

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RIO

***GRUPO DE ESTUDIOS DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR***

G E D E S

**TÍTULO: LA MAESTRÍA: SU DIDÁCTICA Y SU DISEÑO
CURRICULAR.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO
CIENTÍFICO DE DOCTOR EN CIENCIAS
PEDAGÓGICAS**

AUTOR: M Cs. JOSÉ MANUEL RUIZ CALLEJA

TUTOR: DR. Cs. CARLOS MANUEL ALVAREZ DE ZAYAS

PINAR DEL RIO, MARZO DE 1999

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN DE POSTGRADO EN CUBA. DIAGNÓSTICO Y PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL DISEÑO CURRICULAR DE MAESTRÍAS.

Excluida la intención de un recuento histórico, ajeno por demás a los objetivos del trabajo, se aprecian coincidencias de especialistas e investigadores que sitúan el surgimiento de la Educación de Postgrado, a nivel mundial, en la frontera entre el siglo pasado y el presente en los países más desarrollados de la época; en Cuba sus primeros indicios como actividad aislada datan apenas de la década de 1960 a partir de la Reforma Universitaria, pero no es hasta 1976, en que se crea el Ministerio de la Educación Superior, que comienza a tomar forma lo que hoy constituye el Sistema Nacional de Educación de Postgrado y el nivel más alto del sistema general de la educación en nuestro país.

Resulta evidente que, en la actualidad, la Educación Superior, impulsada por el impetuoso avance de la ciencia y la tecnología a nivel mundial, caracterizada además por la profusión y diversificación de sus campos de aplicación, adopta pautas organizativas que tienden a una formación de profesionales en pregrado con un “perfil amplio”, evitando así, por múltiples razones que no es nuestra intención analizar, lo que podría denominarse “especialización temprana”. Tales evidencias condicionan, entre otras de carácter más general, el papel relevante que se concede a la educación de postgrado, también llamada cuarto nivel de la enseñanza, para el necesario proceso de especialización selectiva de los profesionales, que atendiendo a los requerimientos del desarrollo de la sociedad, ha de resolverse principalmente en el contexto de la propia Educación Superior.

En las instituciones universitarias como principales promotoras de la educación de postgrado y en general en la Educación Superior, resulta de vital importancia para sus estrategias de desarrollo, conjugar, en adecuado balance, la educación de pregrado y la de postgrado, porque en su relación dialéctica, dentro del marco de

una relativa independencia signada por las especificidades que determinan sus diferencias, si bien el pregrado es antecedente y condición de la existencia del postgrado, este último contribuye a la creación científica e innovación tecnológica y a la vez al propio desarrollo de profesores e investigadores, como premisa de la calidad y excelencia del proceso de formación de pregrado. No reconocer esta relación, implica un grave error de estrategia en que la Educación Superior y sus instituciones no pueden caer, so pena de incumplir su compromiso con la sociedad. Así, en esta interacción, vemos hoy como los resultados alcanzados por la educación de pregrado condicionan una elevación del papel de la educación postgraduada.

Generalmente está reconocido a nivel mundial que las instituciones de Educación Superior constituyen el ámbito principal en el que se forman los investigadores y en tal sentido el Sr. Julio Feroso presidente de la Junta Directiva de COLUMBUS ¹ en su artículo “Saber y saber hacer, toda la vida”, plantea: “En distintos documentos europeos se urge a las universidades a que concedan mayor importancia a la formación de postgrado y a la educación continua...” ².

Con respecto a la formación de investigadores, ha expresado J. Nuñez ³: “Aunque los estudios de postgrado han tenido una significativa expansión en la región en las últimas dos décadas, su contribución en cuanto a número de investigadores es insuficiente, tanto cuantitativa como cualitativamente. Esto último se refiere a los objetivos de investigación que realmente tienen los postgrados, muchos de ellos concebidos según patrones profesionalizantes”. Coincidimos con esta apreciación, aunque cabe señalar que consideramos que los postgrados, si bien deben contribuir a la formación de investigadores, también tienen una importante misión en la especialización y actualización de los profesionales en ejercicio; para lo cual

¹ Programa de cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas, surgido en 1987.

² Noticias de COLUMBUS, No. 2, Noviembre e 1995, p 6

³ Nuñez Jover, J. (1996). Visión del postgrado desde una perspectiva epistemológica. En: Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. CEISEA. Venezuela, p 6

el sistema cubano contempla la vertiente de Superación Profesional y también la Especialidad dentro de la vertiente de Formación Académica.

No podemos ignorar que el desarrollo científico del país en su sentido más general, depende principalmente de la formación y consolidación de recursos humanos para la ciencia, que garanticen la creación científica e innovación tecnológica en sí misma con un propósito social amplio, ni tampoco se puede soslayar la importancia de la superación continua de los profesionales que se desempeñan directamente en la producción, los servicios o el arte; de esta manera se entiende la dimensión plena de un Sistema Nacional de Postgrado, en cuyo desarrollo intervienen no solo los centros de educación superior, sino también los organismos y entidades empleadoras de los egresados universitarios; aunque la función rectora de esta actividad en Cuba haya sido asignada por el Estado al Ministerio de la Educación Superior.

Con relación a las características más actuales del postgrado, también ha planteado J. Nuñez ⁴: “En la actualidad el postgrado continua siendo una necesidad, pero su contenido tiende a favorecer la profundización y especialización que la práctica social demanda, sin abandonar sus funciones de actualización y complementación”. En este planteamiento se expresan, de manera evidente, las funciones que la sociedad cubana demanda de este nivel, considerando justificada la tendencia de la formación de profesionales de perfil amplio que existe en el pregrado.

El perfeccionamiento de la Educación Postgraduada es hoy una de las tareas más importantes de las que enfrenta la Educación Superior cubana y en este empeño se dan pasos importantes.

⁴ Nuñez Jover, J. (1997). El postgrado en la universidad: una mirada a los noventa. Revista cubana de Educación Superior No. 3 de 1997. CEPES -UH. C. Habana p 48

1.1 La educación de postgrado en Cuba. Contexto actual y objetivos generales.

El Ministerio de Educación Superior (M.E.S.), de Cuba, concede una especial atención a la Educación de Postgrado con un enfoque de desarrollo estratégico, al conceptualizar y definir a la misma como una “Unidad de Acción Estratégica” dentro de su sistema de dirección o gestión institucional y proyectarla con visión de futuro a un estado deseado que se corresponde con las necesidades de desarrollo de la sociedad cubana y como tal forma parte de su “Misión” social ⁵.

A pesar de que en la actualidad más de 200 000 profesionales cubanos reciben en un año alguna forma de educación postgraduada, esta última no satisface todavía los requerimientos del país, atendiendo a que el número total de graduados sobrepasa la cifra de 600 000, lo cual representa aproximadamente el 5,4 % de la población y que por otra parte, no se alcanza un equilibrio regional ni por sectores, ramas y áreas del conocimiento.

Estas realidades cuyos factores causales pueden catalogarse como objetivos y subjetivos; justificados e injustificados a la luz de las necesidades del desarrollo social, van desde las diferencias y limitaciones en cuanto a grados científicos y categorías docentes de los claustros de una parte considerable de centros de Educación Superior (el 89 % no rebasa los 30 años de creados), hasta en alguna medida todavía, la falta de reconocimiento de la importancia que reviste la superación de los profesionales por parte de las entidades de la producción y los servicios, pasando además por las afectaciones de recursos materiales y financieros que afronta el país, por citar solo tres que consideramos fundamentales.

De cualquier manera, los hechos referidos evidencian la impostergable materialización de una política educacional dirigida a la sistematización y consolidación del Sistema Nacional de Postgrado. Así, un reto planteado a la

Educación Superior cubana es el siguiente: “Consolidar la Educación de Postgrado en sus direcciones de superación profesional y postgrado de formación académica, de modo que contribuya perceptiblemente a la elevación de la calidad y eficacia de la gestión política, económica y social del país”.⁶

En línea con lo expresado anteriormente, el MES dentro de sus proyecciones de trabajo considera: “...el incremento de la integración con el contexto social...” , “...la elevación de la calificación del claustro. Para el inicio del tercer milenio, ha de alcanzarse que el 50 % de los profesores universitarios ostente el primer grado científico y también el 80 % de los dirigentes académicos y científicos.”, además, “...alcanzar un nivel competitivo internacional en la oferta de programas de doctorado, maestrías, diplomados, entrenamientos, especialidades y cursos de postgrado”.⁷

En interés de brindar un resumen analítico del contexto actual de la Educación de Postgrado en Cuba, se han abordado en síntesis los problemas más generales y también las proyecciones de trabajo (estrategias), conviene por tanto, analizar las condiciones en las que la correspondiente política educacional de este nivel, se llevará a efecto para resolver los problemas y alcanzar los objetivos trazados.

Un análisis situacional el Sistema Nacional de Postgrado en términos de sus ambientes internos y externos, pormenorizando sus fortalezas y debilidades tanto como las amenazas y oportunidades, sería demasiado extenso para los fines de este capítulo; consideramos suficiente entonces, analizar algunos aspectos principales que caracterizan las condiciones actuales para el desarrollo de la política educacional de postgrado:

⁵ Estrategia compartida del MES hasta el año 2 000, documento oficial, Enero de 1996.

⁶ Revolución y Educación Superior en Cuba, Ministerio de Educación Superior, Ciudad Habana, 1995, p 30

⁷ Revolución y Educación Superior en Cuba, Ministerio de Educación Superior, Ciudad Habana, 1995, p 29

- Existe la comprensión y el propósito por parte de los más altos niveles de dirección del país, de la necesidad de elevar el nivel científico y promover la superación profesional.
- Existe una red de centros de Educación Superior y otras instituciones autorizadas que resultan suficientes para una adecuada extensión territorial de la actividad de postgrado y están establecidas las prioridades a nivel nacional y de cada territorio.
- A pesar de que solo el 1 % aproximadamente de los profesionales cubanos poseen grado científico (del total, el 82 % se concentra en las universidades) y de que en su mayoría tienen edades que oscilan alrededor de los 45 años, se cuenta con un potencial de profesores e investigadores jóvenes que en el transcurso de los próximos años puede transformar esta situación favorablemente.
- Las limitaciones, sobre todo financieras, para acceder en calidad y cantidad a la información más actualizada en los diferentes campos del conocimiento a nivel internacional, puede atenuarse significativamente potenciando la utilización más efectiva de las redes de información científico-técnica existentes en el país, el acceso a Internet y también otros tipos de relaciones de intercambio informativo internas y con el exterior, aprovechando para ello el incremento de las relaciones que hoy existen con instituciones académicas y científicas a nivel mundial.
- La insuficiencia y en casos obsolescencia de la base material y técnica disponible, es sin dudas el escollo más difícil de salvar. Una solución temporal y parcial para este problema, resulta la cooperación ínter institucional y regional tanto para fines de formación de recursos humanos como para la utilización de equipamiento, instalaciones especializadas y otros.

- Se cuenta en los organismos y centros de la producción y los servicios con un potencial de profesionales de alta calificación, experiencia y prestigio para implantar subsistemas ramales de superación profesional.

En cuanto a sus objetivos, la Educación de Postgrado se considera dentro del sistema general de educación en Cuba como su nivel más elevado, definiéndose como objetivos centrales la formación académica de postgrado y la superación continua de los egresados universitarios durante su vida profesional, contribuyendo de forma sistémica a la elevación de la productividad, eficiencia y calidad del trabajo.⁸

Los objetivos centrales definen las dos vertientes principales de trabajo y de ellos se derivan los siguientes objetivos más concretos:⁹

- ◇ Posibilitar a los recién egresados universitarios, durante su período de adiestramiento laboral, la adquisición de los conocimientos y las habilidades específicas para asumir con eficiencia las funciones inherentes a los cargos a los que sean destinados en sus centros de trabajo.
- ◇ Contribuir a la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general o específico no recibidos durante la carrera o adquiridos sin la profundidad requerida y que son necesarios para el mejor desempeño de determinados cargos o puestos de trabajo.
- ◇ Posibilitar la actualización sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales de acuerdo con los avances y el desarrollo científico-técnico.
- ◇ Permitir la obtención de un nivel avanzado de profundidad o amplitud de conocimientos y métodos en campos específicos de la actuación profesional.

⁸ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Resolución No. 6 de 1996, MES, artículo 2.

- ◊ Formar y desarrollar los cuadros científicos al más alto nivel de desarrollo de cada rama de actividad, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del país.

1.2 Direcciones o vertientes principales de la Educación de Postgrado en Cuba, sus formas y características esenciales.

El sistema nacional de postgrado en Cuba está organizado atendiendo en primer lugar a los requerimientos de la sociedad cubana y además se corresponde con las tendencias más avanzadas que hoy se registran en el contexto internacional.

De acuerdo con sus objetivos centrales se establecen dos vertientes que son: a)- La superación profesional y b)- La formación académica de postgrado. A cada vertiente principal le corresponden formas específicas dirigidas a cumplimentar sus objetivos particulares y estas se intervenculan para dar coherencia y lograr un enfoque de sistema de la Educación de Postgrado, analizada esta desde el punto de vista de los procesos educativos que la integran.

El establecimiento de estas dos direcciones o vertientes principales de la educación postgraduada cubana, apunta hacia una tendencia actual que en el mundo reconoce la necesidad e importancia crecientes de considerar, no solo los estudios que conllevan a la obtención de un nuevo título para los graduados universitarios, sino también la educación continua de los profesionales dirigida al perfeccionamiento permanente de sus funciones laborales.

La superación profesional constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios la adquisición, ampliación y

⁹ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Resolución No. 6 de 1996, MES, artículo 3.

perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridos para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales, así como para su desarrollo cultural integral.¹⁰

Las formas organizativas de la Superación Profesional, encauzadas a elevar la productividad y la calidad del trabajo de los graduados universitarios, son las siguientes: Los cursos de superación, los entrenamientos, el diplomado; que unidos a la autopreparación y otras variantes menos formales tales como talleres, seminarios, conferencias especializadas, debates científico-técnicos e intercambios de experiencias, sin ser las únicas, permiten un amplio espectro de posibilidades de superación.

La formación académica de postgrado constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan a los graduados universitarios alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista profesional y científico.¹¹

Esta vertiente contempla como sus formas organizativas la Especialidad de Postgrado, la Maestría y el Doctorado y tiene como objetivo: "...la formación postgraduada con una alta competencia profesional y avanzadas capacidades para la investigación científica, técnica y humanística lo que se reconoce con un título oficial o un grado científico".¹²

En una caracterización muy general de estas formas, puede decirse, que la especialidad de postgrado se dirige a la profundización en áreas particulares de profesiones afines identificadas con campos de acción o esferas de actuación profesionales, según las exigencias concretas de determinados perfiles ocupacionales.

¹⁰ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, RM 6 de 1996, MES, artículo 48

¹¹ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, R.M. 6 de 1996, artículo 8

¹² Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, R.M. 6 de 1996, artículo 9

La maestría proporciona un buen dominio de los métodos de investigación científica, una cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, con un enfoque multi e interdisciplinario, permitiendo una mayor comprensión, interpretación y la solución de problemas científico-técnicos en ese campo.

El doctorado es el proceso que permite obtener un grado científico de Doctor en ciencias de una determinada especialidad o de Doctor en Ciencias; está dirigido a la formación de investigadores científicos y profesores universitarios proporcionándoles un conocimiento profundo y amplio en un campo del saber, así como madurez científica, capacidad de innovación y creatividad, para resolver y dirigir la solución de problemas de carácter científico de manera independiente.

Coincidimos entonces con W. Peñaloza ¹³: “La especialización supone la preparación de personas que van a actuar profesionalmente ...la maestría es, en esencia el ingreso del mundo fascinante de la investigación ...y el del doctorado, que es una investigación más avanzada que en la maestría”. Si bien este autor no tiene la misma concepción nuestra, sobre un sistema de postgrado que incluya los procesos que en Cuba conforman la vertiente de Superación Profesional, privilegiando en su análisis solo aquellos conducentes a títulos; si en los que consideramos como de Formación Académica de Postgrado, se aprecian coincidencias esenciales con nuestros puntos de vista.

En lo adelante centraremos nuestra atención en la maestría como proceso de la formación académica de postgrado que constituye el campo de investigación abordado en este trabajo.

¹³ Peñaloza, W. (1988). Especialización, Maestría y Doctorado. Revista de Educación Superior, Ciencia y Cultura, Nros. 1-2 ene-dic 1988. OPSU. Caracas, Venezuela. p 57

1.3 La problemática actual de la maestría en Cuba como proceso de formación académica de postgrado.

Como es generalmente reconocido, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, la problemática del postgrado no ha sido hasta hoy analizada con el alcance y sistematicidad que la referida al tercer nivel de enseñanza y ello, aunque pudiese estar hasta cierto punto justificado, resulta en la actualidad, como política y estrategia, de naturaleza inadmisible y el hecho en si mismo condiciona la necesidad e importancia del estudio del cuarto nivel de enseñanza en su especificidad, desde los enfoques teórico-pedagógico, metodológico y de su organización administrativa o gestión institucional. En el caso particular de la maestría, como forma de la educación postgraduada de reciente oficialización en Cuba, cobran especial importancia estos estudios.

En los siguientes términos se ha expresado el Ministro de Educación Superior: “En la actualidad estamos favoreciendo un proceso de análisis que pretende capacitar mejor a nuestras instituciones para definir sus políticas en relación con las maestrías...”¹⁴

En línea con lo expresado por el Ministro, la Dirección de Educación de Postgrado del MES organizó cuatro talleres regionales coauspiciados por los mayores centros de Educación Superior del país (UH, ISPJAE, UCLV y UO) que se realizaron en los meses de Enero y Febrero de 1996, donde se analizaron cinco temas de la problemática del postgrado, de los cuales cuatro estuvieron directamente relacionados con la maestría; en la actualidad, encuentros similares han continuado desarrollándose, esto refuerza los criterios que hemos expresado en torno a la prioridad de los estudios para el perfeccionamiento y desarrollo de esta forma de la educación postgraduada.

¹⁴ Vecino Alegret, F., Intervención en el XVIII seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior, C. Habana, Marzo 4 de 1996.

El análisis de la problemática de la maestría requiere de un enfoque integrado desde los puntos de vista pedagógico, conceptual, metodológico y organizacional que garantice una amplia visión y permita, con un criterio de diagnóstico, establecer las causas principales de los problemas que han de ser solucionados; todo ello tomando en cuenta las condiciones histórico-concretas y las políticas y estrategias de desarrollo institucional en su vínculo con la sociedad.

Aunque influido por concepciones y condiciones sociales, políticas y económicas diferentes a las cubanas, muchas de ellas determinadas por criterios mercantilistas propios del neoliberalismo, el incremento de la demanda de maestrías es un hecho palpable también en Latinoamérica y se evidencia en el siguiente planteamiento de P. Ruiz ¹⁵: "...el aumento extraordinario de la matrícula de postgrado, registrado en México en 1995, se ubica principalmente en el nivel de maestría, nivel que concentra el 65 por ciento del total de alumnos de postgrado. En el conjunto de países de América Latina, la maestría registra un porcentaje similar en cuanto a importancia".

En Cuba, ya en marzo de 1996, cuando recién se oficializó la maestría, se habían aprobado y puesto en práctica aproximadamente unos 200 programas, con la característica de que el 50 % se concentraba en solo cuatro de los mayores centros de Educación Superior como son: La Universidad de la Habana, La Universidad de Oriente, La Universidad Central de Las Villas y el Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría", que representaban tan solo el 11% de las instituciones con programas aprobados. En febrero de 1999, según datos oficiales del MES¹⁶, los centros referidos desarrollan el 66 % de los programas vigentes, destacándose la Universidad de la Habana que ejecuta el 42,9 % del total.

¹⁵ Ruiz Nápoles, P. (1997). El papel de la Universidad Pública en relación con el postgrado y el desarrollo económico. Revista cubana de Educación Superior No. 2 de 1997. CEPES - UH. C. Habana pp 39-52

¹⁶ Mesa Redonda sobre Educación de Postgrado efectuada por la Dirección de Postgrado del MES en el Congreso Internacional Pedagogía' 99 el 4 de febrero de 1999 en C. Habana

La situación expresada, es un reflejo objetivo, pero parcial, de una problemática amplia y de variados matices, que no solo se puede explicar por el tamaño y experiencia docente e investigativa de las instituciones mayores y más antiguas. Esta problemática incluye elementos conceptuales, metodológicos y organizacionales, que desde una perspectiva pedagógica, influyen en el diseño, ejecución y evaluación de la maestría, afectan a todas las instituciones y son objeto de estudio en esta investigación, particularmente en lo referido a su diseño curricular.

1.3.1 Principales problemas actuales asociados al diseño de las maestrías.

La recopilación de los datos e información necesarios para la investigación, como elemento imprescindible para demostrar la existencia del problema que la origina y visto este como la necesidad de hallar una solución, se llevó a cabo básicamente mediante los métodos de análisis documental y de encuestas. De ahí que el inventario de problemas que presentamos aparece como resultado de la aplicación de encuestas por cuestionario y por entrevista atendiendo a la clasificación de Osipov ¹⁷ y también es el resultado del análisis de muchos y variados documentos entre los que se encuentran las relatorías de los talleres nacionales sobre educación postgraduada y maestrías, actas de reuniones de vicerrectores, libros, artículos y otras publicaciones, así como programas de maestrías y otros tantos considerados como un objeto específicamente creado por el hombre para la transmisión de información.

En el caso de las encuestas, se aplicó para los cuestionarios el método denominado del Banco Fundamental de Datos, en su variante de encuestar para un tamaño de muestra de 36, a una parte significativa de los expertos más competentes ¹⁸.

¹⁷ Osipov, G., y otros, (1988) Libro de trabajo del sociólogo. Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana, p. 349

Para las entrevistas, el método muestral en su variante no estrictamente aleatoria conocida como Muestra por Cuotas ¹⁹, determinándose estas últimas según las características y el nivel de desarrollo de las maestrías en los distintos Centros de Educación Superior y territorios del país, como criterio principal en la conformación del modelo y con un tamaño muestral de 48 entrevistados.

Esta variante del método muestral fue seleccionada atendiendo a que no fue posible contar con un inventario de los objetos del conjunto general y aunque tiene la desventaja de no disponer de un criterio objetivo del error muestral, ofrece las ventajas de la simplicidad de su realización y sobre todo de la rapidez de ejecución.

Este tipo de muestreo es también denominado por E. Bueno ²⁰ como Muestreo Intencional, aceptándose generalmente que si se logra el tamaño óptimo de la muestra, la precisión obtenida puede ser igual e incluso superior a la lograda por el muestreo aleatorio.

En el análisis documental se abarcó una muestra amplia de más de 150 documentos, seleccionándose de las fuentes de información aquellos que permitieran la máxima confiabilidad de los datos acerca del problema y el objeto investigado. En los métodos se combinó el análisis tradicional y el formalizado, alternando convenientemente las valoraciones cualitativas y cuantitativas según los propósitos de la investigación.

Así, a partir de estos métodos de investigación se llegó a determinar un inventario de los problemas actuales asociados a las maestrías, que sirve de base para el análisis diagnóstico y fáctico del problema y el objeto así como para el establecimiento de sus tendencias; consideramos este análisis de los datos

¹⁸ Idem, p. 188

¹⁹ Idem, p. 216

²⁰ Bueno, E., (1994), Metodología de la investigación, CEDEM, Universidad de la Habana, p.100

empíricos en sus dos aspectos: el teórico, condicionado por la fundamentación de la teoría pedagógica y la hipótesis de la investigación, y el propiamente empírico.

Un primer agrupamiento de la información obtenida en términos de su clasificación u ordenamiento, se realizó según una tipologización teórica, que atendiendo a la hipótesis de la investigación reconoce un modelo conceptual, que en el proceso docente educativo permite distinguir al menos tres etapas o fases principales: la de diseño, la de ejecución también llamada de implementación y la de evaluación. En la construcción de esta tipología se ha considerado la dinámica del proceso y el carácter continuo de su diseño para establecer la clasificación de la información, así un problema genérico puede verse reflejado en ella diferenciadamente por su interpretación, a partir de como se presenta en cada etapa o fase del modelo, obviando así el inconveniente que resulta para los propósitos de la investigación, una descripción demasiado general de la problemática en cuestión.

Por otra parte se han obviado intencionalmente en la selección, algunos hechos del objeto investigado que no están directamente asociados con el problema y su solución y por tanto no resultan de interés específico para esta investigación, con independencia de que en algún momento del análisis se puede hacer referencia a ellos. Tales hechos, por citar algunos, existen y se registran con respecto a la inobservancia de las normativas del Reglamento para la Educación de Postgrado y con respecto a la organización y estructura académico-administrativa de las instituciones, los primeros pueden conducir a la no aprobación de los programas y los segundos a su fracaso en la práctica.

PRINCIPALES PROBLEMAS DEL DISEÑO DE MAESTRÍAS:

Los problemas aquí planteados, agrupados según la tipologización teórica explicada anteriormente, representan insuficiencias y deficiencias del diseño de los programas de maestrías. Nos referiremos a ellos en una clasificación, que desde el punto de vista de su relación causal, contempla dos criterios principales: a)-

Problemas esenciales y b)- Problemas derivados. Esta clasificación, permite reflejar con mayor objetividad el análisis esencial del problema que resuelve esta investigación, al distinguir entre lo epistemológico y lo propiamente metodológico e incluso administrativo que surge del estudio del objeto investigado.

Problemas esenciales

En realidad entre estos problemas existe también una determinada relación causal, pero consideramos que ambos constituyen la expresión más objetiva y esencial del problema científico de esta investigación, actuando además como causas principales de la existencia de los denominados problemas derivados.

- ↓ Aplicación generalizada de criterios empíricos, basados principalmente en la experiencia del diseño del pregrado y en la ejecución de otros programas de postgrado, que no tienen una fundamentación teórica que atienda a la esencia y fundamentos pedagógicos y didácticos de estos procesos de formación académica de postgrado.
- ↓ Deficiente caracterización del proceso en relación con los componentes que lo integran (Problema, Objeto, Objetivos, contenidos, métodos, etc.), así como de las leyes que lo rigen y explican su comportamiento.

Problemas derivados

Estos problemas se derivan de los esenciales y se refieren a los aspectos más bien de carácter metodológico, que se aprecian también como consecuencia del problema de esta investigación; aunque no por ello dejan de ser importantes, en tanto que reflejo de la problemática actual del diseño de maestrías.

- ↓ Deficiente formulación del Modelo o Perfil del Egresado, donde en sentido general no se constata ni se garantiza una adecuada pertinencia social, basada en las prioridades y las reales necesidades de la sociedad.

- ↓ Líneas de investigación que no están bien definidas.
- ↓ Objetivos imprecisos, muchas veces formulados a nivel de asignaturas, módulos y temas, solo hasta un nivel reproductivo de asimilación del contenido y en otros casos propios de diplomados o especialidades
- ↓ Programas donde no se prevé una adecuada articulación de los contenidos de las asignaturas o cursos y módulos con la investigación. La investigación no se considera como actividad principal integradora.
- ↓ Contenidos mal seleccionados, no actualizados, ni novedosos, que no incorporan el contexto internacional al respecto del desarrollo científico y tecnológico. Lo cual se expresa, con frecuencia, en una bibliografía que no es pertinente, no está actualizada o es propiamente de planes de estudio de pregrado.
- ↓ Deficiente estructuración de asignaturas o módulos, como unidades de contenido, referida a las relaciones de precedencia (secuencia) y a su enfoque integrador ínter y multidisciplinario.
- ↓ Sistemas de evaluación que no tienen un carácter integrador desde un enfoque ínter y multidisciplinario, así como tampoco aseguran el control sistemático de la investigación desde el comienzo y durante el desarrollo del programa.
- ↓ Las estrategias pedagógicas no están previstas o no son las adecuadas para contribuir al desarrollo de la independencia o autonomía cognoscitiva, la creatividad y la capacidad investigativa de los maestrantes.
- ↓ Currículo poco o nada flexible, que no da posibilidad a los maestrantes, de escoger por si mismos, el camino hacia una mención o perfil terminal.

- ↓ Requisitos (perfil) de ingreso que no atienden ni garantizan el nivel de partida necesario de los maestrantes respecto a los objetivos y contenidos propuestos en el programa.
- ↓ Distribución de horas lectivas y créditos no coherentes con la estructura e importancia relativa de los contenidos y los objetivos del programa.
- ↓ Programas en los que siendo posible y necesario no tienen en cuenta la realización de actividades no lectivas asociadas al componente académico.

Algunos problemas pueden ser más amplios y otros más específicos, pero de alguna manera están todos presentes como características esenciales del conjunto general.

1.3.2 La problemática de la maestría desde un enfoque de diseño.

Si bien es cierto que no se puede considerar, de forma absoluta, que un buen diseño garantiza siempre un buen proceso docente educativo, se puede afirmar que un mal diseño, conduce generalmente a resultados no satisfactorios e indeseables en su ejecución.

La Dra. H. Hernández y la MCs. M. González ²¹ establecen un conjunto de deficiencias actuales con respecto al diseño de los programas de maestría, que resultan coincidentes con los resultados del estudio y diagnóstico realizado en esta investigación. Así, refieren problemas en la formulación de los objetivos, en la fundamentación, en los requisitos de ingreso, en la estructura del plan, en la evaluación y en la bibliografía.

La problemática actual del diseño de maestrías es muy variada y se puede agrupar teóricamente según los modelos conceptuales del diseño en elementos tales como:

- Determinación de necesidades del objeto de estudio(sociales).
- Sistema de objetivos (finales, intermedios y específicos).
- Plan de estudio.
- Contenidos.
- Líneas de investigación.
- Sistema de evaluación.
- Perfil de ingreso.

Muchos programas, en la actualidad, no son aprobados o han sido desautorizados por el Ministerio de Educación Superior, a partir de deficiencias e insuficiencias que se presentan en sus diseños, relacionadas con estos elementos.

De acuerdo con los análisis y los estudios realizados se han podido comprobar los siguientes hechos:

1. No se ha precisado una fundamentación teórico-pedagógica, con un carácter particular, para el diseño de maestrías como proceso de formación académica de postgrado.
2. Los diseños de maestrías, se realizan aplicando en general y principalmente, métodos empíricos.
3. No existe una metodología, reconocida nacionalmente, que sirva con un carácter general para el diseño de maestrías.

²¹ Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1998. CEPES -UH. C. Habana pp37-39

4. El Reglamento de la Educación de Postgrado establece normativas que tienen que ser consideradas en el diseño de maestrías, pero no constituye en si mismo una metodología, ni mucho menos representa una teoría pedagógica al respecto.
5. Generalmente se acepta la conveniencia de contar con una metodología general para el diseño de maestrías, con una fundamentación teórico-pedagógica ajustada a las especificidades de los procesos de formación académica de postgrado.

Durante el transcurso de la investigación, se han apreciado algunos intentos aislados de establecer metodologías para el diseño de maestrías, en términos casi siempre de pautas metodológicas de carácter empírico y por otra parte se registraron algunas preocupaciones, en número poco significativo, al respecto de que el establecimiento de una metodología de diseño pudiese actuar como una “camisa de fuerza” sobre este.

En el primer aspecto, consideramos que cualquier metodología, para que sea efectiva, tiene que rebasar el marco absolutamente empírico y estar fundamentada en una teoría pedagógica adecuada.

El segundo aspecto, constituye una apreciación errónea de los efectos que una metodología general, con un carácter flexible, que se adapte a cualquier campo del saber, podría originar.

Una consideración de J. Nuñez ²², que incluye la maestría como proceso de formación académica de postgrado, expresa lo siguiente: “Considero que los

²² Nuñez Jover, J. (1994). Epistemología y postgrado. ¿Cuándo hablamos de políticas de postgrado en qué concepción de la ciencia nos apoyamos? ¿o será que esto no importa?

programas de postgrado se basan con demasiada frecuencia en la experiencia empírica personal de los encargados de implantar esos programas o simplemente en la transferencia de modelos desde países centrales a los periféricos”. Nos atrevemos a advertir, a la luz de los estudios realizados, que esa “Demasiada frecuencia” que apunta Nuñez, se traduce para la maestría en una tendencia generalizada.

De esta manera se puede constatar que el problema de la investigación existe como necesidad de hallar una solución y expresa, en su esencia, la problemática general del diseño de las maestrías actualmente en Cuba, así:

“El carácter eminentemente empírico de los diseños curriculares de las maestrías, limita la formación óptima de investigadores, altamente calificados, que demanda nuestra sociedad”.

1.4 El perfeccionamiento del diseño de la maestría.

El planteamiento del problema como expresión de la esencia de toda la problemática analizada al respecto del diseño de la maestría, permite percibir *a priori* la dirección de la investigación.

En una consideración que estimamos acertada, ha expresado E. Bueno ²³: “El problema científico es un conocimiento previo sobre lo desconocido en la ciencia. Pero esto “desconocido” debe tener profundas raíces en toda la suma de conocimientos anteriores y debe existir un mínimo de condiciones previas fundamentales o elementales, que por lo menos hipotéticamente, permitan abordar la búsqueda de ese desconocido”.

Tomando en cuenta el planteamiento anterior y en una aproximación descriptiva a una formulación hipotética que no pretende todavía fundamentar vínculos

regulares, puede decirse que la determinación de un modelo teórico pedagógico del Proceso de Formación Académica de Postgrado de la maestría, que defina su estructura y dinámica a partir de los componentes que lo integran, de las leyes que lo rigen y las regularidades que operan como su manifestación más concreta, tales como el carácter principal del componente investigativo, altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica y un alto nivel de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante; será posible caracterizarlo y establecer una metodología, aplicable a su diseño, que disminuya al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

Atendiendo a las consideraciones anteriores, el perfeccionamiento del diseño curricular de la maestría, de acuerdo con la problemática actual, tiende a orientarse hacia dos direcciones principales:

- ◆ Precisión de los fundamentos teórico pedagógicos que rigen este diseño, como proceso formativo de la Educación de Postgrado que tiene sus especificidades.
- ◆ Establecimiento de una metodología de carácter general, pedagógicamente fundamentada y con la necesaria flexibilidad de diseño.

Se revela entonces una contradicción, en la relación que se establece entre la necesidad e importancia del perfeccionamiento del diseño curricular de la maestría y el nivel de desarrollo actual de los fundamentos teórico pedagógicos del postgrado en general y de esta forma en particular.

Se perciben, en los análisis anteriores, los hilos conductores del trabajo de investigación esbozados en la hipótesis, cuya fundamentación teórica se abordará en el segundo capítulo.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS DE DIDÁCTICA DE LA MAESTRÍA.

En este capítulo se realiza un análisis de la Pedagogía y la Didáctica General, con el fin de precisar que los fundamentos teórico pedagógicos de la Educación de Postgrado y particularmente los del proceso de formación de Masters y de su diseño curricular, están contenidos en estas teorías. Al estudiar el objeto se determina un modelo teórico, como expresión didáctica de este, que sirve como fundamento para la metodología de su diseño.

2.1 Pedagogía: ciencia de la formación.

La pedagogía, como ciencia que estudia los procesos de la formación del hombre, tiene sus antecedentes en las antiguas civilizaciones y se ha venido desarrollando a la par y compulsada por el propio desarrollo de la sociedad. “La palabra Pedagogía, traducida del griego, significa arte de instruir y educar al niño” (Savin, 1972) ²⁴. Hoy día la pedagogía es una ciencia independiente que ha ampliado sus límites y se ocupa del estudio de todos los procesos de la formación del hombre durante toda su vida, su objeto comprende la educación como fenómeno social objetivo y también como labor educativa dirigida al desarrollo del hombre.

Comprendida la educación como el proceso de desarrollo y preparación del hombre para la vida, resulta un concepto pedagógico fundamental que abarca tanto la formación de su pensamiento como la formación de sus sentimientos. “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” ²⁵

²⁴ Savin, N.V. (1976). Pedagogía. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana, p 1

²⁵ Martí, J. Obras completas. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. 1975. t. 8, p. 281

Otros dos conceptos pedagógicos fundamentales son la instrucción y la enseñanza. El proceso mediante el cual se forma en el hombre su pensamiento, asimilando la cultura y los conocimientos, es la instrucción.

Pero un hombre instruido, que haya desarrollado su pensamiento y su inteligencia, no es necesariamente un hombre educado, la instrucción y la educación han de desarrollarse formando un todo íntegro. “Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes” ²⁶

La enseñanza es una forma importante de instruir al hombre, de dotarlo de conocimientos, hábitos y habilidades, pero también de influir en su conciencia y su conducta formando en él valores y sentimientos. La enseñanza es un proceso de transmisión y de asimilación al propio tiempo, que considera en si mismo la actividad del que enseña tanto como la actividad del que aprende.

La pedagogía como ciencia considera a la educación, la instrucción y la enseñanza en estrecha relación, formando un todo único en el proceso pedagógico. Todos y cada uno de estos procesos en particular suelen clasificarse, entre otros, atendiendo a su nivel, como primaria, media y superior; así, se habla de la Pedagogía de la Educación Superior, refiriéndose al estudio de los procesos de formación del hombre en ese nivel y que en nuestra opinión incluye los procesos formativos de la educación postgraduada. La clasificación por niveles educacionales, de uso bastante frecuente, nos lleva a pensar en la denominada Pedagogía de la Edad, definida por Savin ²⁷ como una rama de esta ciencia que estudia las particularidades de la educación del hombre en las distintas etapas de su desarrollo

²⁶ Martí, J., Ob. Cit. t. 19, p. 375

²⁷ Savin, N.V. Ob. Cit. p. 10

Una clasificación que establece C. Alvarez de Zayas²⁸ de los procesos formativos, que atiende al menor o mayor grado de fundamento teórico y de sistematicidad de los mismos, los diferencia como: a)- Proceso formativo escolar (la escuela), que es aquel proceso profesional, educacional, de carácter sistematizado y fundamentado en una concepción teórica pedagógica generalizada y b)- Proceso formativo no escolar (familia y otras instituciones sociales) que tiene un carácter más espontáneo y empírico y se apoya en mucho menor grado en las generalizaciones teóricas de la ciencia pedagógica. Concordamos con esta clasificación, que consideramos útil y objetiva, para los fines de la argumentación de nuestra tesis al respecto de que la maestría es un proceso formativo escolar, conducente a un título y por tanto sus fundamentos teóricos están en la Pedagogía y la Didáctica General.

El sistema educacional en Cuba, está conformado por un conjunto de subsistemas que tipifican procesos formativos escolares y entre los que se encuentra el de la Educación Superior, que abarca tanto la formación de profesionales universitarios en todas las ramas de la producción, los servicios y el arte (Educación Superior de Pregrado), como la formación académica de postgrado y la superación de los egresados universitarios durante su vida profesional (Educación de Postgrado).

En una primera aproximación a la precisión del objeto de estudio de esta investigación, tomando en cuenta el problema científico planteado y las consideraciones anteriormente expuestas, este trabajo está dirigido, dentro de la Pedagogía General, al proceso formativo escolar de la Maestría, como una de las formas específicas de la Formación Académica de Postgrado.

²⁸ Alvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana.

2.2 La didáctica. Consideraciones generales y tendencias contemporáneas.

Así como la vieja polémica acerca de si la pedagogía es ciencia o arte, ha ido dirimiéndose a favor del carácter de ciencia de ésta, también al respecto de la didáctica ha existido históricamente el cuestionamiento de si constituye o no una ciencia, que como rama de la pedagogía posee su propio objeto, sus leyes, principios y categorías; los argumentos más frecuentes en contra de una consideración de la didáctica como ciencia, aparecen asociados a criterios tales como que la experiencia docente y los conocimientos científico-técnicos de los profesores, determinan de manera absoluta la calidad y los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos argumentos carecen de fundamento, en primer lugar, porque parten de absolutizar al sujeto que enseña y desestiman al sujeto que aprende, es decir, que obvian el sentido de equidad en esta relación dialéctica que resulta esencial; por otra parte y aunque reconocen el valor de la ciencia y la tecnología como contenidos de la enseñanza, reducen el papel de la pedagogía a conceptos de empirismo y pragmatismo, lo que resulta hoy del todo inaceptable a la luz del desarrollo de esta ciencia.

El proceso docente educativo, denominación introducida por C. Alvarez y generalizada en Cuba, que analizaremos más adelante en detalle, contiene en si mismo la educación y la instrucción, como elementos de un todo único integrado que permite formar la personalidad del hombre.

“El hombre no nace personalidad sino que se convierte en ella. Se forma como personalidad en determinado sistema de relaciones sociales, mediante la educación bien meditada y orientada a determinado objetivo”.²⁹ Este sistema organizado, bien meditado y orientado hacia objetivos precisos de la formación de la personalidad del hombre, que se lleva a cabo en las instituciones docentes (escuelas, universidades u otras), sobre la base de un fundamento teórico, es lo que denominamos proceso docente educativo.

La pedagogía es la ciencia que tiene, como objeto propio, el proceso formativo en su concepción más general; la didáctica, como rama de la pedagogía, es la ciencia cuyo objeto propio es el proceso formativo denominado Proceso Docente Educativo.

Para la afirmación anterior, nos basamos en las consideraciones que al respecto ha hecho C. Alvarez de Zayas³⁰: “La didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente educativo. Es decir, mientras la pedagogía estudia todo tipo de proceso formativo, en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende solo al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal especializado: los profesores. En consecuencia la didáctica es una rama de la pedagogía”.

Si se hace una observación detallada de las publicaciones resultado de investigaciones en Cuba y en el mundo, se puede apreciar, como en el campo de la didáctica de la Educación Superior, estas se han polarizado hacia los procesos más específicos de la formación de profesionales, es decir, la denominada educación de pregrado, dirigida a formar universitarios para los distintos sectores de la producción y los servicios.

Lo anterior se traduce, por la connotación de suma relevancia que cada vez más adquiere el también denominado cuarto nivel de la enseñanza (educación de postgrado), en una necesidad impostergable del estudio y solución de los problemas específicos que se dan en este nivel, cuyas características propias permiten diferenciarlo del pregrado.

Se trata de que para la didáctica de la Educación Superior contemporánea, se plantean tareas importantes en la investigación y solución de los problemas del

²⁹ Koroliiov, F. (1977). V.I. Lenin y la Pedagogía. Edit. Progreso. Moscu. p. 27

³⁰ Alvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia. La Habana

proceso docente educativo en el nivel de la educación postgraduada, como garantía de que la educación es una categoría general y constante, en un mundo que se transforma a una velocidad vertiginosa y cuyo desarrollo científico y tecnológico se caracteriza por generar volúmenes inmensos y variados de nuevos conocimientos en períodos de tiempo relativamente muy cortos.

Estos análisis evidencian la importancia y actualidad del tema de esta investigación, dirigida al diseño curricular de la maestría como proceso de formación académica de postgrado.

2.2.1 Principales tendencias contemporáneas de la didáctica.

En la didáctica contemporánea y específicamente en el diseño curricular, se aprecia la influencia de diversas corrientes y tendencias pedagógicas, que en la práctica comprobamos que no se manifiestan de forma pura, ni son necesariamente excluyentes entre si.

Sin atender a un propósito específico de clasificación u ordenamiento, ni a su caracterización o análisis detallado, mencionaremos algunas de las más relevantes tendencias actuales.

Como generalmente suele suceder, toda nueva teoría propone cambios y transformaciones a las anteriores y tradicionales, estos cambios pueden ser más o menos profundos y abarcadores, incluso pueden ser reconocidos en diferentes grados de aceptación, pero la experiencia acumulada demuestra que la pedagogía y la didáctica, como todas las ciencias, se han desarrollado mediante el concierto de aquellos aspectos positivos de diferentes teorías que han probado su efectividad en la práctica. De ahí la necesidad del estudio y análisis crítico de las corrientes y tendencias actuales.

La inconsistencia de los modelos educativos basados en la pedagogía tradicional, con un predominio manifiesto del sujeto que enseña, con un carácter enciclopedista y un sentido rígido del currículo, con métodos principalmente expositivos dirigidos a la memorización de conocimientos, sin atender a la formación de habilidades ni al desarrollo de la creatividad en los educandos; ha propiciado el surgimiento de nuevas tendencias en el diseño, ejecución y evaluación del proceso docente educativo.

Muchas de estas tendencias se fundamentan en modelos y concepciones psicológicas, tal es el caso de la Pedagogía no directiva, basada principalmente en los conceptos de la terapia no directiva y los principios de la dinámica de grupos de Carl Rogers, conocido por su oposición al conductismo y representante de la corriente humanista en los EEUU. La Epistemología genética de J. Piaget y el Enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotski y sus seguidores, constituyen corrientes que desde concepciones psicológicas generales, representan propuestas teóricas interesantes; así mismo, sobre la Psicología Cognitiva se ha planteado por R. Corral ³¹: “Consideramos indispensable el estudio y seguimiento de esta corriente... es posible que este movimiento prefigure un cambio trascendental en nuestros conocimientos acerca del hombre y su actividad intelectual, y por tanto, en la concreción de nuevos enfoques del aprendizaje”.

La teoría de la enseñanza desarrollada por P. Ya Galperin acerca de La formación planificada y por etapas de las acciones mentales y los conceptos, constituye un aporte a la concepción histórico-cultural desarrollado a partir del principio planteado por A.N. Leontiev sobre el papel primario de las acciones externas en el surgimiento y formación de las acciones mentales (internas).

Son conocidas las corrientes constructivistas tales como el constructivismo humano de J.D. Novak, la V heurística de Gowin y los esquemas alternativos de Rosalín

Driver entre otras más que tienen generalmente su fundamento en la teoría de la psicología cognitiva con una fuerte influencia de Piaget.

Otras tendencias, orientadas de diferentes formas a reivindicaciones sociales y políticas, han surgido en los últimos tiempos bajo la denominación genérica de “Progresistas”, entre ellas se encuentran la Liberadora que se fundamenta en las ideas pedagógicas de Paulo Freire y la denominada Libertaria que promulga la autogestión pedagógica a partir de la participación directa de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

En cuanto a los modelos de diseño curricular concretamente, se pueden reconocer tendencias, que aunque en la práctica se encuentran mezcladas, tienen características propias que permiten diferenciarlas, sobre ellas ha expresado O. González ³²: “...los modelos centrados en los objetivos, la tecnología educativa y el sistema de instrucción personalizada, como enfoques derivados fundamentalmente del modelo conductista, aunque peculiares cada uno de ellos, caracterizándose este último por proponer una vía de flexibilización del curriculum... Dos propuestas que de una manera u otra se oponen a la enseñanza tradicional: la Globalización del curriculum como un ejemplo de búsquedas en pos de un mayor nivel de integración de los contenidos científicos, y el modelo de Investigación en la acción, como una alternativa al modelo de curriculum vertebrado en torno a objetivos, con un fundamento sobre todo cognitivo del proceso educativo”.

El análisis de las tendencias contemporáneas, nos permite apreciar una variedad de enfoques que hacen difícil su clasificación, debido a sus contradicciones e interpretaciones diversas, muchas veces eclécticas y hasta inacabadas.

³¹ Corral Ruso, R. (1992). Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque Histórico Cultural. En: El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba. p. 77

³² Gonzalez Pacheco, O. (1992). El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba. p. 94

Estas dificultades, sin embargo, no pueden inducirnos a ignorar los aspectos que, dentro de la complejidad y heterogeneidad presentes en este contexto, pueden resultar positivos o al menos interesantes; siempre desde las concepciones filosóficas del Materialismo Dialéctico e Histórico en que se basa la sociedad y la educación cubanas y determinan los enfoques epistemológicos, sociológicos e incluso psicológicos que aplicamos.

2.3 El proceso docente educativo como objeto de la Didáctica.

La teoría Pedagógica y Didáctica General, en que sustentamos esencialmente la fundamentación que hacemos en esta investigación sobre el proceso de formación de la maestría y su diseño curricular, es la Teoría de los Procesos Conscientes, formulada por el Dr. Cs. Carlos Alvarez de Zayas y en la que apoyándose en un paradigma epistemológico de naturaleza dialéctica, formula un sistema de leyes y categorías que permiten explicar los procesos formativos y específicamente los de carácter docente educativos.

De acuerdo con lo que hemos expresado anteriormente, la didáctica como ciencia tiene como objeto de estudio el proceso docente educativo y ello permite determinarlo en lo general a partir del conjunto de características que expresan sus cualidades y también de las regularidades que explican su dinámica. “El objeto de una ciencia se estudia a través de la determinación de un conjunto de características que expresan sus cualidades o propiedades fundamentales, así como de las leyes o regularidades mediante las cuales se precisa el comportamiento de ese objeto”.³³

Precisando el concepto, entendemos por proceso docente educativo al proceso formativo que se lleva a cabo en las instituciones escolares, de forma sistémica, organizada y eficiente, sobre fundamentos teóricos generalizados y por personal especializado, con el fin de preparar al hombre para la vida.

³³ Alvarez , C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia. La Habana.

Tomando en consideración, según hemos declarado, que el autor cuya teoría utilizamos como fundamento de este análisis, por lo general denomina como proceso docente educativo al que otros autores denominan de enseñanza aprendizaje, hemos estimado pertinente precisar que este cambio o variante de denominación obedece, en su opinión y la nuestra, a que la expresión enseñanza aprendizaje, aunque no es un error, resulta limitada a la actividad de los dos tipos de sujetos que intervienen en el proceso: el profesor y los estudiantes.

Al sumarnos a tal consideración estimamos pertinente agregar, a modo de complementar este análisis, que entendemos que el concepto de proceso de enseñanza aprendizaje define unas relaciones de carácter general, propias de los procesos formativos escolares y no escolares, es decir, por ejemplo, que en la familia y otras instituciones sociales también se desarrollan procesos de enseñanza aprendizaje; por consiguiente, el concepto de proceso docente educativo, formulado por el autor de referencia, que incluye la actividad de enseñanza y aprendizaje, expresa mejor la esencia y características de los procesos formativos que se desarrollan por instituciones educativas especializadas, con un carácter profesional, sistematizado y fundamentado en una concepción teórico pedagógica generalizada.

En su teoría, Alvarez de Zayas establece las características estructurales y también del movimiento o dinámica del proceso docente educativo. Así, en su caracterización, este autor define **el Problema** como un componente que está presente en la determinación de los objetivos y el contenido y en el establecimiento del método, lo que le da una especial connotación en la planificación, organización y desarrollo del proceso. “Es la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación y así resolver el problema y satisfacer su necesidad”.³⁴

³⁴Alvarez de Zayas, C. (1995). Pedagogía Universitaria. Una experiencia cubana. Congreso Pedagogía' 95. C. Habana.

En nuestra opinión, el problema puede verse en diferentes grados de generalización y asociado a un objeto profesional o científico; en consecuencia tendrá también una importancia relevante en los procesos docente educativos de la formación académica de postgrado.

El **Objeto** es el componente del proceso docente educativo que expresa la configuración que este adopta como portador del problema y que en su desarrollo lo transforma, dándole solución a dicho problema y alcanzando el objetivo.

El **Objetivo** como componente tiene un carácter rector del proceso docente educativo y expresa lo que el sujeto pretende alcanzar en el objeto para que una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema.

Otro componente es el **Contenido**, que determina lo que debe apropiarse el sujeto para lograr el objetivo. Se selecciona de la cultura que la humanidad ha desarrollado y que mejor se adecua al fin propuesto. El contenido agrupa un conjunto de conocimientos que reflejan el objeto de estudio, las habilidades que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto y los valores que expresan la significación que el hombre le asigna a los objetos.

El **Método** como componente, es la estructura, el orden de los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto a lo largo del proceso. Identificando el proceso con la actividad, entonces el método es el orden, la consecutividad de las actividades que ejecuta el estudiante para aprender y el profesor para enseñar.

Los **Medios**, como componente, son aquellos objetos que sirven de ayuda para desarrollar el proceso docente educativo y se utilizan para transformar el objeto.

También está la **Forma** como componente, que es el orden que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional para desarrollar el proceso. Así mismo, la forma como organización espacial refleja la relación alumno-profesor.

El **Resultado** es el componente que permite precisar los conocimientos asimilados, las habilidades y valores formados. Expresa la medida en que lo aprendido se acerca al objetivo de formación.

Los componentes hasta aquí analizados conforman la estructura del proceso docente educativo, pero su movimiento se expresa en las relaciones que se dan entre esos componentes y estas a su vez son expresadas por las leyes.

Las leyes de la didáctica, formuladas por el autor de referencia, son analizadas en el proceso docente educativo y enunciadas de la siguiente manera: ³⁵

- La relación del proceso docente educativo con el contexto social: La escuela en la vida.
- La relación entre los componentes del proceso docente educativo. La educación a través de la instrucción.

En la Teoría de los Procesos Conscientes, las relaciones que se dan entre los componentes y otras categorías del proceso docente educativo, expresan su dinámica mediante las leyes y regularidades que explican su comportamiento. Las leyes explican las relaciones internas y con el medio social de este proceso como objeto de la didáctica.

Desde los enfoques sistémico y holístico, estas relaciones que constituyen el origen y esencia de las leyes, permiten caracterizar al objeto como un todo, de manera que por separado pierden su significado. Estas relaciones, además,

tienen un carácter dialéctico y cada componente encierra una dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo.

Estas leyes son la expresión pedagógica, didáctica, de las relaciones sociales que se dan entre los hombres. El proceso docente educativo existe para satisfacer una necesidad social, un problema, que se expresa en la necesidad de la formación de los individuos de una sociedad, por tanto, el problema, como necesidad, es de naturaleza social. El objetivo es la expresión didáctica del encargo social, que se alcanza cuando mediante el método, como vía, los individuos se apropian del contenido, de la cultura acumulada durante el desarrollo histórico y social de la humanidad.

Así, se aprecia como la naturaleza didáctica de estas leyes, que son la esencia y fundamento del proceso docente educativo, vinculan lo social con lo individual en la formación de los hombres para la vida, para vivir y ser útiles a la sociedad en que viven.

Aunque de una manera muy concisa, se han establecido las características fundamentales, tanto estructurales como de la dinámica del comportamiento del proceso docente educativo, que constituyen el fundamento para establecer las particularidades específicas del proceso formativo de la maestría y determinar un modelo teórico que atienda a su didáctica especial.

Siguiendo la lógica de la investigación, caracterizaremos a la maestría como un proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado.

³⁵ Alvarez de Zayas, C. (1998). La escuela en la vida. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana

2.4 La maestría: proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado.

Si bien en cierta medida, se han planteado determinadas consideraciones por algunos autores, tales como el carácter principal o centralidad de la investigación en la maestría, entre otras; al estudiar estos planteamientos, comprobamos su carácter de apreciaciones empíricas, resultado de la experiencia y la observación de estos procesos de formación, que resultan a todas luces insuficientes, para argumentarlos desde una fundamentación teórico científica, desde un enfoque de una didáctica especial que explique estos procesos.

Históricamente, los aportes científicos en cualquier rama del saber, han estado muchas veces precedidos de una cierta intuición, de un conocimiento previo sobre lo desconocido en la ciencia, que puede estar expresado en la propia ciencia, pero también en la experiencia de las personas que se han vinculado con hechos y fenómenos reales, como participantes directos u observadores; de esta manera, consideramos que la fundamentación teórico pedagógica y didáctica que planteamos, incluida la del carácter principal del Componente Investigativo, no de la investigación como forma organizativa del mismo, así como de las restantes regularidades, constituye un modesto aporte de esta investigación a la didáctica especial del proceso docente educativo de la maestría.

Puesto que consideramos que la maestría es un proceso formativo de carácter docente educativo, argumentaremos nuestras consideraciones como resultado del análisis y estudio del objeto de la investigación, lo que nos lleva a la conclusión de que su fundamento teórico y metodológico se sustenta básicamente en la Pedagogía y la Didáctica General.

En una observación *a priori* de la Educación Superior se pueden apreciar dos niveles identificados como: educación de pregrado y educación de postgrado. En

ese contexto ambos niveles coexisten en una interacción que va más allá de los límites de una simple relación de precedencia y continuidad.

La relación pregrado-postgrado es dialéctica, conformando en su unidad y sus diferencias, mediante la solución de la contradicción fundamental que caracteriza esta relación, una cualidad resultante para la Educación Superior que ninguno de ellos por separado puede lograr, para cumplir cabalmente la misión social que le ha sido asignada.

Analizamos pues, la contradicción fundamental entre los niveles de la Educación Superior, a partir de la formación de perfil amplio con la que egresan los profesionales del pregrado, como condición necesaria y suficiente para hacer frente a los problemas generales del objeto de su profesión en un momento inicial, y la necesidad de la especialización y actualización constantes en el postgrado, que el mantenimiento y desarrollo de su condición de profesionales en ejercicio, demanda, para dar solución a los problemas de los campos de acción y esferas de actuación que resultan específicos de su ubicación laboral y también de los problemas del desarrollo científico y tecnológico. La solución de esta contradicción responde a un encargo social que se plantea hoy a la Educación Superior.

En el análisis de la relación entre los niveles de pregrado y postgrado se perfilan algunas cualidades y características de cada uno que permiten diferenciarlos.

La educación de postgrado como proceso de formación cumple tanto la función de mantener como la de desarrollar la cultura de los profesionales universitarios como parte de la sociedad. El mantenimiento se logra principalmente mediante la actualización constante del contenido profesional, y el desarrollo se alcanza fundamentalmente a través de la creación, la producción intelectual como resultado de la creación de teorías, la investigación científica, y la innovación tecnológica.

En el subsistema cubano para la educación de postgrado, como el nivel más elevado del Sistema Nacional de Educación, se contempla un conjunto de procesos de formación, que integrando la vertiente denominada Superación Profesional e incluyendo la Especialidad de postgrado, se dirigen y resultan suficientes para satisfacer las necesidades de especialización de los profesionales de perfil amplio que se gradúan en el nivel precedente.

En la experiencia internacional, sin embargo, se pueden distinguir diversas tendencias que van desde considerar absoluta o casi absolutamente el objetivo de la educación de postgrado como la formación de científicos, hasta las que consideran la maestría básicamente como una especialización profesional complementaria, que actualice e incluso supla las deficiencias e insuficiencias del nivel de formación de pregrado; así se puede analizar, por ejemplo, el caso del MBA (Master in Business Administration) que prolifera como condición para alcanzar un empleo u ocupación de corte administrativo empresarial en países como Estados Unidos, España y otros de América Latina.

En las condiciones del subsistema nacional de postgrado, lógica y coherentemente estructurado, en atención al continuo y acelerado desarrollo que demanda nuestra sociedad, la maestría y el doctorado tienen como objetivo: “Formar y desarrollar los cuadros científicos al más alto nivel de desarrollo de cada rama de actividad, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del país” ³⁶, es decir, que específicamente estos procesos de formación tienden y se caracterizan en sus objetivos por la prioridad de lo creativo respecto a lo productivo, de la esencia con relación al fenómeno.

La maestría como proceso de formación académica de postgrado es parte integrante de la Educación Superior y como tal tiene una base teórico pedagógica común con los procesos formativos en general y con los procesos de este nivel

³⁶ Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. Artículo 3, inciso d, p. 2

educacional en particular, incluyendo el de pregrado, de esta manera los fundamentos científicos de su diseño, ejecución y evaluación, están formulados en las teorías de la Pedagogía y la Didáctica General.

Desde esta perspectiva, encontramos una confirmación en el siguiente planteamiento de H. Hernández y M. González ³⁷: "...la tan mencionada y esperada búsqueda de la especificidad del diseño curricular en el postgrado que lo diferencie del pregrado, no debe o puede, en nuestra opinión, estar referida a negar la existencia de principios de la teoría curricular, de problemáticas inherentes a este campo, así como de procedimientos y metodologías que tienen una validez general y por tanto son atinentes también al postgrado. Diríamos que se trata de una teoría común con focos diferentes".

En el planteamiento anterior, apreciamos como existe una coincidencia de criterios con nuestros planteamientos, al respecto de la base común en la Didáctica General, para los procesos docente educativos de pregrado y postgrado, referida concretamente en este caso al diseño curricular, pero que nosotros consideramos necesario ampliar al proceso docente educativo en todas sus etapas o eslabones, es decir, no solo al diseño, sino también a su ejecución y evaluación.

El proceso docente educativo de la maestría, tiene en si mismo todas las características y rasgos generales que fueron definidos para estos procesos, en el epígrafe anterior y además tiene sus especificidades esenciales que marcan sus diferencias, permitiendo identificarla como una forma particular de la formación académica de postgrado. Analicemos su definición:

"La maestría es el proceso de formación postgraduada que proporciona a los graduados universitarios dominio profundo de los métodos de investigación, amplia

cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, desarrollando habilidades para el trabajo docente, de investigación y desarrollo.”³⁸

De la propia definición del concepto de maestría se pueden inferir ciertas características que reflejan su vínculo con el proceso de creación de cultura, de enriquecimiento del saber humano, con el desarrollo científico a través de la investigación. Sus objetivos se orientan más a la investigación científica que a la profesión y en tal sentido la primera adquiere una preponderancia relativa que la convierte en eje central de su ejecución y por ende de su modelación o diseño.

La maestría es, sin embargo y ante todo, un proceso formativo de tipo docente educativo en el cual la investigación juega un papel preponderante con respecto a lo académico y lo laboral se identifica con lo investigativo, habida cuenta que el sujeto de aprendizaje actúa sobre su objeto de trabajo, como objeto de estudio (investigación), convirtiendo la actividad investigativa en un modo de actuación profesional (laboral).

La organización externa del proceso, su forma en correspondencia con el nivel de acercamiento a la vida, asume solo las de carácter académico e investigativo.

En la maestría, la actividad investigativa tiene un papel preponderante, llegando a constituir el eje central de esos procesos. El maestrante va asimilando e integrando nuevos contenidos de una forma esencialmente diferente a la de otros procesos formativos, en la relación que establece el sujeto que aprende con su objeto de estudio, durante la investigación que transcurre en el proceso docente educativo.

³⁷ Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1998. CEPES - UH. C. Habana, p 42

³⁸ Ministerio de Educación Superior, Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, Res. Min. No. 6 de 1996, pp 7-8

Desde esta óptica, los métodos y la apropiación de los contenidos son de una naturaleza y dinámica diferentes, con una participación más activa y protagónica del sujeto del aprendizaje convertido al propio tiempo en investigador.

La maestría contribuye, junto con el doctorado, a la formación de recursos humanos para la ciencia, que es una necesidad del desarrollo de cualquier sociedad, lo que se realiza no solo propiciando el dominio de la cultura científica precedente, sino también y principalmente, enriqueciéndola con nuevos conocimientos, creando cultura científica, tal es la esencia de esta formación.

De aquí que el problema, que como necesidad social debe resolver la maestría, en tanto que proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado, se expresa en el objetivo más general de formar recursos humanos capaces de resolver problemas científicos mediante la investigación.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la intención de la maestría es formativa, es un proceso docente educativo que se desarrolla principalmente mediante la investigación científica, resolviendo problemas científicos, es cierto, pero con el objetivo de formar investigadores, esto lo diferencia de los procesos investigativos puros y también de otros procesos docente educativos tanto de pregrado como de postgrado.

2.5 La expresión de las leyes de la didáctica en el proceso de formación de la maestría.

A partir de la hipótesis de la investigación, se realizó el estudio del objeto para demostrar, que sobre la base de una fundamentación y modelación teórico pedagógica del proceso docente educativo de la maestría, en la que se tengan en cuenta los componentes que lo integran, el sistema de leyes que lo rigen y las

regularidades que operan como su manifestación más concreta para este proceso en particular; es posible caracterizarlo y sobre esta base, establecer una metodología de carácter general, que aplicada al diseño, permita disminuir al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

Como ya se explicó, los fundamentos teórico pedagógicos y didácticos, de carácter general, en que sustentamos esencialmente nuestra modelación y fundamentación sobre el proceso docente educativo de la maestría, están contenidos en la Teoría de los Procesos Conscientes, formulada por el Dr. Cs. Carlos Alvarez de Zayas, que se analizó en epígrafes anteriores.

El fundamento metodológico que permitió caracterizar y explicar nuestro objeto de estudio y su desarrollo, está integrado por los enfoques sistémico, causal, dialéctico y genético apoyados por las teorías de la dirección, la actividad y la comunicación.

Definido nuestro objeto de estudio como el proceso docente educativo para la formación de Masters, se plantea un modelo teórico que como abstracción de la realidad nos permita su análisis y caracterización mediante la aplicación de los enfoques y teorías anteriormente mencionados.

El modelo incluye los componentes del objeto pero también, como aspecto esencial, sus relaciones internas y con el medio ambiente exterior. Al caracterizarlo como un sistema, es decir, como el conjunto de elementos interconectados entre sí, de cuya interrelación surge una nueva cualidad que no está presente en ninguno de los elementos por separado y que es diferente y superior a la simple suma de los elementos; se pueden precisar las relaciones y determinar su organización y estructura interna así como la dinámica y desarrollo del objeto en sí mismo y en relación con el medio.

El enfoque en sistema permite estudiar las relaciones causales entre los componentes, estableciendo los niveles y el sentido o dirección de su dependencia

así como cuales de estas son fundamentales y cuales no. Permite también establecer relaciones de carácter dialéctico como las que determinan contradicciones entre los componentes y que generan el movimiento y desarrollo del objeto.

En el proceso docente educativo de la maestría, hay que tener en cuenta que el mismo constituye un sistema abierto con entradas y salidas al medio ambiente, lo cual se sintetiza en la ley de la didáctica que establece las relaciones del proceso con el contexto social.

El primer paso de la caracterización es determinar y definir sus componentes, que solo mencionaremos, atendiendo a que ya fueron definidos anteriormente, estos son: el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y el resultado. Además de los componentes y leyes formuladas por C. Alvarez en su teoría, nos apoyaremos en cuatro regularidades, que hemos determinado y que como manifestaciones concretas de las leyes referidas, operan particularmente en los procesos docente educativos de la maestría.

Analicemos la relación problema-objetivo. El problema se da en el objeto como una necesidad de la sociedad de resolver una situación que requiere ser modificada, entonces el objetivo es el propósito o aspiración del sujeto de transformar el objeto para satisfacer la necesidad social mediante la solución del problema.

El objetivo como estado deseado del objeto es una visión de futuro (carácter subjetivo) que como proyección se formula en el presente pero como resultado tangible (carácter objetivo) se obtendrá solo cuando se solucione el problema y se supere la brecha entre el estado actual y el deseado. De esta manera el objetivo se convierte en el componente rector del proceso.

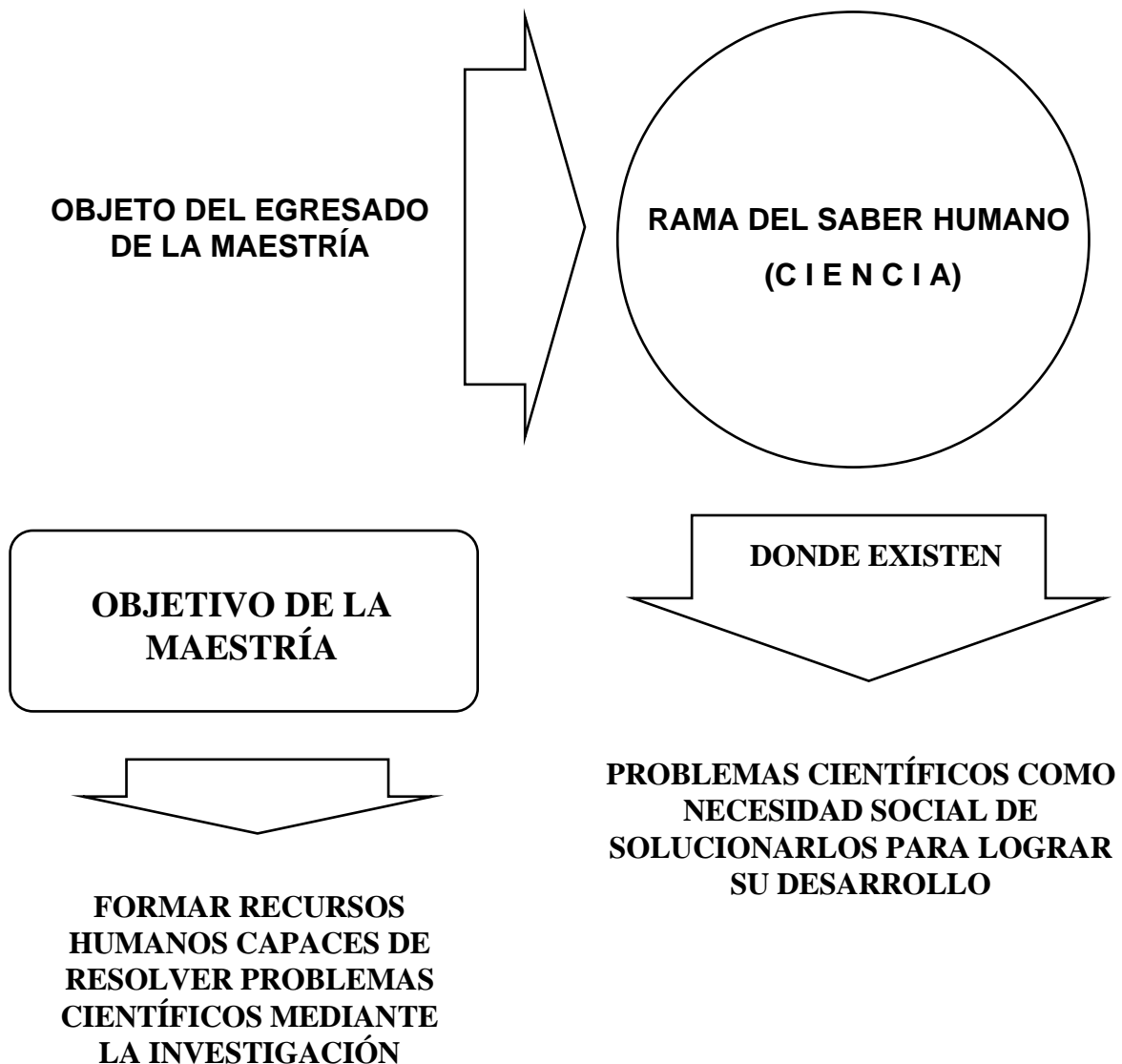
El problema está presente en el objeto como elemento que hay que resolver para transformarlo. Diferentes objetos tendrán problemas diferentes y también distintos objetivos como expresión de la solución de los problemas.

La relación problema-objeto-objetivo resulta esencial y puede verse en diferentes grados de generalización a nivel social y educacional, el encargo social planteado a las instituciones docentes, en términos más generales, como la necesidad de formar a los ciudadanos de una sociedad, se va sistematizando y concretando en cada proceso formativo por niveles y subsistemas. En esta concreción se particularizan los objetos y por tanto los problemas y los objetivos en cada proceso docente educativo específico, es decir, al cambiar el problema, cambia el objeto y el objetivo.

El proceso de formación de la maestría tiene como problema la necesidad social de que los hombres que resuelven problemas científicos tengan un alto nivel de preparación. Su objetivo es la formación de recursos humanos capaces de resolver problemas científicos mediante la investigación y su objeto el proceso docente educativo orientado a tal fin. Su contenido es la cultura acumulada por la humanidad en su devenir histórico social. El método fundamental será el instructivo educativo, como método didáctico y lógica del proceso de formación de investigadores.

La necesidad social que como problema debe satisfacer la maestría, en tanto que proceso específico de formación, se traduce, a partir de su propia definición y como aspecto fundamental, en la formación de graduados universitarios para la investigación científica, la creación de cultura y enriquecimiento del saber humano. En tales condiciones el objeto del egresado de maestría es una ciencia y no una profesión, por tanto, comprende el objeto de estudio como campo del saber humano que recibe su acción y también los modos de actuación mediante los cuales actúa sobre el objeto de estudio y se identifican con la investigación.

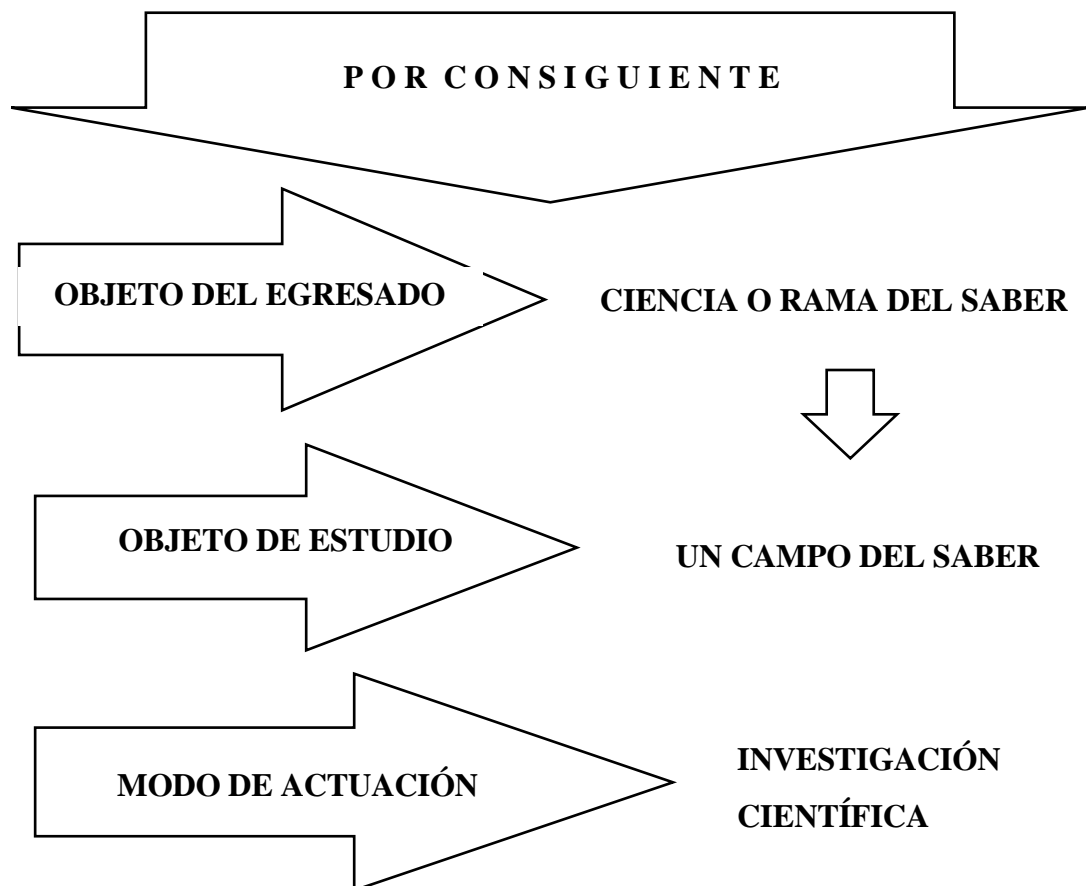
Los campos de acción y los modos de actuación tendrán una expresión didáctica en los objetivos y contenidos del proceso de formación como conocimientos, habilidades y valores que son asimilados por el maestrante en su desarrollo y permiten que se forme como investigador. La formación de capacidades para la docencia se logra conjuntamente con su formación como investigador.



En la maestría el objeto del egresado es la ciencia, el saber humano; los problemas son científicos y existen en ese objeto como necesidad social de hallar una solución para desarrollarlo; los objetivos de formación reflejan los contenidos en

términos de los sistemas de conocimientos propios del objeto y de otras ciencias que contribuyen a su estudio, así como las habilidades para resolver los problemas y los valores que caracterizan sus modos de actuación como investigador y miembro de una sociedad.

**LA MAESTRÍA ES UN PROCESO DE
FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA
LA CIENCIA, PRINCIPALMENTE MEDIANTE LA
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.**



“El científico no nace, se hace y la maestría es parte de ese proceso de formación; es una posible etapa en la formación de investigadores”.³⁹ Para nosotros no solo es una posible etapa, es la esencia y razón de ser de este proceso docente educativo, es la formación de investigadores su objetivo más general, como expresión de una necesidad o encargo social; no es el único proceso formativo con estas intenciones, también el doctorado, pero la maestría es de hecho una etapa de iniciación en lo que se ha llamado el mundo fascinante de la investigación.

Siendo consecuentes con el enfoque en sistema, se aprecian en el proceso docente educativo de la maestría, no solo las relaciones entre el problema el objeto y el objetivo, sino entre todos los componentes como resultado de la ley de la didáctica que expresa las relaciones entre los componentes del proceso. Estas relaciones garantizan que se pueda cumplir el objetivo y se pueda resolver el problema. Así se evidencia el carácter rector del objetivo.

El contenido es el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que caracterizan el objeto, en tal sentido tiene un carácter objetivo. En la maestría los contenidos caracterizan al menos una rama o campo del saber humano, representados por los conocimientos acumulados y ordenados según una cierta lógica, también las habilidades expresadas a través del método de la ciencia y el método de la investigación científica y los valores expresados en la propia ciencia y en la significación que el sujeto asigna a su objeto de estudio.

El enfoque y tendencia inter y multidisciplinarios de la investigación actualmente, hace que los contenidos abarquen varias ciencias.

³⁹ Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1998. CEPES - UH. C. Habana, p 39

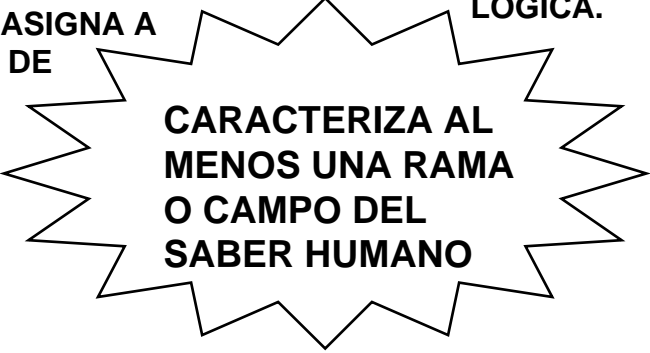
De esta manera y muy especialmente desde nuestra concepción y perspectiva de la maestría, coincidimos con lo planteado por J. Nuñez ⁴⁰: “Un propósito más ambicioso consistiría en lograr que la multidisciplina y la interdisciplina se conviertan en atributos generalizados del postgrado. La fertilización cruzada de disciplinas parece hoy uno de los más complejos e importantes objetivos en cuyo alcance el postgrado constituye un escenario privilegiado”.

EL CONTENIDO:

VALORES

**EXPRESADOS EN LA
CIENCIA Y EN LA
SIGNIFICACIÓN QUE
EL SUJETO ASIGNA A
SU OBJETO DE
ESTUDIO.**

**CONOCIMIENTOS
CIENTÍFICOS ORDENADOS
SEGÚN UNA CIERTA
LÓGICA.**



**CARACTERIZA AL
MENOS UNA RAMA
O CAMPO DEL
SABER HUMANO**

HABILIDADES

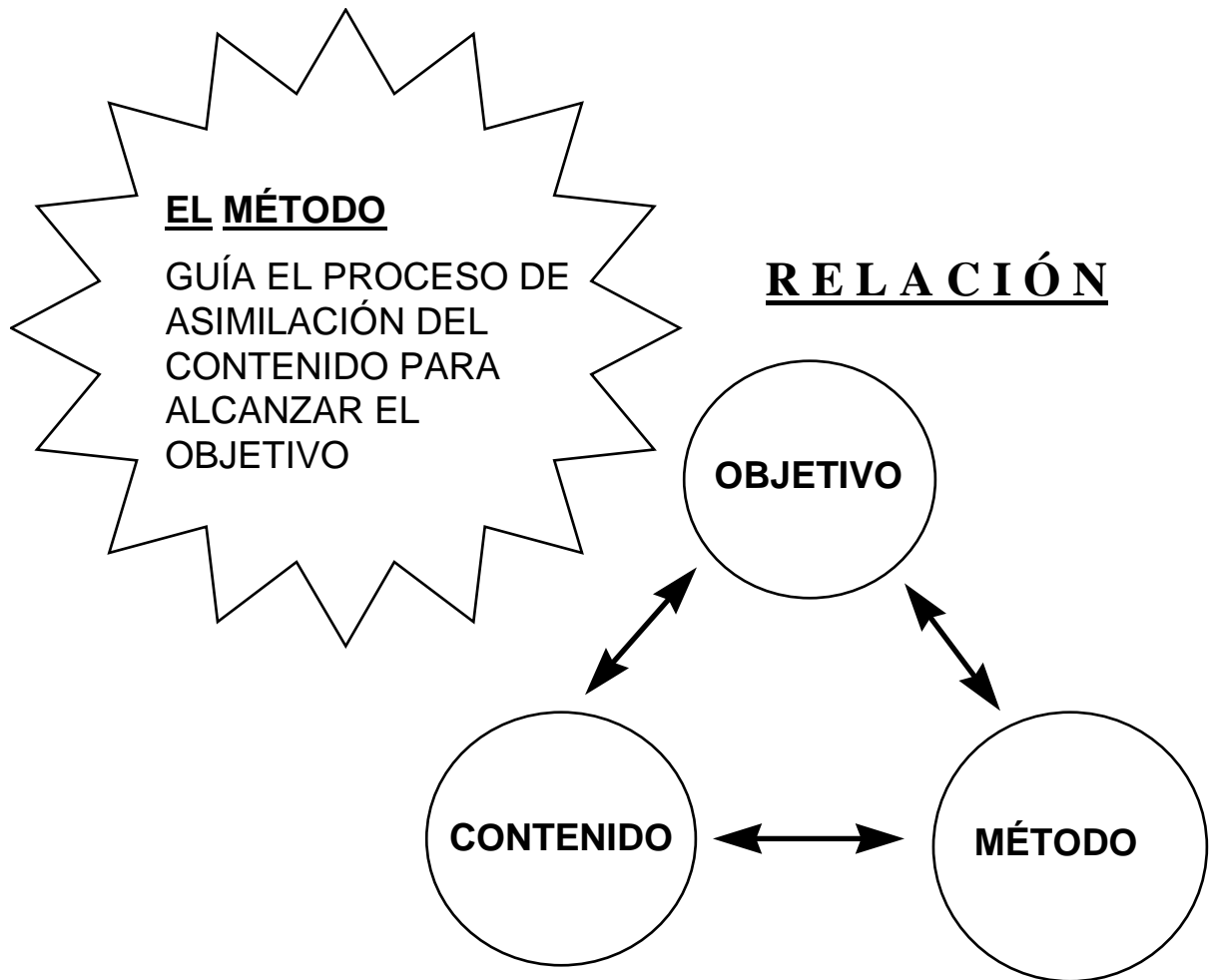
**EXPRESADAS EN EL MÉTODO DE LA
CIENCIA Y EL MÉTODO DE LA
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

En la maestría la secuencia del contenido sigue la lógica de la ciencia, del método científico y de la metodología de la investigación, así se logra reflejar en el proceso la secuencia de su modo de actuación desde los primeros momentos de su formación.

El objetivo determina el contenido y la estructura que este asume en el proceso, el contenido es función del objetivo. La relación objetivo-contenido-método determina

⁴⁰ Nuñez Jover, J. (1997). El postgrado en la universidad: Una mirada a los noventa. Revista cubana de Educación Superior No. 3 de 1997. CEPES-UH. C. Habana, p 55

la dinámica esencial del proceso. El método es la vía, el modo de desarrollar este proceso, guía el proceso de asimilación del contenido para alcanzar el objetivo. En la maestría el objetivo determina que el método en lo general tienda a niveles de asimilación creativos con un alto grado de independencia cognoscitiva. “ La relación entre el objetivo y el método, por su carácter dialéctico, se convierte en la contradicción fundamental del proceso y su fuente de desarrollo”. ⁴¹

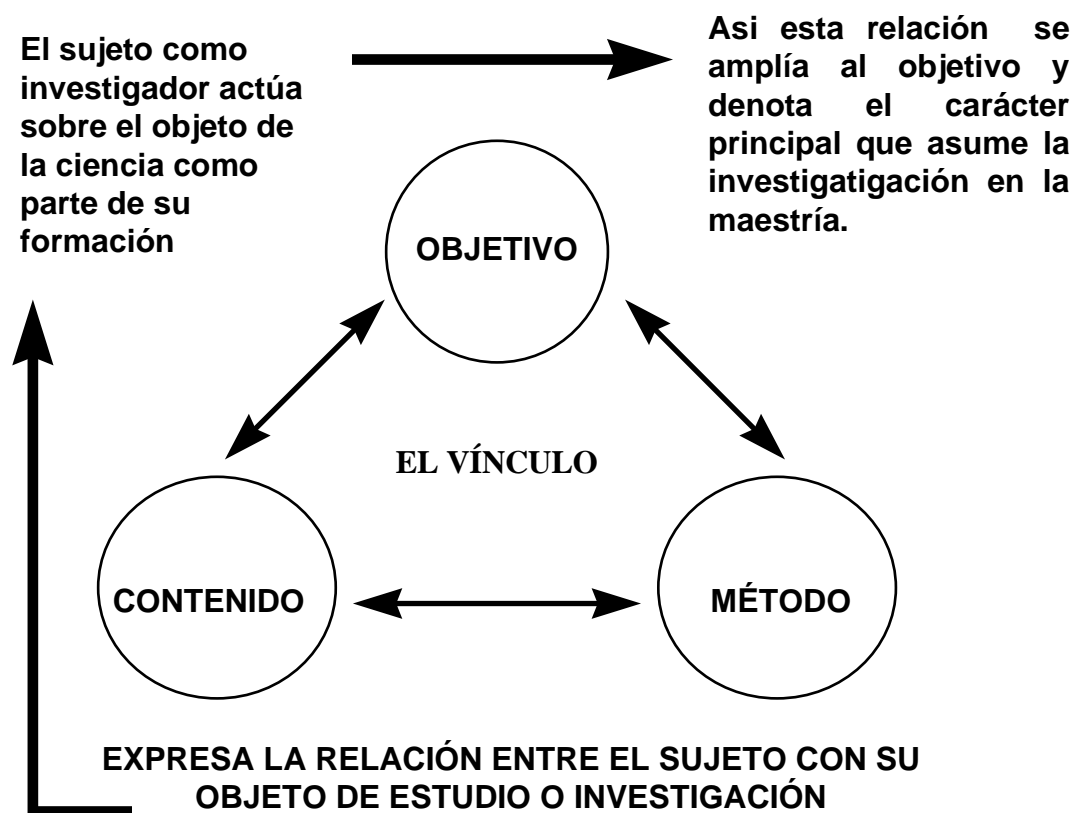


La relación entre el contenido y el método se expresa en la dinámica del proceso a través de la actuación del sujeto sobre el objeto modelado en el contenido, esto permite alcanzar el objetivo y resolver el problema.

⁴¹ Alvarez de Zayas, C. (1998). La escuela en la vida. Edit. Pueblo y Educación. C. Habana

En el contexto de la maestría, el vínculo contenido-método expresa la relación entre el sujeto con su objeto de estudio (la ciencia); esto se aprecia en el componente académico, pero también el sujeto, convertido en investigador, actúa sobre el objeto real como parte importante de su formación en el proceso docente educativo, ello da una connotación relevante al método de investigación.

El sujeto de aprendizaje alcanza en la maestría un grado predeterminado de formación como científico (se puede completar con el doctorado), al tiempo que logra, al menos, formular propuestas o enfoques novedosos que enriquecen un campo del saber. Esta relación que se amplía de esta forma al objetivo y al problema, denota el carácter preponderante de la actividad investigativa en la maestría.



Los métodos en la maestría deben caracterizarse en lo académico, por una orientación hacia los de carácter creativo, con base en lo problémico y lo heurístico, que propendan a niveles de asimilación creativo. El método investigativo como estrategia de enseñanza fundamental. La actividad investigativa del maestrante, contemplada como la forma organizativa que expresa las relaciones de este con su tutor, tiene como método principal de enseñanza el de la investigación científica.

En las instituciones de Educación Superior el vínculo entre los procesos de formación y los de investigación científica se logra de diversas formas, pero el que puede considerarse como una verdadera intersección, es el que se aprecia en la maestría y el doctorado, que incluyen con semejante e incluso igual grado de profundidad y sistematicidad al propio proceso de investigación científica.

Hasta aquí hemos analizado las relaciones que pueden considerarse como fundamentales dentro del proceso, los restantes componentes presentan relaciones similares y así por ejemplo el resultado se vincula con todos los componentes, al igual que los medios que se utilizan para alcanzar el objetivo y también la forma que representa el orden desde el punto de vista temporal y de la relación alumno-profesor.

Lo anterior no quiere decir que el resultado, los medios y las formas, no sean importantes, lo que sucede es que la esencia del proceso se refleja y expresa fundamentalmente en la relación objetivo-contenido-método, desde este punto de vista los restantes son menos determinantes sin dejar de ser esenciales, toda vez que sin ellos el proceso docente educativo no sería tal.

La relación entre la integración y la derivación del proceso, determina los tipos de nexos que son característicos de las relaciones que se dan entre los diferentes niveles y unidades organizativas dentro del proceso, para alcanzar el objetivo más general del mismo. Explicado de otra manera y llevado al plano de análisis de la maestría, con el auxilio del enfoque en sistema, se puede afirmar que este proceso

está compuesto por un conjunto de subsistemas de orden menor que pueden ser temas, asignaturas o cursos u otras agrupaciones de contenidos, con un criterio de derivación basado en los objetivos generales del proceso pero que al propio tiempo observan en su sistematización un criterio imprescindible de integración que garantiza que el sistema mayor funcione como un todo íntegro y alcance los objetivos propuestos a partir de las contribuciones parciales de cada subsistema, que no es la simple suma o adición de resultados.

Los contenidos no se estructuran en cada asignatura, curso o módulo, de manera espontánea o casual, se sigue una lógica en su estructuración. Los temas se integran entre sí y forman un sistema que es la asignatura o el módulo, la integración es una propiedad de este sistema que la caracteriza no como una simple suma de temas, sino como un todo integrado, sistémico. Esto se cumple en cada nivel y unidad organizativa para lograr la integración del proceso.

En cada asignatura, módulo, tema u otra unidad organizativa, como les hemos estado llamando, se pueden apreciar los componentes del proceso y sus relaciones, como reflejo esencial del sistema mayor al cual pertenecen.

“El paso del tema a la asignatura, como resultado de la integración en un sistema de orden mayor, implica que la asignatura también es proceso docente educativo, es decir, en ella están presentes los componentes: objetivo, contenido, etc. y sus leyes, lo único que en una unidad más compleja, más estratégica”.⁴² Esto se puede aplicar en la maestría a cualquier agrupación de contenidos, como lógica general válida para los procesos docente educativos y desde un enfoque sistémico.

En otro plano de análisis, se puede afirmar que todo proceso docente educativo lleva en sí mismo la unidad de lo instructivo y lo educativo, no importa el nivel, podrán cambiar los métodos y las formas pero ningún proceso de formación puede

⁴² Alvarez, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia. La Habana

ser exclusivamente instructivo, por tanto esta unidad tiene que caracterizar también a la maestría.

La relación entre la instrucción y la educación, en general plantea el logro de la educación a través de la instrucción. No vamos a intentar un análisis exhaustivo que resultaría en extremo complejo y extenso, es nuestra intención solamente dejar esbozado el asunto y llamar la atención al respecto de la importancia, que para el diseño y ejecución de la maestría, reviste el tomar en consideración que lo educativo, como parte de la formación del hombre, es una categoría constante y eterna.

Por último debemos aclarar que lo educativo se logra principalmente en la dinámica de la actividad, en la relación profesor-alumno y es prácticamente imposible preverlo en detalle desde el diseño del programa como se prevé la selección y estructuración de los contenidos instructivos en su integración, aquí el componente clave es el método, el cómo enseñar, guiado por los objetivos generales de carácter educativo.

2.6 Regularidades del proceso de formación de la maestría.

Al igual que no hay un acuerdo unánime al respecto de las leyes y principios de la pedagogía y la didáctica, pero se pueden encontrar rasgos esenciales comunes en los enunciados de diferentes autores, sucede que no existe en la literatura científica un consenso en la distinción entre principio y regularidad; de esta manera vamos a considerar que las regularidades son manifestaciones más concretas de una ley en su propio objeto o en una parte de este objeto, en las que inciden otras leyes que no se han podido abstraer del proceso estudiado.

En tanto formas particulares de manifestación de las leyes de una ciencia, las regularidades reflejan también, aunque más limitada que la ley, la esencia de su objeto.

En nuestro estudio hemos llegado a determinar las regularidades que se manifiestan en la maestría, como proceso docente educativo de la Formación Académica de Postgrado. Estas regularidades, desde un enfoque didáctico, actúan como manifestaciones concretas de la ley que establece las relaciones del proceso con la sociedad o contexto social y también de la que establece las relaciones entre los componentes del proceso, es decir, las regularidades se infieren de las leyes.

En consecuencia, la contradicción que se da entre, el objetivo más general de la maestría, de formar investigadores como recursos humanos para la ciencia - encargo social- y las vías idóneas para lograrlo, analizadas en términos de las características o rasgos más esenciales que debe reunir este proceso de formación, constituye el origen de estas regularidades, que enunciaremos de la siguiente manera:

1. Carácter principal del componente investigativo.
2. Prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.
3. Altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva.
4. Altos niveles de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante.

Estas regularidades conforman un sistema necesario y suficiente, con ayuda de las cuales se puede explicar el diseño de este proceso, su metodología de elaboración del diseño.

Carácter principal del componente investigativo.

Esta regularidad derivada de la ley (contradicción) explicada, expresa que, por un lado, la maestría cumple la función social de contribuir al desarrollo de la ciencia mediante la formación para la investigación científica de los graduados universitarios y al propio tiempo incluye en este proceso la investigación como método y actividad fundamental en la que se forman los maestrantes. El método de la investigación científica y la actividad investigativa constituyen el método y la forma fundamental del proceso de formación de la maestría.

Cuando planteamos el carácter principal del componente investigativo, nos referimos a este como componente organizativo del proceso docente educativo, lo que hace que no se pueda identificar solo con lo que se conoce como trabajo de tesis, que es una de sus formas, aunque su forma fundamental, que responde a un proyecto general definido por el maestrante en coordinación con su tutor y se articula como eje integrador durante todo el proceso; sino también en sus diferentes niveles estructurales, como asignaturas o cursos y módulos, los que pueden organizar el proceso de manera que incluya tanto el componente académico como el investigativo.

Tal y como se analizó anteriormente, de acuerdo con el problema que como necesidad social debe resolver la maestría, mediante el cumplimiento de su objetivo de formar recursos humanos para la ciencia, el objeto del egresado es un campo del saber humano, es una ciencia, sobre la que este actúa como objeto de estudio y su modo fundamental de actuación es la investigación científica. Esto condiciona el carácter principal del componente investigativo del proceso, cuyo perfil de egreso contempla la solución de problemas científicos a través de la investigación, y un corolario: el componente académico se subordina al investigativo y el laboral se identifica con este último.

El contenido de la maestría, de acuerdo con el objetivo, caracteriza una o varias ciencias o campos del saber y en su relación con el método, al superar la contradicción, permite resolver el problema y lograr el objetivo; entonces en la relación: para qué - qué - cómo enseñar (objetivo-contenido-método), formar investigadores con amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber, solo es posible con eficiencia y eficacia si el componente investigativo, como componente organizativo del proceso, mediante la actividad investigativa y sus métodos propios, se desarrollan en el proceso de formación con un carácter principal o rector.

En la maestría, aunque con diferentes niveles de profundidad y sistematización que en el doctorado, la relación que define C. Alvarez de Zayas ⁴³ como: ciencia-profesión, creación-producción, prioriza el enfoque de ciencia, de creación de cultura, para formar recursos humanos para la investigación científica, manifestándose como regularidad el carácter principal del componente investigativo y se efectúa la formación en un proceso básicamente de investigación científica.

El carácter de actividad principal integradora que adquiere la investigación, condiciona que la evaluación, de acuerdo con los objetivos y apoyándose en los métodos, será integradora de los contenidos y tenderá a niveles creativos; que constate el resultado de la formación del maestrante en el proceso docente educativo, que contribuya a prepararlo no solo para el ejercicio final de defensa de su tesis, sino con vistas a lo más importante, su actuación como investigador.

⁴³ Alvarez de Zayas, C. (1995). La pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. Congreso Pedagogía 95. C. Habana, pp 11-13



La maestría se encarga de formar recursos humanos para la ciencia, esto no se contradice, según se define en el Reglamento oficial de la Educación de Postgrado, con que también desarrolle habilidades para el trabajo docente, porque la preparación de profesionales de la docencia incluye la capacidad de investigar y el desarrollo de una amplia cultura científica con conocimientos avanzados en un

campo del saber, condiciones no suficientes, pero si necesarias para desempeñarse como docente y muy especialmente en el nivel de postgrado.

Prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.

Otra inferencia que, como regularidad, se desprende de la ley, consiste en que: en general se reconoce la conveniencia de formar en pregrado profesionales de perfil amplio que se especialicen posteriormente en la educación de postgrado, pero la regularidad que aquí planteamos en la maestría, no resulta de un análisis tan simple como invertir los términos y aceptar que la formación de postgrado es la encargada de la especialización, como consecuencia obligada de una regularidad contraria del nivel precedente.

En primer lugar, el objeto del egresado de la maestría es un campo del saber y no una profesión, por tanto su especialización es en el campo científico y no en el profesional. La especialización del profesional de perfil amplio se alcanza en la educación postgraduada, en Cuba, a través de la Superación Profesional y la Especialidad de Postgrado; la Maestría y el Doctorado tienen otros objetivos. Los estudios de maestría deben proporcionar las habilidades y capacidades necesarias para la investigación, en tanto que los estudios de especialización y los de la vertiente de Superación Profesional, se dirigen a que el participante domine los puntos básicos en el mejor desempeño de una actividad profesional.

En segundo lugar, todo graduado universitario recibe en pregrado una formación general y básica en ciencias, que puede alcanzar, en cálculos aproximados, entre un 70 % y un 75 % del tiempo total de su plan de estudio ⁴⁴ y esto condiciona un nivel de partida favorable para los objetivos de la maestría.

⁴⁴ Alvarez, C. (1995). La Pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. Pedagogía 95, C. Habana, Cuba, p. 14

En la maestría el egresado centra su formación en el desarrollo de una investigación científica sobre un objeto de estudio de una ciencia, es decir, en un campo de acción determinado. Los contenidos del componente académico de la maestría serán los mínimos indispensables con respecto a aquellos de carácter general y básicos de la ciencia que se trate y más amplios y diversos según sus campos de especialización, atendiendo a los conocimientos más avanzados, los intereses del maestrante, las menciones o perfiles terminales y las líneas de investigación priorizadas institucionalmente.

En la estructuración de los contenidos, la concepción de asignaturas o cursos, módulos, ciclos y menciones con un carácter electivo, permite la necesaria flexibilidad para que el maestrante pueda escoger la vía más conveniente a sus intereses de especialización dentro de la ciencia.

La selección del objeto de estudio como el campo de una rama del saber, apunta a una formación científica especializada con relación a la general y básica como regularidad, pero ello se ha de garantizar en la selección de los contenidos para no repetir innecesariamente los de niveles precedentes.

A diferencia de otros procesos de la educación de postgrado, la especialización en el campo de una ciencia, que se da en la maestría, tiene a la vez un carácter múltiple e individual en cada programa, estando limitada fundamentalmente por las menciones que ofrece y por las líneas de investigación que comprende. En un mismo programa pueden existir diferentes especializaciones dentro del objeto de estudio de la ciencia, de acuerdo a los campos de acción donde investigan los maestrantes.

Altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva.

La contradicción que se da entre el objetivo de garantizar el desarrollo de la ciencia a través de la formación de los recursos humanos necesarios para ello y el método

para lograr ese objetivo, es fuente del propio desarrollo del proceso docente educativo de la maestría. Como la solución de estas contradicciones consiste en plantearlas a un nivel superior, entonces el cumplimiento del objetivo depende en este caso, atendiendo a sus características y exigencias, de que el método de enseñanza permita los más altos niveles de creatividad en el proceso de asimilación y también un alto grado de independencia cognoscitiva del maestrante.

Aquí se aprecia también la necesidad de la evaluación con un nivel creativo, en correspondencia con el objetivo y el método, el maestrante tiene que ser capaz de demostrar su capacidad creadora, indispensable para la solución de los problemas.

Dentro de la necesaria libertad de elección del método en cada etapa, tanto por los profesores como por los maestrantes, si esta se hace correctamente, la tendencia será a lograr altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, que en su formación preparen un egresado capaz de enfrentar las tareas del desarrollo científico mediante la creación y enriquecimiento de la ciencia, de esta manera se puede cumplir el encargo social.

Un egresado de maestría es un individuo que se ha formado para desempeñarse en una rama del saber o ciencia, concebida esta como un sistema de conocimientos ordenados, cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social. Así mismo, se puede considerar que la investigación científica es una actividad que permite el estudio, la creación y el desarrollo del sistema de conocimientos y métodos de una ciencia, caracterizándose por altos niveles de independencia cognoscitiva del investigador.

Altos niveles de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante.

En la literatura científica especializada se consideran diferentes modelos atendiendo a la flexibilidad del currículo, que se pueden clasificar entre otras como Rígido, Semiflexible y Flexible.

La tendencia en la maestría es a la aplicación de modelos semiflexibles y flexibles, dentro de estos últimos existen conceptos de máxima flexibilidad donde no existe un plan predeterminado de contenidos o asignaturas a cursar y que en nuestra opinión son más propios del doctorado; estos modelos suponen una participación más activa, democrática, del sujeto del aprendizaje en la determinación del currículo.

Sin intentar la clasificación de la maestría en un modelo de currículo determinado, esta debe conjugar la necesaria flexibilidad de la parte académica que se ejecuta básicamente bajo la dirección del profesor y también de la actividad investigativa que es principalmente tutorial. Esta característica de los programas de maestría, sobre todo por el carácter principal del componente investigativo y su peso e importancia en el programa, genera la necesidad de una participación activa del maestrante en la determinación de las vías para alcanzar sus objetivos individuales de formación.

La maestría manifiesta como regularidad un alto nivel de flexibilidad, como respuesta a la dialéctica objetivo-contenido que expresa la contradicción fundamental del diseño y que ofrece al maestrante la posibilidad de elegir, de acuerdo a sus intereses, la vía para alcanzar los objetivos generales de formación.

Los programas de maestría deben contemplar un conjunto de cursos, módulos o asignaturas obligatorias, que agrupen los contenidos esenciales de las ciencias que se trate y otro conjunto de carácter optativo o electivo, con contenidos más

específicos, que pueden estar asociados a las menciones que contemple el programa y/o a las líneas de investigación definidas en este. Esto evidencia un rango de flexibilidad en el componente académico que permite al maestrante decidir sobre su currículo.

La concepción de actividades no lectivas asociadas al componente académico, con un carácter electivo, tiende también a flexibilizar el currículo y permitir una participación más activa del maestrante.

Al tomar en cuenta estas regularidades, se puede caracterizar de manera más específica y singular, el proceso docente educativo de la maestría, comprendiendo mejor su esencia y fundamentos teórico pedagógicos.

En este capítulo se han abordado los elementos esenciales de un modelo teórico del proceso docente educativo de la maestría, que partiendo desde enfoques generales de la pedagogía y la didáctica, han permitido establecer los rasgos esenciales que caracterizan este proceso, al tomar en cuenta sus especificidades en cuanto a estructura y dinámica.

En los análisis de las leyes como expresión didáctica de las relaciones particulares de sus componentes y categorías, apoyados además en un sistema de regularidades que manifiesta la maestría como proceso docente educativo, se plantea un esbozo de su didáctica especial, que sirve de base para la metodología de su diseño que abordaremos en el tercer capítulo.

CAPÍTULO III

EL DISEÑO CURRICULAR DE MAESTRÍAS.

En este capítulo se plantea una metodología de carácter general para el diseño curricular de maestrías, que se fundamenta en las teorías de la Pedagogía y la Didáctica General, sobre la base de un modelo teórico de su proceso docente educativo y refleja las características básicas del diseño, referidas a la formulación del modelo o perfil del egresado y el plan de estudio, como alternativa de solución de los problemas detectados en este contexto.

La metodología que formulamos tiene como premisa, el carácter general de una alternativa que no establezca una normativa rígida, de riguroso y estricto cumplimiento, sino que permita la necesaria flexibilidad en la dirección del proceso, su ajuste a diferentes condiciones de realización y el desarrollo creativo del mismo por sus ejecutores, en función de su perfeccionamiento.

Se analiza una aplicación práctica al diseño de un programa para una maestría en Ciencias de la Educación, realizado por la Universidad de Pinar del Río, que fue aprobado por el Ministerio de Educación Superior y hoy se aplica no solo en esta universidad, sino también en la de Camagüey, en la Sede Universitaria de Isla de la Juventud y más recientemente se autorizó para el Centro Universitario de Sancti Spíritus.

3.1 Consideraciones generales sobre el diseño de la maestría.

El proceso formativo de la maestría, como todos, es un proceso de dirección en el que se ejecutan cuatro funciones básicas: Planificación, Organización, Regulación y Control. "...la enseñanza es un caso particular de la dirección."⁴⁵

⁴⁵ Talizina, N.F. (1984). Conferencias sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior". Universidad de la Habana. Cuba, p. 211

En este sentido a la planificación y organización del proceso, en tanto que funciones de su dirección, corresponde en términos generales, previo conocimiento de la necesidad que lo genera y el nivel de partida del sujeto del aprendizaje, establecer los objetivos que permitirán satisfacer la necesidad y los contenidos (planificación) así como también determinar el ordenamiento del proceso mediante la precisión de las estructuras y métodos a emplear (organización).⁴⁶

Al diseño curricular, lo identificamos básicamente como la planificación y organización del proceso docente educativo, en correspondencia con el ciclo de funciones básicas de la dirección; este constituye el punto de partida, pudiendo aseverarse que la calidad y excelencia del mismo comienza a garantizarse desde su diseño.

El diseño, sin embargo, es un proceso que se ejecuta en cada nivel estructural y abarca todos los componentes del proceso docente educativo, permitiendo así su perfeccionamiento constante.

El concepto de diseño curricular ha sido definido desde diferentes puntos de vista, determinados en primer lugar por las concepciones filosóficas que asumen los autores, las que influyen a su vez en sus concepciones pedagógicas y psicológicas.

Las denominadas Teorías Curriculares surgen en la década de 1960 y la diversidad de enfoques y sustentos teóricos, tanto como la falta de una sólida fundamentación, en algunos casos, podría dar la impresión de que el concepto de currículum se está disolviendo. Nosotros consideramos, que la reflexión y el debate como mecanismo de confrontación, permitirán, desde una visión prospectiva de reconstrucción conceptual y búsquedas inconclusas, la consolidación de este concepto, mediante la articulación de los aspectos positivos de diferentes tendencias y vinculado a los propósitos de formación de los seres

⁴⁶ Alvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Ed. Academia. La Habana

humanos, desde una perspectiva de su desarrollo científico, cultural y social. Analicemos algunas definiciones:

“Plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje.” (J. Arnaz, 1983) ⁴⁷

Esta definición, evidencia la tendencia de considerar el currículo como una guía o plan. En nuestra opinión, resulta demasiado absoluta, diríamos que determinista; esto induce la intención de subordinar estrictamente la práctica pedagógica al proyecto formativo. Estamos de acuerdo con que el currículo es proyecto, pero no puede limitarse a orientar un proceso concreto y determinado, sin tener en cuenta las condiciones reales de su ejecución práctica. La tendencia que aquí se manifiesta, tiene una fuerte influencia conductista.

Como reafirmación de nuestras concepciones al respecto, encontramos el siguiente planteamiento de R. Corral ⁴⁸: “Uno de los errores tradicionales del diseño curricular consiste en suponer que con la elaboración de documentos normativos, metodológicos y materiales didácticos de riguroso cumplimiento, se garantiza la realización efectiva del curriculum.”

“Una tendencia para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.” (L. Stenhouse, 1984) ⁴⁹

En esta definición, apreciamos la característica de considerar el currículo como proyecto, tanto como análisis empírico de su aplicación práctica; así expresa, desde nuestro punto de vista, la tendencia del currículo como experiencia, que

⁴⁷ Arnaz, J.A. (1983). La planeación curricular. Editorial Trillas. México, p. 9

⁴⁸ Corral, R., Teoría y diseño curricular : una propuesta desde el enfoque histórico cultural, En: Gonzalez, O. (1992). El planeamiento curricular en la enseñanza superior. CEPES-UH. C. Habana, p. 170

⁴⁹ Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo curricular. Edit. Morata, Madrid, p.29

hace énfasis en la práctica y tiene como elementos positivos su carácter flexible y vinculación social. Sin embargo y aunque reconocemos que existe una relación evidente entre el proyecto o diseño curricular y su ejecución práctica, para nosotros son dos momentos con características propias y por ende diferenciables.

Considerar el currículo como proyecto y como ejecución, al propio tiempo, implica fundir dos etapas del proceso formativo, que entre otras consecuencias y principalmente, reduce el papel y carácter pedagógico de la práctica de los procesos docente educativos, al desarrollo o ejecución del currículo, desconociendo otros factores que inciden en los procesos formativos escolares, incluso la actividad extra curricular.

“Entendemos por curriculum el conjunto de documentos que permiten caracterizar el proceso docente educativo desde el sistema mayor: la carrera o tipo de educación, hasta la clase o actividad docente.” (Alvarez de Zayas, 1992) ⁵⁰

Este autor, con el cual coincidimos, considera el currículo como los documentos que recogen todo el diseño del proceso docente educativo, desde su totalidad hasta la clase o actividad docente; de aquí que el diseño curricular es la elaboración del currículo.

Al plantear la caracterización del proceso, hace referencia tanto a los componentes que lo integran, como a las leyes que rigen su comportamiento y también a los eslabones o etapas de su desarrollo, que se definen como de diseño, de ejecución y de evaluación.

El análisis de estas y otras definiciones, aunque desde puntos de vista diferentes, permite una interpretación del concepto de currículo bastante amplia, que lleva a la consideración de que, también para la educación de postgrado, el mismo incluye diversos elementos tales como: el campo profesional o científico representado en el

⁵⁰ Alvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. Primera edición. Editorial Felix Varela. C. Habana. Cuba, p.140

objeto del egresado, los objetivos de formación, la definición de los perfiles de ingreso y egreso, el plan de estudios y los contenidos, las formas de su organización temporal y de la relación entre los sujetos de enseñanza y de aprendizaje, los métodos o estrategias pedagógicas y el sistema de evaluación.

El currículo guarda también relación con la estructura académico administrativa de las instituciones y con su logística. Así mismo, debe ser expresión del modelo educativo adoptado por la institución, reflejar su misión, sus objetivos estratégicos y su concepción de las relaciones con la sociedad.

Definimos entonces el diseño curricular de la maestría, como el eslabón o etapa inicial del desarrollo del proceso docente educativo en sus diferentes niveles estructurales, considerada principalmente como su planificación y organización, en la que se precisan sus características con la ayuda de un fundamento teórico.

Muchas de las deficiencias e insuficiencias de los programas de las maestrías, como se analizó en el capítulo I, tienen su origen en problemas de la planificación y organización del proceso docente educativo, cuyas causas son muchas y disímiles, pero que en esencia se pueden agrupar en torno a la falta de sustentación en una fundamentación teórico pedagógica, que atendiendo a las especificidades de estos procesos, permita reducir al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

La metodología que se presenta, es el resultado de la reflexión teórica, dirigida a contribuir a la realización de los diseños curriculares de las maestrías, con una fundamentación teórico pedagógica, didáctica, que posibilite resolver el problema de esta investigación.

3.2 Lógica del diseño curricular de la maestría.

El diseño curricular de la maestría, como todos, tiene un primer momento estratégico en la formulación de los objetivos generales que prefiguran el modelo del egresado y el establecimiento del plan de estudio, no obstante, en su dinámica, debe reflejar el constante y necesario perfeccionamiento, con la participación de sus ejecutores principales desde sus inicios.

Reconocemos entonces, que en el diseño de la maestría, resulta importante el trabajo conjunto, coordinado y de consenso del Comité Académico, el claustro de profesores y también de los maestrantes que desempeñan un papel principal.

El diseño curricular de la maestría sigue una lógica propia, que se puede expresar en determinadas etapas de su ejecución, que guardan un cierto orden, aunque este no siempre se aprecia estrictamente en la práctica. Estas etapas son las siguientes:

1. Determinación de los problemas generales priorizados en la rama del saber
2. Determinación de los objetos específicos o campos de acción
3. Determinación del objeto del egresado de la maestría
4. Elaboración del modelo del master
5. Elaboración del plan de estudio

Como es conocido, los procesos docente educativos, de cualquier tipo, deben cumplir el encargo social que se le encomienda. Este encargo se concreta en un modelo pedagógico, que en el diseño debe expresarse, con lenguaje propio, en los objetivos generales del tipo de egresado que se pretende formar.

Este modelo incluye los rasgos más significativos y fundamentales de la personalidad del egresado, a partir de las características sociopolíticas e ideológicas que responden a las necesidades sociales y como modelo ideal, refleja

el vínculo con la sociedad. Desde el punto de vista didáctico, expresa, con carácter de ley, la relación del proceso docente educativo con el contexto social

El encargo social planteado a las maestrías, según nuestros criterios, lo apreciamos de la siguiente manera: Formar investigadores altamente calificados, capaces de resolver los problemas científicos presentes en una rama del saber, con un sentido de compromiso social, una concepción científica del mundo y una orientación política e ideológica acordes al sistema socialista cubano, que demuestren en la práctica valores éticos, estéticos y morales propios de nuestra sociedad.

Para el diseño de maestría, se requiere tomar en cuenta, las políticas y lineamientos generales, que a nivel social, guían y caracterizan las líneas de desarrollo definidas como más importantes y prioritarias, en la rama del saber o ciencia en la que se formarán los egresados. Atendiendo a estas prioridades, es posible delimitar aquellos problemas generales, que como necesidades sociales más inmediatas, deben ser resueltos. Desde esta perspectiva de priorización, es posible delimitar campos de acción más concretos en función de las necesidades más importantes y urgentes de la sociedad, evidenciándose como regularidad, la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.

Al analizar los problemas generales, se pueden caracterizar y determinar los objetos más específicos o campos de acción del objeto de la ciencia donde estos se manifiestan. Esta es la base para la determinación del objeto del egresado de la maestría que puede estar conformado por varios de estos objetos más específicos de la ciencia.

En la determinación del objeto del egresado de la maestría, a partir de los problemas presentes y con un criterio más o menos amplio del objeto de estudio de una ciencia, se precisa tanto el objeto de estudio, como los modos de actuación y se van perfilando y determinando las líneas generales de investigación. El análisis

de los campos de acción y las líneas de investigación, constituye el punto de partida para definir las menciones o perfiles terminales que pueden establecerse.

En el objeto del egresado de la maestría, se precisan los problemas que en este se manifiestan y deben ser resueltos por el egresado. Conjuntamente se determinan las tareas de investigación, que precisan los métodos generales de la solución de los problemas, a partir de la lógica y el método de la ciencia, así como de la metodología de la investigación que define sus formas, métodos y medios particulares de organizar la actividad científico investigativa del master.

Los modos de actuación son los métodos más generales, que caracterizan su actividad como investigador en la solución de los problemas y definen las habilidades y capacidades que aparecen en el modelo del egresado.

El modelo del egresado de la maestría se formula teniendo en cuenta lo instructivo y lo educativo, es decir, los rasgos más significativos y fundamentales de la personalidad del egresado, que será capaz de demostrar en su actividad como investigador; pero también lo instructivo, que contempla sus modos de actuación expresados en las invariantes de habilidad que responden principalmente a la lógica interna de la ciencia en la que se forma el egresado y su metodología de investigación, así como las invariantes del conocimiento que constituyen el núcleo o aspectos esenciales de las teorías que aplica en la solución de los problemas.

Desde un enfoque didáctico, se perciben en el modelo del master, las relaciones objetivo-contenido como expresión de las relaciones del sujeto con su objeto de estudio en el proceso de formación.

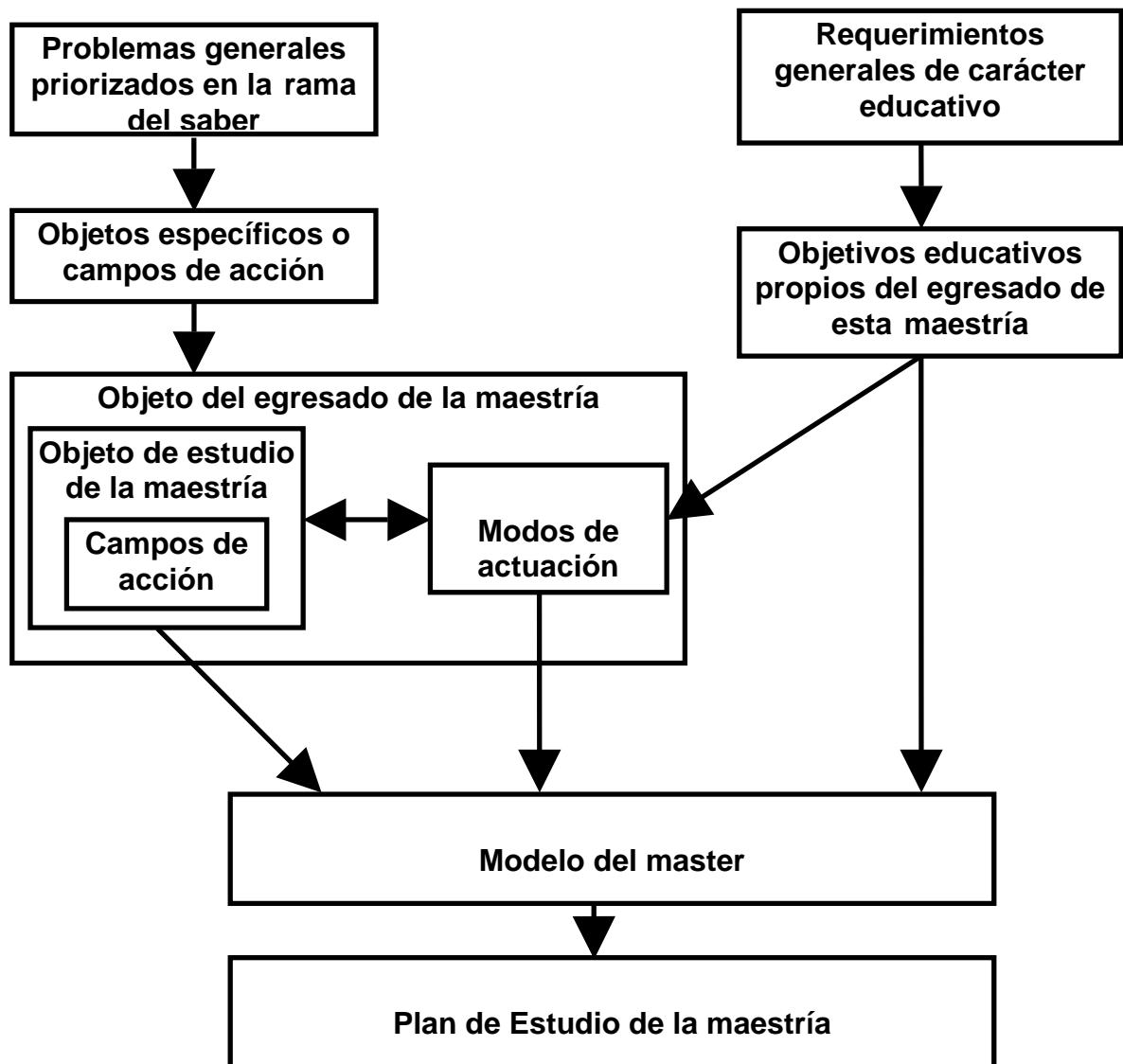
Generalmente sucede en la actualidad, que al abordar el objeto de estudio de una ciencia se requiere de un enfoque multi e interdisciplinario, este es un aspecto esencial que abordaremos después con más detalle.

Una vez determinado el modelo del egresado de maestría, este permite la elaboración del plan de estudio, que en términos generales y partiendo de los objetivos del egresado (finales), supone la resolución de tres tareas: la selección de los contenidos, la estructuración de los contenidos y la asignación de tiempos. Los contenidos se agrupan en asignaturas o módulos en cuyos programas específicos se expresan estos con más detalle; los objetivos intermedios de estas agrupaciones de contenidos se van determinando conjuntamente y también a partir de los objetivos del egresado.

Así se aprecia la lógica general del proceso de diseño curricular de la maestría, que requiere la participación de todos sus ejecutores, con un criterio permanente de evaluación y perfeccionamiento del programa.

LÓGICA GENERAL DEL DISEÑO DE LA MAESTRÍA

ENCARGO SOCIAL: Formar investigadores altamente calificados, capaces de resolver los problemas científicos presentes en la rama del saber, con un sentido de compromiso social, una concepción científica del mundo y una orientación política e ideológica acordes al sistema socialista cubano, que demuestren en la práctica valores éticos, estéticos y morales propios de nuestra sociedad.



Las etapas planteadas y la propia lógica del diseño de la maestría, pueden analizarse asociadas a la elaboración de dos documentos básicos donde se caracteriza su proceso docente educativo: el Modelo del Master y el Plan de Estudio. Desde esta óptica y siguiendo la lógica del diseño, explicaremos con más detalle cada etapa.

3.3 La elaboración del modelo del egresado de maestría.

La elaboración del modelo o perfil del egresado es un punto de partida del diseño curricular, donde se determinan los objetivos de formación en su carácter más general, como objetivos finales de un proceso educativo, que expresan en términos de resultados, las transformaciones que se aspira lograr en el sujeto del aprendizaje, referidas a todos los aspectos de su personalidad y que se alcanzan a través de la instrucción y la educación.

Desde un enfoque de la teoría de la dirección, la elaboración del modelo del egresado, como modelo ideal, se identifica con las funciones de planificación y de control, al constituir la proyección de un “estado deseado” expresado en resultados finales, que sirven de guía para la ejecución del proceso y al propio tiempo como patrón de comparación y evaluación de los resultados reales alcanzados.

Al analizar el modelo teórico establecido por N.F. Talizina, en lo que se refiere al planeamiento curricular, que toma en cuenta como premisas, las exigencias de la teoría general de la dirección y las regularidades del proceso de asimilación de los conocimientos; explica R. Corral ⁵¹ que: el “modelo de los objetivos de la enseñanza” (para qué enseñar), se resuelve en diferentes planos del currículo.

En el diseño curricular de la maestría, consideramos posible y conveniente analizar estos planos como: objetivos finales, identificados con el modelo del master, como objetivos parciales o intermedios, referidos a ciclos de formación, asignaturas o

⁵¹ Corral, R. Ob. Cit. p. 142

cursos y módulos y en un tercer plano, como objetivos específicos de una actividad docente académica o de investigación.

La determinación del modelo del egresado de maestría como objetivos finales, lo ubica en el primer plano del diseño y entre otros aspectos presupone definir un conjunto de problemas, que como necesidades sociales, deben ser resueltos por el egresado. El partir de la determinación de estos problemas, significa tomar en cuenta la ley de las relaciones del proceso docente educativo con el contexto social, con la vida, desde el primer momento del diseño curricular.

Al estudiar las necesidades sociales de carácter general, que se expresan en las políticas y lineamientos trazados por las diferentes instancias de dirección y definen el conjunto de prioridades de desarrollo en la rama del saber en que se formará el master, es posible, con un sentido de diagnóstico, determinar la existencia de un conjunto de problemas generales cuya solución resulta estratégica.

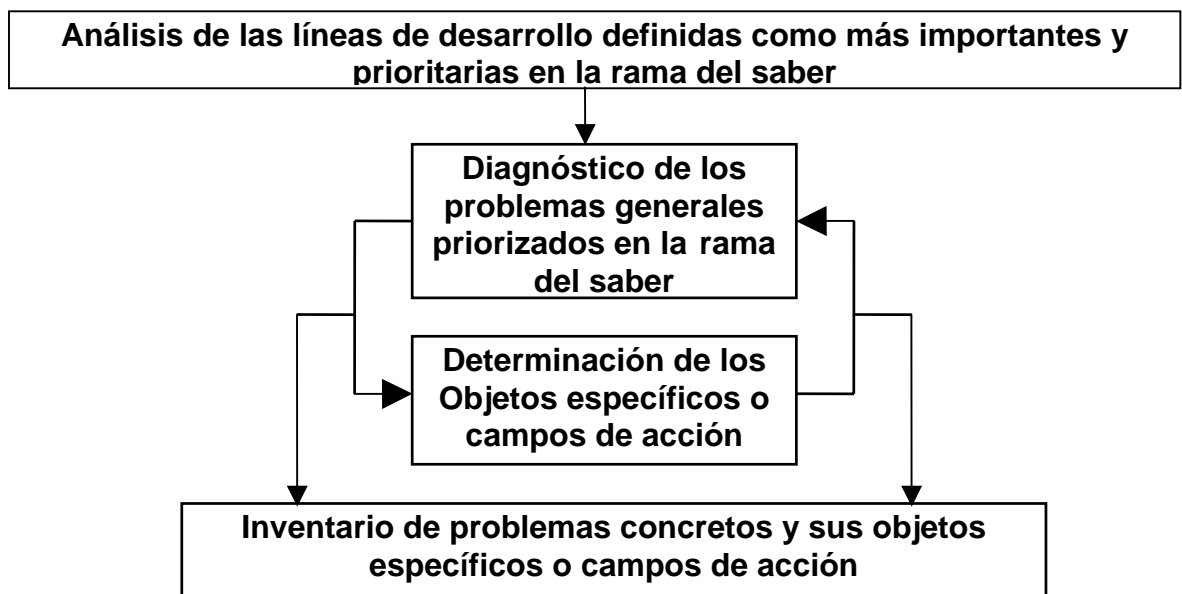
Estos problemas generales, se expresan habitualmente en forma de situaciones problémicas, es decir, de una problemática contentiva de problemas diversos más concretos, aunque a la vez también de carácter general; esta característica no siempre permite delimitar claramente los correspondientes objetos específicos o campos de acción, incluso su grado de generalidad puede conducir a que estas situaciones problémicas aparezcan asociadas e integrando a más de un campo de acción.

Estas situaciones problémicas en sí mismas, representan una contradicción desde el punto de vista dialéctico. “La situación social problemática se refleja, con mayor o menor precisión, en el problema científico, en el cual se constata la contradicción entre el conocimiento de las necesidades de la sociedad en determinadas acciones

prácticas y el desconocimiento de las vías y medios para realizar estas acciones”.

52

En la práctica, las etapas de determinación de los problemas generales priorizados en la rama del saber, con un criterio de diagnóstico y de determinación de los objetos específicos o campos de acción, se desarrollan en interacción y de forma iterativa. Esto permite determinar un inventario de problemas, todavía generales, pero más precisos en correspondencia con los campos de acción en los que se manifiestan.



Este inventario de problemas constituye una premisa para la determinación del objeto del egresado de la maestría, al precisarse a partir de aquí los problemas y campos de acción que lo conformarán.

La precisión del objeto del egresado de una maestría es una condición fundamental de este proceso de formación y aspecto esencial de su diseño; precisar el objeto es una condición necesaria para garantizar el vínculo con el contexto social.

⁵² Osipov, G. Ob. Cit. p. 114

Toda ciencia tiene su objeto, su lógica y métodos propios que la vinculan con una parte de la realidad; el objeto de estudio de una ciencia es su objeto del conocimiento definido como: “Aspectos, propiedades y relaciones de los objetos, fijados en la experiencia e incluidos en el proceso de la actividad práctica del hombre, investigados con un fin determinado en unas condiciones y circunstancias dadas.”⁵³

El objeto del egresado comprende tanto el objeto de estudio (trabajo) donde se manifiestan los problemas científicos, como los modos de actuación para resolver estos problemas y que se identifican de modo más general con la investigación científica.

Para la determinación del objeto del egresado de la maestría, como se ha explicado, se parte de los problemas presentes y con un criterio más o menos amplio del objeto de estudio de una ciencia, se precisan tanto los campos de acción como los modos de actuación. Este se determina dentro del objeto propio de la ciencia en la que se forma el egresado como investigador, donde ejercerá su acción y en el que se manifiestan un conjunto de problemas científicos que requieren ser resueltos.

El objeto de estudio de la maestría se define como el conjunto de objetos específicos o campos concretos de la rama del saber en que se formará el master, es decir, aquella parte del objeto de la ciencia donde se desempeñará y en la cual se manifiestan un grupo de problemas que necesitan ser resueltos.

Sería ingenua la pretensión de abarcar en el proceso de formación de la maestría, todo el sistema de conocimientos referidos al objeto de una ciencia. De esta manera, el objeto de estudio de la maestría, se delimita al precisar un conjunto de problemas dentro del inventario y estará constituido por uno o más objetos

específicos o campos de acción de una ciencia, que forman parte de su objeto más general.

Sin la intención de una rigurosa interpretación filosófica de los conceptos de **todo**, **parte** y **totalidad**; asumimos que el todo puede ser considerado como una parte de la realidad al construir y definir un objeto de estudio. Vista la totalidad como exigencia epistemológica del razonamiento, plantea H. Zemelman⁵⁴: "...la totalidad no es todos los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permitan reconocer la articulación en que los hechos asumen su significación específica".

En este punto consideramos necesario reflexionar al respecto de que la formación de recursos humanos para la ciencia no se alcanza, como solución de una necesidad social en su totalidad, con la maestría. La formación científica del hombre es un proceso a largo plazo y sumamente complejo, caracterizado además por la dinámica del progreso científico-técnico, con el surgimiento constante y la ampliación de los sistemas de conocimientos.

Téngase en cuenta, además, que el perfil de ingreso de la maestría presupone altos niveles de partida y de formación general y básica en diferentes ciencias y que este proceso tiende entonces a una cierta especialización científica en un campo del saber. Así, desde el diseño de la maestría, se aprecia como regularidad la prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.

Para determinar el objeto de estudio del egresado, no basta con que existan necesidades sociales como expresión de los problemas que la ciencia debe resolver, es preciso que la institución que se plantea el diseño y ejecución del programa de maestría, cumpla con un conjunto de condiciones entre las que se

⁵³ Rosental, M. e Iudin, P. (1973). Diccionario filosófico. Edit. Universo. Argentina, p. 344

encuentran las de su aseguramiento en recursos humanos, materiales y financieros, pero la más importante es la de contar con la experiencia científico-investigativa que garantice la calidad del proceso de formación. De esta forma las condiciones de la institución actúan como referencia obligada y factor limitante en la definición del objeto de estudio de la maestría.

Ser consecuentes con las condiciones de la experiencia científica institucional, tiende en la práctica a la definición del objeto de estudio de la maestría, a partir de las líneas de investigación científica que ejecuta la institución, lo que también asegura su consolidación en este campo. Cuando los intereses científicos de la institución están en correspondencia con los intereses de la sociedad para la rama del saber, se tiende a garantizar la pertinencia social del programa de maestría.

En la determinación del objeto de estudio, se examinan y precisan los problemas que en este se manifiestan, en un proceso iterativo de análisis. La precisión de los problemas permite analizarlos y caracterizarlos desde los puntos de vista de su complejidad y profundidad así como prever el alcance probable de sus soluciones en los planos teórico y práctico, que orientarán la investigación. Este análisis ayudará a la determinación de los objetivos instructivos y servirá posteriormente de base para la selección del problema concreto de investigación que el maestrante abordará en su trabajo de tesis, para el cual no se exige generalmente en la maestría un aporte teórico al sistema de conocimientos de la ciencia.

En una caracterización del problema científico, plantea E. Bueno ⁵⁵: “El problema es una interrogación cognoscitiva y, en este caso, lo podríamos caracterizar como una interrogación cuya respuesta no está contenida en toda la suma de conocimientos existentes. Esta respuesta ha de obtenerse solo como resultado del proceso de investigación.”

⁵⁴ Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Edit. Universidad de la ONU y Colegio de México. México p 18

Los modos de actuación, como actividad mediante la cual el egresado actúa sobre su objeto de estudio, representan los métodos científicos de investigación y solución de los problemas y reflejan una tendencia general en su formación, lo cual le permitirá actuar sobre diferentes objetos de estudio dentro de la rama del saber.

En el egresado de maestría se identifica como modo de actuación más general, la investigación, ella es una actividad básica generalizada, mediante la cual puede resolver los problemas presentes en su objeto de estudio. Esto marca una diferencia con los procesos de elaboración de perfiles profesionales, en los cuales, por lo general, se constata la existencia de varias actividades básicas generalizadas conformando un sistema, mediante las que se resuelven los problemas presentes en el objeto de la profesión.

Actualmente, en las teorías del diseño curricular, se acepta generalmente como válido y más efectivo el enfoque que considera al modelo del egresado como el modelo de su actividad, a diferencia de otras concepciones tradicionales que lo consideran como el modelo de sus cualidades o como el modelo de sus conocimientos.

Concebida la actividad como el proceso en el cual el hombre se relaciona con los objetos de la realidad, esta posee una estructura en la que se identifican sus componentes y las relaciones entre ellos. Así se identifica el sujeto que actúa sobre el objeto para su transformación; los medios que son utilizados por el sujeto para transformar el objeto y que están constituidos por el sistema de acciones que realiza y los instrumentos que utiliza, sean materiales o ideales; los objetivos de la actividad que dan a esta un sentido y dirección hacia el resultado final y las condiciones específicas en que se lleva a cabo la actividad, que actúan como contexto y limitante de ella.

⁵⁵ Bueno, E. Ob. Cit. p. 46

Analizando los métodos de solución de los problemas desde el enfoque de la teoría de la actividad, se puede aplicar el método teórico de su análisis en cada tarea que ejecuta el investigador científico, identificar sus componentes (sujeto, objeto, medios, objetivo y condiciones específicas), comparar estas tareas y agruparlas según el criterio de su objetivo, que es el elemento del sistema que estructura y rige las relaciones entre los componentes; entonces, al establecer sus especificidades y relaciones, se llega a la conclusión de que es la investigación la actividad básica generalizada que ejecuta un investigador científico. La aplicación de métodos empíricos lleva también a la misma conclusión.

Toda ciencia tiene sus formas y medios particulares de organizar y desarrollar la actividad científico-investigativa, que se definen a partir de su método y lógica propios y de las características de su objeto de estudio (fenómenos y procesos); esto define las diferencias entre las tareas que ejecutan los investigadores en cada rama del saber, aunque el fundamento filosófico y metodológico de la investigación sea común. Aún en el caso de una misma ciencia o rama del saber, cambian las dimensiones, formas y medios como resultado de su desarrollo y ello condiciona nuevas tareas para el investigador, en su esfuerzo por descubrir y explicar la esencia de los hechos, fenómenos y procesos, así como sus relaciones en el ámbito de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento.

La identificación y precisión de estas tareas, independientemente de sus características y singularidad, puede realizarse mediante el empleo de métodos empíricos tradicionales combinados con el método teórico del análisis de la actividad.

El análisis de las tareas permite además apreciar mejor los componentes educativos, que relacionados con los sistemas de valores humanos, formarán parte del proceso de formación y se reflejarán en los modos de actuación como requisitos y contexto referencial, principalmente mediante la comunicación.

La identificación de las tareas que caracterizan los métodos de solución de los problemas, además de permitir la precisión de los modos de actuación, contribuye al trabajo posterior de selección de los contenidos y determinación de los objetivos intermedios y específicos.

El objeto de estudio del egresado de maestría puede analizarse, desde un enfoque sistémico, como la parte de un todo y como un todo compuesto por partes. En el proceso de formación del master, este selecciona objetos más específicos del sistema más amplio que representa el objeto del egresado, principalmente por dos razones: a) escoge una mención o perfil terminal determinado y b) define el objeto específico de su investigación como trabajo de tesis; aún cuando esto ocurre y estos objetos pueden diferenciarse entre sí, su modo de actuación sobre cualesquiera de ellos, su actividad básica generalizada, sigue siendo la investigación.

Los objetivos instructivos se formulan en términos de las invariantes de habilidad que le permiten ejecutar las tareas de su futura actividad y se determinan a partir de los modos de actuación; tanto como en términos de las invariantes del conocimiento que se determinan partiendo de los núcleos teóricos de las ciencias que integran el objeto de estudio. La integración en el objetivo de la habilidad y el conocimiento se basa en el criterio de que siempre la primera contiene al segundo.

Los objetivos generales instructivos se formulan entonces de manera que expresen las invariantes de habilidad que responden a sus modos de actuación y también las invariantes del conocimiento expresadas en las ciencias cuya lógica interna posibilita formar los modos de actuación; precisando además sus niveles de asimilación y profundidad.

En la actualidad al abordar el objeto de estudio de una ciencia, se requiere de un enfoque multi e interdisciplinario, entonces, por lo general, en la formulación de los objetivos instructivos, se han de tener en cuenta con el mismo carácter explicado anteriormente, aquellas otras ciencias cuyos contenidos intervienen tanto en el

proceso de investigación, como en el proceso del conocimiento del objeto, es decir, metodológica y epistemológicamente.

En el modelo del egresado se contemplan los objetivos generales instructivos y los objetivos generales educativos. Al concretar el encargo social en función del egresado que se pretende formar en la maestría, se determinan los objetivos generales educativos atendiendo a su carácter de investigador, de generador o creador de cultura para la sociedad, con un sentido de compromiso social y motivado para ello; con un carácter filosófico materialista de la concepción científica del mundo; con un carácter político-ideológico; con un carácter ético, estético y moral, como expresión de valores fundamentales de su personalidad.

Si bien es cierto que el nivel de partida de un maestrante implica una formación precedente de aquellas cualidades, rasgos y valores más generales y trascendentes de su personalidad, la educación como categoría constante y eterna tiene que reflejarse en todos los procesos formativos; de acuerdo con las formas y métodos más adecuados, a través de la instrucción, con un criterio de reafirmación o consolidación, pero han de formar parte explícitamente del modelo del egresado, como reconocimiento tácito de su función orientadora y de su importancia vital. Si el modelo del master es la imagen ideal del graduado, no se pueden dejar de considerar las cualidades más generales que también han de caracterizar sus modos de actuación.

Esto lo explica C. Alvarez de Zayas⁵⁶ de la siguiente manera: “La unidad dialéctica que relaciona los objetivos educativos y los instructivos, condiciona que los primeros son más generales y trascendentes que los segundos y consecuentemente, estos se subordinan a los primeros, lo que implica que no se pueden identificar ambos polos de la unidad y también que en el proceso se dan unidos”.

⁵⁶ Ver: Alvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. Edit. Felix Varela. C. Habana. pp 61-77

Un problema que se presenta en la elaboración del modelo del egresado de maestría al definir sus objetivos generales, es la consideración de las habilidades docentes y de desarrollo, que de acuerdo con lo expresado en el artículo 28 del Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, se pueden desarrollar en el master.

Las habilidades de desarrollo, consideradas como las capacidades para desarrollar los sistemas de conocimientos y el objeto mismo, se alcanzan en la formación del master a través de la habilidad para ejecutar investigaciones de orientación teórica y práctica (aplicada), en la que se ponen de manifiesto una amplia cultura científica y conocimientos avanzados en un campo del saber. De esta forma las habilidades, como capacidades de desarrollo, aparecen como consecuencia de la formación del master como científico, como investigador.

En teoría se suele discernir entre las actividades de investigación y de desarrollo, pero en realidad ambas constituyen una unidad en la práctica científica, aunque su análisis genético revela el carácter primario de la investigación.

La consideración de habilidades docentes en el perfil del egresado de maestría, es un aspecto formalmente similar pero esencialmente diferente al analizado anteriormente. Aquí la definición de la habilidad como elemento del objetivo se dirime en los límites entre la profesión y la ciencia.

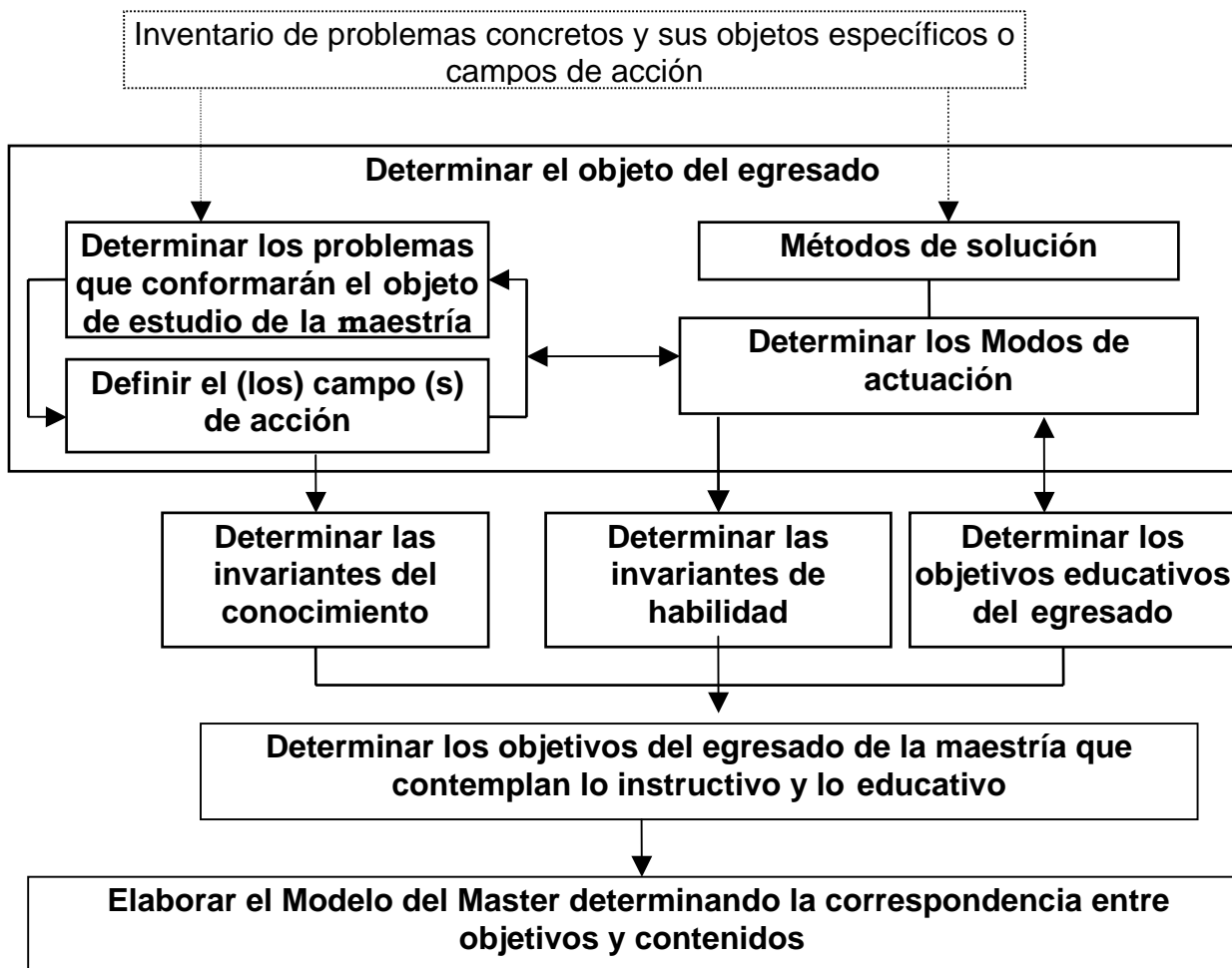
No todas las maestrías tienen que considerar explícitamente la formación de habilidades o capacidades docentes, solo aquellas en las denominadas Ciencias de la Educación o Ciencias Pedagógicas, dirigidas a graduados universitarios que se desempeñan en la docencia. En estos casos las habilidades propias de la aplicación de los métodos de investigación científica y los sistemas de conocimientos, métodos y lógica propios de estas ciencias, que se adquieren en la maestría, son consustanciales a la actividad profesional del docente, considerada

en su acepción más general, como la dirección de los procesos docente educativos y uno de cuyos componentes organizativos es el investigativo. En la actividad del docente, la investigación constituye una actividad básica generalizada de la profesión.

Definir habilidades o capacidades docentes, además de las de investigación en los perfiles del egresado de maestría, es un caso particular de las Ciencias de la Educación que debe ser estudiado con mayor profundidad, como un problema específico que surge de esta investigación en los límites conceptuales entre los procesos de formación profesional y de formación de investigadores científicos. Por no considerarlo como un rasgo que caracteriza de forma general el diseño de la maestría para la mayoría de las ciencias, que pueda afectar significativamente los resultados y conclusiones de esta investigación y su aplicación práctica, además de otros factores causales, solo se analiza el problema en sus aspectos generales que pueden constituir elementos de partida para un posterior análisis más esencial y profundo.

De cualquier manera, el análisis empírico y teórico del objeto investigado, demuestra, que definir explícitamente habilidades o capacidades docentes, además de las de investigación, en los perfiles del egresado de maestría, en el caso particular de las Ciencias de la Educación, no niega el carácter principal del componente investigativo en estos procesos de formación.

Las invariantes del conocimiento y habilidad, conjuntamente con los objetivos educativos del egresado, permiten establecer los objetivos generales del modelo del egresado de maestría y elaborar el modelo del master.



En la definición del perfil o modelo del master también se considera el problema del lenguaje en que deben expresarse los objetivos, de manera que este refleje la actividad del egresado, la investigación.

El sistema de objetivos generales educativos precisados para este egresado a partir del encargo social, y el sistema de objetivos generales instructivos, se integran en el modelo del egresado de maestría.

La determinación de la correspondencia entre objetivos y contenidos, desde una concepción didáctica de la dialéctica objetivo-contenido que expresa la contradicción fundamental del diseño, permite, elaborar el perfil del egresado considerado este como el modelo de master que se pretende formar.

3.4 La elaboración del plan de estudio.

El modelo del egresado de maestría, como objetivos finales de su formación, es la base para la elaboración del plan de estudio. Este perfil concebido como el modelo de su actividad permite entender el plan de estudio como: “La parte del currículo que expresa el sistema de acciones y relaciones pedagógicas que orientan la actividad de aprendizaje del estudiante.”⁵⁷

El plan de estudio es la modelación del proceso de formación de capacidades y valores del maestrante en función de la ejecución exitosa de su actividad como egresado. De acuerdo con lo expresado, en la elaboración del plan de estudio se pueden considerar las tareas de selección de contenidos, de estructuración de los contenidos y la de asignación de tiempo; esta propuesta se analiza en el diseño de la maestría, atendiendo a las especificidades de este proceso de formación..

En la elaboración del plan de estudio de maestría también se manifiestan, desde el punto de vista del diseño curricular, la relación entre los componentes del proceso docente educativo, así como la relación entre su derivación e integración.

Un aspecto esencial se refiere al establecimiento de los objetivos intermedios o parciales referidos a asignaturas, módulos u otros tipos de agrupaciones de contenidos. Las limitaciones que presenta el método basado en ir descomponiendo los objetivos finales o terminales del egresado en objetivos intermedios y estos a su vez en objetivos más específicos y a partir de estos en

⁵⁷ Corral, R. Ob. Cit., p. 155

cada nivel o subsistema organizativo seleccionar los contenidos para alcanzarlos; hace que éste no ofrezca un criterio efectivo para la elaboración del currículo. Este método separa los momentos de la selección y estructuración de los contenidos, de la consideración de las tareas del egresado y de los objetivos terminales expresados en el modelo, debilitando el proceso de selección y de integración en la dirección del perfil establecido, poniendo en peligro la pertinencia real del plan de estudio con respecto a éste y por extensión la propia pertinencia social del programa de maestría.

La formulación de objetivos intermedios se logra de manera más efectiva cuando es el resultado de un proceso de ajuste mutuo conjuntamente con la selección y estructuración de contenidos. En este sentido coincidimos con lo expresado por R. Corral ⁵⁸: "En la medida en que se precisan los contenidos vinculados a los objetivos terminales se conforman los objetivos parciales que una determinada selección y estructuración de contenidos ha de cumplir, de acuerdo con la relación que tengan con los terminales, el tipo de estructuración y distribución en el tiempo y las características concretas del proceso docente, e incluso, las peculiaridades de estudiantes y profesores. Los objetivos intermedios tienen un carácter docente y son definidos en este contexto."

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores analizaremos las tareas de la elaboración del plan de estudio, en términos de una propuesta general cuyos pasos o fases de ejecución en la práctica no siempre se pueden identificar tan claramente ni respetan un orden estricto predeterminado en la secuencia de su ejecución. La propuesta atiende principalmente a la aplicación de criterios científicos para la elaboración de esta parte del currículo de la maestría, con la intención ya declarada de reducir al mínimo indispensable los criterios empíricos de su diseño.

El partir de los problemas y de las tareas necesarias para su solución, es la premisa para la determinación de los conocimientos, habilidades y valores que

debe asimilar el egresado y permite estructurar científicamente, con un criterio didáctico, el contenido del proceso de formación del master a partir de la relación problema-objetivo-contenido.

Para la selección de los contenidos ha de tomarse en consideración su correspondencia con los objetivos terminales y se atenderá a los siguientes criterios:

- 1.- Según la metodología de la investigación propia del objeto.
- 2.- Según el carácter de medio o instrumento.
- 3.- Según la lógica de la ciencia.

El primer criterio se refiere a los contenidos propios de las metodologías particulares de investigación de los objetos de diferentes ciencias, así se distinguen, por ejemplo, la metodología de las investigaciones económicas, pedagógicas, sociológicas, etc.

El segundo criterio atiende a la selección de aquellos contenidos que tienen un carácter de medio o instrumento para la ejecución de las tareas de investigación en el objeto que se trate y son empleados en función de estas y no con un fin en si mismos.

El tercer criterio se refiere a los contenidos científicos que explican el objeto estudiado, en este sentido hay que tener en cuenta el carácter multidisciplinario e interdisciplinario que puede requerir el estudio de un objeto, al seleccionar los contenidos apropiados que contribuyan a la solución de los problemas presentes en él.

Al seleccionar los contenidos según estos criterios se garantiza su correspondencia con el modelo del egresado a partir de su relación con las tareas que ejecuta para resolver los problemas. Un aspecto importante en la selección de los contenidos

⁵⁸ Corral, R. Ob. Cit. p. 156

es el nivel de partida del maestrante que supone una formación general y básica precedente respecto a determinados contenidos, que la maestría no tiene por que repetir.

La siguiente tarea de estructurar los contenidos seleccionados tiene un enfoque didáctico y constituye la primera aproximación general al proceso de formación desde su diseño. Esto supone agruparlos en unidades, determinar las formas de organización de la enseñanza más convenientes y definir en general la estructura organizativa que establece las relaciones entre las agrupaciones de contenidos, principalmente desde una secuencia metodológicamente fundamentada pero también con un criterio de integración, en una estructura espacio-temporal.

En cuanto a la agrupación básica de contenidos en la maestría la tradicional es la asignatura o también denominada curso y más recientemente aparece el módulo, aunque no se descartan otras agrupaciones además de las mencionadas. Por otra parte, el trabajo de tesis o investigación puede considerarse como una agrupación general que integra todos los contenidos del programa.

En la práctica las agrupaciones de contenidos por asignatura o curso suelen a su vez agruparse más generalmente en ciclos de formación que pueden atender a diferentes criterios de clasificación. Consideramos factible y útil para los fines de organización del proceso, el establecimiento de estas agrupaciones más generales, siempre que tengan un sentido de integración y una orientación hacia la secuencia de impartición y el proceso de asimilación.

Considerado el plan de estudio como un sistema, las agrupaciones de contenidos representan los subsistemas, que en su integración permiten alcanzar los objetivos finales del modelo del egresado, la integración se convierte desde este punto de vista en un elemento clave de su organización.

Las agrupaciones más convenientes serán aquellas que garanticen, por su integración en el programa de maestría, una formación que permita al egresado

enfrentar y resolver problemas complejos y multifacéticos con un profundo conocimiento teórico del objeto de estudio; solo así se logran las capacidades de un verdadero investigador.

La agrupación por módulos es una alternativa que como todas tiene sus ventajas y desventajas. Específicamente en México existen experiencias concretas de la organización modular de maestrías, tal como lo refiere M. Sánchez ⁵⁹ en su publicación “Modelos académicos”.

No defendemos ninguna agrupación en especial, propugnamos la necesaria integración de los contenidos, que puede lograrse por cualquier vía conveniente en cada caso particular, pero que permita el mejor cumplimiento de los objetivos terminales de formación

Definir las formas de organización de la enseñanza correspondientes a cada agrupación de contenidos es otro de los pasos a desarrollar en esta tarea de estructuración. Entendemos como forma organizativa espacial aquella en que se manifiesta la relación entre el profesor y los estudiantes, y entre los propios estudiantes, en la que además se desarrollan los métodos de enseñanza y aprendizaje, mediante los cuales los estudiantes se apropian del contenido y alcanzan los objetivos ⁶⁰. Es decir, que apreciamos en esta tarea una concepción didáctica expresada en la relación de los componentes objetivo-contenido-método.

En los procesos de enseñanza aprendizaje se pueden distinguir tres componentes organizativos que son: el académico, el laboral y el investigativo. En lo académico prima el contenido abstracto, modelado y simulado, desarrollándose fundamentalmente en forma de clases; en el laboral el contenido es el propio de la actividad de la producción y los servicios y se desarrolla mediante la forma práctica

⁵⁹ Sánchez Soler, M. D. (1995). Modelos académicos. ANUIES. Colección: Temas de hoy en la Educación Superior. México.

⁶⁰ Alvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. Editorial Feliz Varela. C. Habana, pp 146-147

laboral; en el investigativo el contenido fundamental es el consustancial de la actividad científico-investigativa para la solución de problemas y se desarrolla en la forma de trabajo investigativo.

En la maestría y de acuerdo con lo explicado en los análisis desarrollados anteriormente, se toman en consideración, para definir las formas organizativas, solo los componentes académico e investigativo, el componente laboral está presente pero no necesita ser organizado, en razón de que la actividad fundamental, el modo de actuación general del egresado, es la investigación y en este caso su trabajo como científico, como investigador, caracteriza un tipo especial de actividad “laboral” que permite, por así decirlo, que el componente laboral se identifique con el investigativo sobresaliendo este último con personalidad propia por su significación en el proceso de formación.

Aunque en la agrupación de contenidos por módulos no se cuenta en Cuba con mucha experiencia, de acuerdo con la información disponible sobre esta tendencia y sus experiencias prácticas en programas de maestría, se aprecia como resulta posible y necesario combinar en un módulo formas organizativas de carácter académico y también de carácter investigativo.

En la elaboración del plan de estudio de la maestría la definición de las formas organizativas por agrupaciones de contenidos permite orientar las relaciones de estos últimos con el proceso docente educativo, por cuanto definen las relaciones entre profesor y maestrante y en sentido general tienen una fuerte vinculación con los métodos a emplear en el propio proceso. No obstante, consideramos que la precisión de las formas organizativas, no debe, en este momento esencial de planificación y organización, rebasar los límites de sus concepciones más generales en términos de su carácter académico o investigativo, ya que la determinación de formas o tipologías más precisas, corresponde en la maestría a los momentos de ejecución del proceso por parte de profesores y maestrantes. Esto apunta a garantizar los altos niveles de flexibilidad que como regularidad

manifiesta la maestría, desde un enfoque de las formas y también de los métodos de enseñanza asociados a ellas.

La tarea de estructuración de los contenidos culmina con la determinación de la estructura organizativa más conveniente en la que se concreta el plan de estudio, para esta se tendrá en cuenta el sistema de objetivos y contenidos y también las condiciones concretas en que se realizará, atendiendo a las variantes organizativas, a la distribución de actividades docentes y a la secuencia de contenidos con un enfoque didáctico.

La distribución de actividades docentes y la secuencia de contenidos se definen de manera simultánea. La distribución supone ubicar los contenidos en una estructura temporal, de acuerdo con sus formas organizativas más generales, por períodos de tiempo. En la maestría se utilizan diferentes variantes estructurales para esta distribución, algunas precisan los períodos por años, semestres, trimestres, etc., incluyendo en ellos los componentes académico y de investigación; otras variantes consideran un período académico inicial concentrado seguido de un período investigativo más amplio que culmina con la presentación y defensa de la tesis. Las asignaturas, módulos u otras agrupaciones de contenidos se ubican de acuerdo con las estructuras seleccionadas atendiendo a las secuencias más convenientes.

El componente investigativo de carácter más general representado por el trabajo de investigación, integra todos los contenidos del plan de estudio (atendiendo a las menciones que puedan existir y las agrupaciones de contenidos significadas como electivas) y de esta manera se ve reflejado en las agrupaciones de tipo académico, pero la experiencia indica la conveniencia de ubicar en la estructura organizativa algunas actividades tales como seminarios de disertación, talleres u otras similares vinculadas a la investigación y dirigidas a garantizar su ejecución, gradualmente desde los momentos iniciales de la maestría y también su centralidad que se manifiesta en la regularidad del carácter principal del componente investigativo. Generalmente en la estructura organizativa aparecen también los períodos de

elaboración del trabajo de tesis como expresión escrita del trabajo de investigación y sus resultados.

Refiriéndose a la maestría, han planteado H. Hernández y M. González ⁶¹: "...la investigación se incorpora al currículo como eje de integración, y todos los docentes deben participar, de un modo u otro, en el proceso investigativo en tanto se convierte en la estrategia de enseñanza fundamental."

En la maestría la secuencia en la que se ubican los contenidos en la estructura organizativa, sigue la lógica del método científico, de la metodología de la investigación y la lógica de la ciencia que explica el objeto de estudio, de esta manera se logra reflejar en el proceso de enseñanza aprendizaje la secuencia de la actividad básica del egresado, o sea, su modo de actuación desde los primeros momentos de su formación. Este criterio se complementa con el tradicional de ubicar los contenidos desde los más simples a los más complejos.

Otro problema a considerar en la definición de la estructura organizativa es el tipo de currículo, con respecto a ello existen diferentes clasificaciones y otras tantas denominaciones, pero en lo general todas tienden a dos tipos extremos y uno intermedio basados en el criterio de su flexibilidad.

Así se consideran como cerrados (Rígidos o muy estructurados), aquellos que precisan una variante organizativa en la que los contenidos y su secuencia temporal están claramente definidas en períodos de tiempo obligatorios; en el otro extremo están los denominados abiertos (flexibles o no estructurados), este tipo permite que las actividades docentes se seleccionen de acuerdo con los requerimientos del programa, conjuntamente con las características e intereses del estudiante; generalmente no existe un listado predeterminado de materias a cursar o actividades docentes definidas y secuenciadas; se definen solo los objetivos del

programa, el perfil de ingreso y las características de profesores y estudiantes; la determinación de los contenidos se realiza por lo general por un tutor asignado a cada estudiante.

Para la maestría resulta más conveniente la selección de variantes intermedias entre las dos extremas planteadas anteriormente. El currículo cerrado limita el relativamente alto nivel de flexibilidad y la participación activa del maestrante que constituye una regularidad de este proceso de formación y el currículo abierto es más propio del doctorado que tiende al máximo nivel de flexibilidad.

La aplicación de variantes intermedias de currículo, que podríamos denominar semiflexibles, permite, entre otros aspectos, incluir asignaturas electivas y otras opciones que dan posibilidades al maestrante de escoger el camino o vía alternativa mas conveniente a sus intereses de formación especializada, respetando el perfil de egreso.

La tercera tarea en la elaboración del plan de estudio se resuelve a partir de la selección y estructuración de los contenidos y consiste en la asignación de tiempos y créditos a cada actividad lectiva, así como a la tesis y a otras actividades no lectivas que se programen.

A pesar de que en la medida en que se resuelven las tareas anteriores se gana en elementos de juicio para determinar la importancia relativa y nivel de profundidad de cada contenido, la asignación de tiempos tiene un carácter eminentemente empírico y depende de la experiencia acumulada por el comité académico y los profesores en versiones anteriores del programa o de otros similares.

En Cuba, la asignación de créditos está normada por el reglamento oficial de la educación de postgrado (artículo 31) y se establece como la unidad de medida que

⁶¹ Hernández, H. y González M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior No. 1

expresa la profundidad y extensión de los contenidos previstos en los programas de estudio (artículo 11). De cualquier manera las variantes organizativas que se pueden aplicar sobre la base del sistema de créditos, contribuyen a la flexibilización del currículo.

La integración de los contenidos tiene que ser prevista, desde su diseño, mediante la determinación de las formas más convenientes de los componentes organizativos de carácter académico e investigativo y en el vínculo que ambos mantendrán durante el proceso de formación, principalmente mediante una orientación metodológica que permita, en la fase de implementación, seleccionar los métodos más apropiados para alcanzar altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva, esta es una regularidad de la maestría. La integración se logra como resultado de una correcta concepción sistémica de los componentes del proceso y sobre todo atendiendo a la dialéctica de las relaciones objetivo-contenido-método.

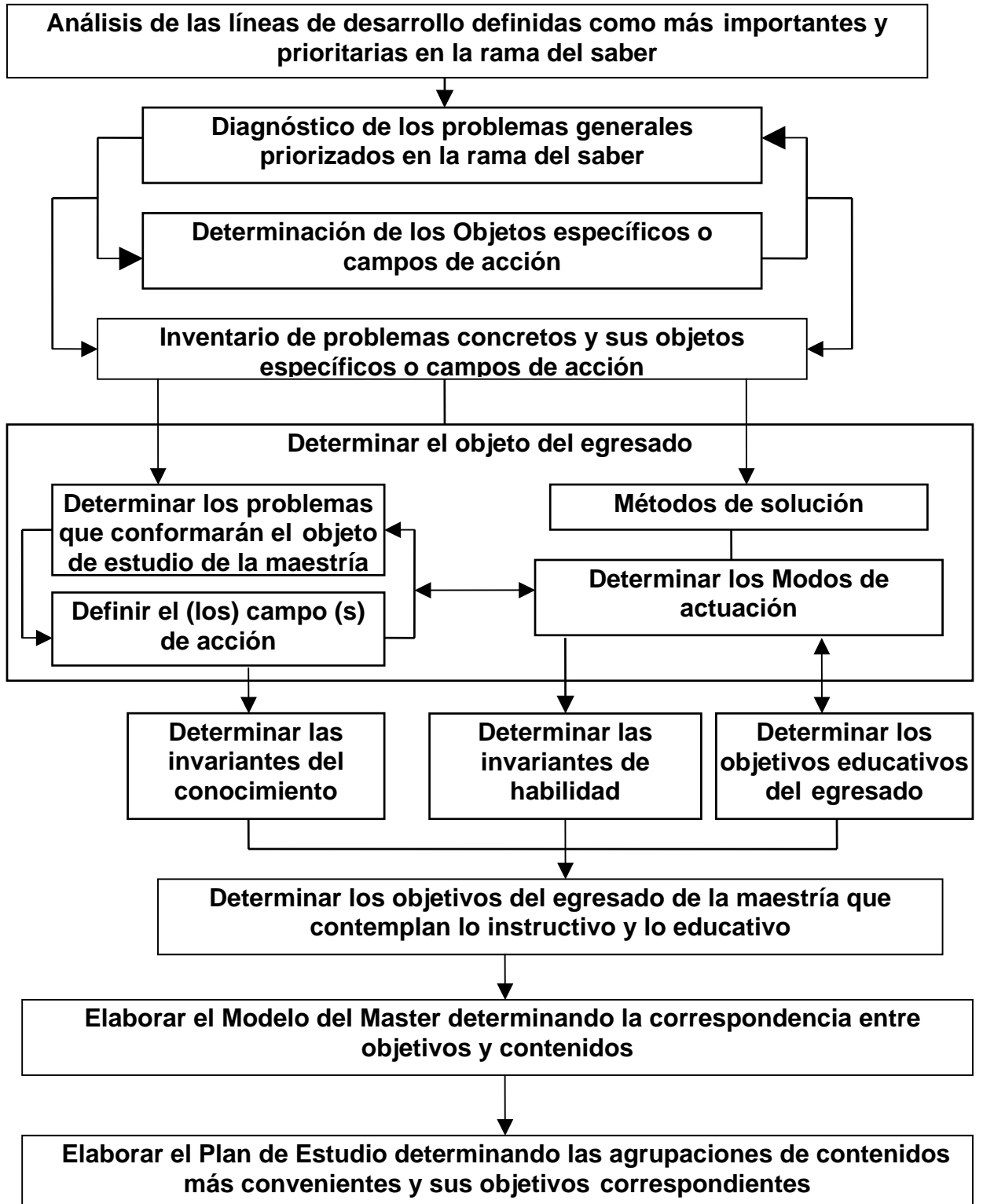
La práctica refleja algunas experiencias con respecto a tipos de formas organizativas tales como: seminarios de disertación de las investigaciones, talleres científicos y otras similares, así como elaboración de artículos, participación en eventos, proyectos, publicaciones, etc. que pueden ser consideradas en el programa como actividades lectivas y no lectivas. Estas experiencias apuntan, por lo general, a reforzar el carácter central de la investigación, como forma fundamental del componente investigativo y actividad integradora principal.

La selección de los métodos concretos de enseñanza, si bien es una prerrogativa del profesor, debe regirse en lo académico, por una orientación hacia los de carácter creativo, con base en lo problémico y lo heurístico, pero que propendan a niveles de asimilación creativo. El método investigativo como estrategia de enseñanza fundamental. La actividad investigativa del maestrante, contemplada en

el diseño como la forma organizativa que expresa las relaciones de este con su tutor, tiene como método principal de enseñanza el de la investigación científica.

El sistema de evaluación, de acuerdo con los objetivos y apoyándose en los métodos, será integrador de los contenidos y tenderá a niveles creativos; que constate el resultado de la formación del maestrante, que contribuya a prepararlo no solo para el ejercicio final de defensa de su tesis, sino con vistas a lo más importante, su actuación como investigador. Esto implica, desde un enfoque didáctico, ser consecuentes con las relaciones objetivo-contenido-método y también objetivo-método-resultado.

METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO CURRICULAR DE LA MAESTRÍA



3.5 El programa de la maestría. Análisis de una aplicación práctica de la metodología de diseño.

El programa de la maestría es el documento de carácter más general que refleja principalmente la planificación y organización del currículo dirigido a la formación del master. En Cuba este tiene que ser aprobado por el Ministerio de Educación Superior para su impartición.

Los contenidos mínimos del programa se definen en nuestro país en el reglamento de la educación de postgrado ⁶². A continuación se analiza una aplicación práctica al diseño de una maestría en Educación Superior que toma en cuenta la metodología fundamentada como resultado de esta investigación y las normativas expresadas en el referido reglamento.

El programa de estudio que se analiza fue diseñado por un Comité Académico de la Universidad de Pinar del Río, y se presenta en detalle, en el anexo único de esta tesis. Este programa fue aprobado por la Dirección de Postgrado del Ministerio de Educación Superior y se imparte actualmente en su segunda edición en la Universidad de Pinar del Río, así como en la Sede Universitaria de la Isla de la Juventud y la Universidad de Camagüey.

El título: “Ciencias de la Educación”, expresa que su objeto de estudio son los procesos formativos y más concretamente aquellos docente educativos que se desarrollan en las instituciones escolares.

La fundamentación es el resultado de un profundo análisis de las necesidades sociales y de las posibilidades institucionales de acuerdo con las condiciones

⁶² Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, R. M. 6 de 1996, MES, artículo 36, p. 9

requeridas para la implementación del programa, es un momento crucial en el que se define, *a priori*, si se acomete o no su diseño y posterior implementación. La fundamentación, más o menos amplia, es el resultado en síntesis de un amplio y profundo proceso de reflexión.

En la experiencia que analizamos se tomaron en cuenta, para su fundamentación, los siguientes aspectos esenciales:

- La problemática actual de la Educación Superior, sus características y particularidades tanto a nivel mundial como nacional y regional así como los aspectos filosóficos, sociológicos y pedagógicos que como referente teórico conceptual caracterizan en la época actual y nuestro sistema social, el enfoque y solución de los problemas vinculados con el objeto de estudio de la maestría.
- Los posibles cambios previstos en la Educación Superior y su contexto social en los próximos años, así como el papel que han de jugar las instituciones y las ciencias pedagógicas en estas transformaciones.
- Las necesidades concretas del desarrollo de las Ciencias de la Educación en el contexto general y de sus procesos docente educativos, con particular atención al ámbito regional.
- Nivel de desarrollo y experiencia científico-investigativa en este campo expresada en resultados concretos y la existencia de líneas de investigación bien definidas en la estrategia científica de la institución.
- Posibilidades de conformar un claustro con altas categorías docentes y científicas vinculados a la investigación pedagógica.
- Experiencia en la educación de postgrado y en particular en la maestría.

- Posibilidades de contar con una matrícula estable que justifique la ejecución reiterada del programa durante un plazo relativamente largo.
- Existencia y posibilidades de contar con la base material y técnica, así como recursos financieros que garanticen la ejecución del programa con calidad.

En este caso consideramos la conveniencia de completar el análisis con un ejercicio grupal que permitió definir tanto la “misión” como la “visión” de la maestría y ello contribuyó a esclarecer su razón de existir y las perspectivas de su puesta en práctica.

Los requisitos del ingreso constituyen otro aspecto a incluir en el programa; aquí se plantearon además de los reglamentados oficialmente, otros que se consideraron necesarios para poder cursarlo, así se establecieron los siguientes:

- La formación básica en pedagogía, teniendo en cuenta que no todos los docentes la han adquirido en pregrado y el programa no puede repetir estos contenidos.
- La experiencia docente, de tres años como mínimo, se dirige a garantizar el conocimiento empírico del objeto como aproximación previa necesaria para su estudio de carácter científico.
- La presentación y aprobación del prediseño de la investigación, tiene la intención de garantizar la actividad investigativa desde el inicio de la maestría; evaluar los intereses científicos del solicitante y orientar la designación de tutores.
- La entrevista permite al comité académico hacer una caracterización más completa del aspirante.

El perfil o modelo del egresado integra también el programa de estudio como elemento esencial. En este caso concreto de una maestría en Ciencias de la

Educación se consideran habilidades y capacidades que permiten ejecutar funciones docentes y de investigación.

Se plantea primero una caracterización general del perfil del egresado que resume las habilidades y cualidades en un sentido amplio, especificando las funciones que podrá realizar una vez graduado y que se consideran como una caracterización sintética de las diferentes actividades que será capaz de ejecutar, en un perfil ocupacional determinado, a partir de la apropiación de los contenidos previstos y que en este caso se definen en el contexto de las instituciones como investigador y como docente.

También se expresan los objetivos generales educativos que se alcanzarán en su formación y deben guiar la realización de todas las actividades del programa concretándose en cada una según sus características.

Los objetivos generales instructivos reflejan las invariantes de habilidad o modos de actuación más generales, así como las invariantes del conocimiento expresadas en las ciencias cuyos núcleos teóricos las contienen. Para la maestría se exigirá un profundo dominio de los contenidos y un nivel de asimilación creativo.

El plan de estudio es un componente esencial del programa de maestría que refleja el modelo del proceso docente educativo. En la experiencia que presentamos se analiza su estructura organizativa desde diferentes planos, así se presenta una primera estructuración del componente académico por asignaturas o cursos, agrupadas en áreas de formación atendiendo a los contenidos referidos al objeto de manera general, considerando además la formación didáctica y la investigativa.

La importancia relativa de cada contenido y componente organizativo se presenta en la estructura del plan por horas y créditos, con un criterio de extensión y profundidad. La secuencia de los contenidos se expresa en una estructura temporal por semestres que considera un tiempo límite de duración del programa

de cinco semestres (dos años y medio), con una dedicación a tiempo parcial o compartido. Los seminarios de disertación de las investigaciones están ubicados por bloques desde el primer semestre para propiciar el desarrollo del componente investigativo desde el inicio y su papel integrador de los contenidos generales del programa. En general la secuencia de contenidos sigue la lógica de la actividad del investigador y también el criterio de lo general a lo particular.

La estructura de los contenidos por asignaturas o cursos, refleja los objetivos y contenidos específicos de cada una.

Se incluyen también como elementos complementarios del plan, la líneas de investigación y otros que se consideró conveniente; en este caso en forma de orientaciones y precisiones sobre el trabajo de tesis, las actividades no lectivas, el otorgamiento de los créditos del programa y la distribución porcentual de créditos por actividades.

El sistema de evaluación contenido en el programa, expresa de manera general su estructura y las características esenciales de cada componente a modo de orientación para profesores y maestrantes, pero de manera que permite la determinación de las formas y métodos más convenientes a nivel de asignaturas, temas y actividades docentes, incluso con la participación de los maestrantes. En el programa que analizamos se conciben los seminarios de disertación de las investigaciones como un elemento clave del sistema para la evaluación progresiva y por etapas de los objetivos finales y del nivel de integración de contenidos que se va alcanzando en las actividades de investigación.

La evaluación de las actividades no lectivas se enfoca también con un criterio de constatación de su contribución a los objetivos generales del programa y tienden a reforzar la independencia cognoscitiva y el carácter principal del componente investigativo.

La evaluación de los cursos o asignaturas no debe responder a la tipología del pregrado, pero tampoco debe planificarse en detalle para no limitar la iniciativa y creatividad de profesores y maestrantes. En el programa que analizamos se dan las orientaciones que se estimaron convenientes, necesarias y suficientes para su más correcta ejecución. Una alternativa conveniente es la de sustituir el examen tradicional por la discusión de trabajos que expresen el vínculo de los contenidos estudiados con el trabajo de investigación de manera individual.

Por último, aparecen también en el programa, de acuerdo con lo reglamentado oficialmente, su duración, dedicación, la bibliografía básica señalando su actualidad y disponibilidad, así como el claustro con un resumen del curriculum vitae y la asignatura que imparte. En el ejemplo de aplicación que presentamos, solo se incluyen algunas síntesis de los curriculum vitae de profesores, que se estiman suficientes para dar una idea de las características que debe reunir un integrante del claustro y de la forma en que debe quedar redactado en un programa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con la intención de contribuir al perfeccionamiento de la educación de postgrado en Cuba y concretamente al de los procesos de formación de masters, se proyectó y ejecutó esta investigación sobre el diseño curricular de la maestría, que nos ha permitido arribar a las conclusiones que a continuación expresamos en los planos tanto teórico como práctico, concretándose este último en forma de una metodología general para optimizar estos diseños a partir de su fundamento teórico pedagógico y didáctico, que permite disminuir al nivel mínimo indispensable su carácter empírico.

La primera conclusión a que arribamos en la investigación constituye la confirmación del problema, que como tendencia se pudo comprobar, en el predominio del carácter empírico de los diseños curriculares de la maestría, que genera la necesidad de precisar los fundamentos teóricos de estos procesos de formación, de manera que permitan determinar las vías para resolver este problema. Aquí se revela una contradicción fundamental entre la necesidad e importancia del perfeccionamiento del diseño curricular de la maestría y el insuficiente nivel de desarrollo actual de los fundamentos teórico pedagógicos y didácticos de estos procesos de formación.

La Educación Superior contempla los niveles de pregrado y de postgrado, en cuyo contexto coexisten en una interacción dialéctica, más allá de los límites de una simple relación de precedencia o continuidad. La maestría es un proceso de formación postgraduado y como tal tiene sus especificidades, pero su fundamento teórico pedagógico y metodológico está contenido en la Pedagogía y la Didáctica general que estudian los procesos formativos y específicamente los de carácter docente educativos, a partir de toda la experiencia y conocimientos acumulados a lo largo de nuestro desarrollo histórico-cultural en esta rama y enriquecido con todo el acervo cultural de la humanidad en este campo hasta nuestros días.

La maestría es un proceso de formación de recursos humanos para la ciencia, para la investigación científica, y en consecuencia el objeto de su egresado es una rama del saber humano y los modos de actuación mediante los cuales actúa sobre su objeto de estudio se identifican con la investigación. De esta manera tiende y se caracteriza por la prioridad de la ciencia, de lo creativo respecto a lo productivo, de la esencia con relación al fenómeno.

La aparente contradicción que se aprecia en la formación de habilidades para el trabajo docente en el egresado de maestría, se resuelve en el plano de su actuación profesional como profesor, al constituir la investigación científica una actividad básica generalizada de este tipo de profesión, resultando en la práctica un requisito para poder desarrollar el componente investigativo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de que el estudiante se apropie de las técnicas y métodos propios de la actividad científico-investigativa. En el caso particular de la maestría en el campo de las denominadas Ciencias de la Educación resulta más evidente que al formarse como investigador adquiere simultáneamente habilidades para la docencia.

Las regularidades que manifiesta la maestría como proceso de formación son:

- El carácter principal del componente investigativo.
- La prioridad de la formación científica especializada con relación a la general y básica.
- Altos niveles de creatividad e independencia cognoscitiva.
- Alto nivel de flexibilidad del currículo con la participación activa del maestrante.

En el modelo del egresado de maestría en tanto que modelo ideal del graduado que se pretende formar, han de tomarse en cuenta no solo los conocimientos habilidades y capacidades debe alcanzar, sino también las cualidades más significativas y trascendentes, que con un carácter educativo general forman parte de su personalidad y han de caracterizar sus modos de actuación, aquí puede

primar un criterio de reafirmación o consolidación teniendo en cuenta el nivel de partida en el perfil de ingreso, pero de ninguna manera pueden obviarse.

Para la selección de los contenidos del plan de estudio de la maestría además de su correspondencia con los objetivos terminales, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

- Según la metodología de la investigación propia del objeto.
- Según el carácter de medio o instrumento.
- Según la lógica de la ciencia.

En la maestría se aprecian fundamentalmente los componentes organizativos de carácter académico e investigativo, el componente laboral está presente pero no necesita ser organizado, por cuanto se identifica con el investigativo al constituir este último la actividad fundamental del egresado que caracteriza su modo general de actuación y constituye de cierta manera un tipo especial de “actividad laboral”.

La investigación juega el papel de “actividad principal integradora” y en la estructura organizativa se ha de garantizar su carácter principal, su centralidad y su presencia desde el mismo comienzo del programa.

A la maestría como proceso de formación de investigadores le es inherente y fundamental el enfoque multi e interdisciplinario del objeto de estudio, representados en la actividad del egresado tanto en los procesos investigativos como en los procesos del conocimiento del objeto, es decir metodológica y epistemológicamente.

La metodología de carácter general para el diseño de la maestría, elaborada como resultado de esta investigación, constituye una alternativa viable para estos fines, que permite, desde una perspectiva flexible, reducir al nivel mínimo indispensable el carácter empírico que se demuestra como tendencia en la actualidad y optimizar

el proceso al tomar en cuenta una fundamentación teórico pedagógica del proceso docente educativo de la maestría que le sirve de base.

Se demuestra en los análisis realizados y con los resultados alcanzados, que no se rechaza la hipótesis, por tanto, la determinación de un modelo teórico en el que se precisan los fundamentos teórico pedagógicos y didácticos de la maestría como proceso docente educativo, permitió estudiarlo y determinar las regularidades que se manifiestan, estableciendo sobre esa base una metodología de carácter general para su diseño, que constituye una alternativa de solución factible de aplicación práctica inmediata como contribución al perfeccionamiento de estos procesos de formación postgraduada.

SE RECOMIENDA:

- ↓ Incorporar los resultados de estos estudios al programa de capacitación pedagógica que se realiza en la universidad de Pinar del Río.
- ↓ Recomendar a la dirección de postgrado de la universidad de Pinar del Río la aplicación de estos resultados.
- ↓ Recomendar a la dirección de postgrado del Ministerio de Educación Superior, la incorporación de estos resultados al análisis del perfeccionamiento de las maestrías.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abascal, A. (1997). Pertinencia de la Educación Superior cubana. Revista Cubana de la Educación Superior Vol. XVII No. 1. C. Habana. pp 30- 39
2. Alkalay, D. (1991). El postgrado y la investigación en ingeniería para el año 2 000: una perspectiva latinoamericana. Revista IGLU No. 0. Abril de 1991 pp 35-56
3. Alvarez, C. y García, R. (1997). La contradicción dialéctica como invariante para la estructuración del proceso docente educativo. Revista cubana de la Educación Superior Vol. XVII No. 2. C. Habana pp 21-26
4. Alvarez, C. y Fuentes, H. (1997). El postgrado. Cuarto nivel de educación. Monografía. DFP - MES. C. Habana
5. Alvarez, C. y Sierra, V. (1997). La universidad. Sus procesos y su evaluación institucional. Monografía DFP - MES. C. Habana
6. Alvarez de Zayas, C. (1998). El vínculo entre el pregrado y el postgrado: un problema no resuelto. Ponencia presentada en la IV Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. C. Habana, Nov. 24 al 27 de 1998.
7. Alvarez de Zayas, C. (1992). La Escuela en la vida. (1ra Edic.) Editorial Felix Varela. C. Habana, Cuba.
8. Alvarez de Zayas, C. (1999). La Escuela en la vida. (3ra Edic.) Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, Cuba.
9. ----- (1995). La pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. Congreso Pedagogía 95. C. Habana, Cuba.
10. ----- (1995). Epistemología. Monografía. DFP - MES. C. Habana.
11. ----- (1996). Hacia una escuela de excelencia. Edit. Academia. La Habana
12. ----- y otros. (1992). Diseño curricular de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior e Instituto Sup. Pedagógico E. J. Varona. C. Habana, Cuba.
13. ----- (1987). El objeto de la didáctica. Los objetivos de la enseñanza en la Educación Superior. Ministerio de la Educación Superior, C. Habana, Cuba.
14. Alvarez Moro, O. (1992). Los Master en cuestión, Revista Cambio 16, Mayo de 1992, Madrid, España, pp 74-75.
15. Alarcón, R. y Fernández, A. (1995). La educación de postgrado en la República de Cuba. Revista Educación Superior No. 1 1995. CEPES. Universidad de la Habana, Cuba.
16. Andrade, M., y otros. (1993). Los mejores MBA de España, Revista "Actualidad económica" No. 1820, Mayo de 1993, Madrid, España, pp 89-104.
17. Andrade, M. y otros. (1993). Los mejores masters para ejecutivos. Revista "Actualidad económica" No. 1839 Septiembre de 1993. Madrid, España, pp 73-81.
18. Andrade, M. (1993). Cómo elegir un buen Master. Revista "Actualidad económica" No. 1820 Mayo de 1993. Madrid. España pp 54 - 70.

19. Añorga Morales, J. y otros. (1995). Glosario de términos de Educación Avanzada. Instituto Sup. Pedagógico E. J. Varona. CENESEDA. C. Habana, Cuba.
20. Antunez, S. y otros. (1996). Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica. Editorial Graó. Barcelona. España.
21. Arnaz, J., A. (1983). La planeación curricular. Editorial Trillas. México.
22. Bedolla, I. y Gómez, M. (1997). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Ediciones ECOE. 4ta edición. Santafé de Bogotá. Colombia.
23. Bello, F. y Portocarrero, B. (1991). La tesis de grado como problema. Revista POSTGRADO No. 1, Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 81 - 89
24. Bernard Mainar, J. A. (1991). Estrategias de pensamiento y procesos de aprendizaje-enseñanza en la universidad. ICE. Zaragoza. España.
25. Blauquez Fraile, A. (1961). Diccionario Latino-español. Cuarta edición. Editorial Ramón Sopena S.A. Barcelona. España.
26. Bueno Sánchez, E. (1994). Metodología de la investigación. CEDEM. Universidad de la Habana. Cuba.
27. Brezinka, W. (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Editorial HERDER. Barcelona. España.
28. Briceño, M. (1992). La maestría en ciencias de la educación y su inserción en la reconceptualización del postgrado de la universidad Simón Rodríguez. Revista Universitas 2000 vol. 16 No. 4 1992. Venezuela.
29. Cardoso, M. E. (1994). La educación de postgrado en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas. Revista cubana de Educación Superior No. 3 1994. CEPES. Univ. de la Habana, Cuba.
30. Carretero, M. (1993). Constructivismo y educación. Editorial Luis Vives. Zaragoza. España.
31. Castañeda, M. y Figueroa, M. (1993). Estrategias de instrucción y aprendizaje. Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21. ILCE. Marzo de 1993. México, p. 42-49
32. Colectivo de autores, GEST. (1997). Tecnología y sociedad. Grupo de estudios sociales de la tecnología. ISPJAE. C. Habana.
33. Colectivo de autores, CEPES. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Universidad de la Habana - Corporación Universitaria de Ibagué. Colombia.
34. Colectivo de autores. (1993). Objeto y método de la pedagogía. Facultad de Educación. Universidad de Medellín. Colombia.
35. Comenio, J. A. (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.
36. Corral Ruso, R. (1992). Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque Histórico Cultural. En: El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
37. Cruz Cardona, V. (1995). Guía de autoevaluación. Editorial Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP). Madrid. España.

38. Deiros Fraga, B. y otros. (1998). La evaluación académica de programas de postgrado: Retos y dificultades. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. C. Habana pp 81-88
39. De Camilloni, A. y otros. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.
40. De Graff, Jeffrey T. (1993). El diseño instructivo en la tecnología educativa. traducción parcial del original: "Towards an analysis of instructional television presentational forms: a case study". En: Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21 Marzo de 1993. ILCE. México pp 59-69
41. Del Carmen, L. (1996). El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. ICE - HORSORI. Barcelona. España.
42. De la Flor, A. (1998). Fundamentos de diseño curricular y curriculum. CEDAI. UNISARC. Colombia.
43. Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21 Marzo de 1993. ILCE. México pp 19-39
44. Díaz Barriga, A. (1985). Didáctica y curriculum. Ediciones Nuevomor. México.
45. Díaz Domínguez, T. (1996). Manual para un proyecto de capacitación a docentes. Temas sobre Pedagogía de la Educación Superior. Editorial ESUMER. Medellín. Colombia
46. Escudero Escorza, T. Procesos Psico-didácticos en la enseñanza científica. ICE. Zaragoza. España.
47. Feroso, J. (1995). Saber y saber hacer toda la vida. Noticias de COLUMBUS No. 2 Noviembre de 1995. París p. 6
48. Fernández, A. (1996). La educación de postgrado en Cuba: Su historia, actualidad y tendencias. En: La Educación de Postgrado en Cuba. Editorial Felix Varela. C.Habana.
49. Fonseca, A. (1995). La especialidad de postgrado "Materiales para la industria mecánica" primera en ciencias técnicas de Cuba. Revista cubana de Educación Superior No.1 1995. CEPES. Universidad de la Habana. p. 61
50. Fuentes, H. y Mestre, U. (1997). Curso de diseño curricular. Universidad de Oriente. Cuba.
51. García Guadilla, C. (1992). Integración universitaria y el papel del conocimiento en tres tipos de escenarios. Trabajo presentado en el Primer Taller sobre "La universidad y la integración americana". CIPIA. Acapulco. México.
52. Gimeno Sacristán, J. (1984). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Editorial Morata. Madrid. España.
53. ----- (1988). El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid. España.
54. ----- (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata. Madrid. España.
55. ----- (1986). Teorías de la Enseñanza y desarrollo del curriculum. Editorial REI. Buenos Aires. Argentina.
56. Gómez Borrero, P. (199). Ponga un master en su vida. Revista Época. Madrid. España pp 73-75

57. Gómez Buendía, H. y otros. (1998). Educación: La agenda del Siglo XXI, hacia un desarrollo humano. PNUD. TM Editores. Colombia.
58. González, J. R. (1991). El orientador y la venezuela de hoy. Revista POSTGRADO No. 1 de Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 111-119
59. González Pacheco, O. (1992). El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
60. ----- (1989). Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación Superior. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba.
61. Heitger, M. (1992). Sobre la necesidad de una pedagogía sistémica. Revista Educación No. 42. Colombia.
62. Hernández, H. y González, M. (1998). Currículo centrado en la investigación. Su implicación en cuanto a proyecto y proceso. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. CEPES - UH pp 35-48
63. Hernández Sampieri, R. y otros. (1992). Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw - Hill. México.
64. Horruitiner, P. (1994). Fundamentos del diseño curricular en la Educación Superior cubana. Monografía. ISJAM. Santiago de Cuba.
65. Ibañez, J. A. (1987). El problema del contenido del currículo. Un primer acercamiento desde la filosofía de la educación. En: Curriculum y Educación. Editorial CEPE S.A. Barcelona. España.
66. Itelson, L. B. (1980). Esencia del aprendizaje y bases psicológicas de la enseñanza. En: Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú pp 204-239
67. ----- (1980). Psicología de los tipos básicos de aprendizaje y enseñanza. En: Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú. pp 240-286
68. ILCE. (1993). Tecnología educativa: apuntes sobre su campo de acción. Revista Tecnología y comunicación educativas No. 21 Marzo de 1993. México pp 3-18
69. Klingberg, L. (1978). Introducción a la didáctica general. Editorial. Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
70. Koroliov, F. (1977). V.I. Lenin y la pedagogía. Editorial. Progreso. Moscú.
71. Kuhn, Thomas S. (1963). Los paradigmas científicos. "The function of dogma in scientific research". En: A. C. Crombie (Rec.) Scientific change, Heinemann 1963 pp 347-369.
72. Lazo Machado, J. (1994). Epistemología de la combinación del estudio y el trabajo en la escuela superior cubana. Revista cubana de Educación Superior. CEPES - Universidad de la Habana. Cuba p 97
73. ----- (1994). Universidad - sociedad. Curso Internacional de Maestría en Educación Superior. Editorial. Universidad Andina Simón Bolívar.
74. Leontiev, A. N. (1981). Actividad, conciencia, personalidad. primera edición en español. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
75. López, M. y otros. (1977). La dirección de la actividad cognoscitiva. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.

76. Martí, J. (1975). Obras completas. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. Cuba.
77. Mejía Maya, C. (1995). Técnicas para leer, estudiar e investigar. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia.
78. Ministerio de la Educación Superior de Cuba (MES). Conclusiones del Primer Taller Nacional sobre Autoevaluación de Maestrías, celebrado en Ciudad de la Habana el 26 y 27 de Octubre de 1995.
79. ----- Dirección de Postgrado. conclusiones de las relatorías y recomendaciones de los cuatro talleres regionales sobre Postgrado Académico celebrados entre los meses de Enero y Febrero de 1996.
80. ----- Acta de la reunión anual de vicerrectores que atienden el postgrado y la investigación, celebrada en la Universidad de Cienfuegos, Cuba, en el mes de Febrero de 1996.
81. ----- Resolución ministerial No. 6 de 1996, Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba.
82. ----- (1995). Revolución y Educación Superior en Cuba, Monografía. C. Habana.
83. ----- (1987) Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Ciudad Habana.
84. ----- (1996). La educación de postgrado en Cuba. Editorial Felix Varela. C.Habana.
85. Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED). (1973). Métodos de la Investigación Pedagógica. C. Habana.
86. Ministerio de Educación Nacional MEN de la República de Colombia. (1998). Lineamientos generales e procesos curriculares. Santafé de Bogotá. Colombia.
87. Morles, V. (1997). La producción intelectual como finalidad esencial del postgrado en América Latina. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 2 de 1997. CEPES - UH. C. Habana pp 27-38
88. Morles, V. y otros. (1996). Los doctores y el doctorado. Historia y algunas propuestas. CEISEA. Universidad Central de Venezuela.
89. Morles, V., Nuñez, J. y Alvarez, N. (1996). Universidad, Postgrado y Educación Avanzada. CEISEA. Universidad Central de Venezuela.
90. Morles, V. (1991). Sobre la relación entre la estructura de la ciencia y los grados académicos. Revista POSTGRADO Año 1 No. 1 Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 99-107.
91. Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gelisa. Barcelona. España.
92. Nérici, I. (1990). Metodología de la enseñanza. Editorial Kapelusz, Mexicana S.A. México.
93. Notario de la Torre, A. (1995). Temas sobre didáctica de la Educación Superior. Boletín Técnico No. 30. Universidad Autónoma de Chapingo. México.
94. Nuñez Jover, J. y otros. (1997). El postgrado en la universidad: Una mirada a los noventa. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 3. CEPES - UH. C. Habana pp 47-56

95. Nuñez Jover, J. (1996). Universidad, Investigación y postgrado: Nuevos horizontes prácticos y epistémicos. Revista cubana de Educación Superior No. 1 de 1996. CEPES - UH. C. Habana.
96. ----- (1994). Epistemología y postgrado. ¿Cuándo hablamos de políticas de postgrado en qué concepción de la ciencia nos apoyamos? ¿O será que esto no importa? Memorias de la II Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. C. Habana 28 de Nov. Al 1ro de Diciembre de 1994 pp 16-26
97. ----- (1994). Ciencia, Tecnología y Sociedad. En: Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Editorial Felix Varela. C. Habana pp 83-116.
98. ----- (1994). La ciencia y sus leyes de desarrollo. En: Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Editorial Felix Varela. C. Habana pp 7-41.
99. Ojalvo Mitrany, V. (1998). Vigotsky presente en la educación del futuro. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVIII No. 1 de 1998. CEPES - UH. C. Habana pp 27-33
100. Orozco Silva, C. D. (1997). Pedagogía de la Educación Superior y formación en valores. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
101. Osipov, G. y otros. (1988). Libro de trabajo del sociólogo. Editorial Ciencias Sociales. C. Habana. Cuba.
102. Pardinas, F. (1978). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Editorial Siglo XXI. México.
103. Pérez Miranda, R. y Gallego Badillo, R. (1994). Corrientes constructivistas. Coop. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá. Colombia.
104. Peñaloza, W. (1988). Especialización, Maestría y Doctorado. Revista de Educación Superior, Ciencia y Cultura, Nros. 1-2 ene-dic 1988. OPSU. Caracas, Venezuela.
105. Porlan, R. y otros. (1997). Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Editorial Diada. Cuarta edición. Sevilla. España.
106. Pozo Municio, J. I. (1996). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza editorial. Madrid. España.
107. Rogers, C. R. (1952). Hacia una teoría de la creatividad. Conferencia en Ohio University, Agosto de 1952. "Toward a theory of creativity, En: ETC: A Review of General Semantics, No. 4, 1954, pp 246-260
108. Rosental, M. e Iudin, P. (1973). Diccionario Filosófico. Editorial Universo. Argentina. Reeditado por Editora Política. C. Habana. Cuba 1981
109. Rué, J. (1996). Currículo: Concepciones y prácticas. En: Cuadernos de Pedagogía No. 253. Madrid. España pp 58-64
110. Ruiz Calleja, J. M. (1996). Particularidades del diseño curricular de la maestría. GEDES -UPR. Ponencia presentada en el Congreso Provincial Pedagogía' 97 en Pinar del Río. Cuba.
111. ----- (1998). Dirección de los procesos educativos. Monografía. CEDAI - UNISARC. Colombia.

112. Ruiz, P. (1997). El papel de la universidad pública en relación con el postgrado y el desarrollo económico. Revista cubana de Educación Superior Vol. XVII No. 2. C. Habana pp 39-52
113. Sabino, C. A. (1995). El proceso de investigación. Editorial Panamericana.
114. Sánchez Soler, M. D. (1995). Modelos Académicos. Editorial ANUIES. Colección Temas de hoy en la Educación Superior. México.
115. Sánchez, J. E. (1991). Políticas del área de estudios de postgrado de la Universidad de Carabobo. Revista POSTGRADO No. 1 de Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 93-96
116. Savin, N. V. (1976). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, C. Habana.
117. Sprinthall, N. y otros. (1996). Psicología de la educación. Editorial Mc. Graw Hill. Sexta edición. Madrid. España.
118. Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Editorial Morata. Madrid. España.
119. Talizina, N. F. (1985). Conferencias sobre "Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior". Universidad de la Habana. Cuba.
120. ----- (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial. Progreso. Moscú.
121. ----- (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Universidad de la Habana y Ministerio de Educación Superior. C. Habana. Cuba.
122. Tamayo, M. (1996). El proceso de investigación científica. Editorial Limusa. México.
123. Torres Santomé, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado. Editorial Morata. Madrid. España.
124. Torres Hernández, M. (1994). Nuevas tendencias en la enseñanza de la ingeniería, Revista cubana de Educación Superior No. 3 de 1994, CEPES, Universidad de la Habana. Cuba p. 85
125. Tünnermann, C. (1997). Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
126. ----- (1995). La educación permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO. París. Francia.
127. ----- (1996). La Educación Superior en el umbral del Siglo XXI. CRESALC - UNESCO. Caracas. Venezuela.
128. ----- (1997). Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual. Universidad de Los Andes. Santafé de Bogotá. Colombia.
129. Valarino, E. (1991). El síndrome TMT (Todo menos tesis). Revista POSTGRADO No. 1 Septiembre de 1991. Universidad de Carabobo. Venezuela pp 63-78
130. Vargas, A. (1996). Didáctica. Monografía. Ministerio de Educación Superior. C. Habana. Cuba.
131. ----- (1996). Diseño curricular y las expectativas en el umbral del Siglo XXI. En: Memorias del Seminario Internacional "Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del Siglo XXI". Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

132. Vasco Uribe, C. (1980). Teoría de sistemas y metodologías científicas. Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo Vol. 4 No. 4 de 1980. COLCIENCIAS. Colombia pp 469-482
133. Vecino Alegret, F. (1994). Intervención en el XVII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. C. Habana. Cuba. Marzo de 1994.
134. ----- (1996). Intervención en el XVIII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 4 de 1996.
135. ----- (1986). Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. C. Habana. Cuba.
136. ----- (1997). Intervención en el XIX Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 17 de 1997.
137. ----- (1998). Intervención en el XX Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. C. Habana. Marzo 2 de 1998.
138. Verrier Rodríguez, R. (1990). El sistema de evaluación en la Educación Superior. Experiencias en el ISAICC de Matanzas. Monografía didáctica No. 9. Universidad de Matanzas. Cuba.
139. ----- y otros. (1987). Pedagogía, Curso básico. Compilación de temas pedagógicos. Instituto Superior Agroindustrial "Camilo Cienfuegos". Matanzas. Cuba.
140. Yepez, J. (1995). Necesario un Sistema Nacional de Postgrado. Propuestas del Rector de la UAM Dr. Julio Rubio, en el Foro de consulta popular sobre ciencia y tecnología. En: Semanario de la UAM Vol. I No. 33 del 17 de Abril de 1995. Mexico.
141. Zapata, V. y otros. (1993). Objeto y método de la Pedagogía. Universidad de Antioquia. Colombia
142. Zemelman, H. (1987). Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. Edit. Universidad de la ONU y Colegio de México. México

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RIO

*GRUPO DE ESTUDIOS DE DIDÁCTICA DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR*

P R O G R A M A

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PINAR DEL RIO, ENERO DE 1997

CONTENIDO

PÁGINA

1.- FUNDAMENTACIÓN.....	3
2.- REQUISITOS DEL INGRESO.....	6
3.- PERFIL DEL EGRESADO.....	7
3.1 Sistema de objetivos Generales.....	7
4.- PLAN DE ESTUDIO.....	9
4.1 Estructura del plan por áreas y asignaturas.....	9
4.2 Estructura del plan por horas y créditos.....	10
4.3 Líneas de investigación.....	11
4.4 El trabajo de tesis.....	11
4.5 Las actividades no lectivas.....	11
4.6 Sobre el otorgamiento de los créditos del programa.....	12
4.7 Distribución porcentual de créditos por actividades según opciones.....	12
4.8 Estructura del plan por semestres.....	13
4.9 Estructura de los contenidos por asignaturas o cursos.....	14
5.- SISTEMA DE EVALUACIÓN.....	24
6.- DEDICACIÓN Y DURACIÓN DEL PROGRAMA.....	25
7.- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL PROGRAMA.....	26
8.- CLAUSTRO DE PROFESORES.....	27

1.- FUNDAMENTACIÓN

La problemática y particularidades que reviste hoy, a las puertas del Siglo XXI, la Educación Superior, tienen su base en la función de este nivel, que en un mundo que se transforma, ha de lograr un equilibrio prudente entre el mantenimiento de determinadas características que deben conservarse como parte del patrimonio educativo y cultural y las transformaciones indispensables para preservar la función que atribuye la sociedad a la Educación Superior como ente transformador de la misma, dando respuesta a los problemas generales a que se enfrenta la humanidad en el contexto específico de una región, un país o una comunidad.

En el documento de política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior de la UNESCO, publicado en 1995, se señala: “La Educación Superior ha de asumir una función de dirección en la renovación de todo el sistema educativo”. Sin embargo ello requiere vencer un importante obstáculo para lograr esta función y es que la mayoría de los docentes que conforman sus claustros no poseen formación pedagógica para asumir los retos que significan los paradigmas educativos de este nivel de enseñanza y propiciar entonces substanciales cambios en todo el sistema educativo. De ahí que los Centros de Educación Superior (CES) deben facilitar programas de perfeccionamiento profesional a sus docentes y en particular de formación pedagógica, que permitan renovar efectivamente el aprendizaje y la enseñanza, adaptar sus programas de estudio y fomentar en ellos el carácter ínter y multidisciplinario, incrementando además la eficiencia de los métodos pedagógicos. Una de las iniciativas encaminadas a la renovación del aprendizaje y la enseñanza es la Formación Académica de Postgrado de estos docentes, que los prepare a través del profundo dominio de la investigación pedagógica y conocimientos avanzados en esta rama del saber vinculados estrechamente a la Educación Superior, por lo que consideramos de vital importancia la existencia de una **Maestría en Ciencias de la Educación** que de respuesta a esta iniciativa.

En Cuba la necesidad de la capacitación de docentes para el desarrollo de su labor educativa en la Enseñanza Superior ha sido una prioridad materializada desde la Reforma Universitaria de 1962, mas aún cuando los claustros universitarios se han venido conformando con personal que no se ha preparado en su mayoría, desde el pregrado, para la labor docente que ejecutará, incluso aquellos profesores egresados de los Institutos Superiores Pedagógicos, cuyos perfiles profesionales abarcan una preparación en la docencia para la Enseñanza Primaria, Media y Media Superior pero no para la Educación Superior. Los programas de capacitación a docentes de la Educación Superior se han desarrollado satisfactoriamente y hoy puede decirse que existe una adecuada preparación básica que abarca una parte importante de los claustros para asumir la docencia superior, pero es necesario entonces conformar un programa de Formación Académica de Postgrado coherente que permita desarrollar habilidades, no solo para enfrentar la docencia sino principalmente para la investigación educativa que coadyuve a la creación de paradigmas educativos en este nivel de enseñanza y

sentar pautas para la formación y desarrollo de cuadros al más alto nivel de las Ciencias de la Educación, de acuerdo con las necesidades presentes y futuras del país.

En la Universidad de Pinar del Río (UPR) durante los últimos cinco años se ha venido ejecutando un proyecto de capacitación vinculado a temas de Pedagogía de la Educación Superior, que se ha expresado en cursos de superación estructurados sistémicamente, entrenamientos, talleres científicos, conferencias especializadas y encuentros de intercambios de experiencias entre otros; propiciando así cambios cuantitativos y cualitativos en la preparación del claustro para la docencia, que constituyen hoy elementos condicionantes de un necesario y prácticamente impostergable despegue hacia niveles de capacitación científica y conocimientos avanzados en la rama de la educación, desarrollando habilidades investigativas y docentes con métodos apropiados que satisfagan los requerimientos actuales de nuestro desarrollo. Lo expresado anteriormente ha permitido que la UPR se convierta en el centro Provincial de capacitación pedagógica para docentes de la Educación Superior, lo que ha quedado delimitado, reconocido y aceptado por el Consejo Provincial de Cooperación Universitaria, que integra a todos los CES del territorio.

La experiencia acumulada por la UPR en esta rama tiene entre sus antecedentes más importantes la creación desde 1990 de un Grupo de Investigaciones Pedagógicas dedicado al estudio y solución de problemas de la Educación Superior, cuyos resultados teórico-prácticos permitieron la consolidación del trabajo didáctico y la constitución desde 1995 del Grupo de Estudios de Didáctica de la Educación Superior. Actualmente se desarrollan por este grupo de estudios un total de 17 investigaciones de carácter pedagógico en las que intervienen los profesores del claustro de la maestría y otros de diferentes facultades de la Universidad; estas investigaciones están asociadas a las siguientes líneas: Relaciones universidad-sociedad, Diseño curricular, Didácticas especiales en la Educación Superior, Formación de valores en el estudiante, Fundamentos pedagógicos de la educación postgraduada, Capacitación pedagógica de docentes en la Educación Superior y Dirección y planeamiento en la educación.

Contamos hoy con un grupo de vanguardia que ostenta altas categorías docentes y científicas, cuya producción intelectual en los últimos años ha estado vinculada esencialmente a la investigación, participación en eventos y publicaciones de carácter pedagógico, conformado por tres Doctores en Ciencias Pedagógicas, cuatro Doctores en Ciencias Técnicas y Filosóficas que se han destacado por su dedicación actual a la investigación pedagógica, un aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas próximo a defender su tesis de grado y dos masters en Educación Superior, todos ellos con categorías docentes de Profesor Titular y Auxiliar. La existencia de este grupo permitió, que contando además con la colaboración de otros destacados Doctores en Pedagogía de la provincia, especialmente del Instituto Superior Pedagógico y de otros CES del territorio y de Ciudad de la Habana, se conformase en 1994 un Consejo Científico Ramal de Pedagogía, un

Claustro de Profesores y el Comité Académico de una Maestría en Educación Superior que se impartió entre 1994 y 1996 bajo el programa aprobado para la Universidad de Oriente.

El desarrollo de la maestría ha contribuido al incremento de la investigación pedagógica no solo en la UPR sino en la provincia en general, ayudando así a la creación en cada CES del territorio, de unidades estratégicas investigativas vinculadas a la problemática de este nivel en sus diferentes carreras.

Un elemento significativo de la experiencia acumulada es el trabajo que en los últimos años se ha venido desarrollando a nivel internacional a través de un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior aplicado en México, Colombia, Panamá y Ecuador.

El nivel de desarrollo alcanzado por la UPR a partir de la experiencia acumulada, se puede constatar tanto por los resultados satisfactorios de las inspecciones del Ministerio de Educación Superior (MES) como por el prestigio de que hoy goza la Universidad en el territorio como centro de referencia en Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior; también se verifica en el incremento en Julio de 1996 de una promoción de Masters en Educación Superior como resultado de la graduación del programa de maestría aplicado y con la próxima defensa de varias tesis de doctorado en esta rama del saber.

Por otra parte la existencia de un Consejo de Cooperación Universitario Provincial ha permitido unir las fuerzas materiales para sostener el proyecto de capacitación pedagógica a docentes de la Educación Superior, incluyendo la maestría que estamos fundamentando para comenzar en el próximo curso 1997-98, pues ésta constituye un problema de todos. Esta cooperación se ha venido reflejando, y continuará haciéndolo, para la reproducción bibliográfica, de material didáctico, transporte, locales, equipos de cómputo, así como otros insumos que permiten garantizar la base material y técnica necesaria y suficiente para la ejecución con calidad del programa propuesto, no obstante, aún cuando esta cooperación pudiera no existir, el Centro de Estudios y la UPR están en condiciones de garantizar los aseguramientos materiales y técnicos del programa de maestría con calidad.

De acuerdo con las necesidades aquí planteadas, la experiencia acumulada y el nivel de desarrollo de la Universidad de Pinar del Río, así como sus posibilidades de aseguramiento técnico y material, consideramos factible y conveniente la apertura de un Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, pues existen las condiciones y es necesario dar solución a los problemas que aparecen como necesidades.

El fundamento filosófico y metodológico de esta maestría es el Materialismo Dialéctico e Histórico, como referente teórico conceptual que permite una verdadera interpretación de los fenómenos y procesos sociales y en particular los de carácter educativo con una concepción científica del mundo, resaltando el papel

de la universidad como institución social, definiendo su encargo en virtud de la formación de profesionales y de la investigación científica, a través de los procesos más generales de Docencia, Investigación y Extensión; delimitándose así la misión transformadora de la universidad en el contexto social; para ello la Educación Superior, como proceso formativo, se basa en los conceptos de la pedagogía cubana que relaciona la escuela con la vida y donde el proceso docente educativo ocurre bajo una relación contemporánea entre profesor y estudiante en el que el primero se muestra como líder o conductor de grupos, como entrenador, y el segundo como sujeto de su propio aprendizaje haciendo este cada vez más significativo para sí y resaltándose la democratización del proceso; adaptándose así a los paradigmas educativos actuales y planteando al proceso docente educativo y a la didáctica, un enfoque más humanista, de manera que pueda lograrse la formación de individuos realmente capaces de dirigir la sociedad como personas independientes y creativas. Sobre esta base se orienta el desarrollo de la maestría en los campos de la investigación y la docencia, materializada a través de las líneas de investigación y de los contenidos propuestos en el programa.

De ahí entonces que la MISIÓN de esta Maestría es:

Formar masters en Ciencias de la Educación, con profundo dominio de los métodos de investigación educativa, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en el campo del proceso educativo así como habilidades y capacidades para la investigación pedagógica y la docencia.

Formulada la Misión o razón de existir de esta maestría, definimos entonces su objetivo estratégico más general en términos de un estado deseado para un futuro mediano, que expresa nuestras aspiraciones y al que denominamos VISIÓN:

Se incrementa proporcional y progresivamente la cantidad de masters en Ciencias de la Educación dentro de los claustros profesoraes, evidenciándose un sostenido desarrollo y resultados de las líneas principales de investigación del Grupo de Estudios de Didáctica de la Educación Superior y las unidades estratégicas establecidas en cada CES del territorio y consecuentemente con esto se observa un incremento de la calidad del proceso docente educativo y por ende de la formación de profesionales. Se aprecia una favorable situación para la formación de Doctores en Ciencias Pedagógicas y en general un satisfactorio desarrollo de estas ciencias en la provincia. Se incrementan las publicaciones científicas, la participación en eventos nacionales e internacionales por parte de los claustros así como los proyectos de colaboración con universidades nacionales y del extranjero. Se publica periódicamente una revista sobre temas de la Educación Superior.

2.- REQUISITOS DEL INGRESO

Para ingresar en la maestría se exigen los siguientes requisitos:

- ◇ Ser graduado universitario, que se acreditará con una copia del título o certificación de graduación.
- ◇ Estar autorizado y avalado por la dirección institucional de su centro de trabajo mediante documento oficial.
- ◇ Tener una formación o estudios básicos de pedagogía en pre y/o postgrado, avalados mediante la presentación de su curriculum vitae debidamente acreditado.
- ◇ Tener al menos tres años de experiencia como docente en la Educación Superior.
- ◇ Presentar y aprobar el pre-diseño de la investigación que pretende desarrollar, de acuerdo con las líneas establecidas en el Programa.
- ◇ Someterse a una entrevista de admisión con el comité académico.

3.- PERFIL DEL EGRESADO

Atendiendo a los objetivos de esta maestría, que prefiguran el estado deseado a alcanzar por los maestrantes mediante las transformaciones que en ellos se lograrán como resultado del Programa, se define entonces de la manera más general, el perfil del egresado como: **Un profesional de la ciencia pedagógica y la educación, con un dominio profundo de los métodos de la investigación educativa, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en la pedagogía y la didáctica, el cual ha desarrollado habilidades para el trabajo docente, de investigación y desarrollo, que con un sentido de compromiso social, una concepción científica del mundo y una orientación política e ideológica acordes al sistema socialista cubano, demuestra en la práctica valores éticos, estéticos y morales propios de nuestra sociedad y es capaz de crear enfoques o propuestas novedosas en este campo, preparado en fin, para realizar con eficiencia y eficacia las siguientes funciones:**

- ⇒ Realizar investigaciones pedagógicas.
- ⇒ Impartir docencia con calidad, tanto de pregrado como de postgrado.
- ⇒ Ejecutar asesorías al trabajo didáctico en instituciones de educación.
- ⇒ Diseñar Planes de Estudio y programas.

⇒ Realizar tareas de dirección de los procesos docente educativos a nivel de colectivos pedagógicos.

⇒ Proyectar estrategias de desarrollo educativo en instituciones de educación.

3.1 SISTEMA DE OBJETIVOS GENERALES

La concepción del sistema de objetivos de este programa responde a la MISIÓN del mismo pero expresado en términos de las transformaciones que aspiramos lograr en los participantes y que serán comprobadas mediante la evaluación, por lo que aparecen definidos como las capacidades a desarrollar en los maestrantes como resultado del programa y que definen de forma general el perfil o modelo del egresado.

OBJETIVOS GENERALES EDUCATIVOS:

- Aplicar los principios y fundamentos metodológicos del Materialismo Dialéctico e Histórico en la investigación y la docencia de manera que sea capaz de interpretar los fenómenos y procesos sociales y en particular los educativos, con una concepción científica del mundo.
- Actuar en consecuencia con la orientación política e ideológica de la Revolución cubana reconociendo el papel dirigente del Partido en el sistema socialista cubano e identificándose con los intereses de la clase obrera con un verdadero sentido de compromiso social en su actividad como investigador y como docente, sintiéndose además motivado para ello.
- Aplicar la política del Partido y el Estado relacionada con el desarrollo científico y técnico de las ciencias de la educación y los procesos de la educación.
- Desarrollar habilidades y hábitos de autodesarrollo que le permitan adquirir por si mismo un profundo dominio de los métodos de investigación, amplia cultura científica y conocimientos avanzados en el campo de la pedagogía.
- Actuar en consecuencia con los principios morales, éticos y estéticos de la sociedad socialista cubana, que a través de sus normas de conducta, de su convivencia social y su trabajo como investigador y docente, le permita ser un ejemplo de ciudadano, de científico y de profesor para sus compañeros y estudiantes.

OBJETIVOS GENERALES INSTRUCTIVOS:

- Investigar, como aspecto esencial para el perfeccionamiento de los procesos docente educativos, aplicando métodos avanzados de investigación educativa con un profundo dominio teórico y conocimientos avanzados de pedagogía, didáctica, psicopedagogía, sociología de la educación y dirección de los procesos educativos, para la creación de enfoques o propuestas novedosas con un alto grado de independencia cognoscitiva.
- Dirigir los procesos docente educativos, en su desempeño como docente o profesor y también como dirigente de colectivos pedagógicos de cualquier nivel, con un profundo dominio teórico y conocimientos avanzados de pedagogía, didáctica, dirección, psicopedagogía y sociología de la educación, para alcanzar altos niveles de eficiencia y eficacia a través del trabajo didáctico con independencia, creatividad y un enfoque de liderazgo.
- Proyectar estrategias de desarrollo para el trabajo didáctico a nivel de institución, carrera, disciplina, asignatura y año académico o grado, aplicando los resultados de la investigación educativa, con profundo dominio teórico y conocimientos avanzados de las ciencias de la educación y de la dirección, así como de los métodos y técnicas actuales de la planeación estratégica, con altos niveles de independencia y creatividad.

Nota: Los objetivos de las asignaturas o cursos aparecen declarados mas adelante en los programas específicos correspondientes a cada uno de ellos.

4.- PLAN DE ESTUDIO

Los contenidos a desarrollar se presentan agrupados en tres áreas fundamentales que son: a)- Formación Pedagógica, b)- Formación Didáctica y c)- Formación para la Investigación Educativa.

4.1 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR ÁREAS Y ASIGNATURAS

ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

- ◆ Fundamentos sociales del proceso educativo.
- ◆ Psicología de la educación.
- ◆ Fundamentos pedagógicos.
- ◆ Dirección de los procesos educativos.
- ◆ Planeación estratégica de procesos educativos.

ÁREA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA

- ◆ Didáctica.
- ◆ Diseño curricular.
- ◆ Métodos para la formación de habilidades.
- ◆ Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

- ◆ Metodología de la investigación educativa.
- ◆ Dirección de las investigaciones.
- ◆ Diseño experimental de las investigaciones pedagógicas.
- ◆ Seminarios de disertación de las investigaciones.

4.2 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR HORAS Y CRÉDITOS

ASIGNATURAS Y/O ACTIVIDADES	HORAS	CRÉDITOS	TIPO*
FORMACIÓN PEDAGÓGICA	330	22	
Fundamentos sociales del proceso educativo	60	4	Ob
Psicología de la educación	60	4	Ob
Fundamentos pedagógicos	75	5	Ob
Dirección de los procesos educativos	90	6	Ob
Planeación estratégica de procesos educativos	45	3	Op
FORMACIÓN DIDÁCTICA	240	16	
Didáctica	75	5	Ob
Diseño Curricular	75	5	Ob
Métodos para la formación de habilidades	45	3	Op
Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje	45	3	Op
FORM. PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	270	18	
Metodología de la investigación educativa	90	6	Ob
Dirección de las investigaciones	45	3	Op
Diseño experimental de las investigaciones pedagógicas	45	3	Op
Seminarios de disertación de las investigaciones	90	6	Ob
SUB TOTAL ACTIVIDADES LECTIVAS	840	56	
Trabajo de tesis	525	35	Ob
Actividades no lectivas	165	11	Ob
TOTAL GENERAL	1530	102	

* TIPO: Ob = obligatoria Op = opcional

4.3 - LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las líneas de investigación de la maestría se corresponden con las que se desarrollan por el Grupo de Estudios de Didáctica de la Educación Superior de la Universidad y son las siguientes:

- ♦ RELACIONES ESCUELA-SOCIEDAD
- ♦ DISEÑO CURRICULAR
- ♦ DIDÁCTICAS ESPECIALES
- ♦ FORMACIÓN DE VALORES EN EL ESTUDIANTE
- ♦ FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN POSTGRADUADA
- ♦ CAPACITACIÓN PEDAGÓGICA DE DOCENTES
- ♦ DIRECCIÓN Y PLANEAMIENTO EN LA EDUCACIÓN

4.4 - EL TRABAJO DE TESIS

La tesis como expresión escrita del trabajo de investigación, se corresponderá con alguna de las líneas o temáticas establecidas en el Programa, que le será asignada por el tutor en correspondencia con las características e intereses del maestrante y aprobada por el comité académico de la maestría.

En la tesis se presentará un resultado científico o tecnológico que exprese la solución de un problema y constituya al menos un enfoque o propuesta novedosa para la educación.

4.5 - LAS ACTIVIDADES NO LECTIVAS

Estas actividades estarán asociadas al ejercicio académico de la maestría y se consideran como tales: la presentación de trabajos en eventos científicos de las Ciencias de la Educación, la publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales y las asesorías al trabajo didáctico.

En todos los casos tendrán un carácter individual y deberán ser acreditadas ante el comité académico de la maestría mediante documentación oficial expedida por las instituciones organizadoras de los eventos científicos, los consejos de redacción de las revistas o las direcciones institucionales según corresponda. En el caso de las publicaciones se podrán acreditar también mediante la presentación de originales o copias de los artículos de las revistas donde fueron publicados. Las asesorías

tienen que reflejar resultados medibles que aporten beneficios reconocidos por las instituciones donde se realicen.

4.6 - SOBRE EL OTORGAMIENTO DE LOS CRÉDITOS DEL PROGRAMA

Se otorgarán hasta un total de 102 créditos por concepto de actividades lectivas, investigación y actividades no lectivas asociadas al ejercicio académico; pero para recibir el título de Master deberá acumularse un mínimo de 93 créditos atendiendo a las siguientes regulaciones:

- ⇒ Por aprobar los ocho (8) cursos o asignaturas obligatorias se otorgan un total de 41 créditos.
- ⇒ De los cinco (5) cursos o asignaturas optativas deberán cursar y aprobar al menos dos (2) para acumular un total de seis (6) créditos.
- ⇒ Por el trabajo de investigación reflejado en la tesis se otorga un total de 35 créditos.
- ⇒ Por actividades no lectivas asociadas al ejercicio académico se requiere acumular la cantidad de 11 créditos en una o varias de las siguientes:

* Presentación de trabajos en eventos científicos.....	2	créditos	por evento.
* Publicación de artículos en revistas nacionales.....	2	créditos	por artículo.
* Publicación de artículos en revistas internacionales.....	3	créditos	por artículo.
* Asesorías al trabajo didáctico.....	3	créditos	por cada una.

Así mismo se otorgarán como máximo 11 créditos por actividades no lectivas, independientemente de las que un maestrante pueda acreditar.

4.7 - DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CRÉDITOS POR ACTIVIDADES SEGÚN OPCIONES (Se consideran las opciones mínima y máxima)

ACTIVIDADES	OPCIÓN MÍNIMA 93 CRÉDITOS	OPCIÓN MÁXIMA 102 CRÉDITOS
Cursos o asignaturas obligatorias	44 %	40 %
Cursos o asignaturas opcionales	6 %	15 %
Trabajo de tesis (investigación)	38 %	34 %
Actividades no lectivas	12 %	11 %

4.8 - ESTRUCTURA DEL PLAN POR SEMESTRES

PRIMER SEMESTRE

- 1.1 Metodología de la Investigación.
- 1.2 Seminario de disertación de las investigaciones. (primer bloque)
- 1.3 Fundamentos pedagógicos.

SEGUNDO SEMESTRE

- 2.1 Fundamentos sociales del proceso educativo.
- 2.2 Psicología de la educación.
- 2.3 Dirección de los procesos educativos.

TERCER SEMESTRE

- 3.1 Didáctica.
- 3.2 Diseño experimental de las investigaciones pedagógicas.
- 3.3 Dirección de las investigaciones.
- 3.4 Diseño curricular.
- 3.5 Seminario de disertación de las investigaciones. (segundo bloque)

CUARTO SEMESTRE

- 4.1 Métodos para la formación de habilidades.
- 4.2 Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4.3 Planeación estratégica de procesos educativos.
- 4.4 Trabajo de tesis.

QUINTO SEMESTRE

- 5.1 Seminario de disertación de las investigaciones. (tercer bloque)
5.2 Trabajo de tesis.

4.9 - ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS POR ASIGNATURAS O CURSOS

I.- ÁREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDAMENTOS SOCIALES DEL PROCESO EDUCATIVO

Total de horas: 60

Total de Créditos: 4

Profesor: Dr. José Orestes Cardentey Arias

OBJETIVO:

Evaluar críticamente los problemas sociales fundamentales de la educación, sus causas y posibles soluciones, esencialmente en el escenario latinoamericano.

CONTENIDO:

La Sociología de la Educación, objeto, origen y evolución. Educación y economía. Educación, estratificación y movilidad social. Educación política e ideología. Escuela primaria, enseñanza media y universidad, sus relaciones sociales. Educación formal, educación informal y movimientos sociales. Escuela y reforma educacional. Educación y desarrollo social. Cuba: Educación y Revolución.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Cardentey Arias, J.O., (1996), Sociología de la Educación, Universidad de Mato Grosso, Brasil.
- Lazo Machado, J., Universidad - Sociedad,
- Materiales preparados por el profesor.

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Total de horas: 60

Total de créditos: 4

Profesora del Curso: Dra. Gloria Fariñas León

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de determinar estrategias de orientación psicopedagógica para el desarrollo de la personalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciándose cambios actitudinales en ellos en cuanto a su concepción y práctica pedagógica personal.

CONTENIDO:

La enseñanza humanística. La persona: el maestro y el alumno en el contexto del proceso docente educativo. El control de la conducta humana y la influencia educativa. El aprendizaje productivo y creativo en el desarrollo personal. Aprendizaje grupal. Potencialidades de desarrollo personal.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Almendros, H., (1985), La escuela moderna. ¿reacción o progreso?, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Allport, G., (1978), Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad, Edit. Limusa, México.
- Ausubel, D.P., (1983), Psicología Educativa, Edit. Trillas, México.
- Davidov, Tipos de generalización en la enseñanza.
- Duval, G., (1984), Crear y pensar la construcción del conocimiento en la escuela, Edit. Herder, Barcelona, España.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro: una estrategia para la enseñanza, Edit. Academia, Ciudad Habana.
- Fariñas León, Gloria., La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación, Revista cubana de Psicología, Ciudad Habana.
- Roger, C.R., (1989), El proceso de convertirse en persona, Edit. Paidós, 7ma edición, México.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

Profesora del curso: Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de establecer los fundamentos pedagógicos en su esencia y particularidades a través del planteamiento y solución de problemas inherentes al proceso educativo.

CONTENIDO:

Problemas inherentes al proceso educativo: en la dirección del proceso, en la integración de la escuela con el proceso productivo y de servicios y en la formación del educando de acuerdo con los intereses sociales. El proceso educativo; su objeto y esencia. Categorías pedagógicas fundamentales. Objetivos y contenidos del proceso educativo. El sistema de Educación Superior cubana. Tendencias pedagógicas contemporáneas y su influencia en la educación cubana. Principales paradigmas educativos y su aplicación en el contexto del proceso docente educativo.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, Colectivo de autores, (1992), Tendencias Pedagógicas contemporáneas, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, Colectivo d Autores, (1993), Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma, Ciudad Habana.
- Chávez Rodríguez, Justo A., (1995), Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina, Congreso Pedagogía 95, Ciudad Habana.
- MES, (1962), La reforma en la enseñanza superior en Cuba, Ciudad Habana.
- UNESCO, (1995), Documentos para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior, París, Francia.
- Materiales preparados por la profesora.

DIRECCIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

Profesor del Curso: MCs. José Manuel Ruiz Calleja

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de aplicar conceptos, técnicas y métodos de la Dirección científica al proceso educativo universitario demostrando amplio nivel de independencia y creatividad.

CONTENIDO:

Conceptos y definiciones esenciales de la Dirección Científica. Concepto de Proceso Docente Educativo. Leyes que lo rigen. Relaciones entre la Dirección Científica y el P.D.E. Conceptos de Planificación. Objetivos de la planificación. Formulación de objetivos. Planeación estratégica y operativa. Características del proceso de planificación. Los objetivos en el proceso Docente-educativo. Planificación curricular.(Plan de estudio y programas). Planificación del trabajo metodológico a distintos niveles. Planificación de la clase. Conceptos de organización. Objetivos de la organización. Estructuras organizativas. Características del proceso de organización. Estructuras organizativas para la dirección metodológica del proceso Docente-educativo. La organización del proceso Docente-educativo. La organización de la clase. Conceptos de Regulación. Objetivos de la Regulación. Autoridad, responsabilidad y delegación de autoridad. Estilo de dirección y liderazgo. Los aspectos de la comunicación, la motivación y la creatividad dentro del proceso Docente-educativo. Elevación de la productividad intelectual. La dinámica del proceso Docente-educativo. Método instructivo-educativo. Dinámica de la construcción de los sistemas de conocimientos y habilidades (sistematización). Dinámica del tema o unidad de estudio. Dinámica del aprendizaje. El método y la evaluación. Calidad del proceso Docente-educativo.

Indicadores. El profesor como líder o conductor de grupos. La clase y su desarrollo en el proceso Docente-educativo. Conceptos de Control. Objetivos del control. Proceso de control. Técnicas de control. El control del proceso Docente-educativo en sus distintas instancias. El control de la clase. La dirección como un sistema de funciones básicas y su aplicación al proceso Docente-educativo. La dirección del trabajo metodológico en la universidad. La carrera, La disciplina y el colectivo de año. La dirección de la clase.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos M., (1992), "La escuela en la vida". Colección Educación y Desarrollo, La Habana.
- ----- "Hacia una escuela de excelencia"., La Habana (en proceso de publicación oficial).
- ----- (1995), Pedagogía Universitaria. Una experiencia cubana., Pedagogía 95, La Habana.
- Carnota Lauzán, O., (1990), Teoría y práctica de la Dirección socialista, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Corrales, D. y Pérez, C., (1976), Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro. Una estrategia para la enseñanza., Editorial Academia.
- González Castro, Vicente, (1986), Teoría y Práctica de los medios de enseñanza., Edit. Pueblo y Educación.
- González Pacheco, Otmara, (1992), El planeamiento curricular en la Enseñanza Superior, CEPES, Universidad de la Habana .
- Koontz,H., O Donnell, C. y Weihrich,H.,(1988), Administración, traducido de la 8va Edic. en Inglés por Edit. Mc Graw-Hill.
- Lazo Machado, Jesús, (1994) , Universidad-Sociedad, Curso Internacional de Maestría en Educación Superior., Universidad Andina Simón Bolívar.
- López Palacio, Juan V., (1986), La maestría pedagógica: su perfeccionamiento a través del trabajo didáctico. ,La Habana.
- López, M., Corrales, D. y Pérez, C., (1977), La dirección de la Actividad cognoscitiva, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Moscovici, M., (1991), Psicología Social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos., Ediciones Paidós. Segunda Edición , Tomo I.
- Novak, J. D., (1989), Ayudar a los alumnos a aprender como aprender., Artículo presentado en el III Congreso sobre investigación y enseñanza de las ciencias y las matemáticas de Santiago de Compostela, Septiembre 1989.
- Pérez Miranda Roiman y Gallego-Badillo Rómulo, (1994), "Corrientes constructivas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual., Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- Rivas Balboa, C., (1995), Paradigma alterno instruccional en educación avanzada, Ponencia presentada en el 1er Taller Latinoamericano sobre Educación Avanzada, Ciencia y Tecnología, La Habana, Cuba, 6 - 8 de Diciembre de 1995.

- Tristá Pérez, B., (1990), El hombre, el trabajo y la influencia del dirigente, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Turner Martí , Lidia, (1989), Se aprende a aprender., Edit. Pueblo y Educación
- UNESCO. (1995), Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior.
- Vecino Alegret, Fernando., (1986), Algunas tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba, Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Materiales preparados por los profesores.

PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DE PROCESOS EDUCATIVOS

Total de horas: 45

Total de Créditos: 3

Profesor: Dr. Angel Notario de la Torre

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de planificar las acciones estratégicas para elevar la calidad del trabajo académico que desarrollan las instituciones educativas.

CONTENIDO:

Preparación para el cambio. Cambios globales y retos del presente que afectan a las instituciones educativas. Entorno nacional. Determinantes de la competitividad. Responsabilidades de las universidades. La calidad de las instituciones educativas. Calidad Total, calidad y pertinencia, visión de futuro. Proceso de mejora continua de la calidad. Factores que generan cambios en la calidad. Excelencia académica. Las características del servicio educativo. Imagen. Planificación estratégica. Tipos y niveles de la planificación. Pasos de la planificación. Plan estratégico. Ejecución y control. Dirección por objetivos.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- MES, (1993-1995), Documentos varios sobre dirección por objetivos y planeación estratégica.
- Notario de la Torre, Angel, (1995), Temas sobre didáctica de la Educación Superior.
- Organización de Universidades Iberoamericanas, (1994), Planeamiento estratégico en las universidades.
- Materiales preparados por el profesor.

II.- ÁREA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DIDÁCTICA

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

Profesor del curso: Dr. Carlos Alvarez de Zayas

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de aplicar los componentes del proceso Docente-educativo al desarrollo de estrategias para el perfeccionamiento del mismo sobre la base de las leyes y categorías de la didáctica.

CONTENIDO:

Objeto de la Didáctica y su relación con otras ciencias. Caracterización del proceso Docente-educativo. Leyes y categorías de la didáctica. Objetivos del proceso Docente-educativo. Características generales de los objetivos. Clasificación de los objetivos. Técnicas para la elaboración de los objetivos. Sistemática de los objetivos. Contenido del proceso Docente-educativo. Características gnoseológicas y psicológicas del contenido. Métodos de enseñanza y aprendizaje. Características didácticas, psicológicas y gnoseológicas del método. La dosificación de los métodos. Las formas organizativas del proceso Docente-educativo. La evaluación en el proceso Docente-educativo. Paradigmas didácticos contemporáneos en la Educación Superior. Las didácticas especiales y su importancia.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo, Ciudad Habana.
- _____ Epistemología. (en proceso de edición oficial) *
- _____ Hacia una escuela de excelencia. (en proceso de edición oficial) *
- _____ (1995), Pedagogía universitaria: una experiencia cubana, Pedagogía 95, Ciudad Habana.

* estos libros se encuentran grabados en discos para computadoras y además se cuenta con reproducciones impresas en la UPR.

DISEÑO CURRICULAR

Total de horas: 75

Total de créditos: 5

Profesor del curso: Dr. Antonio de la Flor Santaya

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de diseñar planes de estudio de carreras universitarias y otros, así como programas de disciplinas y asignaturas con fundamentos teóricos, métodos y técnicas contemporáneas.

CONTENIDO:

Tendencias contemporáneas más significativas del diseño curricular en el mundo. Tendencias actuales del diseño curricular en la Educación Superior cubana. Dinámica del diseño curricular. Sistema de documentos rectores para el diseño curricular. El Plan de Estudio. Los programas de disciplina y asignatura. El tema como célula de la tarea del diseño. El año académico o grado dentro del diseño curricular. El crédito académico, su lugar en la Educación Superior cubana.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, Epistemología, (Libro en proceso de edición)
- _____ Hacia una escuela de excelencia, (Libro en proceso de edición)
- CEPES, Universidad de la Habana, (1993), La Educación Superior y el alcance de una reforma, Ciudad Habana.
- Corral Ruso, Roberto, (1994), Validación del currículo en la Educación Superior: precisiones, complejidades y dificultades, Edición provisional.
- Díaz Barriga, Frida, (1993), Aproximaciones metodológicas al diseño curricular, En revista Tecnología y Comunicación Educativa, No. 21, Marzo de 1993.
- González Pacheco, Otmara, (1992), El planeamiento curricular en la enseñanza superior, Ciudad Habana.
- MES, (1962), La reforma en la enseñanza superior en Cuba.
- Talizina, N.F., (1985) , Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, Editado por el MES, Ciudad Habana.
- Díaz Domínguez, Teresa, (1996), Manual para un proyecto de capacitación a docentes: Temas sobre pedagogía de la Educación Superior, Medellín, Colombia.
- Materiales preparados por el profesor.

MÉTODOS PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. Domingo Pimienta Barquín

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de desarrollar estrategias para la formación de habilidades en los estudiantes.

CONTENIDO:

Formación de habilidades, sus características. Relaciones con el perfil del egresado y el objeto de la profesión. Vías esenciales para la formación de habilidades. La disciplina principal integradora: su papel en la formación de habilidades profesionales. Actividad del alumno y actividad del profesor para la formación de habilidades. La invariante de la habilidad. La formación de la habilidad y el tema de las asignaturas.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo, Ciudad Habana.
- _____ Epistemología, (Libro en proceso de edición oficial)
- _____ La pedagogía universitaria: una experiencia cubana, Pedagogía 95, Ciudad Habana.
- Fariñas León, Gloria, (1989), La formación de habilidades generales para la actividad de estudio, CEPES, Universidad de la Habana.
- Talizina, N.F., (1985), Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, MES, Ciudad Habana.
- Materiales preparados por el profesor.

ESTRATEGIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. Domingo Pimienta Barquín

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje a través de las distintas disciplinas y asignaturas.

CONTENIDO:

El proceso docente educativo. Método instructivo-educativo. Dinámica de la construcción de los sistemas de conocimientos y habilidades (sistematización). Invariantes de conocimientos y habilidades. Dinámica del tema o unidad de estudio. Dinámica del aprendizaje. El método y la evaluación. Calidad del proceso Docente-educativo, indicadores.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo. Ciudad Habana.
- Almendros, H., (1985), La escuela moderna ¿reacción o progreso?, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Ausubel, D.P., (1983), Psicología educativa, Edit. Trillas, México.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro: una estrategia para la enseñanza, Edit. Academia.

- _____ , La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación, En Revista cubana de Psicología, Ciudad Habana.
- Fuentes, Homero, y otros, Dinámica del proceso Docente-educativo.
- Galperin, P. Ya., (1965), Resultados fundamentales de las investigaciones sobre formación de las acciones mentales y los conceptos, Edit. M.G.Y, Moscú.
- Majmutov, M.I., (1983), La enseñanza problémica, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Rogers, C.R., (1978), El proceso de valoración de la persona madura, En La educación y la personalidad del niño, Edit. Paidós, B.Aires, Argentina.
- Talizina, N.F., (1985), Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, MES, Ciudad Habana.
- Materiales preparados por el profesor.

III.- ÁREA DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

Profesor: Dr. Angel Notario de la Torre

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de diseñar investigaciones educativas aplicando los elementos teórico-prácticos indispensables para el trabajo de investigación.

CONTENIDO:

La Revolución Científico-técnica. Problemas metodológicos de la ciencia. El método general y los métodos especiales de la ciencia. Etapas del proceso de investigación científica. Características fundamentales de una investigación pedagógica. Fundamento metodológico de la investigación pedagógica. Concreción del modelo teórico. El experimento pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Academias de Ciencias de Cuba y la URSS, (1975), Metodología del conocimiento científico, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Alvarez de Zayas, Carlos, Epistemología, (Libro en proceso de edición oficial).
- Berger, H., (1975), Problemas de las investigaciones sociológicas, Edit. DOR, Ciudad Habana.
- Bunge, M., (1972), La investigación científica, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Kuprian, A.P., (1974), Problemas metodológicos del experimento social.
- Ministerio de Educación, colectivo de autores, (1974), Métodos de investigación pedagógica, Ciudad Habana.
- Nocado León, I., y otros, (1983), Metodología de la investigación pedagógica y psicológica, Tomos I y II, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.

- Zdravomislov, A.G., (1975), Metodología y procedimientos de las investigaciones sociológicas, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Materiales preparados por el profesor.

DIRECCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. José Antonio Díaz Duque

OBJETIVO:

Los cursistas serán capaces de dirigir sus propias actividades de investigación científica y tecnológica, así como las de colectivos de investigadores a nivel de proyecto, programa, grupo y centro de investigación, aplicando métodos adecuados para su planificación, organización y evaluación.

CONTENIDO:

Aspectos conceptuales sobre la dirección de las actividades de ciencia y tecnología. Planificación estratégica de las investigaciones. Proyección científica. Organización de la investigación científica y tecnológica. Control y evaluación del trabajo de investigación científico y tecnológico. Eficiencia del trabajo científico-técnico en las instituciones de Educación Superior. Vínculo investigación-producción. Formación y desarrollo del potencial científico humano. Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Aguirre, B.C. y Rebois, R.R., (1994), Ciencia, Tecnología e Innovación: Conceptos y prácticas. Proyecto de monitoreo de nuevas tecnologías, Universidad Andina Simón Bolívar, La Paz, Bolivia.
- Aróstegui, J.M., et al., (1975), Metodología del conocimiento científico, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Barceló Roca, M., (1994), Innovación tecnológica en la industria. Una perspectiva española. Edit. Beta S.A., Barcelona, España.
- Dorado, R., et al., (1991), Ciencia, Tecnología e Industria en España, FUNDESCO, segunda edición, Madrid, España.
- Gálvez Taupier, L.O., (1986), Ciencia, Tecnología y Desarrollo, Edit. Científico-técnica, Ciudad Habana.
- Kapitsa, P., (1985), Experimento, teoría y práctica, Edit. MIR, Moscú.
- Martínez, E., (1988), Science and Technology Planning in the Caribbean: Methods and Options. UNESCO, Montevideo.
- Martínez, E. y Beri, A., (compiladores), (1988), La integración de la Ciencia y la Tecnología en la planificación del desarrollo en Uruguay, UNESCO, Montevideo.
- Martínez, E., (1994), (editor), Ciencia, Tecnología y Desarrollo, Edit. Nueva Sociedad, UNESCO, Caracas.
- Nuñez Jover, J., (1989), Interpretación teórica de la ciencia, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.

- Sáenz, T. y Capote, E.G., (1989), Ciencia y tecnología en Cuba, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Vessuci, H.M.C., (coordinadora) (1994), Ciencia, Tecnología y Sociedad en América Latina, Asociación Latinoamericana de Sociología, Edit. Nueva Sociedad, Caracas.
- Materiales preparados por el profesor.

DISEÑO EXPERIMENTAL DE LAS INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS

Total de horas: 45

Total de créditos: 3

Profesor del curso: Dr. José M. González Abreu

OBJETIVO:

Aplicar creadoramente en el desarrollo de investigaciones pedagógicas las técnicas y los métodos estadísticos tratados en el curso, de acuerdo al problema investigado.

CONTENIDO:

El experimento pedagógico. Fases para la planificación del experimento. Métodos empíricos. Métodos estadísticos. Teoría del muestreo. Concepto de probabilidad. Concepto de población y muestra. Selección de muestra. Muestras aleatorias. Distribuciones de frecuencias para variables discontinuas y discretas. Medidas de tendencia centrales. Medidas de dispersión. Las distribuciones normales, t de Student, Ji Cuadrado y F de Fisher. Pruebas de hipótesis (estadística paramétrica). Pruebas de hipótesis. Estadística no paramétrica.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Cué, J.L. y otros, (1987), Estadística I y II, Universidad de la Habana.
- Freund, J.E., (1983), Estadística Elemental Moderna, Edit. Pueblo y Educación, C. Habana.
- Guerra Bustillo, C. y otros, (1987), Estadística, Edit. Pueblo y Educación, C. Habana.
- Lerch, G., (1977), La experimentación en las ciencias biológicas y agrícolas, Edit. Científico Técnico, C. Habana.
- Pérez, G., Nocedo, I., (1983), Metodología de la investigación pedagógica y Psicológica I y II, Edit. Pueblo y Educación, C. Habana.
- Pérez, F., (1987), El método experimental: componente esencial de la enseñanza problémica. Revista Educación No. 64, pp 61-67.
- Siegel, S., (1987), Diseño experimental no paramétrico, Edición Revolucionaria. Primera reimpresión.
- Spiegel, M. R., (1977), Teoría y problemas de estadística. Edit. Pueblo y Educación, C. Habana.

- Materiales preparados por el profesor.

SEMINARIOS DE DISERTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Total de horas: 90

Total de créditos: 6

Profesora principal: Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez

OBJETIVO:

Los maestrantes serán capaces de argumentar satisfactoriamente el diseño y ejecución de su investigación, así como los resultados obtenidos en las diferentes etapas, mediante la disertación y discusión de estos en los seminarios convocados al efecto.

CONTENIDOS:

Elementos del diseño de la investigación, sus características y relaciones. Ejecución de la investigación, características de los métodos, instrumentos y experimentos. Resultados alcanzados en cada etapa de la investigación, evaluación de los mismos.

NOTA: Estos seminarios se realizarán en tres bloques donde los maestrantes disertarán ante un tribunal integrado por miembros del Comité académico y del claustro de la maestría, en presencia del resto del grupo, desarrollándose en tres momentos que serán los siguientes: 1)- Final del primer semestre, 2)- Final del tercer semestre y 3)- Durante el quinto semestre. En el primer bloque se hará énfasis principalmente en los aspectos del diseño, así como en el segundo en los aspectos de la ejecución y resultados parciales alcanzados y en el tercero, considerado como una predefensa de la tesis, se atenderá principalmente a los resultados finales. Los créditos (seis) de estos seminarios se otorgarán al finalizar el último bloque de ellos, atendiendo a la evaluación que realice el Comité Académico en función del cumplimiento del objetivo propuesto.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

La bibliografía fundamental a utilizar en estos seminarios es la declarada para toda el área de Formación para la Investigación Educativa.

5.- SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El sistema de evaluación está orientado a comprobar y acreditar los resultados en el cumplimiento de los objetivos generales (terminales) y específicos (parciales) del Programa por parte de los maestrantes. Los resultados de todas las evaluaciones se expresarán en la escala de: Excelente, Bien, Aprobado o Desaprobado.

La estructura general del sistema es la siguiente:

- Defensa de la Tesis. (trabajo de investigación)
- Evaluación de las asignaturas o cursos.
- Evaluación de los seminarios de disertación de las investigaciones.
- Evaluación de las actividades no lectivas asociadas al ejercicio académico.

DEFENSA DE LA TESIS

La tesis se defenderá ante un tribunal de cinco miembros integrado por profesores del claustro de la maestría y se nombrará un oponente. La defensa se organizará en acto solemne y público.

EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS O CURSOS

La evaluación de las asignaturas o cursos debe propiciar la integración de conocimientos y habilidades, permitiéndolo y exigiendo la demostración y comprobación de altos niveles de creatividad e independencia del maestrante.

Las formas, métodos y contenidos de la evaluación tendrán una orientación hacia la investigación, propiciando su carácter principal e integrador dentro del programa.

Se aplicarán evaluaciones grupales y otras formas y métodos que propicien el trabajo con las fuentes bibliográficas, que tengan un carácter problémico y una cierta orientación individual con la participación activa del maestrante de acuerdo con sus intereses específicos en el contexto de los objetivos terminales.

EVALUACIÓN DE LOS SEMINARIOS DE DISERTACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Se evaluarán las disertaciones de los maestrantes en tres momentos según se establece en el Programa y ante un tribunal integrado por profesores del claustro en presencia del resto del grupo que participará en las discusiones.

En cada bloque se realizará una evaluación parcial del objetivo de estos seminarios y la evaluación final será otorgada por el comité académico al concluir el tercer y último bloque integrando los resultados parciales obtenidos por los maestrantes.

Estos seminarios constituyen un ejercicio integrador de los contenidos académicos y del trabajo de investigación y posibilitan a través de la evaluación y comprobación del cumplimiento de su objetivo específico, una visión o apreciación relativamente amplia del cumplimiento de los objetivos generales del Programa con un carácter progresivo en cada etapa o bloque de seminarios.

EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES NO LECTIVAS

Las actividades no lectivas asociadas al ejercicio académico serán evaluadas por el comité académico tomando en cuenta su relación y contribución respecto al cumplimiento de los objetivos del Programa.

6.- DEDICACIÓN Y DURACIÓN DEL PROGRAMA

El Programa está concebido para desarrollarlo con una dedicación a tiempo compartido o parcial y con una duración de dos años y medio estructurado en cinco semestres.

7.- BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL PROGRAMA

Toda la bibliografía consignada en los programas de las asignaturas o cursos tiene vigencia actual atendiendo al sistema de objetivos y los contenidos declarados en los mismos, así mismo existe y está disponible para los maestrantes, tanto en ejemplares originales como en reproducciones impresas, fotocopias y grabaciones en discos para computadoras; todas en cantidades suficientes para garantizar el trabajo independiente. No obstante hacemos referencia a continuación a la bibliografía considerada como básica para la maestría.

- Academias de Ciencias de Cuba y la URSS, (1975), Metodología del conocimiento científico, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- Alvarez de Zayas, Carlos, (1992), La escuela en la vida, Colección Educación y Desarrollo, Ciudad Habana.
- _____ Epistemología. (en proceso de edición oficial) *
- _____ Hacia una escuela de excelencia. (en proceso de edición oficial) *
- _____ (1995), Pedagogía universitaria: una experiencia cubana, Pedagogía 95, Ciudad Habana.
- Allport, G., (1978), Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad, Edit. Limusa, México.
- Ausubel, D.P., (1983), Psicología Educativa, Edit. Trillas, México.

- Berger, H., (1975), Problemas de las investigaciones sociológicas, Edit. DOR, Ciudad Habana.
- Bunge, M., (1972), La investigación científica, Edit. Ciencias Sociales, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, (1993), La Educación Superior y el alcance de una reforma, Ciudad Habana.
- CEPES, Universidad de la Habana, Colectivo de autores, (1992), Tendencias Pedagógicas contemporáneas, Ciudad Habana.
- Chávez Rodríguez, Justo A., (1995), Principales tendencias de las teorías educativas actuales en América Latina, Congreso Pedagogía 95, Ciudad Habana.
- Díaz Barriga, Frida, (1993), Aproximaciones metodológicas al diseño curricular, En revista Tecnología y Comunicación Educativa, No. 21, Marzo de 1993.
- Díaz Domínguez, Teresa, (1996), Manual para un proyecto de capacitación a docentes: Temas sobre pedagogía de la Educación Superior, Medellín, Colombia.
- Fariñas León, Gloria, (1989), La formación de habilidades generales para la actividad de estudio, CEPES, Universidad de la Habana.
- Fariñas León, Gloria, (1995), Maestro: una estrategia para la enseñanza, Edit. Academia, Ciudad Habana.
- Fariñas León, Gloria., La psicología en el modelo interdisciplinario para la educación, Revista cubana de Psicología, Ciudad Habana.
- Fuentes, Homero, y otros, Dinámica del proceso Docente-educativo.
- González Pacheco, Otmara, (1992), El planeamiento curricular en la enseñanza superior, Ciudad Habana.
- Kuprian, A.P., Problemas metodológicos del experimento social.
- MES, (1993-1995), Documentos varios sobre dirección por objetivos y planeación estratégica.
- Nocedo León, I., y otros, (1983), Metodología de la investigación pedagógica y psicológica, Tomos I y II, Edit. Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
- Notario de la Torre, Angel, (1995), Temas sobre didáctica de la Educación Superior.
- Organización de Universidades Iberoamericanas, (1994), Planeamiento estratégico en las universidades.
- Roger, C.R., (1989), El proceso de convertirse en persona, Edit. Paidós, 7ma edición, México.
- Talizina, N.F., (1985), Fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior, Editado por el MES, Ciudad Habana.
- UNESCO, (1995), Documentos para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior, París, Francia.

8.- CLAUSTRO DE PROFESORES

Angel Notario de la Torre, Asignaturas: Planeación estratégica de procesos educativos y Metodología de la Investigación educativa.

Ingeniero Civil (Universidad de La Habana, 1971). Master en Diseño Vial (Instituto Superior Politécnico J.A. Echeverría, La Habana, 1978). Doctor en Ciencias Forestales (Universidad Técnica de Dresde, Alemania, 1988). Categoría Docente: Profesor Titular.

Posee 24 investigaciones concluidas y ha obtenido en 5 ocasiones el Premio Anual al Mérito Científico Técnico incluyendo la Distinción Especial (1991) que otorga el Ministro de Educación Superior a los 20 investigadores mas destacados cada año en el país.

Ha publicado 20 trabajos entre textos y artículos en revistas científicas incluidas la monografía "Algunos aspectos de la intensificación del proceso docente" (Universidad de Pinar del Río, 1985) y "Temas sobre Didáctica de la Educación Superior" (México, 1995).

Ha impartido 32 cursos de postgrado en diversas especialidades entre los cuales se cuentan talleres y seminarios sobre Planificación Estratégica Universitaria y sobre Didáctica de la Educación Superior en Cuba y en México. Fue coordinador del Comité Académico de la Maestría en Educación Superior que ofrece la Universidad de Pinar del Río.

Ha sido tutor de 4 Tesis Doctorales en Ciencias Forestales y 3 Tesis de Maestría en Educación Superior. Tiene presentadas 30 ponencias en congresos científicos nacionales e internacionales incluyendo 8 en eventos vinculados a las Ciencias Pedagógicas. Ha ocupado en la Universidad de Pinar del Río diferentes responsabilidades entre las cuales se destacan la de Presidente del Tribunal para el otorgamiento de categorías docentes de Profesor Titular, Presidente del Consejo Científico Universitario, Miembro del Consejo Científico Ramal de Pedagogía de la Educación Superior así como Director Docente -Metodológico (1980 - 1986) y Vicerrector Docente (1991 - 1995). Actualmente ocupa el cargo de Vicerrector de Investigaciones, Postgrado y Relaciones Internacionales.

Domingo Pimienta Barquín, Asignatura: Métodos para la formación de habilidades.

Lic. en Física (1979), Doctor en Ciencias Pedagógicas (1989).

Tiene 17 años de experiencia como docente en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río y en la Universidad de Pinar del Río. Ha impartido la mayoría de los programas de la Disciplina Física General y ha sido durante diez años jefe de esta disciplina.

Ha tutorado trabajos de curso y de Diploma en Metodología de la enseñanza de la Física, tiene varias investigaciones en este campo y publicaciones sobre las prácticas de laboratorio en las escuelas. Ha elaborado una gran cantidad de materiales didácticos de apoyo a la docencia para la disciplina de física y trabajado

en el perfeccionamiento de las prácticas de laboratorio de Física Atómica y Nuclear en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río.

Actualmente se encuentra investigando sobre la integración de la disciplina de física a la carrera de Ingeniería Agronómica en la Universidad de Pinar del Río. Fue profesor de la maestría en Educación Superior que se impartió en la Universidad de Pinar del Río y miembro de su Comité Académico. Ha tutorado tres tesis de maestría.

José Manuel González Abreu, Asignatura: Diseño experimental de investigaciones pedagógicas.

Prof. Secundaria Superior Esp. de Matemática, ISP Enrique José Varona. Dr. en Ciencias Pedagógicas en la especialidad de metodología de la enseñanza de la matemática. Profesor Auxiliar. Jefe del Depto docente de matemática de la Universidad de Pinar del Río. Ha concluido seis investigaciones de corte pedagógico, obteniendo premios y distinciones en algunas de ellas. Tiene publicados seis artículos, entre ellos un libro de metodología de la enseñanza de la matemática para los Institutos Superiores Pedagógicos. Ha impartido diez cursos de postgrado, entre ellos el curso de Diseño Experimental de las Investigaciones Pedagógicas en el ISP de Pinar del Río y también en la Maestría en Educación Superior en la Universidad de Pinar del Río. Ha participado en varios eventos nacionales e internacionales con trabajos con trabajos pedagógicos entre los que se destacan el Congreso de Pedagogía 90, Taller Internacional de Enseñanza de Ingeniería Forestal y el Taller Internacional de la Enseñanza de la Geología. Ha sido Jefe del Depto. docente de matemática del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río, Asesor Técnico Docente de la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrado de esa institución, miembro del Consejo Técnico Asesor de la Academia de Ciencias de Pinar del Río. Actualmente es profesor de la maestría en Educación Superior que se imparte en la Universidad de Pinar del Río y miembro de su Comité Académico. Ha tutorado tres tesis de maestría y dos de doctorado. Es miembro del Consejo Científico Ramal de Pedagogía de la Universidad de Pinar del Río.

Carlos M. Alvarez de Zayas, Asignatura: Didáctica.

Lic. en Física. Dr. en Ciencias Pedagógicas. Dr. en Ciencias. Profesor Titular. Metodólogo de la Dirección de Formación de Profesionales del M.E.S. Presidente del Tribunal Nacional de grados científicos en Pedagogía. Ha concluido numerosas investigaciones y tiene publicados varios libros y diversos artículos sobre pedagogía y didáctica de la Educación Superior. Ha impartido innumerables cursos de postgrado sobre temas pedagógicos y ha sido profesor de varias maestrías en Cuba y el extranjero. Es miembro del claustro de profesores de la maestría en Educación Superior que se imparte en la Universidad de Pinar del Río. Ha tutorado un considerable número de tesis de maestría y doctorado y participado

como ponente o tribunal en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales de carácter pedagógico.

Gloria Fariñas León, Asignatura: Psicología de la educación.

Lic. en Psicología. Dra. en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Ha concluido un considerable número de investigaciones y publicado diversos libros y artículos. Ha impartido diversos cursos de postgrado incluyendo varias maestrías entre las que se encuentra la de Educación Superior que se imparte en la Universidad de Pinar del Río formando parte de su claustro. Ha tutorado tesis de maestría y doctorado. Ha participado en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales. Ha ocupado diferentes cargos, entre ellos el de Vicedecana de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.

Antonio de la Flor Santaya, Asignatura: Diseño Curricular.

Ing. Mecánico. Dr. en Ciencias Técnicas. Profesor Titular. Vicerrector Docente de la Universidad de Pinar del Río. Ha concluido diez investigaciones entre las que se cuentan algunas sobre temas pedagógicos de la Educación Superior. Ha publicado dos libros y numerosos artículos entre los cuales se encuentran varios sobre temas pedagógicos. Participó en la Comisión de Carrera Nacional de Mecánica en la elaboración y perfeccionamiento de los Planes "C". Ha impartido varios cursos de postgrado y desarrollado asesorías en Diseño Curricular en Cuba y en el extranjero. Impartió un curso de Diseño Curricular en México en 1995. Es miembro del claustro de la maestría en Educación Superior que se imparte en la Universidad de Pinar del Río. Ha tutorado tres tesis de maestría y tres tesis de doctorado. Ha participado en múltiples eventos nacionales e internacionales, entre ellos varios dirigidos a la enseñanza de la ingeniería. Ha ocupado diversos cargos institucionales entre los que se cuentan el de Decano de la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Pinar del Río.

José Orestes Cardentey Arias, Asignatura: Fundamentos Sociales del Proceso Educativo.

Lic. en Psicología Social en la Universidad de la Habana. Dr. en Ciencias Filosóficas. Profesor Titular de la Universidad de Pinar del Río. Tiene concluidas ocho investigaciones dirigidas esencialmente a problemas sociológicos y filosóficos y publicado varios libros y artículos. Ha impartido 25 cursos de postgrado en Cuba y en el extranjero. Actualmente se encuentra desarrollando una colaboración en la universidad de Mato Grosso en Brasil donde imparte cursos de maestría y doctorado en Sociología de la Educación y tutorea allí varias tesis de maestría y doctorado. Ha tutorado en Cuba dos tesis de doctorado. Ha participado en numerosos eventos nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como jefe de Depto. docente de Filosofía en la Universidad de Pinar del Río y Vicedecano de la Facultad de Economía de la propia universidad.

José A. Díaz Duque, Asignatura: Dirección de las Investigaciones

Ing. Geofísico (1972) Universidad de la Habana. Dr. en Ciencias Geológicas (1982) Instituto de Exploración Geológica de Moscú. Profesor Titular. Delegado Territorial del CITMA en Pinar del Río. Tiene ocho investigaciones concluidas y publicado cuatro libros y 21 artículos en revistas nacionales e internacionales. Impartió numerosos cursos de postgrado muchos de los cuales en temas de la metodología de la investigación científica y la dirección de las investigaciones. ha tutorado diversas tesis de diploma y tres tesis de doctorado. Ha participado en múltiples eventos científicos dentro de ellos 12 internacionales y específicamente en los congresos internacionales de Geología celebrados en EEUU y Moscú. Ha ocupado diferentes cargos de dirección en la Universidad de Pinar del Río y se desempeñó hasta 1995 como Vicerrector de Investigaciones y Postgrado. Es actualmente el coordinador del Polo Científico de Pinar del Río y miembro del consejo nacional de la Sociedad Cubana de Geología de la que también fue su presidente nacional durante varios años. Es profesor de las maestrías de Tabaco y Geología en las cuales imparte los cursos de Metodología de la Investigación Científica y Dirección de las Investigaciones.

Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez, Asignatura: Fundamentos Pedagógicos y Coordinadora de los Seminarios de Disertación.

Lic. en Educación en Historia y Ciencias Sociales (1979) Instituto Superior Pedagógico de P. del Río. Especialista en Metodología de la Enseñanza (1984) Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Dra. en Ciencias Pedagógicas. Profesora Auxiliar. Directora del Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior de la Universidad de Pinar del Río. Coordinadora de la Maestría en Educación Superior que se imparte en la Universidad de P. del Río. Metodóloga de la Vicerrectoría Docente de la UPR. Ha concluido diez investigaciones todas en temas de pedagogía. Tiene publicados cinco artículos y un libro. Ha impartido numerosos cursos de postgrado fundamentalmente en los últimos tres años su docencia se ha dirigido al programa de capacitación de los profesores de la Educación Superior en Cuba y en el extranjero. Ha tutorado seis tesis de maestría y numerosas tesis de diploma. Ha participado en 26 eventos científicos de carácter nacional e internacional. Ha sido profesora de la Maestría en Educación Superior, impartiendo los cursos de Diseño Curricular y Fundamentos Pedagógicos de la Educación Superior así como también Dinámica del proceso docente de la Educación Superior. Ha ocupado diversos cargos institucionales, entre ellos jefa del Depto. docente de Historia y Ciencias Sociales del ISP de P. del Río y metodóloga de la Vicerrectoría Docente de dicha institución.