lo laboral y lo investigativo en el plan de estudio; la existencia de un elevado número de asignaturas; la insuficiente integración lógica de los contenidos de las disciplinas y asignaturas, entre otras dificultades que presenta el currículum, tienen incidencias negativas en los egresados universitarios, quienes presentan limitaciones en los aspectos teóricos y básicos de la profesión, en el desarrollo de habilidades prácticas profesionales y en algunas características de la personalidad (creatividad, agilidad de pensamiento y acción, constancia) que limitan su desempeño profesional.

En correspondencia con el problema planteado, se determina como objeto de la investigación el proceso de formación de los profesionales en la educación superior.

Para contribuir a éste propósito se propone como objetivo de la investigación la elaboración de una metodología para la evaluación y acreditación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias, sustentada en un modelo didáctico del diseño y evaluación curricular con carácter holístico, contentiva de un sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización.

Sin embargo hay que admitir que son muchos los factores que pueden incidir en las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados, aun cuando el análisis se pueda hacer desde el proceso de formación de los profesionales. La satisfacción de los estándares de calidad del proceso de formación del profesional guarda una estrecha relación con la calidad de los planes y programas de estudio, en tanto documentos rectores de dicho proceso, en los cuales se plasman las aspiraciones formativas del profesional integral que requiere la sociedad cubana, todo lo cual tiene como punto de partida el proceso de diseño curricular que se desarrolla y que debe cumplir con determinados estándares de calidad que aseguren una adecuada concepción y estructuración de los planes y programas de estudio, permitiendo orientar acertadamente la dinámica del proceso docente educativo; aspecto que debe ser evaluado. En tal sentido se precisa como campo de acción el proceso de diseño de planes y programas de estudio y su evaluación.

Evaluar el diseño de planes y programas de estudio de las carreras universitarias deviene en una necesidad, al ser una vía fundamental para lograr el perfeccionamiento continuo de la calidad del currículum diseñado y que se plasma en planes y programas de estudio; a la vez que se requiere dar

seguridad de que la formación profesional cumple con los requisitos de calidad, expresados en su pertinencia, impacto y optimización, toda vez que el Ministerio de Educación Superior estimula la tendencia a la descentralización del proceso curricular, que implica una heterogeneidad del proceso formativo.

Es por ello que se asume como hipótesis de la investigación que si se elabora una metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio basada en un modelo didáctico contentivo de un sistema de indicadores que regule la contradicción entre el diseño de planes y programas de estudio y la evaluación de los planes y programas de estudio, se puede contribuir a la solución de las insuficiencias que se presentan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

En correspondencia con el objetivo se resuelven las siguientes tareas:

- Primera etapa: Información facta - perceptible
 1. Determinar las tendencias históricas del proceso de formación del profesional en la Educación Superior Cubana.
 2. Caracterizar desde un enfoque didáctico, el proceso de formación del profesional en la educación superior.
 3. Analizar algunas concepciones teóricas sobre el diseño curricular y la evaluación curricular y su expresión en la educación superior cubana.
 4. Diagnosticar la situación actual del proceso de formación del profesional en la educación superior cubana.
- Segunda etapa: Construcción del Modelo Teórico
 5. Elaborar un modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias y su evaluación.
 6. Elaborar un sistema de indicadores para evaluar la pertinencia, impacto y optimización del diseño de planes y programas de estudio, desde las regularidades del proceso de diseño curricular.
 7. Establecer una metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias.
- Tercera etapa: Aplicación del modelo teórico.
 8. Aplicación de la metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio en el ejemplo de la carrera "Estudios Socioculturales".

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron los siguientes métodos:

Dialéctico materialista, el cual fue empleado en todo el proceso de la investigación, sustentando el análisis del modelo teórico aportado, que permitió revelar las regularidades del proceso de diseño curricular a partir de relaciones dialécticas contradictorias que se producen en el proceso y que al estudiarse sus elementos mediadores, permitieron expresar las cualidades esenciales del mismo. Se evidenció su utilización en la concepción del sistema de indicadores y metodología para la evaluación del diseño de planes y programas.

Histórico- Lógico, para la determinación de las tendencias históricas del proceso de formación de los profesionales en la educación superior cubana.

Análisis - Síntesis, para la caracterización del proceso de formación de los profesionales; en el procesamiento de la información aportada por los documentos que sirvieron para el diagnóstico de la investigación; en la caracterización didáctica del objeto de investigación, así como la caracterización de las concepciones teóricas del diseño y evaluación curricular, que sirvieron de referentes teóricos de la investigación.

Criterio de expertos, para obtener juicios críticos acerca de los indicadores que permitan evaluar la calidad del diseño de planes y programas de estudio, así como de la concepción de la metodología de evaluación. Se utiliza además en la aplicación de la metodología en la carrera Estudios Socioculturales.

La Abstracción – Concreción, en el proceso de elaboración del modelo didáctico para el diseño de planes y programas de estudio y su evaluación.

El aporte teórico fundamental de la investigación está en brindar un modelo didáctico para explicar las regularidades del proceso de diseño curricular, sustentado en un enfoque holístico configuracional, que permita concebir el proceso formativo de los profesionales en la educación superior a partir de las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia, expresadas en la configuración competencias profesionales, como síntesis de la concepción de la profesión y del profesional y la cognoscibilidad, profesionalidad y comprensibilidad de los contenidos, expresados en los programas de estudio. La fundamentación teórica de la configuración *competencia profesional* marca una novedad respecto al tratamiento conceptual e implicación didáctica que para el proceso de diseño curricular han realizado otros investigadores.

Es novedoso así mismo, el sistema de indicadores que se propone para la evaluación del diseño de planes y programas, que se sustenta a partir de las regularidades del proceso de diseño curricular y que garantiza científicidad en el proceso de evaluación curricular que se realiza.

La significación práctica de la investigación esta dada en la propuesta de la metodología para evaluar la calidad el diseño de los planes y programas de estudio de las carreras universitarias a partir de su pertinencia, impacto y optimización, en tanto regularidades de la evaluación del proceso de formación del profesional. Ésta metodología propuesta toma en cuenta la experiencia cubana e internacional en el campo de la evaluación y acreditación de carreras universitarias y las adecua a las particularidades del objeto de evaluación, lo que le confiere originalidad. Como resultado de la aplicación de la metodología propuesta en la carrera Estudios Socioculturales, se aporta el informe de evaluación del diseño curricular (modelo del profesional, plan de estudio y disciplina principal integradora) constituyendo un documento de trabajo de gran importancia para el perfeccionamiento de ésta carrera.

Los resultados de la investigación han permitido proponer una solución factible y viable del problema planteado, desde el proceso de diseño curricular de planes y programas de estudio, contribuyéndose a la formación de una mayor integralidad de los profesionales para su desempeño profesional.

ANEXO I

PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE DESEMPEÑO LABORAL DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA . CEPES – DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DEL MES. 1998

□ SATISFACCIÓN DE ELEMENTOS IMPORTANTES DE LA FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS.

OPINIÓN DE LOS JEFES	% DE SATISFACCION
▪ Los aspectos teóricos y básicos de su profesión.	75%
▪ Los aspectos propios de su profesión.	69%
▪ El desarrollo de habilidades practico profesionales.	63%
▪ La capacidad de adaptación a nuevas situaciones.	88%
▪ La organización de su trabajo.	69%
▪ La destreza en actividades propias de su profesión.	61%
▪ Independencia en el desarrollo de su trabajo.	63%
▪ La capacidad para autoprepararse.	69%
▪ Su iniciativa en el trabajo profesional.	69%
▪ La valoración de consecuencias económicas.	54%
▪ Uso de la literatura en idioma extranjero.	40%
▪ Uso de la computación en su área profesional.	42%

□ VALORACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONALIDAD DE LOS EGRESADOS

▪ POR DEBAJO DE LO ESTIMADO COMO NECESARIO:

- CREATIVIDAD
- AUDACIA
- COMBATIVIDAD
- AGILIDAD DE PENSAMIENTO Y ACCIÓN
- CONSTANCIA

▪ CON UNA RELACIÓN MAS CERCANA A LO ESTIMADO COMO NECESARIO:

- PATRIOTISMO
- FIDELIDAD
- DIGNIDAD
- HONESTIDAD
- SERIEDAD

□ CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN

<u>MENOR PRESENCIA</u>	GRADUADOS %
▪ Orientación Profesional	43,4 %
▪ Vinculo con problemas reales de la profesión	45,1%
▪ Actividades Practicas	48%
▪ Vinculo entre las actividades académicas, laborales e investigativas	51%
▪ Papel de las actividades extracurriculares en la formación profesional	52,9%
▪ Enfoque científico	56,4%
▪ Integración Teoría Practica	59,6%

□ DIFICULTADES DE LA FORMACIÓN

<u>MAS IMPORTANTES</u>	GRADUADOS %
▪ Carencias Materiales de la actividad docente	54,7%
▪ Carencias Materiales Generales de las Instituciones de Educación Superior	44,7%
▪ Carencias materiales de la Practica laboral	40,9%
▪ Insuficiente Rihlinografia	37.8%

- En enero del 2001 el Consejo de Dirección del MES aprobó el Proyecto de Estudio de la calidad de los graduados universitarios, a desarrollarse por el CEPES, el cual se encuentra en ejecución y no se han presentado sus resultados, por lo cual se toman los datos del ultimo estudio realizado.
- En el acta 5/01 del Consejo de Dirección del MES se plantea por el Viceministro Primero Alarcon que los resultados de “las inspecciones nos están demostrando que los estudiantes no siempre salen bien, que no siempre saben lo que tienen que saber hacer”, aspecto que confirma las insuficiencias que aun se presentan el proceso de formación del profesional y que es planteada por la FEU como insatisfacciones de los estudiantes con las practicas laborales.

ANEXO II

Hacia una conceptualización teórica de los términos currículum y diseño curricular

Atendiendo a la diversidad de significados del termino currículum en la literatura científica dedicada a la temática curricular, es necesario abordar las más significativas, precisando el alcance que algunas de ellas tiene en esta investigación.

Entre algunas de las definiciones más importantes de currículum se pueden señalar las siguientes:

De acuerdo con Saylor y Alexander (1954), el currículum es el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados en las situaciones escolares y extraescolares.

- Para Jonson (1967), el currículum es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores.
- Según Hilda Taba (1973), el currículum es una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil de nuestra cultura.
- De acuerdo con Glazman y De Ibarrola (1978), el currículum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza.
- Para Arredondo (1981), el currículum es el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; la definición, tanto explícita como implícita, de los fines y los objetivos educativos; la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informáticos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.
- Por su parte Gimeno Sacristán (1991) define al currículum como el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución. Viene a ser como un conjunto temático, abordable de manera interdisciplinaria, que hace de núcleo de aproximación a otros muchos conocimientos y aportes sobre la educación.
- Para Cesar Coll (1992) el currículum como proyecto es una guía para los encargados de desarrollarlos, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor sin suplantar su iniciativa y responsabilidad; el proporciona informaciones concretas sobre que enseñar, como enseñar, y que , como y cuando evaluar.
- Según Frida Díaz Barriga (1993) el currículum es el producto de un proceso dinámico de adaptación a los cambios científicos y sociales en el contexto de un sistema educativo.

- A decir de Margarita Pansza (1993) el currículum representa una serie estructurada de experiencias de aprendizajes que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta, el producir los aprendizajes deseados, implica una concepción de la realidad, del conocimiento y del aprendizaje.
- Según José.A.Arnaz (1996) el currículum es un plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa.
- De acuerdo con Giovanni lafrancesco (1998), el currículum es el conjunto de principios antropológicos, axiológicos, formativo, psicopedagógico, didáctico, administrativo y evaluativo, que inspiran los propósitos y procesos de formación integral de los educandos en un proyecto educativo institucional que responda a las necesidades de la comunidad, su entorno y los medios de que se vale para lograr la formación integral de los educandos.

Las anteriores definiciones del currículum son expresión de una profunda reflexión teórica, que van a expresar diferentes tendencias, enfoques y paradigmas en los cuales ellos se contextualizan, además de las maneras en que se pueden materializar en la practica; algunas resultan muy generales, mientras que otras van a aspectos muy puntuales. Se puede resumir de las definiciones anteriores, que ellas enfatizan en los siguientes aspectos:

- El carácter instrumental y de partida del currículum para la organización y desarrollo de la practica pedagógica, el cual es identificado de diversas maneras, a saber, como proyecto; planes; actividades, entre otras.
- El condicionamiento socio histórico del currículum, que le permite a la escuela cumplir con su encargo social.

De estas concepciones se coincide en considerar como aspectos significativos del currículum: su carácter de proceso; el condicionamiento histórico social del mismo; el vinculo que establece con la sociedad, al ser expresión de ella y responder a sus necesidades; el ser una expresión didáctica del proceso de enseñanza – aprendizaje, y que permite organizar y estructurar el mismo.

Dentro de las principales definiciones de diseño curricular se pueden referir las siguientes:

- Para Jonson (1970) y Agne (1967), el diseño curricular implica especificar una estructura de objetivos de aprendizajes buscados.

- Según Saylor y Alexander (1970), el diseño curricular es equiparable a la organización estructural requerida para seleccionar, planificar y realizar las experiencias educativas en la escuela.
- Por su parte Beauchamp (1977) centra su definición de diseño curricular en el orden sucesivo de los diferentes niveles del sistema educativo; lo concibe como la organización de las finalidades educativas y de los contenidos culturales, de tal forma que ponga de manifiesto la progresión potencial por diferentes niveles de escolaridad.
- De acuerdo con Tyler (1979) el diseño curricular trata de responder a cuestiones como: ¿Que fines desea alcanzar la escuela?, ¿De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, cuales ofrecen probabilidades de alcanzar esos fines? , ¿Cómo se pueden alcanzar de manera eficaz estos fines?, ¿Cómo podemos comprobar que se han alcanzado los objetivos propuestos?
- Según Gimeno Sacristán (1993), el diseño curricular tiene que ver con la operación de darle forma a la práctica de la enseñanza. Desde una óptica procesal, el diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma, siendo el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica.
- Para Arredondo (1981), se puede establecer un vínculo entre diseño curricular y currículum, donde el primero se constituye en el proceso conducente al segundo.
- De acuerdo con Frida Díaz Barriga (1994), el diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deberán integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular.

En la actualidad se esta produciendo un proceso de renovación curricular a nivel internacional, en la aspiración de adecuar el currículum a las nuevas necesidades educativas y poder solucionar los problemas que hoy enfrenta la escuela. De acuerdo con G. lafrancesco, se pueden considerar como nuevas tendencias en el desarrollo del currículum las siguientes: (lafrancesco, G.; 1998:214-215)

- La relación disciplinar y las conexiones múltiples entre las áreas del conocimiento, a través de la interdisciplinariedad, disminuyendo la especialización del saber.
- Se ofrece preparación en nuevas competencias, para desarrollar en las nuevas generaciones la disponibilidad y favorecer su vinculación al medio laboral.

- ❑ Existe un marcado interés en la formación socio humanista, poniendo los adelantos científico - técnicos al servicio del hombre y del desarrollo social.
- ❑ Preocupación por la calidad de la educación, preservando el sentido ético.
- ❑ Se asume la necesidad de desarrollar adecuadamente el sentido social, educando verdaderos líderes transformacionales comprometidos con el desarrollo humano y sociocultural.
- ❑ El desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad, el juicio crítico, la capacidad de análisis y síntesis, las actitudes y aptitudes investigativas.
- ❑ La necesidad de responder a los cambios con flexibilidad y de manera oportuna.
- ❑ Asegurar la eficacia, la efectividad y la eficiencia en todas las acciones educacionales que se deriven del currículum.

Resultan de gran interés e importancia las ideas de este autor, quien sintetiza las tendencias que prevalecen en el diseño curricular en el contexto actual y ante las nuevas problemáticas que la escuela debe enfrentar, y se comparte la idea de que deberán establecerse nuevos fundamentos teóricos del currículum, y modelos curriculares basados en procesos, que posibiliten transformar el currículum para satisfacer las expectativas que generan los cambios curriculares a nivel global.

Una propuesta de Evaluación Curricular, para estudiar el rendimiento escolar, es la de las autoras María Isabel Galán y Dora Elena Marín (Galán, Marín, 1986) quienes definen a la evaluación curricular como un proceso continuo de investigación educativa que tiene como objeto al currículum y su relación con el rendimiento escolar con el propósito de promover alternativas para mejorar la calidad del proceso académico.

En esta concepción se parte de considerar como criterios teóricos de la evaluación curricular a los siguientes: visión totalizadora, al contemplar diferentes dimensiones, relaciones y contradicciones de procesos sociales y universitarios que están en el currículum; concepción crítica, en el ánimo de analizar las contradicciones del currículum para acometer acciones transformadoras tanto en estructuras como en procesos curriculares; enfoque histórico del currículum; criterio de participación del grupo que se investiga, asumiendo la condición de sujeto – objeto; concepción transformadora, que lleve a una transformación cualitativa del currículum.

En la propuesta se establecen dos vertientes rectoras de la investigación evaluativa:

- ❑ La Dimensión Diacrónica, que incluye: el estudio del análisis histórico social y disciplinario acerca de la formación de la profesión o carrera; análisis histórico y político de la problemática social y de las necesidades de la profesión en el país o sus tendencias a futuro; análisis histórico

social y político de la estructura ocupacional y del comportamiento del mercado de trabajo en que se inserta el egresado.

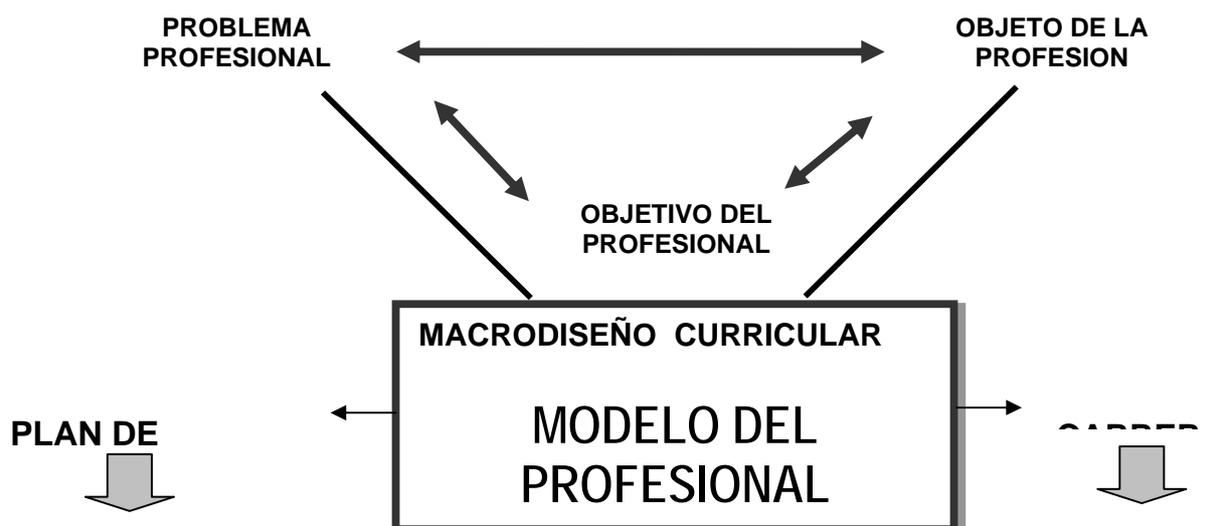
- La Dimensión Sincrónica, que incluye: la evaluación de la formación actual en la práctica profesional (perfil profesional), que subyace en el plan de estudios, en el currículo vivido y en el oculto, tales como: fundamentos filosófico-sociales e histórico-educativos de la práctica profesional en formación; propósitos curriculares; contenido; organización curricular; actividad de enseñanza-aprendizaje, y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación de las condiciones y características institucionales, en función de los requerimientos académicos tales como: proyecto académico y bases administrativo-legales de la facultad; personal académico, y estudiantes.

En términos generales los presupuestos teóricos y las vertientes que establecen estas autoras tienen validez para esta investigación. No obstante esta concepción no llega a proponer una metodología para la evaluación curricular y los indicadores que se establecen responden a la concepción que se tiene del currículum y el contexto en que se aplica. Significa que no podemos aspirar a la existencia de una metodología e indicadores únicos válidos para cualquier contexto, pues la evaluación curricular dependerá de los presupuestos teóricos que sustentan un currículo y la concepción que se tiene del mismo.

Anexos

ANEXO III

EL DISEÑO CURRICULAR COMO ESLABÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESIONAL



ANEXO IV

SISTEMA DE INSTRUMENTOS QUE SE UTILIZARAN PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

▪ GUÍAS PARA LA EVALUACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS

VARIABLE No 1: CONCEPCIÓN CURRICULAR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES			
PLANO: MODELO DEL PROFESIONAL (50 PUNTOS)			
No.	DIMENSIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	PUNTOS
1.1	COMPROMISO PROFESIONAL	Pertinencia (0 – 10) Impacto (0 - 5) Optimización (0 - 5)	20
1.2	FLEXIBILIDAD	Pertinencia (0 – 5) Impacto (0 – 10) Optimización (0)	15
1.3	TRASCENDENCIA	Pertinencia (0 – 5) Impacto (0 – 5) Optimización (0 - 5)	15

VARIABLE No 2: ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES

PLANO: PLAN DE ESTUDIO (50 PUNTOS)

No.	DIMENSION	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	PUNTOS
2.1	COMPROMISO PROFESIONAL	Pertinencia (0 - 6) Impacto (0 - 2) Optimización (0 - 2)	10
2.2	FLEXIBILIDAD	Pertinencia (0 - 8) Impacto (0 - 8) Optimización (0 - 4)	20
2.3	TRASCENDENCIA	Pertinencia (0 - 10) Impacto (0 - 5) Optimización (0 - 5)	20

VARIABLE No 3: RESULTADOS DEL MICRODISEÑO CURRICULAR			
PLANO: PROGRAMA DE ASIGNATURA (30 PUNTOS)			
No.	DIMENSION	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES	PUNTOS
3.4	PROFESIONAL	Pertinencia (0 – 4) Impacto (0 - 4) Optimización (0 – 2)	10
3.5	GNOSEOLOGICA	Pertinencia (0 – 4) Impacto (0 –4) Optimización (0 – 2)	10
3.6	METODOLOGICA	Pertinencia (0 – 4) Impacto (0 –4) Optimización (0 – 2)	10

Encuesta a estudiantes

Compañero(a):

Resulta importante para el trabajo de perfeccionamiento de su formación universitaria contar con los criterios que a continuación se solicitan y la mejor manera de colaborar es siendo analítico y veraz en sus respuestas. Queremos agradecer su disposición de colaborar con este empeño.

De las afirmaciones que a continuación se relacionan diga en qué medida ellas caracterizan el proceso docente educativo que se desarrolla en la carrera.

- 4 Mucho
- 3 Bastante

- 2 En algunos casos
- 1 Prácticamente nada

A	Los contenidos de las asignaturas recibidas se vinculan a la profesión.	
B	El plan de estudio brinda los fundamentos teóricos básicos para poder asimilar los cambios en el desarrollo de mi actividad profesional una vez egresado.	
C	Las actividades docentes posibilitan integrar y aplicar los contenidos en la solución de problemas.	
D	Las actividades docentes permiten utilizar técnicas, equipos e instrumentos básicos propios de la profesión.	
E	Las asignaturas incluyen actividades prácticas que influyen de manera significativa en la formación de habilidades de la profesión.	
F	Se logra establecer un vínculo entre las actividades docentes, laborales e Investigativas.	
G	En el desarrollo de la práctica laboral se logra vincular los contenidos de las asignaturas con los problemas básicos de la profesión.	
H	Las actividades docentes contribuyen a la formación de valores profesionales.	
I	En las actividades docentes se toman en cuenta nuestros intereses y necesidades profesionales y estimulan mis iniciativas.	

I. Complete las siguientes frases:

- La integralidad se puede lograr mediante.....
- Las cualidades necesarias para mi actividad profesional son...
- Las asignaturas que más me gustan son...
- Las asignaturas que menos me gustan son...
- Los contenidos que me interesarían incluir son los siguientes..
- Los contenidos que eliminaría son los siguientes...

II. ¿Qué recomendaciones harías para perfeccionar el proceso de formación profesional en tu carrera?

Encuesta a egresados universitarios

Compañero(a):

Esta encuesta tiene el objetivo de obtener información sobre determinados aspectos de su formación universitaria que permitan desarrollar un proceso de perfeccionamiento curricular en la carrera en la cual usted se formó como profesional.

La información que nos facilite es anónima y esperamos poder contar con sus valiosas opiniones. Queremos agradecerle su disposición de colaborar con este estudio, el cual puede ayudar al perfeccionamiento de la formación de los egresados universitarios.

I. Datos generales:

- Organismo en que se desempeña profesionalmente: _____
- Año en que se graduó: _____

▪ Centro de Educación Superior en que se graduó: _____

▪ Carrera en la cual se graduó: _____

II. ¿En que medida se corresponde su actividad laboral actual con la carrera en la cual se formó?

- 5 Totalmente
- 4 En gran medida
- 3 Medianamente
- 2 Poco
- 1 Nada

III. ¿De los aspectos en los cuales se preparó en la carrera, cuáles le han resultado más útiles para su labor profesional?

IV A continuación se relacionan algunos requerimientos profesionales para la formación que recibió durante la carrera.

¿En qué medida la formación recibida propició el desarrollo de ellas?

- 5. Totalmente
- 4. En gran medida
- 3. Medianamente
- 2. Poco
- 1. Nada

A	Capacidad de adaptación a diferentes tareas profesionales	
B	Capacidad de creatividad, independencia e innovación en su labor profesional	
C	Desarrollo de habilidades profesionales que permiten utilizar técnicas, equipos e instrumentos necesarios en la profesión	
D	Capacidad para el trabajo interdisciplinario	
E	Dominio de los núcleos teóricos básicos de la profesión, que permiten asimilar los cambios que se producen en la profesión y/o reorientación profesional	
F	Preparación en la metodología de la investigación científica	
G	Compromiso con la profesión en la que me formé	
H	Compromiso con el proyecto socialista cubano	
I	Capacidad para solucionar los problemas del territorio relacionados con la Profesión en la cual me formé.	
J	Capacidad para utilizar la computación y un idioma extranjero en el desempeño profesional.	

V. ¿Qué consideraciones tiene usted acerca de la preparación profesional recibida en la carrera? Emplee la escala que se le propone.

- 4 Prepara muy bien para la profesión.
- 3 Prepara bien, sin deficiencias significativas.
- 2 Prepara con algunas deficiencias significativas.
- 1 Prepara mal, con muchas deficiencias.

VI. ¿A partir de la labor que usted realiza, mencione cuáles de los requerimientos profesionales considera que presentan mayor dificultad para su desempeño profesional?

VII. De las dificultades mencionadas diga qué disciplinas, asignaturas, temas u otros aspectos del plan de estudio de la carrera podrían contribuir a superarlas, a partir de la formación de pregrado.

Cuestionario a empleadores de egresados universitarios

Compañero(a):

Esta encuesta tiene el objetivo de obtener información sobre determinados aspectos del desempeño profesional de los egresados universitarios, para lo cual se requiere de su valiosa colaboración. Sus opiniones son de gran utilidad para el perfeccionamiento del proceso de formación de los profesionales en las universidades cubanas. La información que nos facilite es anónima, aunque es necesario identificar el tipo de graduado a que usted se refiere, por lo que le solicitamos llenar una encuesta por cada uno de los graduados universitarios que usted dirige. Muchas gracias por su colaboración.

Datos generales de los graduados universitarios que usted dirige.

1. Organismo a que pertenece.

2. Año en que se graduó.

3. Centro de Educación Superior en que cursó sus estudios.

4. Carrera en la cual se graduó.

5. A continuación se relacionan algunos requerimientos generales que deben caracterizar al graduado que usted dirige

¿En que medida el graduado las posee?

- 5. Totalmente
- 4. En gran medida
- 3. Medianamente
- 2. Poco
- 1. Nada

A	Capacidad de adaptación a diferentes tareas profesionales	
B	Capacidad de creatividad, independencia e innovación en su labor profesional	
C	Desarrollo de habilidades profesionales que permitan utilizar técnicas, equipos e instrumentos necesarios en la profesión	
D	Capacidad para el trabajo interdisciplinario	
E	Dominio de los núcleos teóricos básicos de la profesión, que permiten asimilar los cambios que se producen en la profesión y/o reorientación profesional	
F	Preparación en la metodología de la investigación científica	
G	Compromiso con la profesión en la que se formó.	
H	Compromiso con el proyecto socialista cubano.	
I	Capacidad para integrar y aplicar los contenidos aprendidos en la solución de los problemas de la profesión en la cual se formó.	
J	Capacidad para utilizar la computación y un idioma extranjero en su desempeño profesional.	
K	Capacidad de evaluar las consecuencias económicas en su labor profesional	

6. De las cualidades personales que se enumeran ¿en qué medida las posee el graduado que usted dirige?

5. Totalmente

4. En gran medida

3. Medianamente

2. Poco

1. Nada

A	Compromiso político social	
B	Compromiso con los objetivos de la entidad laboral	
C	Capacidad en la búsqueda de alternativas (Flexibilidad)	
D	Capacidad de reorientación ante situaciones conflictivas	
E	Empeño en el logro de metas a largo plazo	
F	Constancia para lograr las metas propuestas	
G	Responsabilidad	
H	Laboriosidad	

7. A su juicio cuáles son las tareas o funciones laborales fundamentales donde los graduados que usted dirige presentan las mayores dificultades en la actualidad.

a) Tomando en cuenta las dificultades antes mencionadas, qué cambios sugiere para el proceso de formación profesional de los futuros egresados.

b) Qué asignaturas, disciplinas u otros aspectos considera usted que podrían contribuir a superar esas dificultades en los futuros egresados.

8. ¿Cómo valora la calidad de formación profesional de los graduados subordinados a usted?

5. Muy buena

4. Buena
3. Regular
2. Mala
1. Muy mala

Datos generales del encuestado

9. ¿Cuál es su nivel de calificación terminado?

4. Universitario
3. Técnico medio
2. Obrero calificado
1. Sin calificación especializada

10. ¿Los estudios superiores o especializados que usted concluyó son de la misma especialidad o carrera del graduado que dirige?

1. Sí
2. No

Entrevista a profesores de las asignaturas de la carrera

Asignatura:

Disciplina:

1. ¿Considera que la concepción de la profesión (problemas profesionales, objeto de la profesión, objetivos del profesional) en la carrera que imparte docencia garantizan pertinencia e impacto social territorial?
2. ¿Considera que existe congruencia del sistema de conocimientos con los objetivos formativos de la disciplina y de cada una de sus asignaturas?
3. ¿Considera que el sistema de conocimientos de la disciplina y sus derivaciones en las asignaturas poseen suficiente fundamentación teórica (base epistemológica, generalización y transferencia)?
4. ¿Considera adecuada la instrumentalidad del sistema de conocimientos (metodología, estrategia) de la disciplina y sus asignaturas?
5. ¿Considera que el grado de esencialidad del sistema de conocimientos (utilidad profesional) de la disciplina y sus asignaturas es adecuado?
6. ¿Considera que los conocimientos y habilidades de la disciplina y sus asignaturas posibilitan los métodos de aprendizaje a los estudiantes?

7. ¿Considera que la concepción y organización de las actividades investigativas y laborales responden a los modos de actuación de los profesionales de esta carrera?
8. ¿Considera que el sistema de habilidades de la disciplina y sus asignaturas es congruente con sus objetivos?
9. ¿Considera que existen relaciones intradisciplinarias e interdisciplinarias en el currículum de la carrera?
10. ¿Considera que los programas de asignaturas poseen alternativas de actualización y contextualización?
11. ¿Considera suficiente y adecuada la bibliografía que propone la disciplina y sus asignaturas?
12. ¿Se precisa en el contenido de la disciplina y sus asignaturas el sistema de valores profesionales a considerar en el proceso docente educativo?
13. Elabore un inventario de las principales insuficiencias que usted considere en la concepción de la carrera.
14. Elabore un inventario de las insuficiencias que presenta el programa de disciplina y asignatura que usted imparte.

GUIA DE ANALISIS DE LOS DOCUMENTOS RECTORES DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN LAS CARRERAS UNIVERSITARIAS

Objetivo: Caracterizar los documentos rectores del proceso docente educativo que serán objeto de evaluación.

Componentes del documento: Modelo del Profesional

- Caracterización de la profesión y carrera:
 - Regularidades de la profesión: qué es, qué resuelve, de qué se ocupa, qué persigue, qué relaciones se dan y en qué condiciones se desarrolla.
 - Problemas Profesionales expresados en la carrera(problema de la carrera)
 - Objeto de la profesión expresados en la carrera (objeto de la carrera) en el perfil profesional del egresado: campos de acción, esferas de actuación y modos de actuación, tareas profesionales.
 - Objetivos del profesional expresados en la carrera: generales(educativos e instructivos), por niveles(educativos e instructivos) y años
 - Competencias profesionales del profesional en la carrera
 - Disciplinas o áreas que explican el objeto de la profesión.

Componentes del documento: Plan de Estudio

- Plan del proceso docente

Relación horizontal y vertical entre asignaturas: de formación general, básicas, básicas específicas, del ejercicio de la profesión y sus fondos de tiempo.

Presencia de asignaturas: obligatorias, optativas y facultativas
Estructuración de los componentes: académico, laboral e investigativo.
Modalidad de evaluación de culminación de estudios
Indicaciones metodológicas y de organización.

- Programas de Disciplinas y Asignaturas.

Componentes del documento: Programa de Disciplina

- Fundamentación del programa
- Problema de la disciplina
- Objetivo formativo general de la disciplina
- Contenido : sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de valores
- Indicaciones metodológicas y de organización de la disciplina
- Sistema de evaluación
- Bibliografía

Componentes del documento: Programa de Asignatura

- Fundamentación del programa
- Problema de la asignatura
- Objetivo formativo de la asignatura
- Contenido : sistema de conocimientos, sistema de habilidades, sistema de valores
- Indicaciones metodológicas y de organización de la asignatura
- Sistema de evaluación
- Bibliografía

ANEXO V

Aplicación del método de expertos

I. Encuesta para la selección de expertos

Estimado profesor:

Ha sido Ud. seleccionado para colaborar con la investigación "Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias". En tal sentido se elabora esta encuesta cuyo objetivo es: Valorar su grado de experticia en la temática referida.

Por esta razón solicitamos responda las siguientes interrogantes.

1. Años de experiencia en la educación superior:
2. Participación en el trabajo metodológico en calidad de:
 - Jefe de Comisión Nacional de Carrera
 - Miembro de Comisión Nacional de Carrera
 - Jefe de Colectivo de Carrera del CES
 -

- Miembro del Colectivo de Carrera del CES

- Otras responsabilidades: _____

3. ¿Tiene experiencias en el trabajo de evaluación y /o asesoría académica?

Sí No

4. Centro en el que labora actualmente: _____

5. Tiempo de trabajo en el centro en que labora actualmente

6. Categoría docente _____

7. Grado científico _____

8. ¿Cómo evalúa usted su nivel de información en relación con la problemática tratada en la investigación?

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

9. ¿Cómo evalúa la influencia de las siguientes fuentes de argumentación en sus criterios?

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes de argumentación.		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajos de autores nacionales.			
Trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

II. Encuesta a expertos

Estimado profesor:

Ha sido usted seleccionado en calidad de experto para colaborar con la investigación "Metodología para la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias". En tal sentido se elabora esta encuesta cuyo objetivo es: Validación cualitativa sobre el sistema de indicadores de pertinencia, impacto y optimización de los planes y programas de estudio de carreras universitarias y la concepción de la metodología para la evaluación de estos, que contribuyan a eliminar las insuficiencias que se manifiestan en el desempeño profesional de los egresados universitarios.

1. Sobre los indicadores que se proponen para evaluar la concepción, estructuración y resultados del diseño del proceso de formación del profesional, expresados en los documentos: Modelo del profesional, Plan de Estudio, Programas de Disciplina y Asignatura.

El establecimiento de los indicadores para evaluar la pertinencia, el impacto y la optimización del proceso de formación del profesional, expresados en los documentos rectores de la carrera (planes y programas) se relacionan con las dimensiones del proceso de diseño curricular en sus eslabones del macrodiseño y del microdiseño, de cuya interacción se conforman los indicadores de evaluación. Sobre los mismos, valore usted lo siguiente:

1. En qué medida los indicadores de pertinencia, impacto y optimización que se proponen expresan las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia que debe poseer la concepción del profesional, manifiesto en el documento *Modelo del Profesional*.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

2. En qué medida los indicadores de pertinencia, impacto y optimización que se proponen expresan las cualidades de compromiso, flexibilidad y trascendencia que debe poseer la estructuración del proceso de formación del profesional, manifiesto en el documento *Plan de Estudio*.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

3. En qué medida los indicadores de pertinencia, impacto y optimización que se proponen expresan las cualidades: profesional, gnoseológica y metodológica que debe poseer el documento *Programa de Disciplina*.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

4. En qué medida los indicadores de pertinencia, impacto y optimización que se proponen expresan las cualidades: profesional, gnoseológica y metodológica que debe poseer el documento *Programa de Asignatura*.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

5. En que medida la concepción de las guías de evaluación viabilizan el proceso de evaluación de los indicadores planteados en cada documento, para su acreditación.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

Sobre la concepción de la metodología y el objetivo que persigue.

6. Teniendo en cuenta que la evaluación del diseño de planes y programas de estudio de carreras universitarias tiene como objetivo el perfeccionamiento curricular para alcanzar una integralidad del egresado universitario, cómo valora usted el grado de factibilidad en la aplicación de la metodología de evaluación propuesta, la cual contiene indicadores de pertinencia, impacto y optimización de los documentos rectores del proceso docente educativo.

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

En todos los casos, si lo considera necesario incluya posibles propuestas.

7. Considera usted que los resultados de la aplicación de la metodología de evaluación de planes y programas de estudio contribuye a eliminar las insuficiencias que presentan los egresados universitarios en su desempeño profesional de forma:

Muy Adecuada (5)	Bastante Adecuada (4)	Adecuada (3)	Poco Adecuada (2)	No Adecuada (1)

Si su respuesta clasifica en las dos primeras evaluaciones, plantee criterios que la fundamenten.

Respuestas de los Expertos

Pregunta 1

Experto	5	4	3	2	1
1		X			
2		X			
3	X				
4			X		
5			X		
6		X			
7	X				
8		X			
9		X			
10		X			
11		X			
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16	X				
17		X			
18		X			
Total	4	12	2		

Pregunta 2

Experto	5	4	3	2	1
1		X			
2		X			
3	X				
4			X		
5			X		
6	X				
7	X				
8		X			
9		X			
10		X			
11		X			
12	X				
13	X				
14		X			
15		X			
16		X			
17		X			
18		X			
Total	5	11	2		

Pregunta 3

Experto	5	4	3	2	1
1	X				
2		X			
3		X			
4		X			
5		X			
6		X			
7		X			
8		X			
9		X			
10		X			
11		X			
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16		X			
17		X			
18	X				
Total	3	15			

Pregunta 4

Experto	5	4	3	2	1
1	X				
2		X			
3		X			
4		X			
5		X			
6		X			
7		X			
8		X			
9		X			
10		X			
11		X			
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16		X			
17		X			
18	X				
Total	3	15			

Pregunta 5

Experto	5	4	3	2	1
1		X			
2	X				
3	X				
4		X			
5		X			
6	X				
7	X				
8		X			
9			X		
10		X			
11			X		
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16		X			
17		X			
18		X			
Total	5	11	2		

Pregunta 6

Experto	5	4	3	2	1
1	X				
2	X				
3	X				
4		X			
5		X			
6	X				
7		X			
8		X			
9		X			
10	X				
11	X				
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16		x			
17		x			
18	x				
Total	8	10			

Pregunta 7

Experto	5	4	3	2	1
1	x				
2	x				
3	X				
4		X			
5		X			
6		X			
7		X			
8		X			
9		X			
10		X			
11	x				
12		X			
13	X				
14		X			
15		X			
16		x			
17		x			
18	x				
Total	6	12			

Expertos	Preg 1	Preg 2	Preg 3	Preg 4	Preg 5	Preg 6	Preg 7
----------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

1	4	4	5	5	4	5	5
2	4	4	4	4	5	5	5
3	5	5	4	4	5	5	5
4	3	3	4	4	4	4	4
5	3	3	4	4	4	4	4
6	4	5	4	4	5	5	4
7	5	5	4	4	5	4	4
8	4	4	4	4	4	4	4
9	4	4	4	4	3	4	4
10	4	4	4	4	4	5	4
11	4	4	4	4	3	5	5
12	4	5	4	4	4	4	4
13	5	5	5	5	5	5	5
14	4	4	4	4	4	4	4
15	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	4	4	4
17	4	4	4	4	4	4	4
18	4	4	5	5	4	5	5
Rj	73	75	75	75	75	80	78

Figura 2.3 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

