



**UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO  
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”**

**CENTRO DE ESTUDIOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
CECES**

**TÍTULO: MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA  
DEL COLECTIVO DE CARRERA PARA  
LOS CURSOS REGULARES DIURNOS EN  
LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.**

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

**AUTORA: MSc. Amneris Betancourt Villalba.**

**TUTORA: Dra. Teresa de la C. Díaz Domínguez.**

**Pinar del Río  
Año 2005**

# TABLA DE CONTENIDO

	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO I.</b>	
<b>TENDENCIAS Y ENFOQUES DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: SIGNIFICADO DEL PROCESO DE GESTIÓN DE LA DIDÁCTICA EN EL NIVEL DE CARRERA.</b>	
1.1. Misión de la universidad en el contexto actual.....	7
1.2. El desarrollo de la Educación Superior.....	12
1.3. La gestión de la didáctica en el nivel de Carrera las Universidades Cubanas. Tendencias actuales en la Universidad de Pinar del Río.....	17
1.3.1. Análisis de los documentos vinculados al trabajo metodológico.....	17
1.3.2. Talleres con profesores.....	23
1.3.3. Entrevistas a Coordinadores de Años.....	27
1.3.4. Entrevistas a Coordinadores de Disciplinas.....	29
1.3.5. Entrevistas a Coordinadores de Carreras.....	31
1.3.6. Análisis con los estudiantes.....	34
<b>CAPÍTULO II.</b>	
<b>EL PROCESO DE GESTIÓN DE LA DIDÁCTICA EN EL NIVEL DE CARRERA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: UNA REMODELACIÓN ANTE LOS NUEVOS ENFOQUES DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS.</b>	
2.1. Referentes teóricos de la gestión universitaria.....	42
2.2. El proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera: sus componentes y relaciones.....	45
2.3. Pilares del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera. Relaciones que se establecen en su desarrollo.....	52
2.3.1. La Estrategia Maestra Principal. Su papel rector dentro del proceso de gestión.....	55
2.3.1.1. Componentes personales.....	58
2.3.1.2. La formación social humanista y político ideológica de los estudiantes desde el modelo del profesional y el plan de estudios. ....	59

<b>2.3.1.3.</b> Los procesos de docencia (niveles organizativos del proceso docente educativo), investigación y extensión universitaria.....	<b>62</b>
2.3.1.4. Infraestructura. Optimización y mantenimiento.....	<b>69</b>
<b>2.3.1.5.</b> Clima didáctico favorable.....	<b>70</b>
<b>2.3.1.6.</b> Calidad, efectividad y pertinencia del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera.....	<b>72</b>
<b>2.3.2.</b> La Disciplina Principal Integradora. Su papel dinamizador en el proceso de gestión.....	<b>74</b>
<b>2.3.3.</b> La calidad, efectividad y pertinencia del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera. El S.E.A. – C.U. Su papel integrador en el proceso de gestión.....	<b>80</b>
<b>2.3.3.1.</b> El S.E.A. – C.U. Su papel integrador en el proceso de gestión.....	<b>83</b>
<b>2.3.4.</b> Las relaciones entre los pilares del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera.....	<b>85</b>
<b>2.4.</b> Premisas para la aplicación de este modelo en la Universidad de Pinar del Río.....	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO III.</b>	
<b>PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA DIDÁCTICA EN EL NIVEL DE CARRERA, EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.</b>	
<b>3.1.</b> Diseño de una metodología para el desarrollo del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera. Significado.....	<b>89</b>
<b>3.1.1.</b> Estudio diagnóstico de las necesidades para el desarrollo del proceso de gestión de la didáctica en el nivel Carrera.....	<b>90</b>
<b>3.1.2.</b> Determinación del objetivo del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera.....	<b>93</b>
<b>3.1.3.</b> Establecimiento de premisas para la consecución del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera.....	<b>93</b>

3.1.4. Construcción de la Estrategia Maestra Principal de la Carrera, rectora del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera, de acuerdo con el problema y el objetivo definido.....	95
3.1.5. Seleccionar las alternativas para desarrollar el proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera y elaboración del plan de trabajo metodológico en el nivel de Carrera, de acuerdo a la Estrategia Maestra Principal.....	97
3.1.6. Evaluación y seguimiento de los resultados alcanzados en el proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera a través del S.E.A.-C.U.....	98
3.2. Implementación de una metodología para el desarrollo del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera.....	99
3.3. Aplicación del Método Delphi para verificar la metodología diseñada y la factibilidad de su introducción en la Universidad de Pinar del Río.....	102
3.4. Experiencia de la aplicación de esta metodología en la Carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, en la Universidad de Pinar del Río.....	107
3.5. Perspectivas de la aplicación de esta metodología en las Carreras de la Universidad de Pinar del Río.....	115
<b>CONCLUSIONES.</b>	
<b>RECOMENDACIONES.</b>	
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b>	
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	
<b>ANEXOS.</b>	

## **INTRODUCCIÓN.**

Nuestra época se encuentra marcada por el fin de un período y el tránsito hacia uno nuevo: el mundo se mueve en inciertos escenarios en lo político, lo social, lo tecnológico, lo económico y lo cultural. Es un período de agudización de tensiones entre polos contradictorios, donde ante la creciente globalización se incrementa la exigencia por la particularización, donde mientras se tratan de enraizar valores universales, se acrecientan las acciones por recuperar los modos de apreciar lo singular y en el que además se manifiesta un creciente antagonismo entre el concepto de estado de bienestar y la emergencia del estado neoliberal, que amplía las grandes diferencias ya existentes entre ricos y pobres.

En este contexto los procesos educativos adquieren trascendencia y fuertes implicaciones hacia el futuro, y en particular la educación superior constituye un espacio que concentra y a la vez refleja las múltiples facetas del desarrollo social.

Tal situación se convierte en imperativo para que la educación superior priorice el perfeccionamiento constante de sus procesos sustantivos: docencia, investigación y extensión, con el objetivo de cumplir su misión de favorecer una actitud de cambio y transformación social a través de los profesionales que egresan de las universidades, a partir de una formación cada vez más integral y una consecuente conciencia ética.

La Batalla de Ideas que libra nuestro pueblo en defensa de sus más preciadas conquistas, tiene en las universidades una fuerza inestimable por el potencial científico y revolucionario que se concentra en las mismas. La aplicación del Enfoque Integral para la labor educativa y el trabajo político e ideológico adquiere un particular significado en las universidades, y esto ocurre en estrecho vínculo con el proceso docente educativo, donde la función formadora de la universidad no se limita a conocimientos y habilidades, sino a lograr un desarrollo integral del individuo que,

más allá de lo académico y lo científico, garantiza la formación y consolidación de valores y un desenvolvimiento social pleno y responsable.

En aras de alcanzar la formación integral de los profesionales que egresan de las universidades, estas como institución social tiene que dirigir su trabajo a alcanzar resultados prominentes: en la formación de los profesionales; en la introducción, innovación y creación de tecnología y en el descubrimiento científico; en el desarrollo y extensión de la cultura; en su participación comprometida con la sociedad; en fin, en la excelencia universitaria, para reafirmar su relevancia y pertinencia.

En tal sentido, la educación superior cubana desde los tiempos de la Reforma Universitaria de 1962, ha ido perfeccionando su modelo pedagógico y se orienta a alcanzar el tipo de profesional al que objetivamente aspira la sociedad. Muchos son los esfuerzos que en los últimos años se realizan para dar fundamento científico al proceso formativo con el fin de lograr mayores niveles de excelencia.

En el perfeccionamiento del trabajo de los colectivos de carrera, dado por el desarrollo de la educación superior en Cuba, se inserta este trabajo, que aunque confirma lo que se ha avanzado en términos de buscar excelencia en el modelo pedagógico de este sistema educativo, trata de hacer una adecuación de la actividad que se realiza en el proceso formativo desde este nivel curricular.

En las investigaciones y análisis realizados sobre el desarrollo y la pertinencia de los planes de estudio aplicados se reconoce que desde su estructura, han brindado una adecuada respuesta a la formación de profesionales, según la demanda. Sin embargo, han tenido lugar manifestaciones que evidencian la necesidad de abordar el estudio de dicha estructura y su gestión atendiendo a los enfoques actuales. En correspondencia con lo expuesto anteriormente, la presente investigación orienta sus aportes al proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera.

Debido al propio perfeccionamiento que ha tenido lugar en la educación superior en aras de garantizar su pertinencia en correspondencia con el desarrollo político, económico, social y espiritual de la sociedad se han generalizado, a partir de su consolidación conceptos y modelos en los currículos universitarios, como son: el del Trabajo Metodológico, la Disciplina Principal Integradora, los Proyectos Educativos y el Sistema de Evaluación y Acreditación de carreras Universitarias (S.E.A.- C.U.). Una articulación de manera integrada de sus ejecuciones en función de una Estrategia Maestra Principal desde el nivel de carrera en relación directa con los niveles de disciplina y año aún no está definida, lo cual produce un desenfoque del carácter sistémico del proceso de formación de profesionales en los cursos regulares diurnos.

De manera que el **PROBLEMA QUE SE INVESTIGA** está dado porque los colectivos de carrera de la Universidad de Pinar del Río presenta dificultades en la consolidación del proceso de gestión pedagógica en este nivel en las distintas carreras de los cursos regulares diurnos, por la indefinición y atomización de los mecanismos que se utilizan, lo que provoca que ésta se presente de forma asistémica e ineficiente, incidiendo negativamente en el direccionamiento de la formación de los profesionales.

La **ACTUALIDAD DEL PROBLEMA** que se investiga, como necesidad que aparece de acuerdo con el desarrollo de la educación superior en Cuba, es resultado del proceso de perfeccionamiento que aquí se efectúa y tributa evidentemente a éste, al contribuir a un proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera más acertado, que eleve el nivel de calidad del mismo y consolide aún más el modelo pedagógico universitario cubano, solidificando la fundamentación del proceso de formación de profesionales desde el Enfoque Integral.

**EL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN** es el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río.

**EL OBJETIVO** es: modelar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera a través de las relaciones que se establecen entre los mecanismos básicos utilizados, que permita diseñar una metodología para su instrumentación en los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río, adaptada a las nuevas condiciones y evolución de la educación superior.

Por tanto **el CAMPO DE ACCIÓN** de la investigación es: los mecanismos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río.

**Derivado del análisis y la relación entre el problema, objeto y objetivo de la investigación se determinan unas IDEAS CIENTÍFICAS A DEFENDER que han guiado el desarrollo de la misma, ellas son:**

1. En el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera se establecen relaciones entre la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U) como mecanismos básicos para desarrollarla, definiéndose así la línea directriz para lograr un proceso formativo con carácter consciente y sistémico, que esté atravesado por una óptica tridimensional: lo pedagógico, lo administrativo y lo socio-humanista permitiendo la optimización de los objetivos de formación propuestos desde el encargo social con el uso racional de los recursos y el mejoramiento continuo de la calidad, brindando la estrategia a seguir para lograr la integralidad de los profesionales.
2. La relación de los mecanismos para la gestión pedagógica del colectivo de carrera se da cuando la Estrategia Maestra Principal juega un papel rector direccionando los demás, el Trabajo Metodológico dinamiza y el Sistema de



Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) integra este proceso mostrándose como la metodología interpretativa del mismo; estos mecanismos permiten lograr una relación dialéctica entre los valores compartidos de la universidad como organización y los valores proporcionados por el objeto de la profesión para conducir a una formación integral acorde con los valores de nuestra sociedad.

La **NOVEDAD CIENTÍFICA** se alcanza al estructurar una concepción de gestión pedagógica para los colectivos de carreras teniendo en cuenta la sistematización de temas que van desde la dirección estratégica, los fundamentos pedagógicos de la formación de profesionales y el enfoque integral para desarrollar la labor educativa, modelándose la forma de interrelacionar mecanismos de gestión que hasta ahora están atomizados y asistémicos, adaptándolos a la actualidad y contextualización.

El aporte desde el punto de **VISTA TEÓRICO** se da al modelar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera atendiendo a:

- Su conceptualización.
- Las dimensiones en que se debe desarrollar: pedagógico, administrativa y socio-humanista.
- La forma de relacionar los mecanismos existentes donde: la Estrategia Maestra Principal es rectora, el Trabajo Metodológico dinamizador y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) integrador y metodología interpretativa de la gestión pedagógica.
- Principios que tipifican este proceso.

Desde el punto de **VISTA PRÁCTICO**: Se propone el diseño de una metodología para la instrumentación del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río y una experiencia en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica.

En correspondencia con el objetivo propuesto se resuelven en la investigación las **TAREAS** siguientes:

1. Análisis y fundamentación del problema de investigación.
2. Estudio del proceso formativo de profesionales en la educación superior cubana.
3. Valoración de las manifestaciones del proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río.
4. Fundamentación teórica y gráfica del modelo de gestión pedagógica en el nivel de carrera para los cursos regulares diurnos.
5. Fundamentación de una metodología para la aplicación del modelo de gestión pedagógica en el nivel de carrera propuesto.
6. Evaluación del modelo y la metodología a través del criterio de expertos
7. Introducción del modelo, a través de una experiencia en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica.

Los **MÉTODOS TEÓRICOS** que se utilizaron para el cumplimiento de estas tareas fueron:

Para obtener los resultados de la investigación se parte del **método dialéctico materialista** como enfoque esencial, el cual constituye el rector de la misma, pues de acuerdo a sus aportes permitió descubrir la dialéctica del desarrollo del proceso estudiado, a través de:

1. Analizar en el objeto y el campo, los componentes y contradicciones presentes en este (necesidad de una formación integral de profesionales competitivos y la inexistencia de un modelo de gestión pedagógica en el nivel de carrera, científicamente argumentado y con carácter sistémico que permita el direccionamiento adecuado (íntegro y eficiente) de la formación de los profesionales.
2. Definir el proceso mediante el cual esa contradicción se desarrolla.
3. Determinar la dialéctica de la relación causal (relación causa- efecto en el proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera).
4. Descubrir los cambios cualitativos que se producen ante el modelo propuesto.

5. Integrar otros métodos utilizados.
6. Hacer un análisis objetivo y concreto del proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera y descubrir el conjunto de conexiones inherentes al mismo, en su movimiento y desarrollo propios.
7. Analizar las conexiones del proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera con otros procesos, en su actividad e influencia recíproca.
8. Estudiar las transiciones del proceso entre sus diversos aspectos y contradicciones y en las distintas fases que se manifiesta.

Con base en el **método dialéctico materialista** se utilizaron otros métodos:

- **El histórico – lógico** para estudiar las distintas etapas por las que atraviesa el objeto, en su sucesión cronológica para conocer su evolución y desarrollo con el propósito de descubrir sus principales manifestaciones.
- **El sistémico – estructural** para caracterizar dicho objeto y campo de acción. Para determinar sus elementos constitutivos o componentes y las relaciones que se establecen entre ellos; o sea como vía para tratar de lograr una percepción y representación lo suficientemente clara del objeto de estudio dentro de una realidad condicionada históricamente, permitiendo abstraer todos aquellos elementos esenciales y las relaciones que conforman al objeto, sistematizándolo en un plano superior.
- **El de modelación** para aplicar procedimientos lógicos de asimilación teórica de la realidad permitiendo en ciertas condiciones, situaciones y relaciones, sustituir al objeto.

Los **MÉTODOS EMPÍRICOS** utilizados para el cumplimiento de las tareas propuestas fueron:

- **Entrevista** a dirigentes de la Universidad, profesores y estudiantes en función de precisar los criterios de los diferentes grupos vinculados con el objeto investigado y su diagnóstico.

- **Encuestas** a profesores y coordinadores de carrera para fundamentar el problema mediante la determinación de sus principales manifestaciones a partir de la relación entre el objeto y el campo de investigación.
- Análisis documental **para evaluar los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Superior y elaborados en la Universidad de Pinar del Río referidos a la gestión del proceso formativo.**
- Criterio de expertos **para el intercambio con especialistas en función de evaluar la propuesta realizada en el modelo y la metodología y su viabilidad para la Universidad de Pinar del Río.**
- Valoración cualitativa de la experiencia **para comprobar la validez de la introducción del modelo, mediante entrevistas a profesores, estudiantes, directivos, graduados y revisión de los documentos elaborados tras la aplicación del modelo.**

La importancia de esta investigación está dada en que se ha diseñado un modelo de gestión pedagógica aplicado a la realidad concreta de la Universidad de Pinar del Río, desde sus principales problemas y necesidades, que parte de tener en cuenta las peculiaridades del proceso formativo desde el nivel de carrera, resolviendo la contradicción que se manifiesta en el mismo al definir lo general, lo particular y lo específico de la gestión de este proceso (desde su conceptualización, dimensiones y principios) y su interrelación con los restantes procesos universitarios. De igual manera, la propuesta posibilita una participación más activa y protagónica de los sujetos de este proceso en su desarrollo.

Además del modelo que se propone para la gestión pedagógica del colectivo de carrera, se establece una metodología que hace factible su implementación en la Universidad de Pinar del Río, siempre y cuando se cumplan los principios y se establezcan las relaciones que se definen en él. La significación práctica del trabajo está dada porque a partir del modelo teórico presentado y de la metodología se ejemplifica su aplicación a partir del desarrollo de una primera experiencia en la

carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, mediante la existencia de un clima favorable al trabajo.

La investigación que se presentan a continuación, se suscribe en el plano de las investigaciones que se hacen para la educación, asumiendo aportes de varias ciencias de la educación, pero los que ella hace se dirigen al campo de la Pedagogía, enmarcándose en los aspectos que tienen que ver con el proceso formativo de profesionales, Sus aportes también tributan a la Sociología, Psicología y Gestión de la Educación en tanto se modela un proceso enmarcado en las relaciones que existen entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta la formación de valores para una formación integral.

El proceso de investigación científica desarrollado transitó por varios momentos significativos y tuvo como punto de partida, las dificultades encontradas por la autora en su labor de dirección, frente al colectivo de carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica en la Universidad de Pinar del Río.

A partir de esta experiencia empírica se definió el problema existente así como el objeto y campo de acción a transformar, continuando el trabajo con el estudio del marco teórico del mismo. Este estudio permitió determinar las bases teóricas que sustentaron su solución.

Una vez fundamentado el problema, a través del empleo de métodos teóricos, se modeló el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera (conceptualizándolo y definiéndosele sus componentes y relaciones, dimensiones y principios).

Para la implementación del modelo propuesto, se diseñó una metodología, cuya correspondencia con los principios y componentes del modelo, fue evaluada positivamente por un grupo de expertos, a través de la aplicación de un método subjetivo de pronóstico.

El modelo y la metodología fueron implementados a través de una primera experiencia en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, con la cual culminó el proceso de investigación científica, constituyendo por los resultados arrojados una demostración de la validez y factibilidad de la solución dada, al problema planteado.

El momento final después de seguir una lógica en el proceso investigativo desarrollado, lo constituyó la elaboración del informe final. Para una mejor comprensión y una lectura coherente y amena, el mismo se estructuró en tres partes fundamentales, cuidadosamente organizadas.

El Capítulo I, presenta una caracterización del proceso formativo de profesionales en la educación superior cubana a partir de una valoración de la misión de las universidades en el contexto actual y su desarrollo después del triunfo de la Revolución. En un análisis que transita de lo general a lo particular, se describe la situación de la gestión pedagógica del colectivo de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río, desde sus especificidades, constatadas a través de una aproximación diagnóstica de su desarrollo.

En el Capítulo II, se presenta el modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera, así como los aportes que al mismo hacen los nuevos enfoques y bases teóricas que se derivan de algunas de las ciencias de la educación y que constituyen el marco teórico de la investigación. Al fundamentarse científicamente el modelo, se plantea una conceptualización de la gestión del colectivo de carrera, sus dimensiones, principios y se establecen sus componentes desde los mecanismos básicos que en el proceso de gestión pedagógica se utilizan pero de manera sistémica e integrada (la Estrategia Maestra Principal de la carrera, el Trabajo Metodológico en el nivel de carrera y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.)) y las relaciones que se establecen entre ellos desde sus contenidos y funciones dentro del mismo.

En el Capítulo III, se presenta la metodología diseñada para la implementación del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera en la Universidad de Pinar del Río y el conjunto de acciones para desarrollarla, los resultados de la evaluación hecha a la misma por un grupo de expertos y una primera experiencia de aplicación en al carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica.

La terminación de ese informe cuyo resultado es la elaboración de esta tesis ha permitido el acercamiento a una solución viable del problema planteado, aquí estructurado y fundamentado y donde los aportes que se señalan y que podrán constatar en el desarrollo del trabajo pueden contribuir al proceso de formación integral de profesionales que se desarrolla en nuestro país.

Este trabajo es resultado de una investigación iniciada en el año 2000, la cual ha venido mostrando resultados parciales en diferentes eventos nacionales e internacionales, entre los que se encuentran:

- 10<sup>ma</sup> Exposición Forjadores del Futuro. Ponente. Junio 2002. UPR.
- II Taller Científico Internacional “Comunicación, Comprensión y Aprendizaje”. Ponente. Febrero 2003. UPR.
- Evento de Mujeres Creadoras en la UPR. Ponente. Marzo. 2003. UPR.
- II Simposio Internacional de Tele – Educación y Formación Continua. TELEDUC´2003. Ponente. Mayo. 2003. GESTA.
- II Encuentro Internacional de Didáctica de la Educación Superior. Julio.2003.
- 4<sup>to</sup> Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2004”. Evento base de la UPR. Julio. 2003.
- 4<sup>to</sup> Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2004”. Evento territorial. Septiembre. 2003.
- 3<sup>er</sup> Simposio Internacional sobre Manejos Forestales. Abril. 2004. UPR.
- III Simposio Internacional de Tele – Educación y Formación Continua. TELEDUC´2003. Ponente. Noviembre. 2004. GESTA.

Los artículos publicados son:

1. El proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera en la Universidad de Pinar del Río: una remodelación ante los nuevos enfoques de los procesos universitarios. Revista Cubana de Educación Superior. Número 2. 2005. ISSN.0257.4317.
2. Pilares del proceso de gestión de la didáctica en el nivel de carrera, en la Universidad de Pinar del Río. ISBN: 959-16-0261-X. Abril. 2004. Memorias de Evento.
3. Modelo para la gestión didáctica en el nivel de carrera en la Universidad de Pinar del Río. Anuario Científico de la UPR. ISBN 959-16-0236-7. 2004.
4. Modelo para la gestión didáctica en el nivel de carrera, en las carreras de la Universidad de Pinar del Río (La universalización de la enseñanza). ISBN: 959-261-111-4. Mayo. 2003. Memorias de Evento.
5. Modelo para la gestión didáctica en el nivel de carrera en la Universidad de Pinar del Río. ISBN: 959-261-042-8. Noviembre. 2002. Memorias de Evento.

Los premios obtenidos:

1. Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba a nivel Provincial. Enero. 2005.
2. Mención en el Forum Ramal nacional de Ciencia y Técnica del MES. Mayo. 2004.



## **CAPÍTULO I.**

### **EL PROCESO FORMATIVO DE PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CUBANA: SIGNIFICADO DEL PROCESO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL COLECTIVO DE CARRERA.**

Este capítulo tiene como objetivo principal determinar las manifestaciones del problema planteado, y por lo tanto, fundamentarlo a partir de enfoques de carácter holístico, haciendo un análisis que va de lo más general a lo particular, o sea, hasta las particularidades de la Universidad de Pinar del Río; así como puntualizar el significado del estudio de este problema y su posible solución de acuerdo con las perspectivas de la educación superior en el mundo y en particular en Cuba.

#### **1.1. Misión de la universidad en el contexto actual.**

En el nuevo siglo, los tiempos son de cambios. Las universidades no son una excepción, “pero el asunto cardinal no queda en el reconocimiento de su necesidad, sino en la identificación de los cambios, vías, métodos y paradigmas a transitar y alcanzar”(1).

La universidad como institución social, por ende tiene la misión de “mantener una actitud de cambio y transformación social a través de los profesionales que de ellas egresen, buscando que en estos se dé una formación integral de su preparación científica – técnico junto al desarrollo de capacidades y a una consecuente conciencia ética”(2).

En consecuencia “ella surgió y existe cada día por el servicio que tiene que brindar a la sociedad que la engendró” (3); servicio que tiene que ser dinámico, flexible, cambiante a tono con el momento del desarrollo universitario y de la sociedad.

Para el desarrollo sostenible de las universidades y el logro de una cualificación mayor se trabaja continuamente en el mejoramiento de la calidad y competitividad de

los productos finales de los procesos que en ella tienen lugar: docencia, investigación y extensión; cuya adecuación en función de lo que la sociedad exige y espera de ella, demuestra la pertinencia de este nivel terciario.

La enseñanza universitaria deberá encaminarse a la solución de los problemas de la profesión ante la vida; es decir, “colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento”(4).

En la definición de pertinencia dada a conocer por la UNESCO en las declaraciones previas a la Conferencia Mundial de 1998, “en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus nexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación” (5) subyacen componentes que son importantes enumerar para comprender la posición estratégica de las universidades en el mundo contemporáneo. Ellos son:

1. El papel educativo de la universidad en la formación de profesionales en correspondencia con las expectativas y conceptos del entorno;
2. La respuesta de investigación y servicio científico técnico a las necesidades del entorno y del desarrollo del conocimiento universal;
3. La identificación de los problemas vinculados a la aprehensión de los conocimientos de alto valor social y su transferencia al entorno;
4. La introducción de prácticas de perfeccionamiento continuo de la gestión universitaria a través de la incorporación de tecnologías novedosas de la dirección y planeación universitaria, lo que debe colocar a la universidad en condiciones de ventaja con respecto a su entorno, liderando y conduciendo los procesos de introducción de esas tecnologías;
5. Alcanzar grados progresivos de informatización de la gestión universitaria con el mismo fin que el apartado anterior;
6. Destacar una proyección internacional sólida en la gestión de la universidad;

7. La vinculación de la universidad con el modelo nacional de desarrollo económico, político, social y cultural actuando no solo como entidad partícipe del modelo, sino también de su concepción y rectoría de introducción;
8. Contribución de la universidad a la transmisión y consolidación de una cultura de paz, a la preservación y reproducción de la identidad nacional, la integración regional y el desarrollo humano;
9. Constituirse en entidad anticipatoria que incorpore respuestas a los nuevos perfiles de empleo, el reciclaje profesional y a la investigación en los nuevos dominios de las ciencias.

El análisis de estos componentes confirma el papel de las universidades como institución responsable, a nivel social, de transformar y resolver muchos de los problemas contemporáneos de la sociedad, así su enfoque humanista.

Existen diversas razones que llevan a la universidad contemporánea a observar el vínculo estrecho con su entorno; pues las unidades de investigación y desarrollo ya no son exclusivas de la academia, proliferan en el mundo empresarial y en general en el sector productivo y cultural, por tanto, las universidades están llamadas a responder a ese reto y continuar marcando pautas en el desarrollo científico aunque tenga que compartir ese lugar en la más abierta, franca y difícil competencia; entre esas razones se pueden mencionar:

1. El proceso de formación de profesionales, actividad central de toda institución universitaria, resume la necesidad del vínculo dinámico con la sociedad.
2. La preparación de los futuros profesionales de manera integral para poder asumir los mandatos sociales no solo desde un ángulo específico para lo cual lo prepara la carrera universitaria que estudia.
3. Dentro de la actual y verdadera revolución del conocimiento la universidad está llamada a rectorar procesos de producción, transferencia y socialización de conocimientos de alto valor social.

4. El propio y acelerado desarrollo de las ciencias y las tecnologías, obliga a que aparezcan como elementos imprescindibles del desarrollo, políticas de capacitación post-gradual de los profesionales egresados en períodos anteriores.

La educación superior en su afán de renovarse y atemperarse a los nuevos retos, debe tener muy bien definidas las características claves de su misión y las posibles soluciones a las contradicciones que en su propio desarrollo se presentan.

Juan Delval afirmó: “una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos” (6); de ahí que: ¿Qué se debe enseñar? ¿Qué se ha de aprender? Son concepciones que definen la función docente de las universidades, donde educación – instrucción constituye un binomio que no se contrapone, por el contrario separarlo resulta no solo indeseable sino también imposible, porque no se puede educar sin instruir o viceversa.

En el contexto de la educación superior la formación de personas, como futuros profesionales, resulta una tarea sistemática y constituye el objeto de las universidades. Juan Delval en su apreciación sobre el par educación – instrucción afirmó: “una persona capaz de pensar, tomar decisiones, de buscar información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que solo posee una formación específica”(7).

Estos profesionales que se forman en las aulas universitarias deben poseer “la capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar de forma sistemática y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos ” como afirmara Juan Carlos Tedesco (8), para lo cual el proceso de enseñanza – aprendizaje o proceso docente educativo debe contar con métodos de enseñanza y aprendizaje que

permitan el desarrollo de estas capacidades sobre la base de las invariantes de conocimientos y de habilidades.

El desarrollo de las universidades, como se ha planteado anteriormente, ocurre en medio de un cada vez más rápido y vertiginoso avance de las ciencias y las tecnologías, y son las universidades las que están llamadas a ser “locomotoras del avance cognoscitivo global”(9); lo cual exige “estructuras académicas, programas de estudio más variados y flexibles, el reconocimiento académico de las vivencias, intereses y motivos como punto de partida del proceso docente en relación con el problema docente a estudiar y la relación del proceso docente educativo con la actividad investigativa y laboral”(10).

Para cumplimentar su misión, en ellas el proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera necesita ser renovado continuamente; así como, el papel y preparación de profesores y estudiantes frente a estos cambios.

Mediante el estudio y consulta a documentos, escritos y materiales de diversos autores, se puede apreciar que el proceso formativo no está exento de problemas y deficiencias. Entre los problemas básicos que aún están presentes en el quehacer diario de las universidades y que resulta muy conveniente mencionar por el significado que tienen para la investigación que se realiza, son:

1. Problemas de la integración de la universidad con el medio social.

Se debe estar consciente del fin que se aspira con la formación del profesional, que no solo es instruir sino al unísono educar, o sea formar capacidades, convicciones, valores, intereses sociales.

2. Problemas de la integración de la universidad con el proceso productivo y de servicios.

Mientras los productores no reconozcan el beneficio que puede reportar la universidad a la empresa y viceversa y la comunidad académica no observe la necesaria integración entre la actividad laboral, investigativa y curricular, la adquisición de conocimientos tendrá un carácter reproductivo y los problemas que se

formulen para resolver por los estudiantes que pudieran ser de modo productivo y hasta creativo con el consecuente dominio de habilidades y desarrollo de capacidades, estarán ajenos a los problemas reales presentes en la práctica social (objeto de análisis y punto de partida del proceso docente educativo).

### 3. Problemas en la dirección del proceso docente educativo.

La dirección del proceso docente educativo debe partir de un proceso de planificación y organización con un fuerte sustento pedagógico que permita desarrollar, por esa misma vía la ejecución y control del mismo.

### 4. El diseño del currículo.

Este debe tener un fundamento pedagógico basado en teorías y enfoques contemporáneos, que permitan reducir el número de disciplinas y asignaturas consignadas, hacer que los temas se asocien al desarrollo de una habilidad, que el número de objetivos como categoría rectora sea finita respondiendo al modelo de profesional a formar y por ende un proceso docente educativo sistémico, no academicista y no tradicional.

Para minimizar y eliminar los efectos de estos problemas debe existir un clima idóneo a nivel institucional que permita elevar el insuficiente dominio de la teoría didáctica del claustro y a su vez dar respuestas efectivas y eficaces a los problemas que se presentan durante el proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera sobre la base de las relaciones entre sus componentes; posibilitando encauzar y alcanzar de manera eficiente los objetivos supremos del modelo de formación profesional.

## **1.2. El desarrollo de la educación superior en Cuba después del triunfo de la Revolución.**

Al triunfar la Revolución, la enseñanza superior adquiere por ese hecho nuevos compromisos con la sociedad y se convierte en el vehículo por el cual la ciencia y la tecnología modernas, en sus más elevadas manifestaciones, han de ponerse al servicio del pueblo de Cuba. Por tal motivo a lo largo de 1959 y 1960 comienza a laborarse con firmeza y objetividad una gran obra reformista.

Con el objetivo de establecer un proyecto de universidad cubana se puso en vigor en 1962 la Reforma Universitaria, donde queda muy bien definido el modelo de universidad cubana (válido hasta nuestros días) y en particular las bases pedagógicas y didáctica del mismo, es decir, dentro del nuevo proyecto pedagógico se estructura la esencia didáctica del proceso docente educativo de este nivel de enseñanza.

Como aspecto significativo de la Reforma Universitaria se puede citar el hecho de considerar (desde un inicio) el perfeccionamiento de las universidades como un proceso continuo, que se iría enriqueciendo y transformando con la propia dinámica de la sociedad, con el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, y con el incesante flujo del progreso humano; quedando claro la necesidad de una actitud de perpetua renovación y superación.

En justa consecuencia, se fueron perfeccionando durante las décadas del 60 y 70, aspectos medulares de la educación superior cubana, dando como resultado la organización y avances de las universidades, a la creación del Ministerio de Educación Superior (MES (1976)), “el cual asumió la responsabilidad de ser el organismo metodológico rector de éste nivel de enseñanza para garantizar el funcionamiento y desarrollo, como sistema de toda la red de instituciones de educación superior” (11). El sistema en su conjunto se ha enriquecido con las particularidades y significativos aportes de cada una de las instituciones que lo componen.

La reestructuración dio paso a una amplia red de instituciones de educación superior en todo el país y el primer diseño curricular en la educación superior cubana fue conocido como los planes de estudios “A” (desde el curso 1977-78 hasta el de 1981-82) con currículos, indicaciones y orientaciones nacionales para el desarrollo del proceso docente educativo en todas las universidades. A partir del análisis de las virtudes y deficiencias de dichos planes, surgió una segunda generación: los planes de estudio “B” (vigente desde 1982 hasta 1989).

Un logro de ésta etapa fue el auge del trabajo didáctico en las instituciones de educación superior, basado en el criterio de que el nivel terciario tiene sus características propias, donde el profesor universitario no es solo quien posee una vasta y reconocida cultura, y un exitoso quehacer profesional, sino alguien que, junto a amplios conocimientos técnicos, posee así mismo, una sólida capacidad para enseñar a aprender. Con esta concepción pedagógica se crea, a su vez, un clima afectivo en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la década de los '90, las instituciones de educación superior aplicaron la tercera generación de planes de estudios, los llamados planes de estudio "C" (vigentes desde el curso 1990-91 hasta la actualidad), los cuales se concibieron con el criterio de lograr una formación de profesionales de perfil amplio en el pregrado, mediante una integración de los componentes académico, investigativo y laboral. Los estudios realizados en este sentido, con la participación de todas las instituciones y profesionales de distintos sectores (organizados en Comisiones Nacionales de Carreras) demostraron que era preciso formar un profesional con sólidos conocimientos esenciales de una profesión y con habilidades profesionales de mayor generalidad capaces de satisfacer las más diversas y crecientes demandas de las dinámicas del mundo del trabajo y el avance de la sociedad.

Unido a esas aspiraciones, se convierte en un objetivo de primer orden en todos estos años desarrollar en nuestros graduados universitarios la formación de un profesional revolucionario. Los antecedentes más cercanos dirigidos al cumplimiento de este objetivo se encuentran en el Informe Central al III Congreso del PCC donde se planteó que no era satisfactorio el desarrollo cultural integral de los estudiantes.

En los primeros años de esa década los cambios operados en la situación internacional, la globalización, el incremento de la agresividad económica e ideológica a nuestro país, el impacto de los avances científico técnicos, entre otros,



determinaron la necesidad de transformaciones en la economía cubana que repercutieron en el orden económico, social y político del país.

En el V Pleno del Comité Central del Partido se convoca a la “necesidad de acelerar, perfeccionar y colocar a un nivel indispensable la labor político ideológica” (12), lo que estimuló a la realización de talleres nacionales sobre trabajo político ideológico de las universidades.

En el marco del IV Taller Nacional sobre Trabajo Político Ideológico de las Universidades (Junio 1999) se presentó una conferencia que dio origen al material titulado “Actualización del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica en la Universidad”; en el cual el énfasis fundamental del contenido se orienta a la necesidad de establecer y desarrollar en nuestras universidades un sistema integral de superación de los profesores universitarios, así como una reflexión acerca de los componentes y contenidos principales que supone la estrategia educativa y político ideológica que deben diseñar, ejecutar y evaluar las universidades y los restantes niveles que la conforman. Este enfoque permite afirmar que la labor de dirección de las universidades se remodela en una cualidad superior partiendo de la definición del Ministerio de Educación Superior de que su Estrategia Maestra Principal la constituye la estrategia para la labor educativa y política ideológica.

En concordancia, en términos de gestión y en un proceso de derivación, la Estrategia Maestra Principal de cada carrera se subordina a la Estrategia Maestra Principal de la universidad y ésta a la del Ministerio de Educación Superior, que constituye el lineamiento básico de dirección del mismo trabajándose en estrecha relación con los objetivos.

En la Estrategia Maestra Principal está contemplada la integración de todos los procesos universitarios, por tanto el contenido de la misma debe expresar:

- La forma de garantizar el enfoque integral en la formación de profesionales.

- La forma de elevar el nivel político ideológico de la actividad de postgrado y pregrado.
- Cómo elevar el nivel de los servicios que presta la universidad.
- Cómo las organizaciones políticas y de masas deben crear el clima político moral y de pertenencia en todos los miembros de la comunidad universitaria y en su entorno.
- Cómo garantizar que las investigaciones científicas que se realicen tengan en cuenta la formación y desarrollo de valores en los estudiantes de pre y postgrado y que las científicas estudiantiles permitan a estos desarrollar valoraciones económicas y sociales desde su práctica laboral, contribuyendo a dar solución a los problemas concretos de la práctica social.
- Cómo lograr que la universidad se convierta en el centro principal de promoción cultural de la sociedad.
- Entre otros.

De esta manera la Estrategia Maestra Principal incorpora sistemáticamente a los procesos fundamentales que se desarrollan en la educación superior la formación de valores, esto supone atender no solo aquella parte que se da directamente en la actividad curricular, sino también integrar de manera coherente a ese sistema, el conjunto de acciones extracurriculares, que con ese fin se desarrollan, así como la labor de los cuadros de dirección docente, profesores y organizaciones que intervienen en ese proceso. Este conjunto de influencias educativas se agrupan en tres grupos de acciones que dan lugar a las dimensiones principales de la vida universitaria: curricular, extensionista y socio-política. Para lograr que estas dimensiones se integren al logro de un enfoque sistémico de la labor educativa se dispone del Proyecto Educativo del colectivo de año, el cual brinda una respuesta integral a los objetivos más generales que en el plano educativo se proponen, a la vez que logra incorporar al mismo aquellos aspectos más particulares del quehacer educativo que responden a las particularidades de cada uno de los grupos.

El Proyecto Educativo del año estructura sistemáticamente la labor educativa de los estudiantes dirigida a la formación de valores que de un profesional reclama nuestra sociedad.

La Estrategia Maestra Principal de la carrera, en este sentido debe funcionar en calidad de un sistema orgánico a partir de la planeación estratégica y utiliza un método de trabajo participativo, de estrategia compartida entre todos los componentes que intervienen en su realización, permitiendo establecer adecuadas relaciones entre los valores compartidos de la universidad como organización y los valores proporcionados por el objeto de la profesión, para optimizar el proceso formativo integral del estudiante universitario con el desarrollo de competencias, con la eficacia, efectividad y eficiencia que la labor educativa exige al establecer las relaciones afectivas entre los sujetos, liderazgo de profesores, sentido de pertenencia y responsabilidad de los estudiantes y toma de decisiones colectivas.

De esta manera, el Enfoque Integral para el desarrollo de la labor educativa y política ideológica en la universidad ubica en un primer plano no solo a los conocimientos y habilidades a formar y desarrollar en los estudiantes, sino también los valores como componentes claves de su personalidad; lo que supone por un lado definir los objetivos educativos que se aspira alcanzar, y por el otro, instrumentar las vías, campos de acción que permitan materializar este empeño.

Otra característica que se destaca en este período, lo constituye el liderazgo del Ministerio de Educación Superior, órgano rector de la gestión universitaria, en la aplicación de la planeación estratégica en las universidades, al contribuir al reforzamiento de la dirección por objetivos (DPO) y la introducción de la dirección por valores, concibiendo de forma más amplia la dirección de estas y favoreciendo la introducción de nuevos conceptos asociados a la dirección estratégica, concebida como estructura teórica que fundamentada desde una nueva cultura organizacional y una nueva actitud de la administración permite no solo eludir las dificultades del entorno sino ir a su encuentro.

A partir del año 1998 y como resultado de una investigación se adoptó el modelo teórico donde quedan establecidas las relaciones entre los componentes del Trabajo Metodológico en el colectivo de carrera, colectivo de disciplina y colectivo de año, permitiendo una concepción más estructurada en la gestión del proceso docente educativo universitario atendiendo al modelo del profesional que se forma, en relación con la aplicación de la teoría de los procesos conscientes; deslindándose las funciones de cada uno de estos niveles y la relación entre la dimensión administrativa y tecnológica, todo lo cual fundamenta el papel rector de la Disciplina Principal Integradora en el Trabajo Metodológico universitario.

Otro de los logros de esta etapa lo constituyó el proceso de perfeccionamiento de los planes de estudio “C” que devinieron en los “C perfeccionados”, los cuales tuvieron como principal característica la creación de la Disciplina Principal Integradora, la cual según el Dr. Fernando Vecino Alegret “puede enfatizar mejor el vínculo con la práctica y constituye una armónica estructuración de la actividad laboral e investigativa a lo largo de toda la carrera” (13).

Alrededor del año 2000 comienzan a desarrollarse transformaciones decisivas relativas a garantizar el control del trabajo que desempeñan las instituciones de educación superior. Hasta esos momentos este se realizaba a partir del cumplimiento del Reglamento de Inspecciones, el cual estableció la realización de las inspecciones generales y parciales como forma externa de control y evaluación sorpresiva, de manera que se pudiera conocer los cambios cualitativos experimentados en las instituciones de educación superior a favor de la calidad y promoción de estadios superiores.

En correspondencia, se estableció un Sistema Universitario de Programas de Acreditación (S.U.P.R.A.) como complemento del sistema de inspecciones vigente. En este marco la acreditación se considera como el resultado de la aplicación de un sistema de evaluación externa, dirigido a reconocer públicamente que una

institución, proceso o programa reúne determinados requisitos de calidad, definidos previamente por órganos colegiados de reconocido prestigio académico.

El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.- C.U.) parte integrante del S.U.P.R.A., constituye el elemento esencial para evaluar y acreditar la calidad de las carreras que se desarrollan en las distintas instituciones de educación superior del país. Es la herramienta principal para la gestión del mejoramiento continuo de la calidad en la formación de los profesionales de cada carrera.

La situación actual está caracterizada por importantes cambios en las condiciones de nuestro país como consecuencia de la actual Batalla de Ideas. Con respecto a esto, las principales transformaciones que se desarrollan están determinadas por:

- La actual Batalla de Ideas y la universalización de la educación superior, plantea a los cursos diurnos nuevos retos, tanto desde el punto de vista de su fundamentación teórica, como en relación con su aplicación práctica.
- La proyección de exportaciones de alto valor agregado, resultado de las producciones intelectuales, tiene igualmente un importante impacto social.
- El surgimiento del nuevo concepto del estudio como empleo, introduce nuevas aristas con el ingreso y la ubicación laboral.
- Los modos de actuación de los profesionales deben considerar los servicios como vía fundamental para asegurar el empleo.
- En la caracterización actual del entorno laboral, el perfeccionamiento empresarial es otro elemento de importancia que se introduce y avanza.
- La matrícula de nuevo ingreso presenta nuevas características por la diversidad de ofertas a los jóvenes, por los nuevos programas de la Revolución.
- La informatización de la sociedad exige profundas transformaciones en los métodos de enseñanza a emplear, lo cual implica cambios en los roles tradicionales del profesor y el estudiante.
- Incremento de las solicitudes de los Organismos de la Administración Central del Estado (OACE) de crear nuevas carreras.

- La necesidad de que los estudiantes asuman paralelamente a la carga académica y de dedicación al estudio, otras importantes tareas de la Revolución.
- Estudios acerca de la calidad de los profesionales, revelan un conjunto de insuficiencias y limitaciones.
- Importantes transformaciones en el plano internacional que es necesario tener en cuenta, pues dada la necesidad de trabajar de conjunto con otros países se plantea la equivalencia y la convalidación, total o parcial, de los estudios universitarios, así como la importancia que tiene para nuestro país, la positiva valoración del resto del mundo acerca de nuestro sistema educativo.

Como consecuencia de esto, se plantea el perfeccionamiento de los planes de estudios actuales en los nuevos planes de estudio “D” cuyas características son:

- En el plano de los conceptos pedagógicos se aspira a consolidar el modelo pedagógico de perfil amplio (profunda formación básica); con prioridad en los aspectos de carácter educativo y el vínculo entre el estudio y el trabajo.
- En el plano de las concepciones curriculares se consolida la política de descentralización centralizada de la dirección del proceso docente educativo; el Trabajo Metodológico como vía fundamental para el perfeccionamiento continuo del proceso de formación y el enfoque en sistema de dicho proceso

Esta labor de perfeccionamiento debe partir de un Trabajo Metodológico colectivo a nivel de carrera, disciplina y año, y debe estar caracterizado por un elevado nivel científico, profesional y muy vinculado a las necesidades territoriales.

Todo lo planteado hasta aquí es una expresión de la continuidad del proceso de perfeccionamiento de la educación superior y demuestra como a pesar de las transformaciones que rápidamente tienen lugar en el mundo de hoy, “la educación superior se destaca como una de las claves para poner en marcha los procesos más amplios que son necesarios para hacer frente a los desafíos del mundo moderno” (14), constituyendo un factor necesario en el desarrollo y en la ejecución de estrategias y políticas de desarrollo, al proyectar una nueva visión donde se

combinan las demandas de universalidad de este nivel “terminal” y el imperativo de una mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que opera.

Dentro de este proceso de perfeccionamiento continuo las investigaciones relativas al quehacer universitario tienen una significativa importancia, producto de la toma de conciencia entre docentes e investigadores universitarios de la necesidad de enriquecer las ciencias de la educación con la entrega de resultados concretos que coadyuven a su desarrollo, entre los que constituyen un antecedente teórico para la investigación se pueden mencionar:

- Los resultados científicos de la tesis doctoral de Teresa de la C. Díaz donde se brinda una metodología para el desarrollo del Trabajo Metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico, a partir de un modelo teórico que establece sus componentes y relaciones que responde a las nuevas condiciones y evolución de la educación superior.
- El desarrollo de la metodología para el establecimiento de estas relaciones requiere de la existencia de un clima psicopedagógico favorable en la institución. La tesis de maestría Clima Psicopedagógico en la educación superior, de la M. Sc. Daymis Betancourt brinda el desarrollo de un modelo para el establecimiento de las relaciones entre los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, permitiendo la existencia de un clima psicopedagógico a partir del cual se puede propiciar un aprendizaje significativo y una ruptura de los parámetros tradicionales y paternalistas existentes aún en las aulas universitarias.
- Como resultado de la tesis doctoral de Mario J. Malagón se establece un nuevo programa de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica mediante la fundamentación de la misma y el diseño curricular soportado en los modos de actuación profesional y las regularidades propias de la ingeniería.
- En el perfeccionamiento del proceso extensionista se inserta la tesis doctoral de Mercedes González, que confirma todo lo que se ha avanzado en la búsqueda de la excelencia en el proceso de extensión de la educación superior cubana, cuyo aporte

fundamental es la propuesta de un modelo teórico para la gestión del proceso extensionista a partir de la definición de los componentes y relaciones que se establecen para el desarrollo del trabajo sociocultural universitario, lo que permite una gestión más eficaz y eficiente de este proceso y una mayor contribución a la formación integral del profesional revolucionario.

- Los trabajos de Sergio H. Alonso Rodríguez y Pedro Sánchez Carmona relativos a la alta gerencia educacional establecen la concepción para la aplicación de la dirección estratégica en las universidades cubanas.
- Los documentos elaborados por Rodolfo Alarcón Ortiz y Ramón Sánchez Noda permiten una actualización del Enfoque Integral para la labor educativa y política ideológica en las universidades y su aplicación.
- Los trabajos de Pedro Hurrutinier presenta aquellos elementos que son estratégicos (formación integral del estudiante, perfeccionamiento de la actividad curricular, desarrollo de investigaciones en Ciencias de la Educación y superación pedagógica del claustro y sus dirigentes) para lograr que el proceso de formación de profesionales que actualmente se desarrolla en la educación superior alcance niveles de excelencia

La presente investigación es continuidad y resultado de ese proceso de perfeccionamiento que en la educación superior cubana se efectúa y muy particularmente en la Universidad de Pinar del Río, al modelar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera de los cursos regulares diurnos, teniendo en cuenta la sistematización de temas como la dirección estratégica, los fundamentos pedagógicos de la formación de profesionales y el Enfoque Integral para la labor educativa y política ideológica, que mediante los mecanismos definidos permite establecer una relación dialéctica entre los valores compartidos de la universidad como organización y los valores proporcionados por el objeto de la profesión.

Al dirigir por valores entonces, se adopta una filosofía de gestión, que busca que todo el colectivo de carrera se comprometa y actúe de manera coordinada y coherente, para garantizar la formación integral de los profesionales.



### **1.3. El proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, sus particularidades en la Universidad de Pinar del Río. Una aproximación diagnóstica del problema.**

Para "...lograr profesionales cultos, competitivos, altamente eficientes y preparados para servir a la patria, mediante un sistema que garantice su formación integral, con una sólida preparación científico técnica, humanista y de altos valores..."(15), en el contexto universitario resulta evidente ejercer una adecuada gestión pedagógica del colectivo de carrera, con el objetivo de satisfacer las necesidades actuales de la misión de la universidad y hacer cumplir su función.

Para fundamentar el problema que da origen a esta investigación, se hace una caracterización de la situación del proceso de gestión pedagógica de los colectivos de carreras en la Universidad de Pinar del Río, para lo cual resultó indispensable la consulta y análisis de diversos documentos rectores o normativos, así como la aplicación de encuestas a profesores y coordinadores de carreras.

Entre los documentos consultados relacionados con la **Estrategia Maestra Principal** se pueden citar:

- Actualización del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político-Ideológica en la Universidad. De Rodolfo Alarcón Ortiz y Ramón Sánchez Noda. 2000.
- Algunas ideas entorno a la creación y funcionamiento de una comisión de revisión, chequeo y control de la EMP para desarrollar la labor educativa y político-ideológica en la Universidad de Pinar del Río. Colectivo de autores CECES. 2004.
- Algunas ideas acerca de la aplicación del Enfoque Integral en el Proyecto Educativo de la Brigada. Colectivo de autores. CECES.
- Estrategia Maestra Principal del MES, de la Universidad de Pinar del Río, de Facultades y Carreras.

A partir del análisis de estos documentos, se pudo comprobar que en ellos quedan bien definidos las ideas rectoras y los componentes de la Estrategia Maestra Principal para garantizar el Enfoque Integral.

No obstante, al revisar la Estrategia Maestra Principal de la universidad, de las facultades y carreras se evidenciaron las insuficiencias y problemas presentes en su construcción y ejecución, entre las que se pueden mencionar:

- Para su construcción a nivel de universidad y facultad se utiliza como método el de trabajo participativo, no así en la de las carreras, ocurriendo que se copian de otras carreras o se parecen mucho a las de la facultad, no siendo portadoras de una identidad propia según la profesión y careciendo de su carácter de estrategia compartida.
- Su diseño ha estado caracterizado por la definición de un número elevado de estrategias específicas, lo que dificulta la definición de acciones tangibles a través de la revisión, chequeo y control de las mismas.
- La Estrategia Maestra Principal de la universidad y facultades por lo general, se comportan como sistema orgánicos a partir de la planeación estratégica, en ese sentido para significar la misión y visión de la universidad desde sus contenidos deben expresar las vías para fomentar los valores compartidos de la organización. Esto en el caso de la Estrategia Maestra Principal de las carreras no se logra al definir las estrategias específicas y las acciones por objetivos estratégicos, lo que provoca la imposibilidad de establecer adecuadas relaciones entre ellos y los valores proporcionados por el objeto de la profesión en el marco del Enfoque Integral.
- La Estrategia Maestra Principal de las carreras, en el diseño de sus acciones no logra alcanzar y reflejar la integración sistémica que marca la unicidad de lo curricular, extensionista y socio-político de la labor formativa de los colectivos de carreras. Esto provoca que la ejecución de la misma a través de los Proyectos Educativos se quede en un plano formal incidiendo negativamente en el desempeño y comportamiento de todo el colectivo de profesores y estudiantes.
- La Estrategia Maestra Principal en cualquiera de los niveles, tiene como objetivo esencial elevar el nivel político e ideológico en todas las actividades,

procesos, servicios y organizaciones de la comunidad universitaria para la formación integral de los profesionales. Se aprecia como rasgo común que al definirse las estrategias específicas las mismas no son portadoras de este objetivo, lo que desvirtúa el papel rector de esta estrategia en el proceso formativo de profesionales comprometidos con la dignificación del hombre, la independencia nacional y el desarrollo de la identidad nacional.

Entre los documentos consultados relacionados con el **Trabajo Metodológico** se pueden mencionar:

- La Resolución No. 269/91 que constituyó una propuesta de modificación al Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico vigente hasta ese momento.
- La Resolución No. 41/98 que establece una política de descentralización centralizada de la dirección del proceso docente educativo.
- Planes de trabajo metodológico de carreras.

Antes de la consulta a los documentos asociados al Trabajo Metodológico, se asumió por investigaciones realizadas anteriormente como Trabajo Metodológico en el proceso docente educativo a “el proceso de gestión de la didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y administrativa de dicho proceso, que permite a los sujetos que en él intervienen, optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos en el currículo, con un mínimo de recursos disponibles, interactuando a partir de su carácter sistémico y de las leyes de la didáctica, brindando la estrategia a seguir en la enseñanza”(16), con el objetivo de alcanzar mayor claridad en el análisis que a continuación se presenta.

El estudio de la Resolución No. 269/91 que constituyó una propuesta de modificación al Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico vigente hasta ese momento (Resolución No. 188/88) permitió diagnosticar un elemento que contribuye a fundamentar el problema de la investigación:

- Al definirse los niveles organizativos no se enuncia al colectivo de carrera sino al colectivo interdisciplinario que agrupa a los profesores que representan las

diferentes disciplinas que lo constituyen, dirigidos por un profesor principal. De esta manera no se establecen con respecto a este nivel organizativo del proceso docente educativo ni las funciones metodológicas ni las relaciones que establece con las disciplinas docentes y el año académico.

Como resultado de la etapa de perfeccionamiento que durante los últimos años se ha venido ejecutando por parte de las Comisiones Nacionales de Carreras, se han ido incorporando versiones mejoradas (a partir de la aplicación de los planes y programa de estudio "C") de los actuales planes de estudio y tomando en consideración el desarrollo científico y docente metodológico alcanzado por el claustro; el Consejo de Dirección del MES aprobó la Resolución No. 41/98 referente al epígrafe denominado "De la planificación y organización del proceso docente educativo", en la cual se establecen cambios en la política de descentralización centralizada, que favorece el afianzamiento centralizado de los aspectos estratégicos de los planes de estudio, ampliando la gama de los aspectos que se descentralizan, lo que incrementa las posibilidades de dirección de los centros.

En este documento a pesar de los avances dentro del perfeccionamiento del Trabajo Metodológico, tampoco se reconoce como un nivel curricular de organización del proceso docente educativo con funciones y tipos de tareas metodológicas propias al colectivo de carrera.

Es importante entonces bajo los nuevos enfoques una actualización del Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico que permita direccional la gestión pedagógica desde el nivel de carrera hasta los demás niveles organizativos y lograr instrumentar la modificación de algunos documentos en función de las características y particularidades de los territorios (caracterización de la carrera, modelo del profesional, programas de disciplinas, duración de la carrera) que hoy son inmodificables.

Con el desarrollo de los planes de estudio “C” tuvo lugar la creación de la Disciplina Principal Integradora cuyo contenido “...a de ser la práctica social, la comunidad, la región, la realidad objetiva, la vida profesional del estudiante y por lo tanto, esta ha de reflejar una integración de carácter sociológico con lo tecnológico para dar la forma de reflejo de esa vida profesional, de ahí que no pueda ni ha de ser una mera suma de los elementos que componen el objeto de estudio del egresado”(17), desde esta concepción se propone a través de su ejecución la sistematización e integración de los contenidos curriculares con el objetivo de lograr una transformación en el estudiante; objetivo que se identifica con el del Plan de Estudio.

A pesar de la importancia que dentro del plan de estudios tiene esta disciplina, en ningún documento normativo, aparece la función metodológica, que ella encierra.

Los documentos normativos tampoco hacen referencia al desarrollo del Trabajo Metodológico a partir del Enfoque Integral de la labor educativa y político ideológica que en ella se realiza y que permite elevar a niveles superiores la concepción de la actividad formativa del futuro egresado, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida universitaria. En tal sentido, la gama de elementos que inciden en este enfoque (lo curricular, lo extensionista y lo socio político) cada uno con identidad propia, exigen también un rediseño de los documentos normativos vigentes de modo que brinden las vías, métodos y medios necesarios para poder garantizar el cumplimiento a la Estrategia Maestra Principal.

Al revisar los planes de trabajo metodológicos de los colectivos de carreras se pudo comprobar que en los mismos:

- Los problemas metodológicos no se logran clarificar y son ambiguos, lo que trae como consecuencia una inadecuada definición del objetivo metodológico.
- Los planes metodológicos desde su diseño no expresan su relación con la Estrategia Maestra Principal ni hacen alusión a ella explícitamente.
- Las actividades metodológicas están diseñadas con un enfoque más operativo que estratégico, lo que no conduce en un corto y mediano plazo a la

superación del colectivo de carrera para lograr la formación integral de sus estudiantes, encontrándose en reiteradas ocasiones actividades metodológicas correspondientes a disciplinas y años y sin la secuencia lógica que las mismas exigen para lograr el objetivo.

- En las actividades metodológicas planificadas, no se aprecia el papel de la Disciplina Principal Integradora en el Trabajo Metodológico del colectivo de carrera.
- Los planes de capacitación están orientados fundamentalmente a los profesores jóvenes graduados en adiestramiento. Si bien esto es importante, no menos resulta la inserción de la mayoría del colectivo de carrera en programas de capacitación pedagógica y didáctica bajo los actuales enfoques de la educación superior.

Entre los documentos consultados relacionados con el **Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.)** están:

- Guía de Evaluación (SEA-CU 01)
- Guía para la Evaluación Externa de la Carrera (SEA-CU 02)
- Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU 03)
- La Estrategia de Acreditación de la Universidad de Pinar del Río.
- Informes de autoevaluación y planes de mejora o desarrollo.

Al consultarlos se comprobó que este sistema de evaluación es resultado del grado de desarrollo alcanzado por la educación superior cubana y como cualidad superior presenta la oportunidad de superar el modo establecido por el Reglamento de Inspecciones para controlar y evaluar, permitiendo el reconocimiento de los requisitos de calidad que reúne un proceso o programa.

Con el establecimiento del sistema de evaluación en la universidad, se elaboró la Estrategia de Acreditación de la misma, la cual a partir de la definición de las fortalezas y debilidades, las oportunidades y amenazas de la organización y en lo relativo a las carreras, presenta un Proyecto de Estrategia dirigido a la acreditación

de las mismas. Este proyecto plantea para un período de cinco años la realización de procesos de autoevaluación y solicitudes de evaluación externa para todas las carreras, dando un ordenamiento estratégico a esta actividad.

En cumplimiento de este proyecto y como resultado de los procesos de autoevaluación efectuados por los colectivos de carreras, se elaboraron informes. En la consulta a los mismos se observó que en sentido general, los mismos no reflejan con veracidad y exactitud lo que se ha alcanzado y falta por hacer, lo cual es una consecuencia de la falta de organización con que los procesos de autoevaluación se realizan, trayendo como resultado la elaboración de planes de mejoramiento o desarrollo que no se instrumentan y quedan en muchas ocasiones engavetados y por el hecho de que los mismos se ejecutan para cumplir lo que está establecido, no reconociéndose su importancia e impacto para la gestión pedagógica del colectivo de carrera.

De esta manera los procesos de autoevaluación basados en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.), pierden realmente su objetivo e impiden el desarrollo de una cultura desprejuiciada de la interpretación de la evaluación como criterio evaluativo del control, para mejorar de modo continuo la calidad de los programas y procesos que se desarrollan.

Además de los documentos consultados se desarrollaron encuesta a profesores y coordinadores de carrera con el objetivo de acumular mayor cantidad de información empírica con respecto al objeto y campo de acción de la investigación.

**Se aplicaron específicamente cuestionarios, lo que permitió encuestar un mayor número de profesores en un tiempo relativo pequeño, con un mayor grado de uniformidad lo que facilitó la interpretación y procesamiento de la información obtenida al ofrecer mayor libertad y confianza para emitir opiniones.**

De un total **354** profesores fueron encuestados **297**, para un **83.9%**. Los resultados más significativos interpretados del cuestionario (Anexo 1 y 2) fueron:

Se pudo constatar que un 74.7% reconoce al colectivo de carrera como un nivel de gestión pedagógica en la universidad, aun sin ser reconocido en los documentos normativos como es el Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. Estos resultados tienen una significativa importancia pues demuestra de alguna manera el reconocimiento del trabajo de los colectivos de carreras en la universidad, posibilitando la existencia de un clima favorable al desarrollo de esta investigación.

Con respecto al papel que le corresponde a los colectivos de carrera dentro del proceso de gestión pedagógica de la universidad, un 80.1% considera que es gestionar el proceso de formación integral de los estudiantes. Por el hecho de que un grupo minoritario de profesores no respondió adecuadamente, en el intercambio se hizo hincapié en la necesidad de profundizar en este aspecto por el impacto que esto tiene en la formación de los futuros profesionales.

Un 63.2% no reconoce en la gestión pedagógica del colectivo de carrera las cuatro funciones de la dirección, expresan que en la práctica, generalmente la gestión del colectivo de carrera se centra en actividades operativas como por ejemplo: confección de los módulos de textos y gráficos docentes, planificación del curso, entre otros.

En relación a si existen contradicciones entre el colectivo de carrera y el departamento, relativas a su papel en el proceso de gestión pedagógica, un 68.4% respondió que sí. Al explicar cuáles son, hicieron mención a que no existe una adecuada comprensión de las funciones de los coordinadores de carrera y los jefes de departamentos cuando dichas responsabilidades no las asume una misma persona, en este caso los profesores aprecian dualidad dentro del proceso de gestión pedagógica cuando tienen dos jefes a quien responder.



Al mencionar que mecanismos ellos consideraban necesarios para que el colectivo de carrera realice una adecuada gestión pedagógica, se apreció que un 51.5% reconoce a la Estrategia Maestra Principal, un 82.5% al Trabajo Metodológico del colectivo de carrera y solo un 10.8% al Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Este bajo reconocimiento llama la atención, pues muestra la falta de dominio en cuanto al papel que le corresponde al Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias dentro del trabajo de los colectivos de carrera.

Al preguntar para que le sirve la Estrategia Maestra Principal al colectivo de carrera, el 70% señala que para elevar la labor educativa y el nivel político e ideológico de la actividad que desarrolla y un 81.8% para aplicar el Enfoque Integral. Llama la atención el hecho de que no se aprecie como el mecanismo para establecer las relaciones entre los valores compartidos de la universidad y los valores proporcionados por el objeto de la profesión.

Al responder si existe relación entre la Estrategia Maestra Principal y los Proyectos Educativos el 87.5% respondieron afirmativamente, lo que confirma el hecho de que los Proyectos Educativos constituyan el instrumento para llevar a cabo las acciones definidas en la Estrategia Maestra Principal.

Con respecto al Trabajo Metodológico el colectivo de carrera, el 82.5% concuerda en que permite preparar y superar al claustro y el 60.8%, gestionar la didáctica del proceso de formación general de profesionales, lo que viene a confirmar su papel dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Al contestar sobre las funciones del colectivo de carrera, la disciplina y el año es de destacar que un 47.3% identifican las funciones de cada nivel, sin embargo, un 6.2% refiere que tienen funciones parecidas por lo que se solapan las actividades. Aquí fue necesario explicar el significado de los diferentes términos que son utilizados, tales como gestión pedagógica y gestión de la didáctica. En correspondencia se comprobó

que a pesar de que en la universidad se aplica el modelo de Trabajo Metodológico hace algunos años, aún hay profesores que no identifican los niveles de carrera, disciplina y año académico como los niveles organizativos para el Trabajo Metodológico, lo que conlleva a la falta de claridad en cuanto a las funciones que a cada nivel le corresponde. En el intercambio quedó bien definida la función de cada nivel.

En relación con la Disciplina Principal Integradora un 72.4% la ve como la disciplina del plan de estudios que permite la integración de lo académico, lo laboral y lo investigativo, y un 21.2% como la disciplina que teóricamente está bien fundamentada pero en la práctica presenta problemas en su ejecución. Esto demuestra como después de algunos años de comenzada su implementación aun se desconoce su papel rector dentro del Trabajo Metodológico del colectivo de carrera. En esto tiene una significativa incidencia el hecho de que los profesores de sus asignaturas, en general, no se desempeñan como coordinadores de año, lo que no garantiza de una manera efectiva el logro de los objetivos de formación correspondiente a cada año académico así como una adecuada gestión de la misma.

Sobre el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias el 77.1% de los profesores coincidió en expresar que sirve para acreditar la carrera o el programa y el 47.1% de los profesores reconoce su incidencia en el mejoramiento continuo de la calidad del colectivo de carrera. Esto viene a confirmar lo constatado anteriormente, o sea, que los procesos de autoevaluación se hacen de manera formal para cumplir la Estrategia de Autoevaluación de la universidad y no por lo que realmente significa, la metodología interpretativa del proceso de gestión del colectivo de carrera.

Para una adecuada gestión pedagógica un 80.8% de los profesores coincide en expresar la necesidad de conocer los fundamentos pedagógicos y didácticos del modelo de universidad cubana ante los nuevos enfoques y solo un 29.9% reconoce la existencia de mecanismos, no así las relaciones que se establecen entre ellos.

En cuanto al papel del profesor en el proceso de gestión pedagógica, un 96% de los profesores expresó que ellos deben ser capaces de instruir, educar y capacitar, lo que confirma el papel director de los profesores en el mismo, solo el 11.1% reconoce que debe comportarse como un tutor pedagógico, este bajo reconocimiento se atribuye a la ambigüedad con que ha sido abordado el tema y la falta de sistematicidad con que ha sido tratado.

Conjuntamente con la aplicación de encuestas a profesores se aplicaron cuestionarios también a coordinadores de carreras. De un total de 10 coordinadores de carreras fueron encuestados 10, para un 100%. Los resultados más significativos del cuestionario (Anexo 3 y 4) fueron:

El 60% de los coordinadores de carrera coincide en expresar que su función radica en coordinar el proceso de gestión pedagógica de la carrera y llama la atención que un 20% reconoce cumplir estrictamente con las orientaciones que se les dan.

En relación con su trabajo, el 70% expresa la necesidad de una capacitación continua en los fundamentos pedagógicos y didácticos ante los nuevos enfoques.

Al responder si les resulta fácil deslindar sus funciones y contenido de trabajo con respecto a lo que le corresponde a los jefes de departamentos, un 60% respondió que no y en esto tiene una incidencia significativa el hecho de no estar consignadas en las normativas existentes, lo que da margen a malas interpretaciones y desorientación en el cumplimiento de sus responsabilidades.

Con respecto a conocer la existencia de instrumentos o mecanismos para la gestión pedagógica, solo el 40% de los profesores señaló a la Estrategia Maestra Principal y el 80% al Trabajo Metodológico del colectivo de carrera, lo que demuestra el

desenfoque del carácter sistémico del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera por la no identificación de los mismos.

Entre las principales dificultades para su trabajo el 80 % refiere una incorrecta interpretación de sus funciones, un 40 % el solapamiento de actividades y el 60 % desestimar las relaciones que se establecen con los demás niveles curriculares.

Al responder si les es posible establecer relaciones entre la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico del colectivo de carrera y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias, el 90 % respondió que no, el que respondió afirmativamente no pudo describir como.

Todo este análisis, más los resultados de algunas entrevistas individuales a dirigentes del proceso formativo universitario, cuadros en general de dirección, etc., el análisis de la documentación y el estudio del marco contextual y teórico del problema, objeto de investigación y campo de acción, da la posibilidad de delimitar las **manifestaciones del problema** como son:

1. El colectivo de carrera no se reconoce como un nivel de gestión de la universidad en las normativas, se potencia más como nivel de gestión el departamento.
2. Entre el colectivo de carrera y el departamento existen contradicciones relativas a su papel en el proceso de gestión.
3. Se solapan las funciones metodológicas del colectivo de carrera, disciplina y año.
4. Indefiniciones sobre el papel de ciertos mecanismos que pudieran ser parte de la gestión como el modelo del profesional, la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.), estos se ven atomizados, no se relacionan adecuadamente, se solapan en funciones.

5. La Estrategia Maestra Principal no demuestra las particularidades de la carrera, no se asumen objetivamente los valores de la organización (universidad) con los valores propios de la profesión.
6. Los Proyectos Educativos no siempre reflejan el direccionamiento que debe tener la Estrategia Maestra Principal.
7. La Disciplina Principal Integradora no logra jugar un rol rector en el Trabajo Metodológico y éste de dinamizador de la Estrategia Maestra Principal.
8. Los procesos de autoevaluación aún tienen un carácter formal, no se ven como parte del mejoramiento continuo de la calidad y no se articulan conscientemente ni con la Estrategia Maestra Principal, ni con el Trabajo Metodológico, no constituyendo una herramienta de gestión de la carrera.
9. Falta de capacitación pedagógica y didáctica actualizada para los profesores para asumir la labor educativa y su gestión pedagógica, muchos aún asumen que es innecesario.
10. No se ven las relaciones sistémicas entre la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) en el perfeccionamiento del trabajo del colectivo de carrera.

**Al llegar a definir estas manifestaciones se fundamenta el problema que lleva al desarrollo de la investigación, reafirmando el significado de perfeccionar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, desde la definición de sus mecanismos y el establecimiento de las relaciones más adecuadas.**

#### CONCLUSIONES DEL CAPITULO I

En este capítulo se hizo un estudio del enfoque universal más actual y revolucionario que en cuanto a la concepción de la educación superior se está dando, no solo como fundamentación de su situación actual sino también futura, a partir de los análisis del desarrollo histórico que dentro de este se dan, que imponen a este nivel de enseñanza nuevos saltos cualitativos. Los materiales consultados así como las investigaciones que sirvieron de antecedentes a la problemática que se investiga

contribuyeron a confirmar el significado y nivel de actualidad del problema de perfeccionar la gestión del proceso formativo en la universidad acorde a los nuevos enfoques.

1. En el análisis de la fuente documental realizada, se pone de manifiesto un conjunto de manifestaciones del objeto y campo de la investigación que permiten definir algunos puntos claves del modelo teórico como son:

- Las funciones y relaciones entre la Estrategia Maestra Principal derivada del Enfoque Integral para la labor educativa y político ideológico, el Trabajo Metodológico en este nivel y el S.E.A.-C.U. exige de una estrategia de cambio tecnológico para perfeccionar el proceso formativo.
  - La Estrategia Maestra Principal si se construye sobre la base de una estrategia compartida permitirá la integración de todos los procesos y dimensiones de la vida universitaria, optimizando el proceso formativo, con el establecimiento de relaciones dialécticas entre los valores compartidos de la universidad y los valores proporcionados por el objeto de la profesión, a partir de la dirección estratégica.
  - El Trabajo Metodológico se identifica como gestión del proceso docente educativo, siendo necesario clarificar estos términos y establecer el papel, funciones e importancia de la gestión de la didáctica en el nivel de carrera.
  - El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) debe constituir la metodología interpretativa del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.
  - La aplicación de un enfoque social humanista al proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera permitirá resolver la contradicción existente entre la ciencia pedagógica y lo administrativo.
4. Al aplicarse algunos procedimientos empíricos, específicamente una especie de entrevista grupal con distintos factores que tienen que ver con la gestión pedagógica de los colectivos de carrera se reafirman las manifestaciones anteriormente señaladas y aparecen otras como:

- Que es necesario significar el papel del profesor como tutor pedagógico en este proceso en las nuevas condiciones de desarrollo de la educación superior en Cuba.
- Que es importante sustentar un proceso de formación pedagógica de profesores y estudiantes, adecuado a los nuevos tiempos y a los retos de las universidades cubanas y del mundo hoy, que permita una capacitación para enfrentar adecuadamente los saltos cualitativos que se han de producir en la gestión pedagógica de los colectivos de carreras

## **CAPÍTULO II**

### **EL PROCESO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL COLECTIVO DE CARRERA EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO: UNA MODELACIÓN ANTE LOS NUEVOS ENFOQUES DE LOS PROCESOS UNIVERSITARIOS.**

Teniendo en cuenta las condiciones descritas en el capítulo anterior se pretende demostrar científicamente que la gestión pedagógica del colectivo de carrera es un proceso susceptible a modelarse, siendo la nueva propuesta fundamentada desde aquí.

En este capítulo se explican las bases teóricas para la gestión pedagógica del colectivo de carrera y sus principales aportes a la investigación que se desarrolla.

Para la caracterización del modelo de acuerdo con las relaciones entre el objeto y el campo de acción de la investigación:

- El análisis sistémico causal, permitirá la caracterización del objeto de investigación (componentes, dimensiones, principios, etc.), por tanto, de su estructura y movimiento, asumiendo el objeto de investigación como un conjunto de elementos interrelacionados entre si.
- El enfoque dialéctico materialista posibilitará determinar aquellos elementos que tienden a excluirse pero que a su vez no pueden existir uno sin el otro, estableciendo las relaciones contradictorias del modelo que se pretende obtener y su fuente de desarrollo. El enfoque, por tanto, permitirá el desarrollo por medio de las transformaciones que se operen: de los cambios cuantitativos en cualitativos, de la negación del momento inicial, de la unidad que forman todos los componentes a definir y sus contradicciones, lo cual conducirá a su desarrollo, con la aparición de un nuevo objeto con propiedades, funciones, estructura y relaciones diferentes.

#### **2.1. Bases teóricas para la gestión pedagógica.**



Para el análisis de una conceptualización de la gestión pedagógica del colectivo de carrera, las dimensiones y los principios de este proceso, se debe partir de unas bases teóricas y unos fundamentos que permitan la definición de los componentes y relaciones que se proponen, los cuales tienen su origen en teorías y concepciones que desde algunas ciencias de la educación dan respuesta al problema planteado. Este apartado tiene como objetivo expresar las ideas esenciales que han servido de marco teórico a este trabajo y que sustentan los aportes del mismo.

Las principales bases teóricas de la propuesta son: la teoría de la administración con énfasis en las tendencias actuales relativas a la filosofía de gestión basada en la dirección estratégica, la teoría de los procesos conscientes y fundamentos didácticos del proceso formativo, el enfoque histórico cultural y el Enfoque Integral para la labor educativa y político ideológica, cuyos principales fundamentos están enmarcados en varias ciencias vinculadas a la educación como la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación y la Gestión Educativa. La selección de estas bases partió del marco teórico desarrollado en esta investigación y la recopilación bibliográfica realizada a tales efectos.

#### 2.1.1. La dirección estratégica.

En el contexto contemporáneo se manejan tecnologías o sistemas para el desarrollo de la gestión en las instituciones, de tal manera es común escuchar términos asociados a la dirección estratégica, dirección por objetivos y la dirección por valores, entre otros.

Un acercamiento al significado y pertinencia del empleo del término gestión ha permitido conocer que los especialistas no han alcanzado unanimidad alrededor de la terminología más adecuada para referirse a la dirección moderna de las organizaciones, tanto en el medio empresarial como universitario.

En nuestro país existe cierta confusión entre los términos, la cual en gran medida ha estado determinada por problemas en las traducciones y la aplicación práctica que a

los mismos se les otorga. Por ello es procedente analizar algunas definiciones etimológicas al respecto:

Administración: Proviene de dos vocablos del latín: *ad* que representa dirección o tendencia (a) y *minister* o *ministrare* (servicio) o sea subordinación y obediencia, por lo que literalmente significa “servir a”. De ahí que se le asocie también con gobernar de donde proviene su más cercana connotación.

Dirección: proviene de *management* y aunque muchos coinciden en que es difícil traducirla exactamente se deriva etimológicamente de *manus* que significa manos y por ende, manejar.

Gerencia: proviene del latín *genere* (generar) y se traduce como dirigir hacia.

Gestión: Proviene de la acepción latina *gesti-onis*, acción del verbo *gènere* que quiere decir o significa acción y efecto de gestionar, o sea, hacer diligencias que conduzcan al logro de un negocio o deseo cualquiera.

**La norma ISO 9000:2000 en su apartado 3.2.6 define gestión de la siguiente forma: actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización (18).**

Según el diccionario enciclopédico, gestión es "acción y efecto de gestionar, acción y efecto de administrar" (19), de tal modo el término aparece como sinónimo de gerencia, administrar, diligenciar, pesquisar o intentar, o en otros casos como el eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar.

La filosofía de la gestión vincula los aspectos relativos al establecimiento de metas y objetivos con los aspectos relativos a la coordinación para alcanzar vías efectivas en la que la organización pueda manejar sus asuntos, por ejemplo la asignación y coordinación de los distintos recursos con los que ella cuenta (ya sean materiales, financieros, tecnológicos, académicos).

Desde ese punto de vista la gestión es aquel proceso que permite dirigir con eficiencia las instituciones de educación superior y propiciar su desarrollo integral ulterior, compulsando las potencialidades inagotables del factor humano y adecuando la organización a las exigencias del entorno en que se encuentra.

Sergio H. Alonso y Pedro R. Sánchez Carmona (1994) plantean: “Quien dirige el proceso docente educativo limitándose a cumplir estrictamente los planes y programas de estudios establecidos, simplemente administra los servicios educacionales. Quien además de eso se preocupa y se ocupa en lograr el desarrollo integral de las potencialidades de cada estudiante, atendiendo a sus especificidades como personalidad, y logra conjugar su acción con las exigencias que plantea la familia y la comunidad en que vive cada estudiante, los gerencia. Piensa y actúa como administrador, quien dirige una institución educativa buscando garantizar el estricto cumplimiento de lo normado e indicado por los órganos superiores. Gerencia quien, por encima de eso, se empeña en proyectar el desarrollo integral de cada docente y técnico a él subordinado; se afana por elevar su claustro a colectivo pedagógico; procura perfeccionar el sistema de relaciones inter. -personales e inter.- profesionales en su marco de acción; y se propone convertir su institución en el centro cultural más importante de su territorio” (20).

Desde este enfoque la gerencia es aceptada como concepción de dirección, si se concibe como un peldaño superior del desarrollo de la administración, que además de garantizar el riguroso cumplimiento de los establecido y el óptimo aprovechamiento de los recursos materiales, humanos y financieros con que se cuenta, dirige a la organización hacia un estado más avanzado, posibilitando el desarrollo de las potencialidades del personal que labora en la misma, y explotando las posibilidades que brinda la interacción con el entorno.

Carlos M. Álvarez y Virginia M. Sierra plantean: “La administración universitaria (la gestión) es aquel proceso encargado de lograr dentro de la universidad resultados prominentes, a través del desarrollo dialéctico de todo y cada uno de los procesos, dentro de un contexto económico, político y social, a través de crear una cultura y un clima institucional capaz de actuar ante los cambios tecnológicos de forma creadora e innovadora” (21). En esta definición se consideran los procesos tecnológicos como procesos de interacción social donde el hombre, elemento fundamental del mismo, transforma un objeto que tiene un significado social y donde para lograr la

excelencia es necesario que los hombres que participan en los procesos satisfagan sus necesidades superiores: auto-realización, estima, estatus, respeto, confianza, reconocimiento y otros, transformando objetos que influyen explícitamente sobre ellos.

El análisis de las formulaciones hechas por estos autores muestra la diversidad de posiciones en cuanto al uso de estos términos, llegando a establecerse contradicciones, que en su desarrollo contribuyen a fundamentar en esta investigación el empleo del término de gestión.

En relación con esto se puede apreciar que además de los términos administración y gerencia también se emplean dirección, gobierno, gestión y conducción y todos se integran de tal manera que llegan a emplearse indistintamente, lo que dificulta el establecimiento de las diferencias entre ellos y el grado de comprensión de la necesidad planteada en dependencia del fin.

En cualquier caso el término de gestión puede identificarse con los términos anteriores pero como regla ello depende del contexto y de la necesidad de transmitir ante todo la acción de dirigir, gerencial, u administrar.

El empleo del término gestión, como resultado de los estudios realizados se considera compatible con los intereses de la presente investigación, y en tal sentido cabe destacar que en el ámbito de la Educación Superior Iberoamericana se utiliza ampliamente el término "gestión universitaria" para señalar la labor de dirección en dicha esfera.

El ejercicio de la gestión universitaria implica la ejecución de un proceso caracterizado por determinados objetivos, funciones, elementos componentes, relaciones, propiedades, flujos de información, métodos, principios, procedimientos, decisiones, resultados.

En la investigación que se desarrolló, se reconoce en la definición asociada a la gestión, la existencia de cuatro variables básicas o funciones generales de la dirección; necesarias e imprescindibles para realizar el trabajo, al menos con eficiencia: la planificación, la organización, la regulación o ejecución y el control.

En la práctica estas funciones se realizan a la vez, en diferente proporción en cuanto a tiempo y duración de cada una, sin una secuencia de tiempo especial, siendo por tanto cíclicas, lo cual no niega que existe determinado orden dado por la lógica común. Estas funciones están presentes en el ciclo directivo de todas las organizaciones, independientemente de la tecnología o sistema que se determine utilizar en su conducción por el equipo directivo.

La decisión del gobierno cubano de introducir como filosofía predominante de gestión en las organizaciones la dirección estratégica, permite buscar la calidad al brindar los múltiples resortes de los cuales ella depende, entre los que se encuentran elementos operativos y estratégicos; contribuyendo de manera decisiva a que éstas puedan prepararse para asimilar con mayor agilidad los cambios que se producen en el entorno tan peculiar en que se mueve el mundo de hoy.

Se trata de lograr en la gestión la aplicación consecuente de nuevos métodos y estilos de dirección en los que el burocratismo, el esquematismo, la inercia y todas sus secuelas, den paso a una constante búsqueda colectiva de soluciones creadoras a los problemas.

La dirección estratégica “es el proceso orientado hacia el mantenimiento de un equilibrio dinámico entre la organización y el medio mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adaptar las estructuras y operaciones de la entidad a las necesidades cambiantes del entorno” (22), que además propicia que el escenario organizacional tienda, cada vez en mayor medida, a facilitar la toma de decisiones estratégicas para mantener la entidad en un plano de competencia superior y para desarrollar en el colectivo la habilidad de la previsión científica.

Su efectividad depende de cinco condiciones básicas:

1. Definir claramente las metas u objetivos, valores y proyecciones del futuro de la organización y comunicar ampliamente los mismos a todos los trabajadores.
2. Lograr una creativa integración de recursos materiales, humanos y técnicos para alcanzar tales propósitos.
3. Cambiar el pensamiento estratégico y global con la acción táctica y local.
4. Combinar la estabilidad en los resultados con la flexibilidad estructural y organizacional.
5. Complementar una organización diversificada mediante la planeación estratégica.

La planeación estratégica según Almuiñas Rivero (1999) “es un proceso continuo, político, sistemático, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador que promueve el cambio que procede y preside la acción” (23) y por consiguiente centra su acción en las relaciones organización-entorno y al concebir la organización como un sistema abierto se concentra en el impacto, en los resultados.

Para Sergio H. Alonso y Pedro R. Sánchez Carmona (1994) la planeación estratégica es “el modo de concebir y desarrollar estrategias que se distinguen de las demás, por la activa participación de los trabajadores en este proceso. Es una forma de dirección participativa que, esencialmente, involucra a todos en la planificación, ejecución y control de las transformaciones necesarias en la organización para adaptarse a la exigencias del medio” (24)

Este proceso de planeación estratégica según señala José C. Pérez González “está compuesto por un conjunto de procesos organizacionales e interacciones individuales, clave esta que concilia las oportunidades y amenazas del entorno con las fortalezas y debilidades de la organización a fin de definir un sistema de objetivos, estrategias, preferencias que optimicen y concentren recursos, esfuerzos y voluntades. Se caracteriza por la calidad de la información, los métodos e

instrumentos analíticos; el grado de aceptación de los actores, considerando el factor humano como un actor más del proceso” (25).

Existen otros autores que se han referido a ella, entre los que se encuentran Stoner, J. (1995), Mintzberg, H. (1988), Manso, F. (1995), Robins (1994), Machuca (1995) y al analizar cada una de las definiciones se han podido encontrar elementos comunes: la planeación estratégica se centra en el futuro de la organización, posee carácter de proceso, concibe la organización en estrecha relación con el entorno y tiene como propósito el logro de los objetivos y metas trazados, por tanto es una actividad de alto nivel directivo que estimula y armoniza las decisiones a lo largo del tiempo, a la vez que ofrece un marco de referencia para planes detallados y decisiones cotidianas.

La dirección estratégica incorpora elementos de la dirección por objetivos y de la dirección por valores para garantizar la estabilidad interna de la organización y su desarrollo ulterior, frente a los desafíos que les imponen los entornos dinámicos y complejos de la actualidad.

La dirección por objetivos, valorada por muchos como parte de la dirección estratégica, es según Rodríguez González y Alemañy Ramos (1996) un proceso mediante el cual dirigentes y subordinados de una organización, identifican conjuntamente sus metas comunes, definen las principales áreas de responsabilidad de las personas y utilizan los resultados como forma de evaluar la contribución a partir del establecimiento participativo de metas, el autocontrol y la auto evaluación (26).

La dirección por valores es considerada como una nueva herramienta de liderazgo estratégico y una nueva forma de entender y aplicar conocimientos mediante la cual las organizaciones definen los valores o principios que orienten sus objetivos de acción cotidianos, posibilitando la creación de las reglas de juego para encauzar el futuro de la organización y la construcción del deber ser.

Dirigir por valores, consiste en adoptar una filosofía de gestión, moral e institucional acorde con alguna línea de pensamiento claramente definida, buscando que los sujetos se comprometan y actúen de manera coordinada y coherente respecto a una cultura de valores y de innovación continua.

La dirección por valores implica:

- Generar mayor cohesión interna donde el compromiso es factor fundamental.
- Generar una mejor imagen externa.
- Facilitar la transición entre generaciones de mando debido a que se comparten maneras de actuar y progresar.
- Aumentar la ética en todos los niveles.
- Facilitar la selección de personal, según perfiles anteriormente definidos.
- Desarrollar una cadena de liderazgo confiable y comprometido.

Los valores compartidos constituyen una herramienta para legitimar la implementación de la dirección estratégica, siempre y cuando no se aprecie una dicotomía entre el discurso y la acción. Al hablar de valores compartidos es necesario diferenciar entre los valores finales (comprendidos en la misión y la visión) y los valores de tipo instrumental (modos de conductas adecuados o necesarios para llegar a conseguir las finalidades deseadas).

Para definir los valores compartidos es necesario transitar desde las creencias a las conductas pasando por los valores, teniéndose en cuenta las creencias, normas y actitudes de los miembros de la organización. Para una mejor comprensión es necesario entonces comprender, que las creencias son las estructuras de pensamiento, elaboradas y arraigadas a lo largo del aprendizaje y que sirven para explicarnos la realidad y que proceden a la configuración de los valores, las normas son las reglas consensuadas, mientras que los valores son criterios para valorar y aceptar y/o rechazar normas. Las actitudes reflejan como se sienten los sujetos con respecto a algo o alguien y predicen nuestra tendencia a actuar de una manera



determinada, es por ello que para modificar conductas, más que pretender cambiar directamente actitudes, lo que hay que hacer es modificar los valores y las creencias que los proceden, no solo las normas.

Los valores compartidos absorben la complejidad organizativa, orientan la visión estratégica y aumentan el compromiso profesional y ayudan dentro de la dirección estratégica a lograr el pensamiento estratégico, fortalecer la actitud estratégica así como preservar la intención estratégica dentro del proceso.

Para la implementación de la dirección estratégica es imprescindible estabilizar la cultura estratégica (qué se piensa en la organización, que hace la organización y lo que la organización aparenta que es), lo cual significa que exista una correspondencia entre las creencias básicas, las normas y las actitudes de la mayor parte de los integrantes de la organización con los valores instrumentales necesarios.

La dirección estratégica ayuda a dinamizar la cultura estratégica y las nuevas ideas:

- Concientizar que la “estrategia” implica cambios.
- Construyendo una visión estratégica.
- Invirtiendo en capacidad estratégica.
- Convenciendo del análisis de la situación actual.
- Asumiendo la flexibilidad como un principio.
- Manejando los conflictos y las resistencias por los cambios.

Todos estos elementos permiten afirmar que la dirección estratégica se concibe, como una estructura teórica para la reflexión sobre las grandes opciones de la organización, fundamentada en una cultura organizacional y una actitud de la gestión, donde ya no se trata de capear las dificultades del entorno sino de ir a su encuentro. Es un intento de mejorar la gestión en una organización.

En este contexto la esencia de la “estrategia” es propiciar un cambio o sea dar lugar a un proceso de toma de de decisiones sobre la movilización de los recursos con que

cuenta la organización para pasar de un estado actual a otro deseado mediante el desarrollo de un sistema de planes imprescindibles para alcanzar los objetivos propuestos (27).

Las bases que soportan la dirección estratégica son:

- La actitud estratégica: sus elementos esenciales son la adaptabilidad a las circunstancias derivadas de la interacción fuerzas con el entorno, una actitud voluntarista para lograr el convencimiento de que la efectividad depende de un empleo adecuado de la dirección estratégica, el carácter proactivo que implica adelantarse a los fenómenos que pueden impactar, la actitud crítica que supone evitar la inercia y buscar nuevas soluciones, la flexibilidad que permita introducir cambios que fortalezcan la implementación de estrategias.
- El pensamiento estratégico: incorpora valores, misión, visión y estrategia, que tienden a ser elementos intuitivos más que analíticos.
- La intención estratégica: voluntad e impulso de la alta dirección para comprometer a todos los niveles, para liderar cada paso, para desarrollar un sistema de dirección con características que contribuyan a mantener y fortalecer el proceso y la actitud estratégica. (28)

En resumen, la dirección estratégica (Anexo 5) no debe verse como el conjunto de conceptos, métodos y técnicas que pueden ser enseñadas y aprendidas a nivel de habilidad. Es más una combinación de fundamentos filosóficos y del comportamiento, localizados a nivel de conocimientos y de las actitudes, tanto personales como profesionales y que tiene profundas y significativas implicaciones para la cultura de la organización y las posturas futuras (29).

Teniendo claridad en los aspectos anteriores se puede considerar que la dirección estratégica permite manejar las diferentes tecnologías o sistemas para el desarrollo de una gestión integral en las organizaciones.

Desde este enfoque la gestión pedagógica del colectivo de carrera debe considerar:

- Gestionar partiendo de las condiciones adversas.
- Establecer compromisos con plazos largos, mediano y corto, en este orden de jerarquía.
- Establecer escenarios alternativos.
- Considerar la estrategia como el mecanismo que guiará el comportamiento y la actividad de la organización en el futuro.
- Lograr un comportamiento organizacional.
- Potenciar la toma de decisiones colegiadas.
- Considerar las funciones de la gestión de forma integrada.
- Centrar el modelo de gestión en el entorno y en las demandas de los clientes.

A partir de aquí y para lograr que desde los valores compartidos de la universidad se formen integralmente los estudiantes, la aplicación del enfoque estratégico desde la dirección estratégica permitirá conceptualizar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, potenciar el papel de la Estrategia Maestra Principal y diseñar la metodología para la aplicación del modelo que se propone.

2.1.2. La teoría de los procesos conscientes y los fundamentos didácticos del proceso formativo.

La teoría de los procesos conscientes, constituye la concepción teórica del proceso formativo universitario que permite a partir de la observación y el análisis crítico de ese proceso, hacer una interpretación creadora de la realidad, donde los sujetos son conscientes de cada componente del proceso, de que este está encaminado a resolver un problema y que su solución está en su propio desarrollo.

Los fundamentos didácticos del proceso formativo desde esta teoría permiten comprender que el proceso formativo, es un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social.

Esto significa que para que un individuo se considere preparado es necesario que se haya apropiado de parte de la cultura que lo ha precedido y que consecuentemente conozca una profesión, que sea instruido. Será un hombre instruido cuando pueda

resolver los problemas presentes en su actividad cotidiana, cuando domine su profesión.

Como resultado de esa misma apropiación, requiere desarrollar todas sus facultades o potencialidades funcionales, tanto espirituales como físicas. Esa potencialidad es solo posible apoyado en el conocimiento de una profesión. La instrucción y el desarrollo se forman juntos e interactuando, aunque ambos mantienen una relativa autonomía y personalidad propia.

En la práctica social, los individuos viven inmersos en un conjunto de relaciones con otros hombres, llamadas relaciones sociales. Estas relaciones van conformando determinados rasgos de su personalidad mediante los cuales expresa los valores que los objetos y las personas tienen para él. En el estudiante hay que formar, además del desarrollo y la instrucción, los valores y sentimientos propios del hombre como ser social.

En otras palabras, el proceso formativo atendiendo a su fin, se manifiesta en tres dimensiones: instructiva, educativa y desarrolladora. Cada una de ellas se caracteriza porque tienen un fin distinto. No obstante, se desarrollan a la vez y se interrelacionan dialécticamente en un solo proceso integrador y totalizador.

Desde estas dimensiones del proceso formativo donde se cumple el principio holístico y dialéctico que caracteriza la teoría de los procesos conscientes (de Carlos Álvarez y sus seguidores) se modela el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, cuyos componentes y sus relaciones, garantizan un proceso de formación de profesionales que conduzca a la aprehensión de conocimientos, el desarrollo de habilidades profesionales y la educación de sus sistema de valores de manera que su formación se arraigue desde estos últimos, que afianzan lo trascendente en la personalidad (Anexo 6).

### 2.1.3. Enfoque histórico-cultural.

Teniendo en cuenta la teoría de la actividad y los aportes que hace el enfoque histórico cultural, cuyo principal exponente es Vigotsky, existen aspectos a destacar que son de vital significado para la coceptualización de la gestión pedagógica del colectivo de carrera, caracterización de la misma como proceso y determinación de los componentes y relaciones del modelo propuesto, todo lo cual debe partir de la premisa de que el desarrollo individual de todos los miembros de una sociedad es posible si se logra su inserción social como sujetos de la historia y se trabaje para el desarrollo integral de la personalidad tomando como punto de partida la esencia, naturaleza, conocimientos y realidad del hombre. El proceso formativo se relaciona con la vida y permite que los sujetos que en él intervienen se preparen no solo para comprender su realidad, sino transformarla desde una dimensión instructiva, educativa y desarrolladora, desde su historia y desarrollo de la personalidad.

Es muy necesario atender en el proceso formativo, el papel de la personalidad y el crecimiento que se da a través de la formación, por cuanto el individuo es resultado del proceso histórico y social donde la comunicación desempeña un papel esencial. Al respecto se señala “el crecimiento de la persona en el proceso educativo se caracteriza por el desarrollo de su autoestima, de su seguridad emocional, sus intereses, etc., así como su capacidad para comunicarse con otros, aspectos esenciales para que el propio aprendizaje se caracterice como una función personalizada, estrechamente vinculada a la experiencia del escolar y sus intereses” (30).

Esto supone, en la gestión (Anexo 7) del proceso formativo, que lo que se utilice sea lo que está disponible en el sistema de relaciones más cercano de los que aprenden, para despertar sus intereses y en mayor grado su participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje así como utilizar, las posibilidades educativas que brinda la instrucción, por lo que debe concebirse el proceso vinculado al contexto histórico de este. De esta forma el proceso formativo debe coadyuvar al proceso de transformación social y personal, o sea, mediante el aprendizaje como actividad

social es posible una atención al sujeto activo y consciente, orientada hacia el objetivo del proceso de gestión pedagógica.

#### 2.1.4. Enfoque integral para la labor educativa y política ideológica.

El enfoque integral para la labor educativa y político ideológica constituye la concepción general de la labor educativa del Ministerio de Educación Superior, el cual permite elevar a niveles superiores la concepción de la actividad formativa del futuro egresado, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida universitaria (Anexo 8).

En tal sentido la gama de elementos que inciden en este enfoque (lo curricular, lo extensionista y lo sociopolítico) cada uno con identidad propia, sin poder excluirse, desde una relación dialéctica direccionan la gestión del proceso formativo consciente y sistémico, básicamente a la formación de una personalidad comunista.

Desde este enfoque el proceso de formación integral de los estudiantes universitarios constituye el objetivo primordial en las universidades. Este proceso no solo incluye la formación de conocimientos y habilidades, sino también la formación de valores desde el significado que se le da a lo que se aprende y además la formación de capacidades de transformar el entorno de una manera revolucionaria, buscando solución a los problemas sociales que se presentan y aplicando los conocimientos, habilidades y valores adquiridos.

Esta concepción debe funcionar como un todo (conocimientos, habilidades, valores, capacidad de transformación) pues en ella se incorporan las dimensiones del proceso formativo que funcionan como entes dialécticos, que en su unidad llevan a la formación integral como un todo.

Para lograrlo es necesario atender a los procesos que son inherentes a la universidad (docencia, investigación y extensión) y a las dimensiones de la vida

universitaria (derivadas de estos procesos) que caracterizan a la universidad cubana (curricular, extensionista y sociopolítico).

La Estrategia Maestra Principal de la universidad se estructura teniendo en cuenta la importancia de los procesos y de las dimensiones de la vida universitaria, después se asume por la facultad, la cual le aplica un sello particular de acuerdo con su propia identidad y marca la pauta para la de la carrera que a ella se subordina, cada una de estas elabora sus estrategia, y todos ellos se concretan y materializan en el Proyecto Educativo del colectivo de año, entendido como la representación prospectiva de la transformación que se debe operar entre los sujetos que intervienen en un intervalo de tiempo determinado, como el modelo de formación que se pretende lograr, mediante tareas para cada una de las dimensiones de la vida universitaria que respondan al problema diagnosticado y a los objetivos.

Teniendo claridad en los aspectos referidos anteriormente se considera que puede fundamentarse el modelo para la gestión pedagógica del colectivo de carrera en la Universidad de Pinar del Río desde los referentes conceptuales descritos.

## 2.2. Fundamentos para un modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

El proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera debe partir de la existencia de una necesidad o problema. Es necesario, por ende establecer las bases del proceso de formación integral de profesionales conscientes de su papel transformador desde posiciones nacionales, desde su propia cultura e identidad a través de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación científica y la labor extensionista, o sea a “partir del dominio que tenga de los conocimientos científicos y tecnológicos y del manejo de la información, hacer frente a situaciones propias de su profesión, así como a problemas imprevisibles que surgen en la actividad profesional y resolverlos; asimilar e introducir de forma creadora e innovadora los cambios tecnológicos; de actuar acorde con la ética profesional y las exigencias más positivas de la sociedad donde se desempeña y desarrollar su actividad como hombre en sociedad, participando y cooperando con los demás en toda actividad humana, a

partir de los valores más trascendentes que ha ido acumulando esa misma sociedad” (29).

De tal modo la formación integral de profesionales, como necesidad se convierte en el problema, o sea en el encargo social del proceso de gestión pedagógica del de carrera. La calidad, relevancia y pertinencia del proceso formativo son el resultado a esperar, el cual ante el problema, se convierte en la contradicción dialéctica que permitirá el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera de manera eficiente, efectiva y eficaz.

Para ello y desde las bases teóricas analizadas se puede conceptualizar la gestión pedagógica del colectivo de carrera como:

*El conjunto de acciones estratégicas y operativas relacionadas entre sí, y secuenciadas, del colectivo pedagógico de la carrera para conseguir los objetivos de formación integral del profesional, derivadas en el papel rector de la Estrategia Maestra Principal, el papel dinamizador del Trabajo Metodológico y el papel integrador del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) como metodología interpretativa de la eficiencia de la gestión, que se garantizan a partir de la integración dialéctica de la dimensión pedagógica, administrativa y socio-humanista de este proceso, conducentes a lograr una relación entre los valores de la universidad, los del profesional y los de nuestra sociedad para cumplir con el encargo social.*

Como proceso consciente, posee tres dimensiones dialécticamente interrelacionadas entre sí: la pedagógica, la administrativa y la socio-humanista. Entiéndase dimensión como la proyección de un proceso en una dirección dada.

**Desde esta óptica el análisis del proceso de gestión pedagógica como proceso pedagógico en sí, parte del carácter objetivo y subjetivo de su desarrollo. Lo objetivo visto desde el objeto proceso de formación y superación de**



**profesionales con sus leyes, principios, componentes y relaciones, donde la ciencia pedagógica aporta el elemento integrador que sustenta dicho proceso. Esta ciencia brinda al mismo, el sustento de interrelaciones con otras ciencias subyacentes que dan enfoques interdisciplinarios y otros disciplinarios a su dirección como la psicología y la filosofía, la sociología, la cibernética, la propia didáctica y la dirección o administración de los procesos educativos. Los enfoques relativos aquí adoptados, demuestran que desde su esencia ella puede ocuparse de establecer un sistema armónico e integral de concepciones generales y valores éticos, acerca de la gestión pedagógica del colectivo de carrera. A esta influencia básica y esencial sobre el proceso de gestión pedagógica, es a lo que le llamamos dimensión pedagógica.**

En el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera se dan como en cualquier otro proceso tecnológico consciente, además de sus funciones propias; las funciones de la administración de ahí que tenga su dimensión administrativa.

En la relación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo del proceso de gestión, aparece la dimensión administrativa que se corresponde con el desarrollo de las funciones de la dirección como la planificación, la organización, regulación y control de éste en relación con las leyes de la Pedagogía, atendiendo a los recursos humanos disponibles (32). Esta dimensión en muchos casos, entra en contradicción con la dimensión pedagógica porque los que coordinan el proceso de gestión no asumen la existencia, en muchos casos de estas dos dimensiones, suscribiéndose de manera espontánea a una de ellas, o en otros casos, el proceso de gestión se centra en una labor puramente administrativa sin una base de la ciencia pedagógica. Lo cierto es que al existir estas dos dimensiones, es necesario, pese a las diferencias entre ellas, de acuerdo con las funciones que cada una cumple, buscar su complemento. Al establecer la relación de lo objetivo y lo subjetivo, el proceso de gestión adquiere verdadero valor y efectividad, pues al basarse lo subjetivo en lo objetivo forma con él

una unidad lógica orientada a un fin determinado, en este caso la formación integral de profesionales.

Hay una tercera dimensión también muy importante en este proceso la socio-humanista, y viene dada porque el proceso de gestión es ejecutado por hombres en relación con los demás y surge como consecuencia de su interacción social, en determinadas condiciones socio-históricas, culturales y económicas donde desarrolla su actividad. La significación del proceso de gestión se alcanza mediante el reconocimiento del hombre como valor supremo ya que éste es el que confiere sentido a la misma en la satisfacción de sus necesidades e intereses.

El enfoque afectivo de este proceso como resultado de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos que en él intervienen, permite la existencia de mejores condiciones para efectuar una actividad compartida y la obtención de soluciones más creativas al problema del proceso de formación de profesionales. Sin embargo, desde una arista de este enfoque se puede plantear, que mientras exista un divorcio, distanciamiento o inadecuada comunicación entre los sujetos que en él intervienen (profesores y estudiantes), difícilmente podrá aspirarse al resultado planteado.

Cuando se comprenda el carácter activo de los estudiantes y su responsabilidad personal en relación con su propia formación y se asuma además que el proceso docente educativo en relación con el investigativo y el extensionista, es un proceso bilateral en el cual profesores y estudiantes deben interactuar de manera conjunta, resulta evidentemente necesario que el estudiante participe y sea escuchado en todo lo concerniente a la gestión del proceso de formación. Aún cuando el mayor peso sigue correspondiendo al profesor con un papel director, las ideas de que los estudiantes no tienen experiencia, de que es innecesario darle tanta participación lo único que resuelve es agravar el carácter paternalista y por tanto, autoritario de algunos aspectos estratégicos del proceso de formación de profesionales.

Se ha planteado que para que tenga lugar un aprendizaje significativo es importante tener en cuenta las experiencias y motivaciones del estudiante, que es importante que asuma su formación de manera responsable, pues este proceso de formación ha de partir de ellos, ha de contar con ellos. Es de esta manera que se puede llevar a cabo no solo la formación profesional sino también la educación y el desarrollo personal del estudiante.

En otras palabras, estudiantes y profesores desempeñan roles que tienen una connotación histórica – cultural, al ser portadores de forma individual y grupal, de la historia y cultura referente, la que incorporan a lo cognitivo y afectivo del resto de los participantes. De esta manera, se puede alcanzar el desarrollo integral de la personalidad.

Al profesor corresponde entonces, desde una posición de líder, guía, tutor, a partir de su experiencia científica, pedagógica, didáctica, psicológica guiarles, propiciarles, facilitarles a los estudiantes todo lo necesario en cuanto a métodos y recursos, para que aprendan y sean capaces de ir escogiendo, determinando aquello que le es necesario para aprender.

De este modo el profesor se convierte en un facilitador de la instrucción, educación y desarrollo de sus estudiantes, para lo cual en vez de suministrarles conocimientos ya elaborados intentará, partiendo de sus intereses y motivaciones, así como de sus conocimientos previos, crear en ellos nuevas motivaciones y nuevos conocimientos, y les enseñará a organizar, condensar información para lo cual diseñará y diversificará tareas y situaciones de aprendizaje relacionadas con el desempeño profesional. Así mismo, promoverá la reflexión sobre sus conocimientos y conflictos cognitivos y una interacción cooperativa entre ellos con el fin de ir logrando independencia cognoscitiva e ir transfiriendo hacia ellos el control de sus aprendizajes, de su propia formación.

Si se concibe el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera de manera compartida para lograr la verdadera formación integral de profesionales, se dispone por un lado de la posibilidad de tomar medidas para elevar la calidad, relevancia y pertinencia de dicho proceso y por otro, acercarse a la excelencia universitaria.

Las relaciones entre las dimensiones administrativa y pedagógica del proceso de gestión se explican como un par dialéctico contradictorio que está presente en todo el proceso. Por un lado la pedagogía ofrece el conocimiento y la cultura acumulada para ejecutar el proceso de gestión pedagógica y resolver el problema; por el otro, la administración, a través de sus funciones fundamentales, permite lograr resultados de calidad, al más bajo costo mediante la optimización de los recursos humanos, materiales y financieros utilizados. Dicha contradicción se resuelve mediante la participación activa y creadora, de todo el colectivo de carrera en la práctica social, con sus valores, cualidades, cultura, sentimientos y convicciones.

La relación entre la dimensión administrativa y pedagógica del proceso de gestión del colectivo de carrera lleva a observar que en este se dan un conjunto de propiedades que son propias de cada una de las dimensiones. En la dimensión administrativa el proceso de gestión pedagógica encuentra su eficiencia, eficacia y efectividad, y en la dimensión pedagógica la pertinencia, trascendencia, equidad, adecuación e impacto que deben darse en su desarrollo.

Esta conceptualización en su contradicción da origen a la necesidad de un coordinador que disponga el orden metodológico del proceso de formación de profesionales de manera sistemática, atendiendo principalmente a la dimensión pedagógica del proceso de gestión del colectivo de carrera, llamado coordinador de carrera.

La presencia de este coordinador a partir de su liderazgo pedagógico y didáctico, se convierte en este nivel en un verdadero metodólogo del departamento carrera, encauzando de manera más científica, el proceso de formación de profesionales.

Este coordinador como dirigente para operar tiene que planificar, organizar, regular y controlar. Cada una de estas actividades encierra una serie de hechos que inducen al colectivo de carrera hacia la materialización de sus objetivos.

1.- Planificación del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Esta función aporta un alto grado de ordenamiento y racionalidad al colectivo de carrera. En este nivel curricular esta función se da desde el modelo del profesional y el plan de estudio, las disciplinas docentes y sus asignaturas, el año académico, tema, clase y la tarea docente en relación directa con la misión y visión de la universidad a través de los valores compartidos. Al considerar el papel del profesor y el estudiante en esta función es necesario valorar los aportes que cada uno de ellos brinda: los profesores pueden aportar la concepción general y los estudiantes desde sus vivencias, motivos e intereses (incluso los de años superiores para años inferiores) enriquecer el trabajo de planeación.

Al no desconocerse la relación entre profesores, entre estudiante y entre profesores y estudiantes se incide en el aumento del sentido de pertenencia con la universidad y de responsabilidad frente a todas las actividades.

Sobre esta base la planificación sustituirá la actividad individual por el esfuerzo conjunto, facilitando el control a partir de las metas establecidas, la definición de objetivos, el establecimiento de premisas y la determinación, evaluación y selección de alternativas.

Después de decidir la línea de acción hay que establecer planes para que cada una de las partes contribuya al trabajo que se va a realizar, concentrando la atención en los objetivos y, sobre todo, nucleando las actividades en función de éstos. Los planes constituyen la expresión concreta de la función de planificación.

Si en esta función el Trabajo Metodológico contribuye a que desde el diseño, el proceso de gestión pedagógica se erija sobre las leyes de la pedagogía, didáctica y la filosofía de gestión, el plan de Trabajo Metodológico, los planes de mejora o desarrollo del departamento carrera y los Proyectos Educativos resultan imprescindibles, como guías de acción para el desarrollo del proceso formativo. Al concluir la planificación estos planes y proyectos quedan definidos y, por tanto, para que sean viables tienen que contener: problemas, objeto, objetivo, tareas, recursos, responsables, plazos, etc. predeterminando el curso de las acciones.

## 2.- Organización del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Las ideas conceptuales de la planificación se concretan aquí. La organización es la encargada de estructurar formal y explícitamente las funciones o posiciones frente a las tareas a realizar en el orden curricular, extensionista y socio político del proceso formativo, al determinar la forma mediante la cual se pueden alcanzar los propósitos concebidos y permite la disposición de recursos a los sujetos que participan en este proceso.

Para que esta función surta su efecto es necesario: a) que el proceso tenga objetivos precisos y exista una adecuada planificación; b) que exista un concepto claro de los deberes o actividades que se deben realizar para cumplir con el encargo del proceso formativo; c) que esté clara el área de autoridad de cada persona para que cada cual sepa qué puede hacer para obtener los resultados deseados. En la organización del proceso aunque los profesores conducen el mismo debe darse mayor participación a los estudiantes que incluso en la planificación, pues los roles que se han de asignar aquí adecuadamente a través de esta función sientan las bases para un adecuado desarrollo del proceso. También en esta función es necesario, por el carácter que va adquiriendo el proceso que se vaya transmitiendo hacia una organización formal más flexible.

La eficiencia de la organización se valora en función de su contribución a los objetivos propuestos por el colectivo de carrera y de cada actividad. Para ello es necesario considerar como influyen todos los elementos que necesariamente se

vinculan (el modelo del profesional, las disciplinas, los años académicos, las actividades curriculares (docentes e investigativas), extensionistas y socio políticas), proyectar las principales interrelaciones e intercambios, tipificar todos los procesos y tareas repetitivas, delimitar responsabilidades y así garantizar la democratización y el carácter participativo de todo el colectivo de carrera.

El Trabajo Metodológico es el encargado de lograr que en la organización del proceso de gestión pedagógica, el colectivo de carrera aplique las leyes de la pedagogía y la didáctica y que esta función no sea puramente administrativa.

Al organizar de manera estructurada, todas las partes componentes y procesos e interrelacionarlas, se prepara y combina el trabajo para un efectivo cumplimiento de los objetivos y por tanto el desarrollo del colectivo de carrera.

3.- Regulación o ejecución del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Esta función implica la ejecución de la dirección del proceso mismo a partir de factores motivadores, armonizando los objetivos propuestos, o sea es el establecimiento dentro del proceso de gestión de niveles de influencia sobre los sujetos que en él participan de forma entusiasta para el logro de las metas propuestas. De ahí que en esta función se concretan los anteriores y se produce la real ejecución del proceso de gestión. El proceso creativo aquí juega un importante papel pues esto permite armonizar los objetivos individuales y sociales. Con esta función el proceso en sí mismo se despliega y conduce al objetivo propuesto y su encargo queda resuelto.

Durante la ejecución se crea la infraestructura y el medio ambiente apropiado para que profesores y estudiantes trabajen con satisfacción, creatividad e iniciativa y armonicen los objetivos en función de las necesidades individuales y sociales. Esto es posible cuando la motivación influye positivamente, se emplean estilos de

dirección adecuados, se determinan parámetros de disciplina, niveles de comunicación y una buena imagen ante el colectivo.

Los componentes del proceso de gestión pedagógica llevan a gestar esta función y desarrollarla a partir de lograr una optimización del proceso formativo a través de las acciones que se realizan para que tanto el docente como el estudiante puedan actuar en la ejecución del mismo tal y como se describe.



#### 4.- Control del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Es la función a través de la cual se logra comprobar y corregir los objetivos propuestos en relación con el encargo social planteado en dicho proceso. Tiene por objeto señalar puntos débiles y erróneos con el propósito de rectificar y evitar su recurrencia, así como demostrar la eficiencia en la aplicación de algunos métodos para alcanzar los objetivos. Tiene implícito, por la naturaleza, un carácter dinámico, pues cambia en función del cambio de los objetivos propuestos, así como de sus planes, y siempre genera una acción que puede ser restrictiva, estimulante y adaptable. Por tanto, los controles deben reflejar adecuadamente la naturaleza y las necesidades de las actividades que se desarrollan.

El control en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera permite asegurar el cumplimiento de los planes, incluidos los objetivos o logros, detectar las desviaciones importantes, subsanar deficiencias y sobre todo, acercar la planificación a la realidad. El control si bien es necesario, no resulta suficiente para comprobar y alcanzar el correcto funcionamiento del proceso de gestión; el autocontrol de la actividad y funciones de los directivos o coordinadores, constituye un instrumento vital para el perfeccionamiento del propio proceso.

De acuerdo con sus funciones, en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera aparece un conjunto de principios que deben caracterizarlo y que se convierten en reglas para el diseño, ejecución y evaluación de los componentes del mismo, estos son:

- Cientificidad: se erige sobre la base de lógica de la filosofía gestión en vínculo con la pedagogía conformando una metodología del proceso de formación de profesionales.
- Participación bilateral: porque profesores y estudiantes ejecutan una participación bilateral a través de las cuatro funciones de la dirección, imprimiéndole el valor subjetivo a la gestión pedagógica del colectivo de carrera.
- Flexibilidad: porque debe permitir en cada intención organizativa del proceso de gestión pedagógica desarrollar iniciativa y creatividad.

- Pertinencia: o sea que responde al final a darle solución a un problema social.
- Directividad: se reconoce el papel director del colectivo de profesores para el desarrollo del profesional, garantizando la participación activa y consciente de los estudiantes.
- Problémico: porque se parte del problema como punto de origen del proceso de gestión pedagógica y las contradicciones que les son inherentes, convirtiéndose en focos para el desarrollo de éste.

2.3. Representación teórica y gráfica del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera para los cursos regulares diurnos en la Universidad de Pinar del Río.

**Al intentar modelar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, se pretende sistematizar de un modo holístico y dialéctico los enfoques anteriores no como una suma ecléctica de todos ellos, sino mediante la integración, cualitativamente superior de su sistematización.**

**En este empeño la posición estratégica de una carrera, se deriva de la posición estratégica de la universidad, en función del papel que juega para la sociedad mediante el sistema de procesos que históricamente se han desarrollado en ella para cumplir su función social y resolver el encargo social: educar, capacitar e instruir; crear e innovar y promover.**

**El modelo parte de la necesidad de formar integralmente profesionales competitivos mediante un proceso de gestión pedagógica eficiente, efectivo y eficaz, capaces de dar respuestas a las exigencias del desarrollo tecnológico actual. Para lograr esta aspiración; es indispensable la preocupación por la calidad de los estudiantes. Esto se debe fundamentalmente por los roles que al graduarse están llamados a desempeñar en el seno de la misma.**

**En la sociedad contemporánea y en específico en los momentos actuales, la relación con el mundo del trabajo está signada por la naturaleza cambiante de los empleos, que demandan conocimientos y destrezas en constante renovación y evolución, así como la creciente demanda de servicios. El graduado universitario cada vez más debe estar preparado para integrarse a equipos multi e interdisciplinarios de trabajo. Para poder hacer frente a estos retos solo es posible si se cuenta con un sistema suficientemente flexible que permita dar respuestas a las exigencias de un mercado de trabajo rápidamente cambiante.**

**Además, según lo planteado por la UNESCO “las instituciones de Educación Superior, deben resaltar los valores éticos y morales en la sociedad, procurando despertar un espíritu cívico activo y participativo entre los futuros graduados. Además de la preparación para la vida profesional, se requiere también un mayor énfasis en el desarrollo personal de los estudiantes” (33). Lo anterior reafirma la idea de que el proceso formativo debe atender por igual la creación de conocimientos y habilidades junto con la formación de valores, actitudes, conductas, modos de actuación.**

En correspondencia con estas ideas y en aras de alcanzar la calidad, relevancia y pertinencia del proceso formativo el colectivo de carrera, precisa no limitar la interpretación de carrera propiamente al proceso docente educativo que, en su desarrollo garantiza la formación de un profesional. Debe precisar ver la carrera en una dimensión mayor donde no solo se establezcan las cualidades a alcanzar por el egresado y la estructura organizacional del proceso docente.

En esta dimensión más amplia, a partir del modelo del profesional y el plan de estudio los colectivos de carreras deben percibir la carrera como el proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de

interdependencia entre lo curricular y extracurricular, acorde con las condiciones sociales, económicas, históricas, políticas y culturales del contexto en que se desarrolla, “condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se pretende formar” (34). Los resultados de este proyecto de educación integral estarán sujetos al desarrollo del proceso de gestión pedagógica que en el colectivo de carrera se ejecuta, para lo cual la definición de sus componentes y la integración entre ellos, debe estar dirigida a garantizar el carácter sistémico y eficiente del mismo y una incidencia positiva en el direccionamiento de la formación de profesionales.

En correspondencia con lo anterior se definen como componentes del modelo (Anexo 3) tres mecanismos (vistos cada uno como un conjunto ordenado que concurre en una misma actividad de manera coordinada para producir un efecto o mostrar un modo de actuar), ellos son:

- La Estrategia Maestra Principal con un papel rector,
- El Trabajo Metodológico con un papel dinamizador,
- El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) con un papel integrador.

**Para el desarrollo y articulación del proceso de gestión pedagógica de la carrera, desde esos mecanismos el colectivo de carrera subordina al claustro y a los estudiantes de éste, teniendo la misión de diseñar (sobre la base de un modelo general de formación del profesional) el proyecto de educación integral y adaptarlo a las posibilidades y necesidades territoriales, para lo que se necesita como se había expresado ya, de una relación directiva con las disciplinas docentes que conforman el plan de estudio y con los años académicos hacia los que se dirigen los objetivos parciales a lograr en el proceso de formación del profesional.**

El colectivo de carrera por tanto, es un todo orgánico de carácter sistémico, dialéctico y holístico en el que cualquier proceso que se desarrolla influye en los restantes así como en el contexto. Cuando se estudia a partir de su función metodológica, lo que debe primar en él ya no es un proceso en particular sino un proceso de gestión pedagógica soportado en la integración de mecanismos que posibiliten un acercamiento a la excelencia.

### **2.3.1. La Estrategia Maestra Principal de la carrera. Su papel rector dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.**

Desde el enfoque estratégico la Estrategia Maestra Principal de la carrera debe ser portadora (a partir de su carácter derivativo como ya se ha explicado) de la misión (concepto general de la universidad) y de la visión (definición de cómo debe ser la universidad en el futuro), y ser capaz de establecer la adecuada dirección en que debe avanzar el colectivo de carrera, mediante las relaciones dialécticas existentes entre los valores compartidos de la universidad (como organización) y los valores proporcionados por el objeto de la profesión (Anexo 9).

La Estrategia Maestra Principal de la carrera establece, como se entiende que debe ser el comportamiento del colectivo de carrera en relación a como se entiende se quiere que sean los futuros profesionales.

Al asumir, por valor el grado de significado que un sujeto le confiere a un objeto, como resultado de un proceso valorativo, y en función del cual puede o no regular su conducta, se puede plantear entonces, que cuando los valores compartidos (explicitan que los criterios individuales coinciden con los colectivos) se convierten en valores reguladores, o sea influyen y determinan en los niveles de actuación de todo el colectivo, y son reflejados en el contenido de la Estrategia Maestra Principal de la carrera, se puede afirmar que la misma conducirá de manera pertinente a la formación integral de los estudiantes teniendo en cuenta a su vez los valores derivados del objeto de la profesión.

Al concebirse así, entonces de ella se derivan todas las demás estrategias y a ella se le da cumplimiento a través de los objetivos estratégicos por cada área de resultado clave, de ahí que al construirse la misma, ella tiene en cuenta a todos los miembros del colectivo de carrera, todos los procesos universitarios (docencia, investigación y extensión), todas las dimensiones de la vida universitaria (curricular, extensionista y socio política), así como los servicios que se brindan para lograr garantizar la labor formativa en estas tres vertientes, la utilización racional de los recursos humanos y materiales para elevar la calidad de vida de la de éste colectivo universitario fomentando la imagen que merece como parte activa de una institución de educación superior. De ésta manera la Estrategia Maestra Principal de la carrera constituye el lineamiento básico de dirección de la misma en estrecha relación con los objetivos.

La Estrategia Maestra Principal de una carrera debe ser portadora de un sello distintivo a partir de las particularidades y la propia identidad de ésta y orientará la gestión pedagógica no solo para lograr la formación de conocimientos y habilidades sino también la formación de valores desde el significado que se le da a lo que se aprende y además la formación de capacidades para transformar el entorno de una manera revolucionaria.

Para que esto funcione como un todo, las dimensiones del proceso formativo deben funcionar como entes dialécticos, que en su unidad llevan a la formación integral.

La Estrategia Maestra Principal de la carrera se elabora y se concreta y materializa en el Proyecto Educativo del colectivo de año, el cual debe dar respuesta a las necesidades del colectivo de carrera, que representa a través de él, el ideal de formación.

Desde el Proyecto Educativo el colectivo de carrera se transforma, por tanto constituye el instrumento que permite la articulación e integración entre las esferas de influencia o dimensiones de la vida universitaria, garantizando la participación de

todos desde la experiencia de cada uno de sus integrantes en cuanto a las transformaciones que deben dar respuesta a la satisfacción de las necesidades de todos.

Desde la dimensión curricular las tareas del Proyecto Educativo deben atender a las medidas para elevar la calidad del proceso formativo, donde el estudiante debe participar en el análisis del estado deseado del diseño y organización del proceso docente educativo (tanto en el orden académico, laboral como investigativo), la reestructuración o adecuación de las asignaturas, posibles horarios, las relaciones inter y multidisciplinarias, nuevos tipos y formas de actividades docente, mejoramiento de la infraestructura, métodos de enseñanza y formas más adecuadas de evaluar el proceso.

Desde la dimensión extensionista las tareas no deben aparecer como una suma de acciones extensionistas, sino deben pertenecer a un subproyecto extensionista dentro del propio Proyecto Educativo. El subproyecto extensionista debe recoger la esencia de la promoción cultural que va a identificar al año en su Proyecto Educativo. En el marco de este subproyecto que será identificado con un contenido específico donde los estudiantes se han de preparar como promotores culturales, se incorporarán los conocimientos que adquieren por la vía curricular, desarrollarán actividades propiamente culturales como un proyecto comunitario o social, definirán conscientemente las asignaturas facultativas y otras que solicite el grupo por sus intereses a través de los cursos de extensión, cátedras honoríficas, la participación en el movimiento de artistas aficionados, etc.

Desde la dimensión socio política las tareas estarán dirigidas de forma muy creativa a garantizar la participación consciente del colectivo en las actividades políticas del territorio y de la universidad, participación en las actividades de las organizaciones políticas y de masas, las movilizaciones estudiantiles, etc.

El Proyecto Educativo está concebido para que integre todo el conjunto de actividades, curriculares y extracurriculares de modo que se logre un programa que abarque en toda su amplitud las necesidades de los jóvenes, actividades que desarrollarán los estudiantes durante un curso académico bajo la orientación del coordinador de año y los profesores guías de ahí que ha de ser asimilado e incorporado por los estudiantes para alcanzar los propósitos trazados.

Los profesores guías junto al colectivo de profesores deben ser capaces de encauzar adecuadamente esta importante, pero a la vez compleja tarea: lograr un proyecto que siendo de los estudiantes responda a las estrategias más generales en cuanto a la formación de los profesionales. En todas las dimensiones el propósito de formación debe ser lograr el protagonismo estudiantil mediante el otorgamiento de responsabilidades en correspondencia con el encargo social como futuro egresado.

El Proyecto Educativo se debe estructurar a partir del debate de los propios estudiantes del año, que sean ellos bajo la dirección de los profesores, los que propongan el conjunto de acciones a desarrollar, partiendo de sus vivencias, sus expectativas y las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo del año.

La participación de los estudiantes en la determinación de lo que en el curso van a aprender es un elemento motivador de primer orden para el desarrollo del Proyecto Educativo de un modo consciente, que ayuda a lograr mejor los objetivos y se auto dirijan en aras de su consecución. En relación con este aspecto es necesario significar la prioridad en cuanto a la participación estudiantil en la organización de la Disciplina Principal Integradora, por ser la que más integralmente contribuye a la formación de la personalidad del estudiante.

Unido a todo este análisis, se considera necesario referirse a una serie de aspectos que caracterizan a la Estrategia Maestra Principal de la carrera y que en su



desarrollo le imprimen el carácter rector dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera al permitir garantizar:

- Aplicar el Enfoque Integral de la labor educativa y político ideológico en la formación profesional.
- Elevar el nivel político ideológico de la actividad de postgrado.
- Elevar el nivel político ideológico desde los servicios que se prestan.
- Crear un clima político moral en la comunidad educativa y en su entorno.
- Desarrollar investigaciones científicas donde se tenga en cuenta la formación de valores en los estudiantes y las científico estudiantiles que permitan el desarrollo de valoraciones económicas y sociales desde la práctica laboral contribuyendo a dar solución a los problemas concretos de la práctica social.

#### **2.3.1.1. El colectivo de carrera.**

La Estrategia Maestra Principal comprende el establecimiento de una forma especial de relación entre los componentes subjetivos principales del colectivo de carrera: profesores y estudiantes. En dicha relación le corresponde al profesor conducir el proceso formativo, en el cual los estudiantes se convierten en un componente activo del mismo

En los momentos actuales a pesar de utilizarse métodos más participativos, aún existe y prevalece una fuerte dependencia de los estudiantes con el profesor en el cumplimiento de los objetivos de formación propuestos.

Estas relaciones de dependencia se aprecian de manera más significativa desde lo curricular, y está dado porque la labor educativa del docente penetra más directamente por medio de las asignaturas que explica, por su consagración en el desarrollo de las investigaciones científicas con los estudiantes y muy especialmente a través del ejemplo personal, la transmisión de sus vivencias, relaciones interpersonales, su decoro y compromiso social.

La relación profesor - estudiante se presenta más intermedia en la dimensión de la extensión universitaria. Si bien el trabajo de extensión utiliza diversas formas para el despliegue de los objetivos instructivos y educativos, el trabajo de promoción cultural que se desarrolla en esta esfera, requiere de un protagonismo tal del estudiante que lo convierte en sujeto de cambio en la universidad y fuera de ella. Aquí la labor educativa es más colegiada de asesoramiento, de consulta, es de participación compartida por la propia naturaleza del proceso que se realiza. También en estas relaciones participa la sociedad, imprimiendo un sello característico y aportando nuevas cualidades en la formación de la personalidad del estudiante.

El mayor nivel de independencia en la formación integral de los estudiantes se cristaliza en su vida socio política en la universidad. Aquí las acciones concretas así como las decisiones en el cumplimiento de los encargos políticos de la universidad demuestran una amplia participación estudiantil con sus organizaciones, lo que no se contrapone a la necesaria orientación, programación y participación del profesor en dichos encargos, a su labor de asesoramiento.

En su conjunto, el binomio profesor – estudiante se presenta, como una compleja red de relaciones en las que confluyen formas diversas de comunicación que articuladas coherentemente, constituyen un potente instrumento en el proceso de formación integral del estudiante.

En el marco del proceso de gestión pedagógica, todo profesor funge como emisor de la información que las instancias superiores, las organizaciones políticas y de masas, etc., necesitan transmitir a sus estudiantes. Coordina necesariamente la actividad de éstos, participa de manera activa en la regulación y el control social de sus educandos. Divulga, exige, ejemplifica y demuestra los valores éticos normados. Representa y expresa los intereses de nuestra sociedad y preconiza su ideología; por todo ello, actúa como instrumento de la comunicación y utiliza la misma a su vez, como instrumento para el ejercicio de sus funciones como docente.

El profesor universitario como dirigente del proceso formativo, deviene en un promotor de la coincidencia entre los intereses sociales, colectivos e individuales; en un transmisor de experiencias, hábitos laborales y cotidianos; en un formador de nuestra ideología. En virtud de esto, cada profesor universitario, gracias a la comunicación es un cuadro político que cumple la función de un comunicador social.

Cuando durante el desarrollo de la actividad como docentes, los profesores universitarios dedican el mayor presupuesto de tiempo a la satisfacción de las necesidades sociales y colectivas, por considerar que cuando éstas se satisfacen, quedan satisfechas también las necesidades individuales, se corre el riesgo de incurrir en consecuencias nefastas: se desatienden las diferencias individuales. La orientación personalizada a los estudiantes como resultado de un sistemático trabajo hacia el conocimiento de las individualidades y la atención a las diferencias en el aprendizaje, evitan la ocurrencia de estas situaciones.

El profesor universitario se convierte en verdadero dirigente y guía de sus alumnos cuando atiende al desarrollo de la personalidad de cada uno de ellos; trabaja en estrecho contacto con ellos a fin de reducir o eliminar tensiones en la actividad formativa; demuestra afecto, confianza y comprensión; regula el sistema de relaciones interpersonales y el clima socio-psicológico en el colectivo que dirige; y propicia la identificación de cada integrante del colectivo, mediante la dirección participativa, la motivación, la estimulación. Esta influencia directa en el proceso formativo es posible por el liderazgo académico y educativo que debe caracterizar a los profesores para desarrollar una tutoría psicopedagógica dirigida a lograr que los estudiantes puedan realizar integrado al Proyecto Educativo su propio proyecto de vida en la universidad.

La estrategia de cambio tecnológico que caracteriza al modelo que se propone, impone al proceso de gestión pedagógica; el contacto social del colectivo de carrera como método de trabajo y estilo de dirección; elevando dicho grupo en virtud del

desarrollo de las relaciones interpersonales a colectivo pedagógico en correspondencia con el clima institucional alcanzado.

2.3.1.2. La formación social humanista y político ideológica en la formación y superación de profesionales.

La formación integral del estudiante para la vida, puede entenderse “como la formación de un hombre capaz de actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida, vivir de acuerdo con el medio humano que lo rodea y proyectarse en su transformación; un hombre capaz de conocer, pensar, actuar y sentir en el marco de valores humanos en correspondencia, con la identidad nacional y con una proyección humanista hacia el resto del mundo” (35).

Al respecto al definir formación integral Luis Enrique Orozco Silva (1996) planteó que el concepto de formación integral tiene que ver con el término cultura, entendamos cultura más bien como el modo propiamente humano de habitar el mundo, como la apropiación reflexiva de la experiencia individual y colectiva, como ese proceso que transcurre a través de nuestra socialización y que nos permite paulatinamente expresar nuestra conciencia del mundo en términos de pensamiento, sensibilidad, de estética, de moral. Tiene que ver también con el crecimiento personal, con el concepto de autonomía, es decir, con la capacidad de autodeterminación personal, tiene que ver con la socialización de la persona, en la capacidad de asumir valores y de tomar en serie su propia vida (36).

La Estrategia Maestra Principal, como estrategia del colectivo de carrera propicia en su desarrollo “un análisis profundo, sereno y con elevado rigor científico, pedagógico y político que permite determinar los valores transcendentales, de salida, o finales que se deben formar y desarrollar en un profesional revolucionario en una carrera específica”. (37)

Para una formación integral, el desarrollo de conocimientos y habilidades en el plano teórico y práctico de una asignatura en específica, asociada a una ciencia

determinada tiene que ir acompañada de la más completa formación social humanista y político ideológica que brote del propio contenido de las asignaturas que se explican. El contenido de una disciplina no posee “valores”, aunque sí posee significados. La comunicación con la necesaria calidad de esos contenidos de manera que trasladen al estudiante un componente que se corresponda con sus nociones de lo bueno, lo valioso, asaltarán así su sistema de valores y lo enriquecerá, consolidará, o aportará nuevos componentes.

En la concepción del plan de estudios la formación social humanista y político ideológica, se desarrolla en dos momentos fundamentales. Por un lado, las disciplinas y asignaturas que estudian al hombre y sus relaciones sociales y por otro, las disciplinas y asignaturas básicas del perfil del profesional. De esta manera se aspira a explotar los campos de conocimientos y vertebrarlos hacia una perspectiva que promueva un entorno social, económico, histórico, político y cultural del proceso de aprendizaje. Es potenciar el plan de estudios desde su interior en una dimensión cualitativamente superior.

El contenido de las disciplinas que estudian al hombre y sus relaciones sociales debe estar dirigido a fortalecer la dependencia entre ciencia e ideología, así como enfrentar con éxito el debate ideológico a partir de una sólida fundamentación científica y de una plataforma cultural general, donde la formación histórica resulta esencial para comprender los fenómenos de nuestro tiempo.

La Estrategia Maestra Principal dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, debe reflejar las más altas aspiraciones de la sociedad en cuanto a lo que realmente requiere, es decir, algo más que una persona adiestrada para una función específica del mundo del trabajo. Esto se traduce en profesionales con motivaciones y capacidades para la actividad creadora e independiente, tanto en el desempeño laboral como investigativo, ante los desafíos de la gestión del conocimiento e información científico – técnica y de la realización de su ideal social y humano, desde las condiciones del subdesarrollo.

Para la formación integral del estudiante desde el modelo del profesional y el plan de estudios su formación social humanista y político ideológica se puede entender como: El conocimiento por el hombre del valor de la vida, el auto reconocimiento como hombre, el ubicarse como agente de cambio mediante la actividad práctica, con responsabilidad transformadora de la realidad, teniendo en cuenta circunstancias medioambientales, socio – económicas e históricas, es descubrir la propia capacidad de realización para asumir un compromiso ante la vida (38).

La Estrategia Maestra Principal mediante la integración de las estrategias curriculares (medio ambientales, de computación, idioma inglés, historia de Cuba, preparación para la defensa y dirección) en la estructura curricular de la carrera y el año académico consolidará la formación integral y no solo la tecnológica para una profesión.

Cada profesor desde su ciencia y teoría concreta, al cumplimentar las acciones que le corresponde desde cada estrategia curricular, que se definan desde la carrera, contribuye a formar, crear profesionales con un espectro cultural más amplio, una mayor sensibilidad humana en correspondencia con la situación mundial y nacional, una debida responsabilidad laboral, mayor creatividad, sencillez de las soluciones, la determinación adecuada de impactos sociales y medio ambientales, criterios económicos, actitudes de compromiso, disciplina, en resumen: “el desarrollo de una inteligencia crítica, un manejo de la lengua, una capacidad de leer en otro idioma, una capacidad de análisis y síntesis y una capacidad para pasar de la noción al concepto” (39).

El esclarecimiento de la tipología de valores desde el modelo del profesional es una cuestión medular a perfeccionar, por cuanto constituye un recurso metodológico importante en el proceso de gestión pedagógica que se propone. En tal sentido, en la investigación se reconoce la existencia de valores morales, individuales, sociales, profesionales y humanos o antropológicos.

Desde la Estrategia Maestra Principal, hay un valor que toda carrera debe proponerse formar: la profesionalidad, no como rasgo o cualidad del ejercicio profesional, sino como atributo de la conducta cotidiana de toda persona. Este nuevo valor se configura a partir de rasgos conductuales, actitudes, conocimientos, cualidades, habilidades que pasan por el tamiz de los valores individuales y lo va integrando a la personalidad hasta que se sistematiza y se sintetiza en un nuevo valor, *ene*. Cual se integran los valores morales, sociales, individuales, profesionales, o sea, aquellos que tienen que ver con la conducta a nivel social y profesional de los estudiantes universitarias, que una vez que culminan su carrera tienen que desempeñar su misión con una nueva visión de él, de sí mismo.

Según Luis O. Aguilera al enunciar algunos valores según los tipos mencionados se pueden citar: “entre los *morales* aparecen los rectores del sistema axiológico de toda persona, lo justo, la libertad, el decoro, lo bueno, lo moral; entre los *individuales* el honor, la amistad, la autoestima, el respeto; entre los *sociales* la cultura, honestidad, la eficiencia, el prestigio, la estética, la limpieza, la responsabilidad, la profesionalidad, el reconocimiento; entre los *antropológicos* el amor, la belleza, la dignidad, entre otros” (40).

Un reconocimiento a esta relación de ciertos valores (de acuerdo con el aspecto de la vida social a que se refieren) en el proceso formativo del colectivo de carrera, encierra una significativa importancia, al permitir aspirar a una formación social humanista para consolidar y formar los valores de la Revolución insertos en un ámbito profesional, donde se manifiestan en la más profunda concatenación y dependencia mutua e imbricados en el proceso formativo que se desarrolla.

### **2.3.1.3. Los procesos de docencia, investigación y extensión universitaria, en el proceso formativo y su influencia en la Estrategia Maestra Principal.**

La universidad surge para formar profesionales y superarlos, y para contribuir a la solución de los problemas que en la sociedad existan y sean de su competencia.

Para ello, participa en un dinámico proceso de asimilación y aporte, y disseminación del acervo cultural universal. De ahí, la clásica definición de las funciones de universidad en: transformación de la sociedad, a través del mantenimiento, desarrollo y promoción de cultura a partir de los procesos que en ella tienen lugar: la docencia (pre y postgrado), la investigación y la extensión universitaria.

El análisis de cada uno de estos procesos a partir de las relaciones entre ellos y su integración a la estructura curricular también permitirá fundamentar el papel rector que se le confiere a la Estrategia Maestra Principal en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

#### **2.3.1.3.1. El proceso docente.**

Un proceso docente eficiente y eficaz puede “proporcionar a su sociedad la base intelectual necesaria, para nutrir su cultura, escoger sus valores y normas morales, inventar y adaptar sus bienes y servicios, manejar su información y organizar y hacer funcionar sus instituciones sociales y económicas” (41).

Para el desarrollo del proceso docente educativo de pregrado según el modelo del profesional y el plan de estudios, el año académico se convierte en el nivel del proceso en el que se logra la más interna y cotidiana relación entre los sujetos que en el proceso formativo intervienen: estudiantes y profesores. Se plantea, por tanto que es el punto de confluencia idóneo para integrar y evaluar el resultado de las acciones curriculares, de extensión universitaria y socio – políticas concebidas para lograr el cumplimiento de dichos objetivos.

Dentro del proceso docente educativo el Enfoque Integral se alcanza mediante: la elevación del nivel de cientificidad de las materias que se imparten, al enfocar desde una concepción política ideológica el uso de la bibliografía y las nuevas tecnologías, al atender el desarrollo del idioma inglés como un proceso político ideológico que permita el enfrentamiento a un mundo globalizado y la difusión de las conquistas del socialismo y la revolución, al perfeccionar el proceso de preparación



para la defensa de la patria, al potenciar el legado martiano y los aportes de la historia, al elevar a niveles de calidad la actividad laboral de los estudiantes como vehículo que consolida el modelo pedagógico cubano de la combinación del estudio y trabajo.

En lo que al proceso docente de postgrado respecta este tiene que estar orientado a proporcionar a los graduados universitarios un dominio profundo del método científico y conocimientos avanzados en el campo del saber, con un enfoque multiprofesional, permitiendo una mayor comprensión, interpretación y solución de problemas científico – técnicos en su campo, con una alta competencia profesional al más alto nivel científico técnico y con un gran rigor académico. Este proceso tiene que estar caracterizado por la incorporación tanto de la excelencia académica como de la pertinencia. La unidad de excelencia académica y pertinencia es la que garantiza un postgrado socialmente relevante y de un buen nivel académico (42).

Para poder elevar el nivel político ideológico de la actividad de postgrado el colectivo de carrera debe imprimirle un alto grado de científicidad, insertar a estos estudiantes en actividades sociopolíticas y realizar investigaciones asociadas a los programas de formación académica que conllevan a la solución de problemas sociales. La Estrategia Maestra Principal en tal sentido, no sólo proyecta las actividades de postgrado y su impacto sino también la vía para elevar el nivel científico técnico del colectivo de profesores mediante la obtención de grados científicos de master y doctores en ciencias, cuya trascendencia se constata en la formación integral del estudiante al elevarse la calidad en el desempeño de su labor educativa, en el sentido más amplio de su significado.

#### **2.3.1.3.2. El proceso de investigación.**

El proceso de investigación, es el elemento fundamental para lograr una mejor universidad, y una mejor formación integral del estudiante, este proceso es el que estimula el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, la curiosidad e iniciativa personal, por tanto, la formación de profesionales inconformes, innovadores,

dispuestos y capaces de transformar la realidad circundante en beneficio de la sociedad.

Desconocer lo científico en la universidad tiende a convertirla, a la larga, en obsoleta e ineficiente, desconocer lo profesional la aleja de la vida y pierde su vínculo con la realidad (43).

En muchas ocasiones como resultado de la investigación científica los profesores junto a los estudiantes enriquecen la teoría de la ciencia, es decir, el saber en esa ciencia o profesión y una vez que este se integra al saber profesional al validarse, se utiliza en la solución de los problemas, pero a un nivel productivo, esto quiere decir, que el proceso de investigación no solo permite la actualización permanente de los profesores nutriendo el proceso docente educativo que estos ejecutan, sino que además favorece la formación de valores en los estudiantes, al ser capaces de dar solución a problemas concretos a partir de relaciones económicas y sociales, con enfoques de investigación – acción.

El fortalecimiento del vínculo con las empresas permite desarrollar actividades académicas, laborales e investigativas integradas e implementadas en estrecho vínculo con la realidad como expresión de la combinación del estudio con el trabajo y de la relación de la práctica con la teoría.

Vladimir Yackovlev, Asesor de la UNESCO planteó “...una de las condiciones indispensables para que pueda existir una real cooperación entre los dos campos es que la institución universitaria esté segura de que el personal docente conoce los problemas de la industria y que es bastante competente como para ser aceptado por esa industria” (44).

La Estrategia Maestra Principal tal sentido, establece la estimulación de la cooperación con las empresas en beneficio del progreso económico, político y

social, local, regional, nacional e internacional; al darle solución a los problemas más relevantes que son identificados y analizados mediante la investigación científica.

#### **2.3.1.3.3. El proceso de extensión universitaria.**

El proceso de extensión universitaria constituye el canal de retroalimentación entre la universidad y la sociedad, que contempla:

- La integración del proceso docente educativo (de pregrado y postgrado) a través de acciones curriculares y extracurriculares que conllevan a la formación de valores y elevación del nivel pedagógico y cultural.
- Las potencialidades de la universidad como principal polo científico y de información del territorio.
- La universidad como centro de divulgación de resultados científicos, académicos y educativos.
- La universidad como centro de opciones culturales, recreativas, deportivas y del movimiento de artistas aficionados.
- La universidad como centro de intercambio internacional mediante talleres científicos, eventos, asesorías, tanto para la comunidad intrauniversitaria como para la comunidad extrauniversitaria.

Al mismo tiempo el proceso de extensión convierte al estudiante en sujeto de la promoción cultural en el territorio, introduciéndolo como factor de cambio en la comunidad y recibiendo de ésta, los mejores valores que se han conservado y enriquecido a través de su propia historia. Se produce así un proceso de transformación de la personalidad en la medida en que se transforma el medio. Resulta de este proceso el desarrollo y consolidación del sentido de corresponsabilidad social, de valoración científico – técnica, social, política y cultural que refuerza su formación educativa.

Con el análisis de los tres procesos universitarios que tienen lugar también en el colectivo de carrera, sus interrelaciones y a su vez, su relación con la formación integral del estudiante, a partir de su integración a la estructura curricular queda demostrado que la labor educativa y político ideológica con los estudiantes, no está

asociada solamente al proceso docente educativo como una esfera de acción independiente, por momentos, yuxtapuesta a los propios objetivos del modelo del profesional.

Los tres procesos universitarios desde la Estrategia Maestra Principal tienen que concebirse, para el logro de una educación político – ideológica de todo el colectivo de carrera de forma orgánica, articulados entre sí, que desde su perspectiva hacen su aporte educativo al modelo del profesional.

#### **2.3.1.4. La Estrategia Maestra Principal y su influencia en la optimización y mantenimiento de la infraestructura.**

La Estrategia Maestra Principal brinda al colectivo de carrera los principios para la utilización óptima de la infraestructura indispensable para llevar a cabo los procesos universitarios que integrados a la estructura curricular, favorecen el proceso formativo.

Para esto se tendrá que tener en cuenta los fondos bibliográficos de que se dispone, su actualización e incremento, así como su manejo y uso; el uso racional de la base material disponible para el desarrollo de prácticas de laboratorios y del componente laboral e investigativo y el cuidado y mantenimiento adecuado para la disponibilidad del equipamiento de computación que constituye la base tecnológica para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, el desarrollo de la educación semi-presencial y a distancia y la gestión de información de manera eficiente.

La gestión por garantizar la calidad de las aulas, mobiliario, laboratorios y talleres universitarios así como la organización de los grupos docentes, fomenta el establecimiento de mejores condiciones de vida y trabajo, elevando a su vez la calidad del proceso formativo al crear un ambiente donde se respire cultura y conocimiento, a través del intercambio de todos los miembros del colectivo de carrera.

### **2.3.1.5. La Estrategia Maestra Principal y la capacitación del colectivo de carrera.**

La Estrategia Maestra Principal para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, prevé la necesaria elevación de la preparación pedagógica del claustro con el fin de asumir los nuevos retos que se le imponen a la educación superior y en especial al Trabajo Metodológico; "...la superación de los profesores en este terreno determina la necesidad de prepararlos para que estén interesados en la dirección del proceso educativo y sobre esta base tengan un adecuado enfoque del modelo del profesional al que aspiramos" (45).

Esta propuesta no entra en contradicción con la preparación que en este orden ha adquirido el profesorado universitario cubano, sino que parte de ella para darle otra connotación y características diferentes. Los colectivos de carreras deben promover y desarrollar proyectos de capacitación de acuerdo con el contexto general y particular en que se desarrolla el proceso formativo que ejecutan, fomentar el desarrollo de las didácticas especiales y fortalecer la labor educativa y político ideológica, para lo cual deberán tener en cuenta un conjunto de recomendaciones metodológicas:

1. La estructura del programa de capacitación debe permitir habilitar a los profesores para dirigir el proceso docente educativo, para desarrollar la actitud y disposición de ser facilitadores, guías y tutores pedagógicos de los futuros profesionales y de los profesionales del territorio.
2. No debe reglamentarse formalmente como obligatorio la participación del colectivo de carrera en los proyectos de capacitación sino en dependencia de sus necesidades y de las exigencias establecidas durante el proceso de gestión pedagógica.
3. Los cursos y otras formas de capacitación que se ofrezcan deben basarse en la teoría pedagógica, pero será necesario despojarlos de elementos teóricos abstractos, siendo estos más dirigidos a la solución de problemas presentes en el proceso formativo.

4. La capacitación pedagógica del docente no solo se puede circunscribir a un programa formal que se ofrezca, sino también reconocer que las distintas formas de Trabajo Metodológico son parte de ésta, por lo que las mismas deben perfeccionarse y aparecer otras como por ejemplo los talleres metodológicos de la carrera y del año académico, las clases abiertas en sistema, etc.
5. Los programas que se ofrezcan deben ayudar al docente universitario a ejecutar de forma permanente su autoformación pedagógica y didáctica.
6. La capacitación y sus programas deben abarcar a todos los integrantes del colectivo de carrera (con especial énfasis en los coordinadores de los diferentes niveles organizativos) y comenzar a propiciar un clima de formación para asumir la tarea que les corresponde en ésta a los estudiantes.
7. El programa de capacitación debe ser para los docentes, variado y con distintos niveles de profundidad debido al desigual desarrollo que en este campo tienen sus integrantes y de acuerdo con las necesidades más inmediatas del centro, aunque para cumplirlo y pasar a un estudio superior es necesario proyectar la estrategia en un lapso de tiempo que permita el reciclaje.

### **2.3.2. El Trabajo Metodológico en el nivel de carrera. Su papel dinamizador dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.**

Fernando Vecino Alegret (1983) señaló: “Hemos definido como trabajo metodológico o trabajo didáctico a las actividades que realizan los docentes por mejorar o perfeccionar el desarrollo del proceso docente-educativo” (46). En dicho planteamiento está implícito el objetivo del trabajo, sin embargo se identifica el trabajo metodológico con trabajo didáctico.

En el reglamento de trabajo docente y metodológico vigente (Resolución Ministerial - 260/91) se señala en su artículo 1.: “El trabajo didáctico (metodológico) es el trabajo

de dirección del proceso docente-educativo que se desarrolla en la educación superior. (47). Observemos que aquí también se define como dirección del proceso.

Por su parte Carlos Álvarez (1995) señala: “El trabajo metodológico, es la dirección del proceso docente educativo, en el cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso como su ejecución y control” (48) y en otra de sus partes define: “La dirección del proceso docente-educativo es una dirección compartida entre los estudiantes y el profesor” (49). En estos señalamientos el trabajo metodológico del proceso docente educativo se asocia al concepto de dirección en vínculo con sus funciones y definiendo los componentes personales de ese proceso: profesor y alumno.

Sergio H. Alonso y Pedro R. Sánchez Carmona (1994) plantean: “El trabajo metodológico además de ser una cuestión técnico-metodológica, se debe convertir en una forma cualitativamente superior de dirección educacional: una forma específica de dirección estratégica” (50). En esta formulación no se reduce el trabajo metodológico al conjunto de acciones que realizan los órganos técnicos y de dirección sobre el personal docente, sino que abarca también las interacciones que se deben producir en el mismo y, fundamentalmente, las acciones que cada docente debe realizar sobre cada estudiante para alcanzar los objetivos propuestos. Visto así, el trabajo metodológico requiere imperiosamente de una acertada planeación estratégica.

Al respecto Teresa C. Díaz (1998) señaló: “El trabajo metodológico en el proceso docente educativo es el proceso de gestión de la didáctica, que en su desarrollo resuelve la contradicción entre la dimensión tecnológica y la administrativa de dicho proceso, que permite a los sujetos que en él intervienen, optimizar y lograr los objetivos de formación propuestos en el currículum, con un mínimo de recursos disponible, interactuando a partir de su carácter sistémico y de las leyes de la didáctica, brindando la estrategia a seguir en la enseñanza y el aprendizaje” (51).

Para la autora de este trabajo el Trabajo Metodológico en el nivel de carrera se define como: “El proceso de gestión de la didáctica que permite a los sujetos que en él intervienen, a partir del carácter sistémico y consciente del proceso formativo, optimizar los objetivos de formación propuestos en el currículo desde una concepción social-humanista y político-ideológica, con un uso racional de los recursos disponibles, con un mejoramiento continuo de la calidad y brindando la estrategia a seguir” (52).

El análisis de las definiciones hechas por diferentes autores y presentes en documentos normativos sobre la temática, constituye el punto de partida para el análisis y fundamentación del papel dinamizador del Trabajo Metodológico (asumido como proceso de gestión de la didáctica) en el nivel de carrera (Anexo 10).

**En el nivel de carrera se dan todos los componentes y relaciones del Trabajo Metodológico universitario así como se realizan todas las funciones de dirección pero desde su objeto.**

**La formación integral de profesionales de acuerdo con el modelo estructurado por la Comisión Nacional de Carrera, pero con la participación del colectivo de carrera, se logra al establecerse las relaciones con los otros niveles disciplinas docentes y años académicos. Es en estas relaciones donde subyace muy fuertemente la relación profesor – alumno en función de lograr el vínculo del proceso docente educativo que se ha de realizar con los problemas reales, con el medio social, sistematizándolos en correspondencia con el grado de desarrollo social, económico, tecnológico y cultural del territorio.**

**En la relación con las disciplinas docentes y los años académicos, el colectivo de carrera ofrece las bases para la adecuación flexible del modelo del profesional y del plan de estudios al proceso docente educativo de la realidad territorial, que discutidas y analizadas colectivamente, permiten establecer las**



**relaciones interdisciplinarias para dar al plan de estudios un enfoque multidisciplinario que se logra en el trabajo del colectivo de año dentro de la carrera a través del adecuado diseño, ejecución y validación de sus objetivos.**

La carrera, las disciplinas docentes y los años académicos son los tres niveles curriculares más próximos al desarrollo del proceso docente educativo y que intervienen de una forma más directa en él, asesorando a los niveles superiores, mediante una estrecha relación, con un encargo bien marcado de acuerdo con su objetivo y contenidos diferentes, pero que se complementan entre sí, cada uno tiene un campo de acción metodológico propio pero que solo se puede puntualizar en relación con los otros. En este caso puede definirse que entre el colectivo de carrera, disciplina y año se da una relación dialéctica en el Trabajo Metodológico, puesto que el de carrera tiene la función de optimizarlo en cuanto a la formación general del profesional sobre la base del trabajo de las disciplinas docentes y de los colectivos de año. Los colectivos de disciplina deben optimizar el proceso docente educativo de la rama del saber a cuyo objeto de estudio responden, conduciendo el trabajo a construir las didácticas específicas de acuerdo con el modelo del profesional y el año académico tiene la función de totalizar en él el trabajo de coordinación de la carrera y de las disciplinas en su contexto multidisciplinario, donde el colectivo de profesores y estudiantes se unen para lograr el desarrollo personal del futuro profesional en relación con otros procesos universitarios y lo educativo e instructivo se enfoca a acciones más directas (53).

En los momentos actuales y con el surgimiento del Enfoque Integral para desarrollar la labor educativa se comienza a replantear la forma y concepción del Trabajo Metodológico, específicamente el Trabajo Metodológico del año académico, que debe estar dirigido a la integración de las dimensiones de la vida universitaria, siempre partiendo de la curricular. Este Trabajo Metodológico del año académico debe permitir optimizar el proceso de formación integral del estudiante universitario con eficiencia, eficacia y efectividad y para ello se debe desarrollar a través de

métodos que permitan establecer las relaciones afectivas entre los sujetos, el liderazgo de los profesores, la pertinencia y responsabilidad de los estudiantes y la toma de decisiones colectivas.

En correspondencia con este último aspecto hay que destacar que la gestión del Proyecto Educativo desde el Trabajo Metodológico del año académico no puede dejar de concebirse mediante una participación activa y consciente de los estudiantes, aunque puede haber tareas para profesores y para estudiantes, con acciones metodológicas donde se discuta en teoría y práctica algún problema a resolver por el colectivo en el Proyecto Educativo.

El Trabajo Metodológico en el nivel de carrera tiene la función, de además de gestionar la didáctica de manera sistémica al poner en orden todas las actividades docentes de la carrera, para un eficiente desarrollo del proceso docente educativo que garantice el logro de los objetivos propuestos, dinamizar el proceso formativo mediante el establecimiento de relaciones con el año académico desde su estructura, conducentes a la gestión del Proyecto Educativo con sus tres dimensiones, en vínculo con la misión, visión y necesidad de la universidad.

Para ello, el Trabajo Metodológico ya sea mediante el trabajo docente metodológico o mediante el trabajo científico metodológico permite optimizar y perfeccionar el proceso docente educativo y el modo de actuación del colectivo de carrera, y encuentra en la Disciplina Principal Integradora la dirección tecnológica y social de la labor educativa, del modelo del profesional y la estructura de los años, en otras palabras del proyecto educativo integral.

Desde el punto de vista tecnológico, esto es posible mediante ésta disciplina, pues ella ocupa un lugar en todos los años académicos. En ella sus subsistemas (asignaturas) cumplen la misión de sistematizar (integrar) en el año y establecer las relaciones dialécticas problema-objeto-objetivo y objetivo-contenido-método. De aquí que, para lograr los objetivos de formación propuestos desde el modelo del

profesional los objetivos de los años académicos coinciden con los de las asignaturas integradoras que les corresponden como objetivo más generalizador, totalizador; teniendo validez la ley de la integración y la derivación.

En el marco del desarrollo del Trabajo Metodológico esta disciplina da importantes relaciones: entre el componente académico, laboral e investigativo, entre el enfoque tecnológico y social, entre el conocimiento y su sistematización y entre el año académico y las asignaturas integradoras que conforman la misma. Estas relaciones deben tenerse en cuenta porque la presencia en el modelo y plan de estudios de esta disciplina influye en la implementación de todas las funciones de dirección del Trabajo Metodológico en el nivel de carrera así como en los objetivos de cada disciplina y en el de cada año académico.

La presencia de esta disciplina en el plan de estudio imprime mayor fluidez y funcionalidad al Trabajo Metodológico del colectivo de carrera, al permitir establecer una adecuada relación entre el diseño, ejecución y validación curricular y lograr las relaciones inter y multidisciplinarias. Además, constituye el nexo, para eliminar las contradicciones que pueden aparecer entre los componentes de los niveles de carrera, disciplinas y años académicos.

El colectivo de carrera encuentra su línea conductiva para ejecutar su Trabajo Metodológico, en esta disciplina que impregna el carácter interdisciplinario en sentido vertical al proceso de formación y multidisciplinario en sentido horizontal, conduciendo al direccionamiento del proceso de formación profesional hasta llegar a la transdisciplinariedad.

La Disciplina Principal Integradora al existir a lo largo de toda la carrera imprime un sello directivo a la actividad de ésta, incide en la construcción de las didácticas específicas en las diferentes disciplinas docentes y determina el accionar metodológico de cada año, en las asignaturas integradoras que en estos aparecen con un adecuado enfoque tecnológico y social. En el año académico el colectivo de

carrera se nutre de acciones encaminadas a integrar los objetivos educativos e instructivos en el modelo del profesional, en vínculo no solo con el proceso docente educativo, sino también con el de extensión y el de investigación, para el desarrollo social humanista y político ideológico del estudiante con el fin de lograr una adecuada formación profesional y personal del futuro egresado.

En el colectivo de carrera, en fin, se resume una función metodológica frente al proceso docente educativo dirigida a ver en su conjunto el modelo del profesional en vínculo con las disciplinas docentes y los años académicos, mediando entre ellas la Disciplina Principal Integradora con su función metodológica, validando así la contribución al modelo del profesional de disciplinas y años académicos (54).

Desde esta conceptualización del Trabajo Metodológico en el nivel de carrera como proceso de gestión de la didáctica en este nivel curricular; dinamiza el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, cuando visto en sí mismo este se desarrolla como una sucesión de etapas, para cumplir el objetivo de formación que se propone dándole solución a través de sus acciones al problema social que genera la formación de hombres capaces, con alto nivel científico-técnico y con consecuente conciencia ética, o sea, profesionales integrales.

El Trabajo Metodológico articula adecuadamente el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, porque en este proceso desde sus componentes se diligencia, se ponen a accionar los medios para conseguir que las leyes de la pedagogía y la didáctica funcionen adecuadamente en el proceso formativo. En tal sentido, con el Trabajo Metodológico, se ponen ciertas cosas en orden lo cual se hace vinculando estas ciencias con las funciones de la dirección.

**2.3.3. El Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias. Su papel integrador dentro del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.**

Las instituciones de educación superior deben producir las necesarias transformaciones para convertirse en referentes de los cambios que la sociedad reclama y que deben gestarse en el consenso de sus propias comunidades, respondiendo a la urgencia y magnitud de sus desafíos. En este compromiso, la pertinencia es condición indispensable para que las funciones y procesos básicos de la universidad se desplieguen hasta el máximo de sus posibilidades. Para esto son necesarios procesos de gestión adecuados.

Estos cambios implican apertura de un diálogo permanente con sectores de la sociedad, una conducta innovadora y flexible, vocación de servicio, respeto por los valores trascendentes y un fuerte compromiso con el destino del territorio y del país. El grado de pertinencia a alcanzar será el producto de un consenso, incrementarla exige trabajar simultáneamente en el campo institucional interno y externo.

Una definición de pertinencia radica en el papel que cumple y el lugar que ocupa la educación superior en función de las necesidades y demandas de los diversos sectores sociales. Las acciones que se fomenten carecerán de real sentido social si no son anticipatorios de escenarios futuros y no manifiestan su intención de modificar la realidad vigente. La pertinencia social es un requisito para la evaluación institucional (55).

La preocupación por la calidad de la educación superior aparece vinculada a una problemática actual de extrema complejidad cuya reflexión se justifica por múltiples factores. Aunque no se la debe tomar como una categoría absoluta, la calidad es uno de los principales conceptos inherentes a la educación superior. En una primera aproximación podrá definirse como la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser (56).

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que incluye características universales y particulares que aluden a la naturaleza de las instituciones de educación superior y de los conocimientos y a los problemas que se

plantean en relación con los distintos contextos sociales en el marco de las prioridades regionales, nacionales y territoriales. La calidad está esencialmente ligada a la pertinencia social, así como a la preparación y compromiso de todo un colectivo.

La calidad no puede concebirse por separado, sino en estrecha vinculación con la pertinencia (como se ha planteado) y con la efectividad, que si bien constituyen con ella tres conceptos diferentes, en la práctica se exigen mutuamente unos a los otros.

La calidad está condicionada por los recursos asignados a la educación superior. Los problemas económicos pueden limitar severamente la satisfacción de los objetivos y cometidos que se trazan las instituciones de educación superior.

La calidad de la educación está condicionada además por el resto del sistema educativo y a la vez interactúa con este. Es responsabilidad de las instituciones de educación superior entablar formas de articulación con los restantes subsistemas, abordar conjuntamente con ellos sus problemas y colaborar en el diseño y ejecución de las soluciones.

La calidad es multidimensional (pluralidad de componentes) y relativa (término de referencia de carácter comparativo). La calidad debe ser entendida como un concepto abstracto y relativo que se expresa en términos de eficiencia y eficacia (57).

La eficiencia es el uso óptimo de los recursos para conseguir que los procesos conduzcan al logro de los objetivos, interpretados como la relación entre las entradas utilizadas y salidas obtenidas (58).

La eficacia es la correspondencia de los objetivos logrados con las necesidades, expectativas y demandas de la sociedad, o sea, la relación entre las salidas obtenidas y las salidas deseadas (59).

La calidad de la gestión del proceso formativo se garantiza fundamentalmente durante la concepción, diseño y desarrollo de la carrera, que desde una concepción para una formación integral, aspira a que puedan egresar graduados creativos, reflexivos y polifuncionales. En el proceso docente educativo el alumno acentuará su calidad de sujeto activo, si se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y desarrollo.

La calidad en las instituciones de educación superior, también se logra mediante la creación de un espacio académico común para el desarrollo del postgrado y la producción científica, la superación pedagógica del profesorado, la asimilación de las tecnologías de la informática y la educación a distancia y la equiparación de los méritos de la actividad docente con los de la investigación; constituyendo pasos concretos dirigidos a obtener, en el corto plazo, un mejoramiento del encargo social, del cual son portadoras.

En otras palabras, la meta de la calidad total es aplicable a la educación superior en su aspiración por la excelencia académica. La excelencia académica puede alcanzarse si se dispone: de recursos humanos, dirección del proceso formativo, base material, alumnos y currículo de excelencia.

La evaluación y la acreditación son instrumentos permanentes para alcanzar la calidad de la educación superior, de ahí la necesidad de reconocerla, mejorarla, incrementarla o acrecentarla, fomentarla y garantizarla.

La evaluación es un proceso de recolección de información que contrastada con un marco referencial (estándares de calidad), permite reflexionar sobre los diferentes factores determinantes y aspectos de los procesos docente, de investigación científica y de extensión universitaria, para emitir juicios de valor y tomar decisiones; y si bien está orientada en un primer momento a elevar la calidad, también tiene como objeto el conjunto de los restantes valores inherentes a la educación superior.

La acreditación es una herramienta concebida para defender el interés general frente a la desordenada diversificación de los sistemas de educación superior. Es el resultado del proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de las instituciones de educación superior y programas universitarios. Permite certificar ante la sociedad la calidad de los recursos humanos formados y de los procesos que se desarrollan en una institución educativa. (60)

Para la evaluación y la acreditación en las universidades cubanas, el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.) propone un patrón de calidad, entiéndase como el conjunto de estándares que, de acuerdo con la teoría y la práctica de la evaluación académica internacional y a la experiencia cubana en el campo de formación de profesionales, deben ser satisfechos para garantizar la acreditación nacional de una carrera universitaria.

La formulación del patrón de calidad persigue identificar un modelo ideal al cual deben aproximarse las carreras que se identifican y se desarrollan, el que define el deber ser del proceso de formación de profesionales, entendiendo por calidad la conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social en su acepción más amplia.

La calidad carecerá de base sólida, sin el mejoramiento de los procesos de gestión en los diferentes niveles, formas organizativas y procesos que tiene lugar en la universidad. La gestión en la universidad debe coadyuvar a que los sistemas y las instituciones identifiquen plenamente los cambios del entorno y de las condiciones históricas prevalecientes y ganen capacidad para articularse a las velocidades de los fenómenos que ocurren en los diferentes terrenos.

El control más efectivo de la calidad se logra cuando todas las personas e instancias vinculadas al proceso de formación de profesionales comparten ideales de calidad



semejantes y los estándares se convierten en conciencia común. Para esto se operan las siguientes variables de calidad con indicadores y criterios de evaluación que permiten demostrar la calidad del proceso formativo: pertinencia e impacto social, profesores, estudiantes, infraestructura y currículo.

En correspondencia con todo lo anteriormente expuesto, el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.), (Anexo 11) tiene un papel integrador en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, pues las bases que lo sustentan posibilitan adoptar decisiones relacionadas con la mejora continua de la calidad y sus resultados pueden conducir a lograr el reconocimiento nacional e internacional y la equivalencia internacional.

En el marco de este sistema, la auto-evaluación continua que realizan los colectivos de carreras constituye un proceso básico en el mejoramiento de la calidad. Los resultados, datos e informaciones obtenidas de la misma constituyen un diagnóstico en las diversas etapas del proceso de gestión pedagógica de este colectivo. En la fase de diseño y elaboración de la planificación, la auto-evaluación presta información necesaria sobre el estado actual de la organización y potencia los mecanismos de discusión, reflexión y participación de todos los agentes implicados. Así la auto-evaluación puede funcionar como el inicio del proceso de planeación estratégica, al constituir la metodología interpretativa del proceso de gestión.

La auto-evaluación puede funcionar como herramienta para analizar la puesta en marcha y desarrollo de la propia planificación. De esta manera, es una herramienta para analizar el propio proceso de gestión y sus posibles modificaciones y adaptaciones, al permitir contrastar el grado de cumplimiento de las diversas metas y objetivos del colectivo de carrera y la optimización del uso de los recursos para el logro de las mismas, por tanto, es idónea como marco de referencia para el diseño y desarrollo de la planificación, organización, ejecución y regulación; funciones de dirección que tienen lugar en el proceso de gestión.

El análisis anterior permite fundamentar el papel integrador del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.) en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, el cual se reafirma porque en su contenido quedan contemplados los elementos que conforman el proceso de formación integral de los estudiantes: el modelo de perfil amplio, que privilegia, aspectos esenciales como la labor educativa y político ideológica, expresada a través de la unidad entre la instrucción y la educación, la relación entre la teoría y la práctica y el vínculo entre el estudio y el trabajo, el Trabajo Metodológico de los colectivos, las estrategias curriculares, el aprovechamiento de la infraestructura, las proyecciones de la investigación científica, las estrategias de integración con los OACE, el trabajo docente de los profesores, entre otros.

#### **2.4. Las relaciones entre los mecanismos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.**

En el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera cada mecanismo por separado juega un papel indispensable, pero que pierde relevancia si en su articulación o accionar no establecen interacciones e interdependencia unos con los otros, o sea, se integran. Es en este accionar donde se optimiza el proceso de gestión en toda su magnitud pues en su desarrollo los mecanismos definidos, resuelven el encargo social o problema que da origen al proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Para analizar las relaciones que se establecen entre ellos hay que partir como base del análisis hecho de cada uno por separado. La Estrategia Maestra Principal portadora de la labor educativa y el trabajo político ideológico en la universidad, bajo el Enfoque Integral permite la formulación y pronóstico de los fines del colectivo de carrera en sus diferentes componentes, procesos, dimensiones, que articulada a través del Trabajo Metodológico de este colectivo, visto como proceso de gestión de la didáctica cumple su encargo social planificando, organizando, ejecutando y controlando el proceso docente educativo de manera efectiva, eficiente y eficaz.

A través de la Estrategia Maestra Principal se favorece la participación de profesores y estudiantes en las decisiones relativas a los procesos universitarios. Esta participación consciente es expresión de la gestión del colectivo de carrera, entendida también como igualdad, autonomía, creatividad, solidaridad y entendimiento mutuo de sus miembros para el alcance del objetivo establecido en el proceso de gestión pedagógica.

La Estrategia Maestra Principal como mecanismo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, se consolida con un papel rector del proceso, al proyectar de manera colegiada y participativa el trabajo del colectivo de carrera a través de la definición de estrategias específicas y acciones por objetivos estratégicos donde quedan reflejados todos los objetivos, niveles y formas organizativas que lo conforman; como vía imprescindible de optimización de su desempeño, intercambio de experiencias entre los sujetos que lo componen y enriquecimiento de sus individualidades, en aras de un fin común: la formación integral del estudiante. El cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal se alcanza mediante el Trabajo Metodológico al imprimir este desde su esencia, desde su actividad misma, la presteza y la realización de diligencias grandes, con la energía activa y propulsora que requiere el colectivo de carrera.

Al aplicar el Enfoque Integral y desarrollar la labor educativa, el colectivo de carrera en el proceso de gestión pedagógica, encuentra en el Trabajo Metodológico del año la gestión del Proyecto Educativo como forma de concreción de la Estrategia Maestra Principal, al garantizar el direccionamiento del proceso formativo a partir de las relaciones que se establecen entre el objetivo del año y el objetivo del modelo del profesional, entre la lógica de la formación profesional y la formación personal, entre la labor educativa y política ideológica y el propio Proyecto Educativo, entre la asignatura integradora del año y la Disciplina Principal Integradora y entre los distintos procesos universitarios.

Para esto el colectivo de carrera, debe establecer métodos a través del Trabajo Metodológico que del modo más dinámico, den respuesta al objetivo inherente a los

procesos que en ellas tiene lugar, y en los cuales se manifiesta la relación ciencia – profesión, creación producción.

La Estrategia Maestra Principal y el Trabajo Metodológico en vínculo con el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.), obtiene una oportunidad de cuestionamiento de los fines y del papel que le corresponde al colectivo de carrera, no solo dentro de la universidad sino en la sociedad, así como de su desempeño, revelando el esfuerzo continuo del colectivo de carrera por cumplir de forma responsable con la Estrategia Maestra Principal y el Trabajo Metodológico para la formación del profesional

Buscar la validez y la relevancia de cada uno de los criterios de evaluación de los indicadores correspondientes a cada una de las variables definidas en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.), es tarea del colectivo de carrera. La interpretación de las variables de calidad, orientada a la actividad formadora de ideales de calidad semejantes, hacen de la evaluación la oportunidad para gestionar un proceso formativo óptimo; al propiciar no solo la toma de decisión de acciones que condicionan la planeación estratégica y por objetivos, sino también los actos necesarios para poner las decisiones en funcionamiento. De esta forma el colectivo de carrera estará realmente gestionando el curso de sus acciones en la universidad y en la sociedad.

La autoevaluación de la carrera, metodológicamente emerge como auxilio a la interpretación de valores e informaciones necesarias para la formulación de metas y objetivos de la planeación estratégica. La competencia del colectivo de carrera será demostrada por la habilidad de encontrar formas de superar el conflicto entre la información y el proceso formativo que gestiona.

El Trabajo Metodológico desde sus funciones es el encargado de superar los factores que vienen dificultando la implementación de los procesos de auto - evaluación y evaluación institucional, como instrumento de control y verificación del

proceso de gestión pedagógica el colectivo de carrera propiamente dicho, entre ellos la ambigüedad con que han sido tratados éstos procesos por la comunidad universitaria, por la complejidad del tema en sus varias dimensiones y porque todavía se resiente el criterio evaluativo del control, a través del sistema de inspecciones.

Desde la dinámica del Trabajo Metodológico la evaluación de la calidad, relevancia y pertinencia, desempeño, potencialidades y efectividad del proceso formativo, se percibe por el claustro, comprometido con la formación de futuros profesionales, como una metodología para cuestionar la realidad del proceso formativo que se ejecuta, y así mejorar significativamente la relación universidad – sociedad.

El colectivo de carrera, por lo anteriormente expuesto, precisa percibir en la evaluación mediante el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.) la metodología interpretativa (que se concreta y dinamiza a través del Trabajo Metodológico) de la estrategia (Estrategia Maestra Principal) que desde un papel rector articula de la teoría a la práctica y de la ciencia a la profesión, donde el planteamiento participativo constituye la técnica utilizada para dar significado al proceso formativo llevando al alcance de los objetivos propuestos: la formación integral de profesionales, comprometidos con los cambios de la sociedad.

En resumen la evaluación sistemática y continua concretada en los proceso de auto-evaluación a través del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.) es una oportunidad para el colectivo de carrera, ya que como mecanismo conduce a un mejoramiento continuo de la calidad.

A través de todo el análisis efectuado hasta aquí puede observarse que los tres mecanismos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera y que intervienen directamente en el proceso formativo de los futuros profesionales, tienen una estrecha relación entre ellos; cada uno tiene un papel que desempeñar o encargo que solo se puede materializar en relación con los otros, cuya dinámica y

movimiento subyace a partir de la conceptualización de gestión pedagógica de colectivo de carrera realizada y la definición de las dimensiones y principios establecidos. Gráficamente (Figura 1) el modelo se puede representar de la siguiente manera:

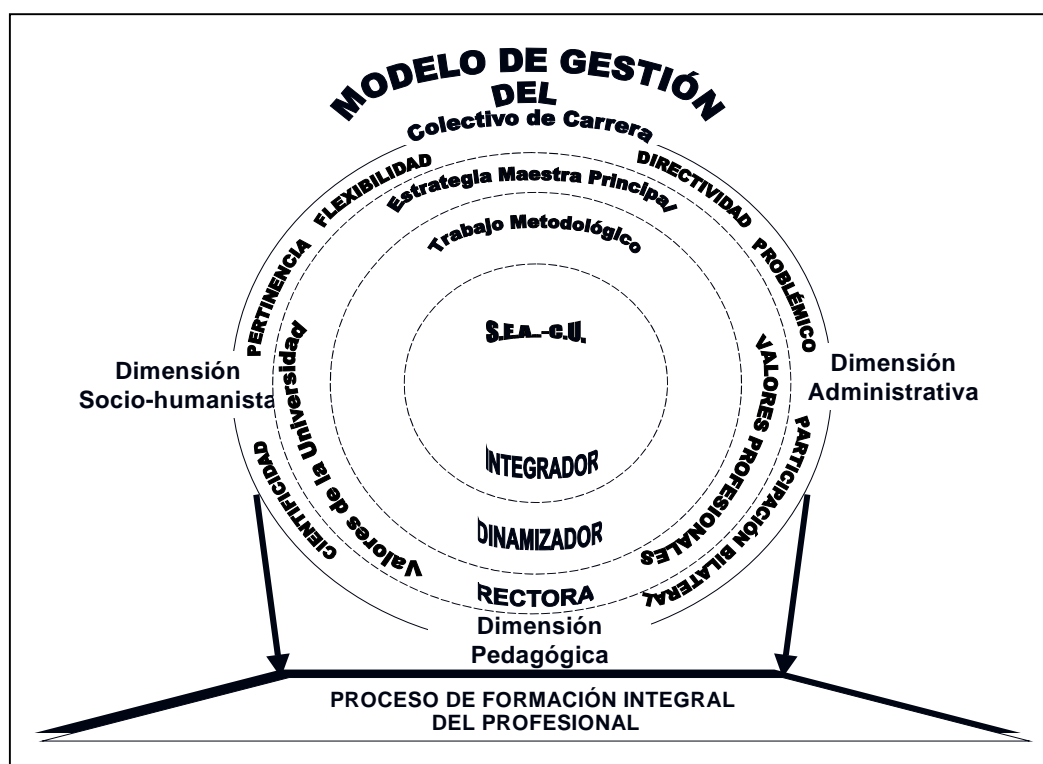


Figura 1. Modelo de Gestión Pedagógica del Colectivo de Carrera.

### 2.5. Premisas para la aplicación de este modelo en la Universidad de Pinar del Río.

El análisis del conjunto de relaciones efectuadas hasta aquí lleva a entender que en la Universidad de Pinar del Río, para poder aplicar el modelo planteado para la gestión pedagógica de los colectivos de carreras, desde el establecimiento de las relaciones entre los mecanismos que lo componen: la Estrategia Maestra Principal,

el Trabajo Metodológico y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.) en función del papel que desempeña cada uno, se necesita establecer ciertas condiciones, llamémosle clima institucional, que favorezca en general el proceso de gestión pedagógica de los colectivos de carreras.

En el cumplimiento de su rol, este trabajo debe partir de que los docentes hayan adquirido un amplio dominio de las disciplinas que imparten y de las ciencias de la educación, para lo que se requiere una profundización de su objeto del conocimiento de cada una de ellas a través de la actividad científica que se desarrolla en el proceso de investigación. Con esto el proceso de gestión pedagógica de este colectivo puede garantizar que en él se aplique el rigor de cada ciencia y se propicie el desarrollo del pensamiento científico puesto en función del proceso formativo, a través de la aplicación de los métodos de la investigación científica para una transformación revolucionaria de la realidad.

Por otra parte en la universidad debe garantizarse que cada vez más la comprensión del rol de del docente universitario como tutor pedagógico y su función instructiva, educativa y desarrolladora permita asumir una actitud diferente frente al proceso de formación de profesionales.

Se debe lograr una profundización en el conocimiento del papel que le corresponde a la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico y a el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.–C.U.), dentro del modelo propuesto en aras de lograr una formación de profesionales con calidad, pertinencia y relevancia.

Desde los niveles de dirección más altos, debe lograrse un clima o movimiento pedagógico que garantice el cumplimiento del Enfoque Integral.

## **CONCLUSIONES DEL CAPITULO II.**

Las bases fundamentales del modelo están constituidas por la teoría de la administración con énfasis en las tendencias actuales relativas a la filosofía de gestión basada en la dirección estratégica, la teoría de los procesos conscientes y fundamentos didácticos del proceso formativo, el enfoque histórico cultural y el Enfoque Integral para la labor educativa y político ideológica, las cuales permitieron establecer la concepción de la gestión pedagógica del colectivo de carrera, donde se definió la integración de los mecanismos básicos que se utilizan en el proceso de gestión pedagógica de los colectivos de carreras y que constituyen los componentes del modelo propuesto: la Estrategia Maestra Principal (papel rector), el Trabajo Metodológico (papel dinamizador) y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) (papel integrador); estas funciones metodológicas han sido fundamentadas científicamente a partir de sus componentes, principios y particularidades dentro del modelo.

El análisis del conjunto de relaciones efectuadas hasta aquí lleva a entender que en la Universidad de Pinar del Río, para poder aplicar el modelo para la gestión pedagógica de los colectivos de carreras se necesita consolidar el clima institucional, que favorezca en general los procesos de gestión pedagógica de los colectivos de carreras.



### **CAPÍTULO III.**

#### **PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL COLECTIVO DE CARRERA, EN LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO.**

El desarrollo de este capítulo tiene como propósito la implementación del modelo teórico a partir del diseño de una metodología para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, teniendo en cuenta las interrelaciones que entre sus componentes se dan, presentándose una experiencia de aplicación en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica en la Universidad de Pinar del Río. De igual manera se exponen los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos, a través del cual y mediante el intercambio con especialistas se pudo evaluar la propuesta realizada del modelo, la metodología y su viabilidad para la Universidad de Pinar del Río.

##### **3.1. Diseño de una metodología para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera. Significado.**

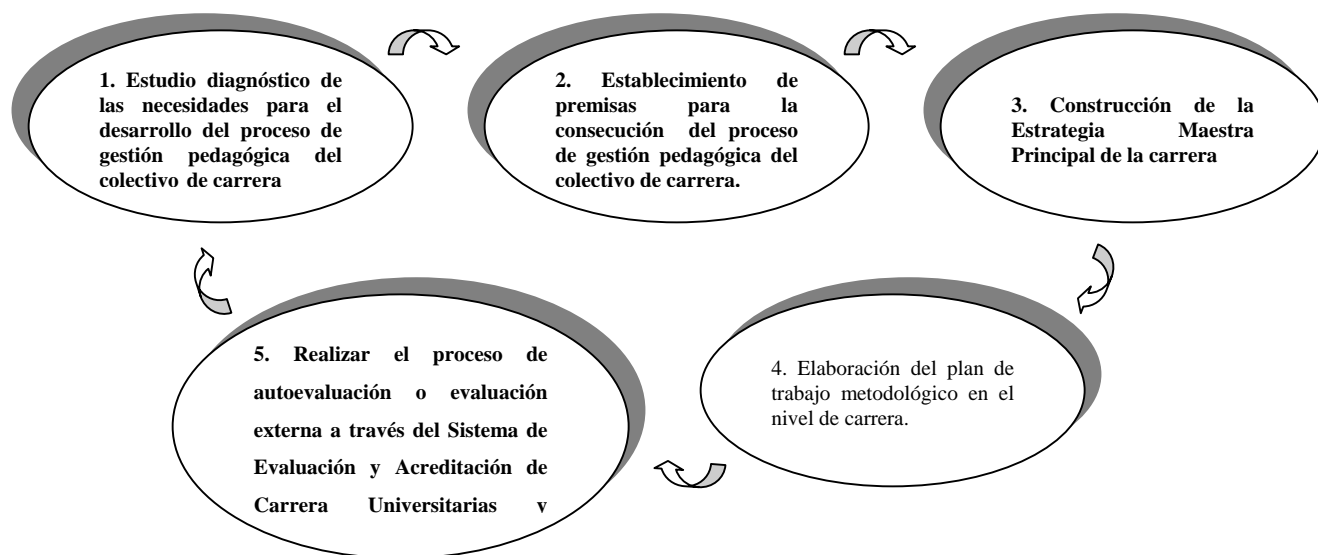
La formulación de una metodología en este nivel permite estructurar un programa general de acción y un despliegue de esfuerzos y recursos hacia el logro del objetivo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, de acuerdo con los enfoques señalados en el modelo teórico presentado. Al estructurar esta, tuvimos en cuenta:

- A- Los problemas que debe resolver el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera de acuerdo con la situación y necesidades que presenta y su relación con otros niveles.
- B- Objetivo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera y su interrelación con los demás niveles.
- C- Despliegue de los recursos para alcanzarlo.

D- Políticas principales para usar esos recursos (guías de pensamiento para utilizar los recursos y cumplir los objetivos para la toma de decisiones, sobre todo de carácter pedagógico).

El uso de una metodología que permita el enlace del objetivo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera con los restantes niveles de universidad, facultad, departamento docente, disciplina y año académico, tiene como propósito la aplicación del modelo que se ha estado planteando en el plano teórico; por su importancia, se propone un conjunto de pasos que ya desarrollados constituyen un diseño significativo para su posible implementación.

La metodología está conformada por cinco pasos fundamentales, que en su desarrollo cíclico permiten una optimización continua y sistemática del proceso de gestión pedagógica de los colectivos de carreras:



Para una comprensión real de los pasos, a continuación se explica la esencia de cada uno y las relaciones de precedencia entre ellos.

1. Estudio diagnóstico de las necesidades para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

Al aplicar el modelo es necesario evaluar de alguna forma cual es la situación que presenta en general el proceso formativo en cada carrera, deslindando cómo se está comportando el mismo en el nivel de carrera. En este caso, es importante percibir el impacto que este trabajo está teniendo en el proceso formativo real de los futuros egresados y sobre todo en su transformación, o sea, en la formación integral del futuro egresado y por tanto en el cumplimiento del encargo social de la universidad; buscando siempre adecuarlo a sus necesidades y a las condiciones en que se efectúe el proceso formativo. Sobre esta base se puede determinar cuáles son las dificultades que se presentan y las posibilidades de desarrollar la actividad metodológica en estas condiciones (debilidades y fortalezas).

De esta forma se hace un proceso de autoevaluación de cómo está marchando el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera teniendo como referencia el conjunto de variables de calidad definidas en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias.

El diagnóstico se desarrollará en tres fases y será desarrollado por los propios integrantes del colectivo de carrera implicado teniendo en cuenta los elementos esenciales siguientes:

**1ra. Fase:** Diagnosticar la situación del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera sobre la base de:

- Cumplimiento de los objetivos de modelo del profesional.
- Pertinencia y calidad del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera que se ejecuta.
- Impacto del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera en la formación integral del profesional (con énfasis en su desarrollo social humanista y político ideológico) y en la propia formación del colectivo de profesores.

Esta fase del diagnóstico puede ser cumplida mediante la aplicación de un conjunto de instrumentos que permitan la evaluación de estos tres parámetros, tales como: entrevistas a dirigentes, profesores, estudiantes y entidades claves para el accionar

del proceso de gestión, revisión de documentos (informes de la evaluación de los objetivos de formación del profesional, revisiones de programas y planes de estudios, ejecución de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el modelo del profesional, constatación del logro de los objetivos perdurables definidos por las Comisiones Nacionales de Carreras, evaluación de los Proyectos Educativos de los colectivos de años).

En esta fase los informes de autoevaluación y evaluación externa (elaborados como resultado del cumplimiento de la Estrategia de Acreditación de la universidad) presentados a la Comisión de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (CEA-CU), órgano responsabilizado para conducir los procesos de evaluación externa y acreditación de las carreras universitarias que reúnen los requisitos y tienen posibilidades para obtener esta certificación, constituyen el instrumento idóneo para diagnosticar la situación del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

**2da. Fase:** Conocer los principales problemas que se presentan en la gestión del proceso formativo del colectivo de carrera:

- Definir si la gestión que se ejecuta responde al objetivo del proceso de formación del profesional.
- Delimitar cuáles son las debilidades que presenta la gestión en este nivel.
- Determinar las expectativas de profesores y estudiantes del proceso de gestión pedagógica en este nivel.
- Evaluar el sistema de relaciones entre el nivel de carrera y los diferentes niveles universitarios y de estos con las entidades del entorno.

Se sugiere que en esta fase se utilicen guías estructuradas de entrevista, adecuadas a cada nivel, así como entrevistas grupales con los diferentes grupos implicados.

**3ra. Fase:** Evaluación de los encargados de dirigir el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

- Determinar si los coordinadores de carreras, cuentan con la preparación pedagógica para hacerlo y establecer las relaciones con los restantes niveles y entidades implicadas en el proceso.
- Conocer la evaluación que hacen del proceso de gestión pedagógica en este nivel, de acuerdo a sus aspiraciones frente a la problemática de partida.

Se considera favorable en esta fase el uso de técnicas tales como: entrevistas grupales o individuales a dirigentes, a los propios encargados de esta labor y a integrantes del colectivo de carrera.

El diagnóstico cumple en este caso una doble función, por una parte facilita la definición de los problemas y por tanto del objetivo metodológico del Trabajo Metodológico en el nivel de carrera, a partir de las posibilidades y limitaciones de la actuación presente, y la capacidad real de los encargados de su desarrollo (teniendo en cuenta los problemas concretos detectados) y por otro contribuye a la toma de conciencia y compromiso de un alto número de implicados en su solución.

Este último análisis permite señalar que los planes de trabajo metodológico constituyen una herramienta imprescindible para resolver lo contradictorio que se da entre la dimensión pedagógica y la administrativa del proceso de gestión pedagógica en este nivel, primero porque permite a partir de su contenido desarrollar actividades de carácter pedagógico y científico relacionados con: los modos de actuación de los profesores y estudiantes, estrategias de enseñanzas y aprendizajes, relaciones entre la teoría y la acción pedagógica, etc. y segundo porque permite ejecutar las funciones de dirección de una manera óptima y colegiada en el tiempo atendiendo a los recursos humanos disponibles y a las leyes de la pedagogía y la didáctica. Su elaboración debe partir del diagnóstico efectuado, definir los problemas presentes en este nivel y justificar sus acciones metodológicas en aras de buscar el tributo con otros niveles de forma articulada y no como entes independientes.

Los resultados del diagnóstico constituyen la base para la precisión de premisas para la consecución del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, partiendo de las posibilidades reales (fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas) y los recursos humanos preparados con que cuentan, así como para establecer las medidas que permitan la implementación del proceso a partir de las relaciones entre sus componentes, imprescindible en la articulación de su cometido.

2. Establecimiento de premisas para la consecución del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

El establecimiento de las premisas para efectuar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, constituye un momento esencial en la implementación del modelo. Se encuentra asociado a la definición del ambiente o clima necesario que debe crearse para ejecutar el mismo; así se puede definir por ejemplo:

- La claridad que debe caracterizar al colectivo de carrera en cuanto a su papel en el proceso de gestión, el objetivo específico que le corresponde y al papel que debe jugar en relación con los restantes niveles de la universidad.
- La valoración acerca del manejo de los referentes teóricos y prácticos del proceso de gestión universitaria, o sea si existe la preparación pedagógica y didáctica para ejecutar la actividad metodológica que le corresponde.
- Que los integrantes del colectivo de carrera estén conscientes y dispuestos a participar de manera activa, dinámica y creativa en la solución de las necesidades del propio proceso formativo y las empresas, por consiguiente decididos a implicarse directamente en la gestión de este proceso, para el logro de una formación integral del estudiante.
- Existencia de conocimientos dentro del colectivo de carrera del tipo de profesional que se pretende formar y como debe contribuir a esto.
- Si se cumple la lógica del proceso formativo, teniendo en cuenta la relación dialéctica entre los valores compartidos de la universidad y los valores profesionales.

- Si entre profesores y estudiantes se da un proceso bilateral y compartido y si el profesor es consciente de su rol en la actividad formadora que ejecuta en la universidad, como guía o tutor pedagógico.
- Si existe una total comprensión del papel que juegan los mecanismos que sustentan el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera (a partir del modelo propuesto) en aras de lograr que éste sea de calidad, con pertinencia y efectividad.

Establecer estos supuestos de forma adecuada y contribuir a lograrlos, son necesidades obligatorias para lograr una adecuada gestión pedagógica del colectivo de carrera, a partir de los cuales se pueda lograr el desarrollo del proceso formativo deseado.

La creación de estas premisas debe lograrse a través de debates conjuntos o por separado, pero que permitan dar un sentido de actividad colectiva como lo requiere este nivel y en los que participen los componentes personales del proceso formativo, todo el colectivo de carrera.

Estos debates dan la posibilidad de crear el ambiente en que se desarrolla el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera con el fin de discutir no solo la planeación, organización, ejecución y control del proceso formativo sino también todo lo que los docentes aportan en el plano científico, pedagógico, didáctico al perfeccionamiento del modelo del profesional; esta puede ser una buena forma de desarrollar la gestión del colectivo de carrera que ayuda al establecimiento de estas premisas y al trabajo coordinado. Esto ayuda a clasificar también los recursos con que se cuenta para efectuar la gestión.

Este cuerpo de premisas, una vez logrado con la participación consciente de todos, asegura las condiciones necesarias para construir de manera colegiada la Estrategia Maestra Principal, portadora del Enfoque Integral para desarrollar la labor educativa y política ideológica del colectivo de carrera.

3. Construcción de la Estrategia Maestra Principal de la carrera, rectora del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, de acuerdo con el diagnóstico efectuado y las premisas establecidas.

**Para la construcción de la Estrategia Maestra Principal de la carrera es importante en primer lugar, conocer los valores compartidos de la universidad así como su misión y visión, para que sea diseñada y ejecutada por los colectivos de carreras, con un carácter derivativo, sistémico y creativo a partir de la estrategia educativa y político – ideológica de la universidad y de la facultad a que pertenece.**

**De esta forma, la Estrategia Maestra Principal será el lineamiento básico de dirección del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera (de ahí su papel rector) en estrecha relación con los demás mecanismos para aplicar el Enfoque Integral de la labor educativa y político ideológica, y así elevar a niveles superiores la concepción de la actividad formativa del futuro egresado, teniendo en cuenta las dimensiones de la vida universitaria y la integración a la estructura curricular de los procesos universitarios.**

Entre los aspectos a tener en cuenta para la construcción de la Estrategia Maestra Principal de la carrera, están definidos los siguientes elementos:

- Objetivo.
- Las estrategias específicas.
- Las acciones por objetivos estratégicos.

En la Estrategia Maestra Principal desde su contenido se deberá diseñar, a partir de las especificidades del territorio en el cual se desarrolla la carrera y en correspondencia con las características propias del centro, estrategias específicas que garanticen la labor educativa y político – ideológica dirigida a la formación integral del estudiante.



En este sentido, existen aspectos claves que debe privilegiar el colectivo de profesores en su gestión desde la Estrategia Maestra Principal, y que emanan de la aplicación del Enfoque Integral en la carrera a partir del análisis profundo y con elevado rigor científico, pedagógico y político. Entre estos aspectos se encuentran:

1. Perfeccionamiento de los Proyectos Educativos, identificando las principales necesidades educativas grupales e individuales.
2. Funcionamiento integrado del equipo de trabajo educativo del año.
3. Adecuada selección de los profesores guía y estabilidad de su trabajo.
4. Garantizar la participación de los estudiantes en tareas de impacto social.
5. Prestar especial atención a los mecanismos de comunicación entre el colectivo de carrera.
6. Incrementar la utilización de la información que brindan los programas de la revolución.
7. Fortalecimiento de la Disciplina Principal Integradora.
8. El incremento del papel del profesor como líder y activista de la política del PCC.
10. Mejorar la fundamentación de las bases conceptuales para estructurar el trabajo de formación de valores.

El colectivo de carrera tiene en el colectivo de año la forma organizativa I para desatar en el año académico las acciones por objetivos estratégicos definidas en la Estrategia Maestra Principal de la carrera, o sea donde realizar el Proyecto Educativo con la participación de los profesores del año. El Proyecto Educativo se nutre del análisis que realiza el colectivo de carrera a partir de: definir el papel que le corresponde al colectivo de año desde los objetivos de formación planteados en el modelo del profesional para cumplir con el encargo social de la carrera, del diagnóstico del año (de donde emanan las necesidades educativas propias del colectivo de año), de definir el problema fundamental de formación que debe resolver el colectivo de año a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico, de construir de forma participativa y creativa las tareas, las acciones y criterios de medidas del Proyecto Educativo, de la experiencia por la ejecución de proyectos anteriores y de las valoraciones de funcionamiento realizadas a los mismos.

Para que el colectivo de carrera ejecute las acciones definidas en la Estrategia Maestra Principal, requiere de un plan de actividades donde se planifiquen y organicen actividades mediante las cuales los profesores se capaciten y preparen acerca de las formas para llevar a vías de hechos las mismas. Ese plan es el plan de trabajo metodológico en el nivel de carrera.

#### 4. Elaboración del plan de trabajo metodológico en el nivel de carrera.

Sobre la base de la determinación de los problemas principales detectados en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, teniendo en cuenta las premisas y la construcción de la Estrategia Maestra Principal, se deben seleccionar las opciones más promisorias que brinden la posibilidad de cumplir con ella, determinando cuáles son las que pueden proporcionar una mayor oportunidad para alcanzar el objetivo de la misma en menor tiempo y empleando la menor cantidad de recursos.

Para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, este paso es importante, pues contribuye a buscar vías efectivas para preparar al claustro y eliminar el solapamiento de las actividades que puede darse con los niveles de disciplina y año, teniendo en cuenta que los contenidos de la gestión pedagógica del colectivo de carrera es cualitativamente distinta de acuerdo con sus encargos.

La determinación de que actividades corresponden al colectivo de carrera, es lo que realmente permite definir el curso de acción que se seguirá, y se plasmarán en el plan de trabajo metodológico a través de acciones propiamente docentes y científicas pero cuyo objeto es, en esencia, la ciencia pedagógica que rige este proceso específico, para garantizar desde la labor que realizan los profesores, un modo de actuación donde se privilegie la correspondencia entre los valores compartidos de la universidad y los valores determinados por la profesión

Sobre la base de estos elementos se puede estructurar entonces el plan de trabajo metodológico del colectivo de carrera.

El plan de trabajo metodológico se confecciona atendiendo al problema o encargo que le corresponde a la carrera. De acuerdo con el modelo general del profesional, define la relación problema - objetivo - contenido del proceso de gestión de la didáctica, establece los métodos, define resultados esperados y a partir de aquí las disciplinas docentes que se subordinan a ésta y los años académicos establecen su plan de acuerdo, también, con las particularidades de sus componentes.

Los planes metodológicos de los demás niveles curriculares se derivarán de los objetivos de la carrera, pero se concretarán a partir de una conciliación entre todos, que permite reformularlos en función de establecer las adecuadas relaciones entre estos; sobre todo a través de las distintas formas y tipos de actividades metodológica para su desarrollo. Esta acción puede contribuir a eliminar la contradicción que se da cuando un mismo profesor debe asistir a actividades en estos tres niveles, y las mismas tienen una tendencia a solaparse.

Entre los aspectos a tener en cuenta para la elaboración del plan de trabajo metodológico en el nivel de carrera, están definidos los siguientes elementos:

- Caracterización del colectivo de carrera.
- Problemas metodológicos fundamentales.
- Objeto del Trabajo Metodológico.
- Objetivo.
- Métodos a emplear.
- Resultados esperados.
- Tareas metodológicas a desarrollar (con cronogramas).
- Plan de capacitación.
- Plan de controles diferenciados.

Los problemas metodológico se definen a partir de los resultados del diagnóstico de la situación que tiene la gestión del proceso formativo, los cuales reflejan un balance de la actividad desarrollada.

**En la determinación del objetivo del plan de trabajo metodológico el colectivo de carrera debe tenerse en cuenta la esencia o contenido que le corresponde, así como la de cada uno de los niveles subordinado y sobre la base de los problemas metodológicos a resolver, determinar su aspiración para darle solución. En este proceso es importante profundizar en los métodos y resultados esperados y establecer las conexiones necesarias, de forma que los objetivos no solapen el proceso de gestión de la didáctica en cada nivel curricular, con el fin de evitar excesos de actividades metodológicas y repetición de funciones, teniendo en cuenta que el profesor de una carrera es el mismo que interactúa en el colectivo de carrera, el colectivo de disciplina y el colectivo de año.**

La formulación del objetivo debe hacerse teniendo en cuenta que lo que se aspira sea transformado en un lapso de tiempo que dé solución a los problemas planteados, derivándose entonces las tareas del plan de trabajo metodológico.

Al considerar importante el trabajo grupal en la definición del objetivo del plan de trabajo metodológico, se evita que este sea algo establecido e inmutable, posibilitando que se produzca la indefinición y reconstrucción del objetivo propuesto por el equipo gestor de manera que a consecuencia de la reflexión y el debate colectivo, surja un objetivo enriquecido y consciente de lo que corresponde al grupo y de las derivaciones e implicaciones que el mismo tiene para cada uno de los sujetos que intervendrán en su cumplimiento.

La iniciativa creadora de cada colectivo de carrera podrá generar alternativas útiles para este empeño socializador del objetivo del plan de trabajo metodológico, de manera que desde su plena inserción se deriven las acciones pertinentes para su cumplimiento.

En el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, es necesario constatar el grado de cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal de la carrera y del Trabajo Metodológico en el nivel de carrera, para ello el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) mediante los procesos de autoevaluación y evaluación externa, se convierte en el marco de referencia para determinar si los problemas diagnosticados han sido resueltos.

**5. Realizar el proceso de autoevaluación o evaluación externa a través del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) y con la participación consciente de todos, el plan de desarrollo o mejoramiento.**

En este paso para la determinación de los indicadores para la autoevaluación o evaluación externa de la carrera se recurrirá a los fundamentos generales definidos en el documento Guía para la Evaluación Externa de la Carrera (SEA-CU 02) y al Reglamento para la Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (SEA-CU 03), en cuyos contenidos se encuentra la información para establecer la retroalimentación necesaria para el diseño de nuevas formas y los mecanismos correctivos para lograr el cumplimiento del objetivo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, así como para activar los mecanismos propios de la planeación estratégica, la dirección por objetivos y la dirección por valores para el control sistemático de lo planificado.

**Como peculiaridad resalta en este paso, que la concepción de la guía de evaluación supone la necesidad de mantener un vínculo directo con los actores principales (estudiantes, profesores, empleadores, etc.) de la acción, de manera que en esta relación se garantice la calificación de los diferentes aspectos.**

**De esta forma, los resultados de las autoevaluaciones o evaluaciones externas que se efectúen según la estrategia de acreditación de la universidad en cada carrera, la valoración de las mismas, así como los puntos obtenidos en cada**

**indicador de la Guía de Evaluación (SEA-CU 01), constituyen una herramienta idónea para la evaluación y seguimiento del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, o sea permite constatar el esfuerzo de todo el colectivo por el mejoramiento continuo de la calidad, punto de partida para la elaboración del plan de desarrollo o mejoramiento.**

**En función de los resultados obtenidos en los procesos de autoevaluación o evaluación externa, se elabora el informe con los resultados cuantitativos y la valoración cualitativa, así como los planes de desarrollo o mejoramiento.**

**Con este paso se culmina la metodología y se conforma la información necesaria para comenzar un nuevo ciclo del proceso mediante el diagnóstico.**

3.2. Recomendaciones para aplicar la metodología en el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

En la gestión del proceso formativo en el nivel de carrera, atendiendo a sus características particulares, es importante definir que no solo basta con desarrollar una metodología clara y significativa, sino que es necesario implementarla, para que ello incida realmente en el objeto que se investiga y se pueda establecer el perfeccionamiento de éste.

De acuerdo con los análisis que ha arrojado el diagnóstico efectuado y los aportes del propio modelo teórico, se propone, que para la implementación de la metodología es necesario realizar las acciones siguientes:

1. Se debe comunicar la metodología a seguir a todos los que intervienen en el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, en este caso a estudiantes y profesores.

La garantía de la participación plena de todos los actores del proceso de gestión pedagógica en está directamente relacionada con el grado de interiorización que se logre del objetivo del mismo.

2. Desarrollar las premisas que garantizarán las condiciones en las que se desarrollará el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

El equipo gestor deberá evaluar desde el conocimiento del grupo en cuestión, derivado de los resultados del diagnóstico, y a partir de la precisión de sus potencialidades y limitaciones, las acciones motivadoras que pueden conducir a estimular la participación de todos los implicados en la ejecución del proceso de gestión pedagógica.

Otro aspecto esencial resulta la toma de conciencia acerca de las principales limitaciones que presenta cada uno de los integrantes del colectivo en el dominio de los referentes teóricos y metodológicos de la gestión pedagógica, de manera que se establezcan los compromisos necesarios para la incorporación a las diferentes acciones de capacitación.

De igual manera, la valoración del estado de las relaciones con colectivos del mismo nivel y de otros niveles para el desempeño del proceso de gestión pedagógica y la claridad que se tenga acerca del papel que les corresponde en particular resulta importante para implementar la metodología.

3. Asegurar que el plan de trabajo metodológico de este nivel contribuya a lograr el cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal.

A consecuencia de los resultados obtenidos en la acción anterior, los diferentes grupos y actores deben encontrarse en condiciones de decidir desde los objetivos definidos del plan de trabajo metodológico, cuáles serán los tipos de actividades que respondan en mayor medida al cumplimiento de los mismos.

En este sentido el dominio de los referentes teóricos y metodológicos resulta esencial a la hora de seleccionar los tipos de actividades metodológicas que serán adoptadas, para garantizar el alcance que se propongan tener en el proceso de gestión pedagógica.

4. Revisar las tareas trazadas sistemáticamente y su cumplimiento.

Teniendo en cuenta lo que representa un proceso de gestión pedagógica pertinente del colectivo de carrera para el logro de una formación integral de los estudiantes, deberá definirse en el proceso mismo, las diferentes actividades metodológicas que se adoptarán, que variables de calidad, indicadores y criterios de medidas establecidos en el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) constituyen el marco de referencia para constatar el grado de cumplimiento de lo planificado y así poder adoptar las medidas correctivas que permitan cumplir los objetivos y desarrollar un proceso de gestión pedagógica de calidad.

5. Considerar programas de contingencia para el logro de los objetivos.

Las particularidades del proceso de gestión pedagógica en el nivel de carrera (se considera colectivo de carrera al total de profesores de la plantilla del centro que desarrollan actividades docentes en la carrera), obligan a prever programas de contingencia con propuestas alternativas que favorezcan el cumplimiento de los objetivos.

6. Lograr que la estructura de dirección se adecue a la ejecución de las acciones previstas.

**En particular la selección de los coordinadores de los colectivos de carrera, deberá partir ante todo del liderazgo y reconocimiento de que gocen en sus colectivos, así como su disposición a integrarse a las acciones de capacitación diseñadas.**

7. Controlar sistemáticamente si las acciones planteadas producen resultados en el proceso formativo.

Deberá establecerse de manera clara y precisa que los procesos de autoevaluación y evaluación externa desde el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera



Universitarias (S.E.A.-C.U.) constituyen el mecanismo que permite dar seguimiento global a los resultados que se van alcanzando a partir de la introducción del modelo, para en consonancia con los aciertos y limitaciones, proceder a establecer las correcciones necesarias que favorezcan el cumplimiento del objetivo previsto.

8. Crear un clima favorable a la implementación de la metodología a través de la capacitación pedagógica del colectivo de carrera.

La creación de un clima favorable al proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, supone la inserción y participación en las actividades de capacitación diseñadas por el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación Superior (CECES), de manera que favorezcan la solución de los problemas, la coordinación entre todos los actores y niveles y el intercambio de experiencias.

3.3. Aplicación del Método Delphi para evaluar la metodología diseñada y la factibilidad de su introducción en la Universidad de Pinar del Río.

**La utilización del método Delphi en la investigación tiene como objetivo verificar en la metodología diseñada la importancia de cada uno de los pasos propuestos para la implementación de la propuesta, las relaciones que se establecen entre la metodología y los principios del modelo y la factibilidad de su introducción en la Universidad de Pinar del Río.**

**El Método Delphi fue creado por O. Helmer y N. Dalkey. Es considerado uno de los métodos subjetivos de pronosticación más fiables y constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, a través de la elaboración estadística de las opiniones de expertos en el tema tratado. Según Durán R. (1971) (citado por Oñate, N. y otros) es la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de expertos para obtener consenso de opiniones informadas.**

Estos individuos calificados como expertos, vierten sus criterios subjetivos sobre el tema en cuestión.

Según Campistrous, L. y Rizo, C. (1998) (61), para lograr una consecuente objetividad en dichos criterios subjetivos es necesario apoyarse en dos leyes de la psicología social, la de los juicios comparativos y la de los juicios categóricos.

La primera de estas leyes expresa que las frecuencias de las preferencias de un indicador ante otro, es una función de la intensidad con que ambos poseen la característica considerada. La segunda expone que las frecuencias de preferencia de un indicador poseen una característica a escalar, que refleja la intensidad con que posee la característica considerada. De esta forma se expresa el hecho de que la coincidencia de criterios subjetivos facilita la elaboración de una escala que posee ciertas condiciones de objetividad.

La selección de los expertos puede hacerse a través de diferentes procedimientos, que pueden ser, el de autovaloración de los expertos, el de valoración realizada por el grupo y el de evaluación de algunas de las capacidades de los expertos.

Como procedimiento de selección de expertos del Método Delphi se asumirá el de autovaloración de los expertos, por considerar que en la autovaloración, el experto mismo valora sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el coeficiente de competencia ( $K$ ) de los sujetos que se seleccionen como expertos potenciales se seguirá el siguiente procedimiento. Este coeficiente se conforma a partir de otros dos: el coeficiente de conocimiento ( $K_c$ ) del experto sobre el problema que se analiza, determinado a

partir de su propia valoración, a partir de solicitarle que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10 (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10, expresa que posee una valoración completa sobre el mismo; de acuerdo a su autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1) y el coeficiente de argumentación (Ka) que estima, a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que ubique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tiene en su criterio cada una de las fuentes.

La suma de los puntos obtenidos, a partir de las selecciones realizadas por los expertos, es el valor del coeficiente Ka. Con estos datos se determina el coeficiente K como el promedio de los dos anteriores, utilizando la fórmula siguiente:

$$K = \frac{Kc + Ka}{2} .$$

El coeficiente de competencia tiene un valor comprendido entre 0.25 (mínimo posible) y 1(máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el peso que deben tener sus opiniones. Los valores de K considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos serán 0,6 0,7 0,8 y 0,9.

Además de estos datos recogidos sobre los expertos, se tendrán en cuenta su creatividad, capacidad de análisis, espíritu autocrítico y disposición a participar en el trabajo; todo lo cual se valorará en los contactos previos que se sostendrán durante la aplicación de la consulta.

Para la aplicación del Método Delphi, se utilizará un cuestionario (Anexo 12) el que cumplirá dos propósitos esenciales:

- 1. Seleccionar a los expertos dentro de un grupo de expertos potenciales, que en este caso serán 18 sujetos (vice-decanos, vice-rector de formación del profesional y otros dirigentes).**
- 2. Recopilar la información empírica necesaria de los sujetos seleccionados como expertos (18) a los cuales se les entregará un documento que contenga los elementos fundamentales de esta investigación, y un cuestionario (Anexo 13), donde a partir de indicadores se someta a la valoración individual de cada uno la propuesta realizada.**

**El análisis de la información ofrecida por los expertos respecto al nivel de importancia de los pasos de la metodología sometidos a su consideración y su vinculación con los principios del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera permitirá demostrar la factibilidad de la implementación del modelo propuesto en la universidad.**

**En el Anexo 14 se muestra la calificación de los expertos (según la categoría docente, científica y los años de experiencia) y en el Anexo 15, los resultados de la autoevaluación de los expertos y la cuantificación del comportamiento de estos valores en el grupo de expertos, observándose que 9 de los 13 expertos seleccionados se autoevaluaron en un nivel alto (69,23%); el 43,15% cuenta con más de 20 años de experiencia en la educación superior (Anexo 16); el 53,85% posee categorías docentes principales de profesor titular o auxiliar y el 84,62% tiene categoría científica de doctor en ciencias o título académico de master (Anexo 17).**

Una tabla con la valoración aportada por cada experto a cada uno de los indicadores puede ser vista en el Anexo 18.

**El análisis de la información ofrecida por los expertos respecto al nivel de importancia de los pasos de la metodología sometidos a su consideración y su**

vinculación con los principios del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera como proceso, así como la factibilidad de implementación de dicho modelo en la universidad, revela los siguientes resultados:

Frecuencias absolutas:

Pasos para implementar la Metodología (Indicadores)	MATRIZ DE FRECUENCIAS (Categorías)					TOTAL
	Imprescindible (C1)	Muy útil (C2)	Útil (C3)	Poco importante (C4)	No importante (C5)	
P-1	11	2	-	-	-	13
P-2	12	1	-	-	-	13
P-3	7	6	-	-	-	13
P-4	9	3	1	-	-	13
P-5	7	5	1	-	-	13

Frecuencias acumuladas:

Indicadores	MATRIZ DE FRECUENCIAS ACUMULADAS (Categorías)				
	C-1	C-2	C-3	C-4	C-5
P-1	11	13	13	13	13
P-2	12	13	13	13	13
P-3	7	13	13	13	13
P-4	9	12	13	13	13
P-5	7	12	13	13	13

Como se puede observar las categorías C3, C4 y C5 pierden interés puesto que al determinar el valor de las frecuencias relativas acumuladas el resultado es igual a 1 en todos los casos, es decir, coincide con el valor máximo de probabilidad acumulativa. Aquí se comprueba que C3, C4 y C5 son límites no necesarios.

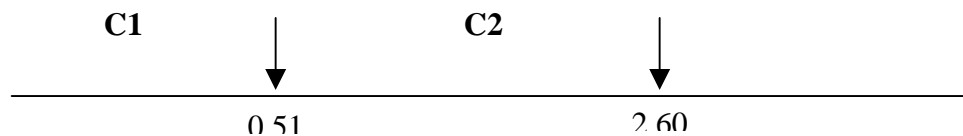
Frecuencias relativas acumuladas:

Indicadores	MATRIZ DE FRECUENCIAS RELATIVAS (PROBABILIDADES) ACUMULADAS (Categorías)	
	C-1	C-2
P-1	0.8462	1
P-2	0.9230	1
P-3	0.5385	1
P-4	0.6923	0.9230
P-5	0.5385	0.9230

Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal:

Indicadores	MATRIZ DE VALORES ABSCISAS		Suma	Promedio	Escala
	C-1	C-2			
P-1	1.02	3.9	4.92	2.460	-0.9075
P-2	1.43	3.9	5.33	2.665	-1.1125
P-3	0.10	3.9	4.00	2.000	-0.4475
P-4	0.50	1.43	1.93	0.965	0.5875
P-5	0.10	1.43	1.53	0.765	0.7875
<b>Sumas</b>	3.05	15.58	18.63		
<b>Límites o puntos de corte</b>	0.51	2.60	3.105	<b>1.5525</b>	

Los puntos de corte determinan la categoría de cada indicador según la opinión de los expertos consultados los que son ubicados en el gráfico siguiente:



En este gráfico se aprecia que los pasos P1, P2, P3 están comprendidos en la categoría C1 “imprescindible”, que P4 y P5 se encuentran comprendidos en la categoría C2 “muy útil”, todo esto muestra que ninguno de los indicadores está

comprendido en la categoría C3 (C4 y C5 ya fueron anteriormente descartadas), con lo cual se limita el número de indicadores a dos y se hace más simple la utilización de este sistema de indicadores sin una pérdida sustancial de información.

<b>Imprescindible</b>	<b>Muy útil</b>
0.51	2.60

<b>Pasos (Indicadores)</b>	<b>Categorías</b>
<b>P-1</b>	<b>Imprescindible</b>
<b>P-2</b>	<b>Imprescindible</b>
<b>P-3</b>	<b>Imprescindible</b>
<b>P-4</b>	<b>Muy útil</b>
<b>P-5</b>	<b>Muy útil</b>

La consulta realizada coadyuvó a enriquecer la concepción teórica asumida y arribar a consenso respecto al nivel de importancia de los pasos previstos para la metodología de implementación del modelo propuesto, evaluar en qué medida dicha metodología es expresión de los principios del modelo, así como la factibilidad de su implementación en el contexto de la universidad; favoreciendo la inclusión y modificación de los pasos dado el peso que los expertos le confieren en sus opiniones.

En la totalidad de los casos se reconoce la importancia de desarrollar la metodología como vía para la implementación del modelo en la universidad y el valor de cada uno de los pasos previstos calificados, a partir de la consulta, en los rangos de “Imprescindibles” y “Muy útiles”, lo que evidencia el aporte concreto que cada uno de ellos puede realizar a la instrumentación del modelo, aún cuando son susceptibles de perfeccionarse.

De igual manera, la totalidad de expertos considera que existe correspondencia entre la metodología y los principios y elementos esenciales del modelo, por cuanto la propuesta potencia desde sus enunciados la participación, capacidad de diálogo y

creatividad y toma en cuenta de manera integradora los principales elementos del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera dinamizando el proceso al establecer un orden de prioridades que no se encontraban definidos, por ende logra establecer la coordinación y relación necesarias entre los mecanismos, todos los niveles y sujetos que participan.

En respuesta a otro de los aspectos incluidos en el cuestionario, reconocen la factibilidad de implementación del modelo en la universidad, siempre y cuando se desarrollen las acciones previstas para crear un clima favorable en la institución para la incorporación plena de los actores del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

3.4. Experiencia de la aplicación del modelo mediante la metodología en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, en la Universidad de Pinar del Río.

La carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica, es una carrera perteneciente a la Facultad de Informática y Telecomunicaciones de la Universidad de Pinar del Río y en ella ha tenido lugar desde hace alrededor de dos años la introducción del modelo a partir de la metodología propuesta, posibilitando la gestión pedagógica del colectivo de carrera de forma sistémica e integrada, para una conducción del proceso formativo más pertinente.

A continuación se hará una breve descripción de esta experiencia, a través de cada uno de los pasos realizados y se ejemplificará como se logra establecer las relaciones definidas en el modelo propuesto de manera adecuada.

Para aplicar el modelo a través de la metodología fue necesario en un primer momento reunir a todo el colectivo de carrera (con la participación de un número significativo de estudiantes) para comunicarle los resultados más significativos de la investigación así como la metodología a seguir para garantizar la participación plena



de todos y lograr un alto grado de interiorización sobre la adecuación que se iba a operar relativa al proceso de gestión pedagógica.

Una vez intercambiado con los actores principales se comenzó a desarrollar una serie de premisas de modo que se garantizarán las condiciones imprescindibles para desarrollar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera.

En tal sentido, se esclarecieron derivado de los resultados del diagnóstico de la investigación las principales transformaciones que debían operarse:

11. Reconocer que el colectivo de carrera es un nivel de gestión de la universidad perteneciente a un departamento docente con un encargo y un objetivo específico y que debe estar comprendido en los documentos normativos relativos al proceso formativo universitario.
12. Eliminar las contradicciones relativas al proceso de gestión pedagógica entre el colectivo de carrera y el departamento docente, porque en tanto en el mismo, a partir de la dirección estratégica se gestionan de manera integrada y sistémica los diferentes procesos universitarios a partir de las diferentes áreas de resultados claves y estrategias específicas; este encuentra en el colectivo de carrera y en su coordinador los encargados de gestionar el proceso docente de pregrado desde su encargo.
13. Dominar las funciones metodológicas del colectivo de carrera para establecer las relaciones adecuadas con disciplina y año a partir de sus respectivas funciones, para evitar el solapamiento de actividades que hacen ineficiente el trabajo de todo el colectivo.
14. Conocer y comprender el papel de los mecanismos básicos que se utilizan y que forman parte de la gestión como la Estrategia Maestra Principal con un papel rector, el Trabajo Metodológico con un papel dinamizador y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) con un papel integrador así como sus relaciones.
15. Construir la Estrategia Maestra Principal de la carrera de manera que demuestre las particularidades de la carrera y refleje adecuadamente las relaciones entre los

valores de la universidad con los valores propios de la profesión, definidos desde el modelo del profesional.

16. Elaborar los Proyectos Educativos derivados de la Estrategia Maestra Principal de la carrera y teniendo en cuenta los objetivos generales correspondiente a cada año académico, definidos en el modelo del profesional.
17. Reconocer el papel rector de la Disciplina Principal Integradora en el Trabajo Metodológico en el nivel de carrera y de éste para garantizar el cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal de la carrera.
18. Ejecutar los procesos de autoevaluación con la seriedad y el dinamismo que esto exige, como vía para el mejoramiento continuo de la calidad y constatación del grado de cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal de la carrera y el Trabajo Metodológico en este nivel, como resultado del esfuerzo del colectivo de carrera.
19. Reconocer la necesidad de una capacitación pedagógica y didáctica actualizada para los profesores para asumir la labor educativa y su gestión pedagógica.
20. Gestionar el proceso formativo a partir de las relaciones sistémicas que se establecen entre la Estrategia Maestra Principal, el Trabajo Metodológico y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.) y que garantizan el perfeccionamiento y la pertinencia del trabajo del colectivo de carrera.

Para lograr con éxito las transformaciones mencionadas, el colectivo de carrera evaluó las posibles acciones que pudieran conducir a estimular la participación de todos, decidiéndose el desarrollo de talleres metodológicos que favorecieran el intercambio de opiniones y experiencias, relativos al tema en cuestión, donde se explicaron los fundamentos teóricos relativos a la gestión pedagógica pero con ejemplos para su instrumentación práctica desde cada uno de los mecanismos y sus relaciones.

Estas actividades resultaron esenciales para resolver las principales limitaciones presentes en los integrantes del colectivo de carrera en el dominio de los referentes teóricos y metodológicos de la gestión pedagógica, permitiendo establecer los compromisos necesarios para la incorporación a las diferentes acciones de

capacitación así como para la creación de un clima favorable a la implementación de la metodología de manera que favoreciera la solución de los problemas, la coordinación entre todos los actores y niveles y el intercambio de experiencias.

La aplicación de la metodología comenzó paralela al desarrollo de los talleres metodológicos, con el diagnóstico de las necesidades para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, durante el cual se revisaron los documentos elaborados para el trabajo del colectivo de carrera durante el curso 2003-04, la Estrategia Maestra Principal de la carrera y el plan de trabajo metodológico de este nivel (Anexos 19 y 20), la guía con los aspectos más significativos a evaluar (derivada del documento para operar las variables de calidad definidas en el Sistema Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.)(Anexo 21) y el informe resultado del proceso de autoevaluación efectuado (Anexo 22), de manera que se pudo conocer la situación que presentaba en general el proceso formativo de la carrera.

Como resultado de la consulta de los documentos se pudo caracterizar la situación del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera:

- En cuanto al cumplimiento de los objetivos de modelo del profesional, se apreció que los graduados son portadores de un profundo conocimiento teórico de las ciencias estudiadas no así de las habilidades y capacidades correspondientes a las mismas, lo que dificulta su desempeño laboral, aumento del período de adiestramiento y la consiguiente insatisfacción de los empleadores. Refieren estos últimos, la necesidad de destacar el alto dominio teórico y práctico de conocimientos relativos al uso de la computación y software profesionales.
- Se constató que la carrera cuenta con un apropiado diseño de la Disciplina Principal Integradora, pero presenta serias dificultades para el desarrollo del componente laboral e investigativo. A partir de las esferas de actuación se han identificado en el territorio las empresas afines al perfil del egresado en telecomunicaciones y electrónica con las cuales se han establecido convenios de colaboración, pero la propia dinámica de las mismas constituye un impedimento para

la inserción de estudiantes y una vez que esto se logra realizan tareas que no contribuyen al logro de los objetivos propuestos.

- Por las razones anteriormente expuestas el diseño de los proyectos integradores no responden en la mayoría de los casos a problemas de la producción y los servicios.
- Por el mismo desenfoco con que se ha venido trabajando, los objetivos educativos no tienen un tratamiento metodológico adecuado lo que hace que la formación personal de los estudiantes no esté en el mismo plano que su instrucción.
- El término gestión pedagógica del colectivo de carrera no era empleado, se reconoce el término de dirección del proceso docente educativo del colectivo de carrera, reduciéndose el alcance del primero en el marco de la gestión del proceso formativo.
- El proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera que se ejecuta no tenía identificado de manera integrada la ejecución de la Estrategia Maestra Principal de la carrera, el Trabajo Metodológico y el Sistema Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.).
- La Estrategia Maestra Principal se parecía mucho a la de la Facultad y el conjunto de acciones estratégicas estaban definidas para las diferentes dimensiones del Proyecto Educativo, lo que no favorecía el establecimiento de las relaciones entre los valores compartidos de la universidad y los valores de la profesión (no se tuvieron en cuenta).
- El Trabajo Metodológico en el nivel de carrera se caracterizó por ser un trabajo muy operativo, elaborándose un plan de trabajo metodológico sin la identificación de los problemas metodológicos existentes, con actividades asistémicas y no encaminadas al cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal desde sus funciones y sin un plan de capacitación para proyectar la superación del colectivo.
- El Trabajo Metodológico en el nivel de disciplina no tuvo la sistematización necesaria, lo que provocó que en muchas ocasiones en el nivel de carrera hubiera que resolver problemas que desde sus funciones no le correspondía.

- El Trabajo Metodológico de los años, se limitó al análisis de la situación académica de los estudiantes del año, no así al desarrollo de actividades metodológicas dirigidas al cumplimiento de las acciones por dimensiones del Proyecto Educativo.
- El proceso de autoevaluación efectuado no contó con la participación activa y plena de todos los profesores integrantes del colectivo de carrera (los profesores de las disciplinas básicas y de formación general no se incorporaron), las entrevistas efectuados tuvieron una muestra poco significativa y aunque el análisis de la evaluación de cada variable se realizó ante todo el colectivo, el proceso tuvo un carácter formal para dar cumplimiento a las orientaciones de niveles superiores, no reconociéndose la significativa incidencia de los resultados del mismo para corregir y darle solución a los problemas existentes. Como consecuencia los planes de desarrollo o mejoramiento que fueron elaborados no tuvieron la consecución necesaria para su cumplimiento.
- Independientemente que ya hace algunos años que se viene aplicando el Enfoque Integral para la labor educativa y política ideológica en las universidades, se pudo comprobar que aún no se alcanza el grado de conocimiento relativo a su importancia, lo que hace que los profesores no pongan especial atención al desarrollo social humanista y político ideológico de los estudiantes y en su propia formación como educadores.
- Para la gestión pedagógica la carrera en esos momentos contaba con un total de 42 profesores, de ellos cuatro eran graduados en adiestramiento con más de dos años de experiencia y dos eran colaboradores, de ellos el 26.32 % tenían la categoría de profesores titulares y auxiliares, y un 21.05% poseían el título de Doctor, el 35.1 % tenían el título de Master. Se pudo apreciar que no constituía una fortaleza el número de profesores con categorías docentes superiores y con categoría científica de doctor.
- En cuanto a las expectativas de los profesores se destacaron las relativas a la superación tanto en el área del saber de la ciencia que imparten (aún con las limitaciones existentes) como en los fundamentos pedagógicos y didácticos para un mejoramiento de su labor como docentes. Se comprobó en la mayoría su elevada

preocupación por la infraestructura existente en el departamento (caracterizada por la obsolescencia del equipamiento existente, en su mayoría roto y por la escasez de dispositivos y otros materiales), lo cual limita de manera significativa el desarrollo de actividades prácticas y el consiguiente dominio de habilidades profesionales. No obstante, se apreció el real empeño existente para buscar soluciones alternativas reviertan tal situación y elevar el nivel de satisfacción de los estudiantes.

➤ En cuanto a las expectativas de los estudiantes se comprobó que en una mayoría significativa, existe satisfacción con el trabajo de la mayor parte del colectivo de profesores. Una parte de los estudiantes considera que algunos profesores no le imprimen a su labor la motivación necesaria, hay ausencia de dinamismo en las clases, mal dominio de la modulación de la voz, no hacen asequibles la exposición de los contenidos al presentarlos de manera abstracta lo que incide negativamente en el desarrollo del proceso docente educativo.

➤ En cuanto a la disponibilidad de bibliografía actualizada, los estudiantes refirieron sentirse satisfechos con la existente, aunque existen títulos con cantidades impresas limitadas, dificultándose en muchas ocasiones el acceso a las que están en idioma inglés, por dificultades en el dominio de este idioma extranjero.

➤ En cuanto al plan de asignaturas los estudiantes no comprenden, por las opiniones expresadas, la necesidad de la existencia de asignaturas de formación general, las cuales desde sus contenidos contribuyen a su formación integral.

➤ En relación con las actividades docentes, expresaron insatisfacción con el vínculo que se establece entre los conocimientos teóricos recibidos y la práctica profesional, proponiendo la búsqueda de métodos (medios y formas) por parte de los profesores para darle solución.

➤ En relación con las actividades laborales, el nivel de satisfacción es muy bajo, y aunque reconocen el nivel de planificación y organización alcanzado en el componente laboral, expresan que una vez que están en las entidades no se les permite tener acceso a la tecnología instalada, las actividades son meramente descriptivas, las tareas asignadas se reducen a la traducción de manuales, organización de puestos de trabajos en muchas ocasiones, desmotivándolos en relación con la profesión.

- En relación con las actividades investigativas, hay poca participación de los estudiantes en las líneas de investigación definidas en el departamento, las limitaciones de recursos impone que los proyectos de diplomas e integradores, se queden a nivel de diseño y simulación, imposibilitando su implementación, montaje y puesta a punto, limitando el tránsito de los estudiantes por la dimensión real del proceso docente educativo que se ejecuta.
- En cuanto a los recursos informáticos de hardware consideraron aún insuficiente el número de máquinas computadoras existentes no así la gestión y administración de la red que se hace, y en cuanto a los software disponibles expresaron alto nivel de satisfacción, pues son muy utilizados en la mayoría de las asignaturas para el cumplimiento de sus objetivos.
- Sobre el Proyecto Educativo, reconocieron que aún no tenían una activa participación, siendo morosos en el momento de realizar las actividades planificadas, conllevando a incumplimientos en el mismo, donde sobresale el insuficiente protagonismo estudiantil en el desarrollo de los subproyectos extensionista.
- En cuanto a la participación en las convocatorias de mejora de notas y premios, aún no comprenden la importancia de las mismas en la elevación de su preparación y resultados cuantitativos.
- Al evaluar el sistema de relaciones entre el nivel de carrera y los diferentes niveles universitarios, se considera adecuado por el aporte que el colectivo de carrera hace al desarrollo de los procesos universitarios lo que se revierte en la calidad de la formación de los estudiantes.
- Para determinar si el coordinador de carrera, contaba con la preparación pedagógica para hacerlo y establecer las relaciones con los restantes niveles y entidades implicadas en el proceso, se constató que el mismo poseía el título académico de master en ciencias de la educación y ya tenía experiencia en sus funciones, por lo que esto facilitó en sumo grado la introducción de los resultados de esta investigación.

El diagnóstico efectuado cumplió una doble función, facilitar la definición de los problemas y por tanto del objetivo metodológico del Trabajo Metodológico en el nivel

de carrera para el curso siguiente, a partir de las posibilidades y limitaciones de la actuación realizada, y de la capacidad real del colectivo de carrera (teniendo en cuenta los problemas concretos detectados) y por otro contribuyó a la toma de conciencia y compromiso de un alto número de profesores del mismo.

A partir de los resultados del diagnóstico se definieron las premisas para la consecución del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, imprescindibles en la articulación de su cometido.

Entre las premisas que se establecieron se pueden citar por ejemplo:

- El colectivo de carrera ganó en claridad en cuanto a su papel en el proceso de gestión pedagógica, cuyo objetivo específico es la formación integral de los profesionales que egresa y su papel en relación con los restantes niveles es: el colectivo de carrera perteneciente al departamento docente gestiona el proceso formativo de pregrado, derivándose su Estrategia Maestra Principal de la de la facultad y la universidad así como su plan de trabajo metodológico, y subordina a las disciplinas (cuya función metodológica en la optimización del proceso docente educativo de la rama del saber a cuyo objeto de estudio responden, conduciendo el trabajo a la construcción de las didácticas específicas de acuerdo con el modelo del profesional) y a los años académicos (tiene la función de totalizar en él el trabajo de coordinación de la carrera y de las disciplinas en su contexto multidisciplinario, mediante la integración de las dimensiones de la vida universitaria, siempre partiendo de la curricular).
- Se diseñó un plan de capacitación orientado a la participación de los profesores en la diferentes modalidades de postgrado ofrecidas por el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación Superior, dando como resultado que nueve profesores cursaran el Diplomado en Educación Superior, tres profesores cursaran el Diplomado en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, cuatro graduados en adiestramiento vencieran un curso de postgrado en Didáctica de la Educación Superior, dos profesores cursaran la Maestría en Ciencias de la Educación Superior y tres se insertaran en el desarrollo de un doctorado en temas afines a los mencionados.



- Se logró consenso en cuanto la disposición de los integrantes del colectivo de carrera en participar de manera consciente, activa, dinámica y creativa en la solución de las necesidades del propio proceso formativo y las empresas, mediante el desarrollo de diferentes actividades.
- Cada profesor del colectivo de carrera tuvo acceso a toda la documentación necesaria (Programa y Plan de Estudios) para dominar el tipo de profesional que se pretende formar.
- Se publicó a través de la web de la carrera para dominio de todos los profesores, elementos esenciales de la planeación estratégica de la universidad para dominar la misión, visión y los valores compartidos de esta como organización y poder establecer una adecuada relación dialéctica entre estos y los valores profesionales.
- Se desarrolló un tele-taller con la participación de la mayoría de los profesores del colectivo, acerca de su papel director en el proceso formativo y la necesidad de desarrollarlo de manera bilateral y compartida.

La creación de estas premisas se logró de diferentes formas, en ocasiones aprovechando actividades ya planificadas y otras haciendo uso de los distintos medios disponibles, pero en cualquier caso que permitieran dar un sentido de actividad colectiva como lo requiere este nivel y con la participación de casi todo el colectivo de carrera.

**De acuerdo con el diagnóstico efectuado y las premisas establecidas se construyó la Estrategia Maestra Principal de la carrera para el curso 2004-05 (Anexo 23). Para ello en primer lugar se tomaron los valores compartidos de la universidad (patriotismo, responsabilidad, profesionalidad, honestidad, humanismo) así como su misión y visión, y los definidos desde el modelo del profesional: entre los sociales (la limpieza, la profesionalidad, la responsabilidad, la cultura, la honestidad, la eficiencia) entre los individuales (la autoestima, la amistad, el respeto), entre los morales (la libertad, lo bueno y la moral) y entre los antropológicos (la dignidad), para establecer las relaciones**

**necesarias. En este análisis se constató el grado de coincidencia y de correspondencia existente entre ellos, y que describen como deber ser el comportamiento del colectivo de carrera en función de lo que se quiere que sean los profesionales en telecomunicaciones y electrónica. Además se analizaron la estrategia educativa y político – ideológica de la universidad y de la facultad, para garantizar que el diseño y ejecución tuviera un carácter derivativo, sistémico y creativo.**

Al construirla mediante un debate con la participación de todo el colectivo, hubo consenso que como estrategia su objetivo y estrategias específicas, pudiera ser válido y validas no solamente para un curso, pues expresan el comportamiento regulable de todo el colectivo en aspectos que caracterizan el proceso formativo que se ejecuta.

En el caso específico de las acciones por estrategias específicas, se definieron para el curso 2004-05, pues a través de las mismas se les da cumplimiento pero en función de los resultados del diagnóstico efectuado. Estas pueden variar de un curso a otro, no necesariamente tienen que ser las mismas.

**Para garantizar el cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal de la carrera, se seleccionaron las actividades correspondientes a desarrollar, en el marco del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera y se elaboró el plan de trabajo metodológico del colectivo de carrera para el curso 2004-05 (Anexo 24) como forma de materialización de las mismas.**

Las actividades seleccionadas estuvieron orientadas a garantizar las vías efectivas para preparar al claustro y eliminar el solapamiento de actividades metodológicas correspondientes a otro nivel. Para ello al elaborar el plan de trabajo metodológico de la carrera se conciliaron las de disciplinas y años.

Entre los aspectos definidos en la elaboración del plan de trabajo metodológico en el nivel de carrera, se encuentran:

➤ Caracterización del colectivo de carrera.

Muestra que con respecto al curso anterior, no ha habido cambios en cuanto a los profesores que integrarán el colectivo de carrera, lo que garantiza que las premisas establecidas respondan al objetivo del proceso de gestión pedagógica, y no haya que elaborar programas de contingencias.

➤ Problemas metodológicos fundamentales.

Los problemas metodológicos son un reflejo de los problemas diagnosticados relativos a la gestión del proceso docente educativo de la carrera.

➤ Objeto del Trabajo Metodológico.

Es el proceso docente educativo de la carrera.

➤ Objetivo.

Se definió en función de la preparación de los profesores, para lograr una adecuada planificación y organización desde una estructuración sistemática de todas las actividades docentes y un eficiente desarrollo del proceso docente educativo que garantice el logro de los objetivos instructivos y educativos mediante el cumplimiento de la estrategia educativa de la carrera.

➤ Métodos a emplear.

Se definió un conjunto de métodos para garantizar sobre la base de los fundamentos de la didáctica general y la experiencia de los profesores, así como de los resultados de sus investigaciones en este campo, el perfeccionamiento del proceso docente educativo.

Los métodos definidos siguen una lógica y están estrechamente relacionados, pues desde sus objetivos permiten darle solución a los problemas metodológicos diagnosticados.

Las reuniones metodológicas se proponen, para que los profesores analicen, discutan y lleguen a conclusiones acerca de la solución de los problemas metodológicos definidos y para encontrar las vías más efectivas para ejecutar las acciones de la Estrategia Maestra Principal desde los referentes teóricos existentes,

perfeccionándose el proceso formativo a través de lineamientos que determinan el accionar del colectivo de carrera.

Una vez realizada la reunión metodológica correspondiente a la solución de un problema dado y/o al cumplimiento de determinada acción de la Estrategia Maestra Principal, se propone la realización de una clase metodológica instructiva, orientada a que los profesores mediante la demostración, la argumentación y el análisis sobre aspectos de carácter metodológico desde una asignatura en particular, eleven mejor su preparación a través del intercambio y perfeccionen el proceso formativo.

Para cerrar el ciclo que da solución a un problema metodológico dado o al cumplimiento de determinada acción de la Estrategia Maestra Principal, se propone una clase metodológica demostrativa, consistente en la orientación, argumentación y análisis de los aspectos que responden a los objetivos propuestos a través de una actividad docente donde participan los estudiantes.

Se toma la Disciplina Principal Integradora, con su subsistema de asignaturas para el desarrollo del Trabajo Metodológico del colectivo de carrera.

➤ Resultados esperados.

Están definidos en función de las soluciones que se esperan alcanzar y del grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a su proceso formativo.

➤ Tareas metodológicas a desarrollar (con cronogramas).

Las tareas metodológicas se han desplegado en un intervalo de tiempo correspondiente al curso escolar 2004-05, con el responsable de realizarla y la fecha en que tendrá lugar.

➤ Plan de capacitación.

En el plan de capacitación se prevé la incorporación de los profesores del colectivo de carrera al programa de superación propuesto por el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación Superior, para mantener la capacitación continua de los mismos, en cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos desde los nuevos enfoques.

➤ Plan de controles diferenciados.

Los controles diferenciados se realizarán por el Jefe de Departamento, y tienen como objetivo prever la ocurrencia de una labor inadecuada de los profesores y para evaluar el desempeño de los mismos en su actividad docente.

Para constatar el grado de cumplimiento de la Estrategia Maestra Principal y del Trabajo Metodológico desarrollado, se prevé el desarrollo del proceso de autoevaluación correspondiente al curso 2004-05 a través del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.). Este proceso de autoevaluación constituirá para colectivo de carrera un proceso de análisis e interpretación de información que permitirá reflexionar sobre los diferentes factores determinantes y aspectos del proceso de gestión pedagógica a perfeccionar, al proporcionar juicios de valor y toma de decisiones.

La información que se obtenga y que aparecerá en el informe a elaborar, será necesaria para establecer la retroalimentación y el diseño de formas correctivas para lograr el cumplimiento del objetivo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera. Estas formas correctivas constituirán las acciones, tareas o actividades de los nuevos planes de desarrollo o mejora al permitir una corrección y optimización sistemática y continua, o sea la metodología interpretativa del proceso de gestión pedagógica efectuado.

**Ese informe constituirá el marco de referencia para realizar el diagnóstico correspondiente al curso 2005-06, cerrando y comenzando un proceso cíclico que favorece de manera coherente el logro del objetivo del proceso de gestión pedagógica.**

Para una comprensión exacta de lo que se acaba de explicar y para que se aprecie la relación que se establece entre la Estrategia Maestra Principal de la carrera, el Trabajo Metodológico en el nivel de carrera y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.\_C.U.) se presenta un ejemplo:

Entre los aspectos más relevantes obtenidos del diagnóstico se pueden citar: insuficiente desarrollo de habilidades prácticas por los estudiantes, insatisfacción con el desarrollo del componente laboral e investigativo, la vinculación que se establece entre la teoría y la práctica no satisface las expectativas y exigencias de los graduados, baja incorporación de los estudiantes de alto aprovechamiento a las líneas de investigación del departamento, insuficiente protagonismo estudiantil en el desarrollo de los subproyectos extensionista, dificultades con el uso de la bibliografía en idioma inglés.

En correspondencia y una vez establecidas determinadas premisas en la Estrategia Maestra Principal se definieron una serie de estrategias específicas, entre las que se puede citar a modo de ejemplo la siguiente: Garantizar un adecuado enfoque político ideológico y de formación de valores en la concepción del aseguramiento bibliográfico y el uso de las TIC dentro de los estudiantes tanto del curso regular diurno como del curso para trabajadores.

Entre las acciones correspondientes a esta estrategia están:

- Desarrollar materiales complementarios para aumentar la presencia de las asignaturas en la red.
- Incorporar a los Proyectos Educativos de los distintos años actividades conducentes a elaborar por los estudiantes herramientas multimediales para la autogestión del conocimiento.
- Incorporar a los Proyectos Educativos de los distintos años actividades conducentes a elaborar por los estudiantes herramientas multimediales para la divulgación de noticias de carácter político, histórico e ideológico, de la UJC y la FEU.
- Presentar un proyecto de investigación para el desarrollo de medios de enseñanza soportados en las tecnologías de la información y las comunicaciones para la Disciplina de Electrónica.

Para garantizar el cumplimiento de las mismas en el plan de trabajo metodológico de la carrera se planifican las siguientes actividades metodológicas a través de diferentes métodos:

Nro.	Actividades Metodológicas	Responsable	Fecha
1.	Reunión metodológica del colectivo de carrera. <b>El empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones para el desarrollo de recursos y herramientas multimediales para la enseñanza.</b>	<b>Profesor que dirige las investigaciones relativas al empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones</b>	Diciembre
2.	Clase metodológica instructiva. <b>El empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza de la electrónica a través de la asignatura Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica II.</b>	<b>Profesor de la asignatura Ing. en Telecomunicaciones y Electrónica II.</b>	Diciembre
3.	Clase metodológica demostrativa. <b>Comprobación del empleo de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza de la electrónica a través de la asignatura Ingeniería en</b>	<b>Profesor de la asignatura Ing. en Telecomunicaciones y Electrónica II.</b>	Enero

	<b>Telecomunicaciones</b>	<b>y</b>		
	<b>Electrónica II.</b>			

Desde este ejemplo se demuestra como el Trabajo Metodológico del colectivo de carrera se apoya en la Disciplina Principal Integradora, y como resultado del desarrollo de estas tareas metodológicas se puede lograr, que a través del proceso docente educativo de esa asignatura, se orienten proyectos (Ejemplos: para el desarrollo de página web, laboratorios virtuales, etc.) a realizar por parte de los estudiantes, donde se empleen eficientemente los software profesionales, se vincule la teoría con la práctica, se conformen equipos de trabajo, se integre un número significativo de estudiantes a las líneas investigación del departamento.

De esta manera se logra direccional adecuadamente el proceso docente educativo en las tres dimensiones: **EDUCACIÓN – INSTRUCCIÓN – DESARROLLO** y contribuir a formar los siguientes valores: entre los sociales (la profesionalidad, la responsabilidad, la cultura y la eficiencia) entre los individuales (la autoestima y la amistad), entre los morales (lo bueno y lo moral).

El desarrollo de las acciones y de las actividades metodológicas antes mencionadas, tienen una incidencia significativa en indicadores de calidad y criterios evaluativos tales como:

Situación de los estudiantes (Los estudiantes tienen una adecuada participación en las tareas previstas en la estrategia educativa de la carrera).

Dominio de los modos de actuación de la profesión, en correspondencia con el año que cursan (Calidad de los Trabajos de Curso y proyectos extensionistas).

Aseguramiento Bibliográfico en el área de conocimientos de la carrera (Materiales elaborados por el colectivo de profesores, incluido en soporte electrónico, y acceso de los estudiantes a los mismos).

Diseño de los años y de las disciplinas (Los objetivos y los contenidos de las disciplinas dan respuesta a los requerimientos de la carrera).



El cumplimiento de estos indicadores de calidad, revela el grado de acercamiento de la gestión del colectivo de carrera a los estándares de calidad establecidos, para un reconocimiento interno y externo de la misma.

**Por la imposibilidad de disponer del informe conclusivo del proceso de autoevaluación a efectuar, mediante la convocatoria a debates y charlas abiertas con el colectivo de profesores se aplicaron métodos de acción participación, con el propósito de comprender, interpretar y reflexionar acerca del impacto de la aplicación del modelo mediante la metodología y las transformaciones operadas en la realidad estudiada.**

**Estos intercambios fluyeron con gran facilidad pues el colectivo de profesores se convirtió en un participante activo de la experiencia donde prevalecieron las interacciones teoría-práctica y práctica-teoría, y entre conocimiento y acción.**

Durante el desarrollo de estos encuentros por las opiniones y criterios emitidos se pudo apreciar un mejoramiento significativo en algunos aspectos con respecto al curso anterior, lo que debe tener una influencia positiva en los resultados de la evaluación cuantitativa de la carrera, reconociéndose por la gran mayoría los saltos de calidad alcanzados durante la aplicación del modelo y demostrándose la validez del mismo.

Entre los aspectos a destacar se encuentran: la elevación del nivel de satisfacción de los estudiantes con respecto al desempeño de sus profesores, la instrumentación de las estrategias curriculares y en particular la de idioma con el desarrollo de un curso facultativo para elevar el dominio del mismo, la incorporación activa de los estudiantes en la ejecución del Proyecto Educativo, la existencia de un proyecto extensionista de la carrera con el conjunto de subproyectos (orientados a prestar servicios fundamentalmente telemáticos mediante la administración de áreas locales

y contribuir a la formación vocacional de estudiantes de la enseñanza secundaria y pre-universitaria en relación con la profesión), desarrollo de laboratorios reales con el uso de las computadoras y de laboratorios virtuales para la asignatura de física, desarrollo de una excursión al Pico Turquino para vincular la educación ambiental desde la ciencias que tributan al objeto de la profesión, entre otras.

Entre los aspectos que aún exigen mayor atención y la búsqueda de variadas alternativas se encuentran aún, la insatisfacción con el número de prácticas de laboratorios reales desarrollados así como del componente laboral realizado.

3.5. Perspectivas de la aplicación de esta metodología en las carreras de la Universidad de Pinar del Río.

Para la aplicación de la metodología se plantea la necesidad de desarrollar una serie de actividades en el marco de una capacitación pedagógica a los coordinadores de carreras para la comprensión de la propuesta y para crear un clima institucional favorable a este trabajo.

La capacitación pedagógica se propone que sea, a través de un entrenamiento, que se debe desarrollar mediante talleres metodológicos, donde a partir de una caracterización del proceso de gestión pedagógica, se presente el modelo y la metodología para su implementación; ejemplificando el aporte práctico a partir de la experiencia desarrollada en la carrera Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica. Para el desarrollo del entrenamiento se ha diseñado un programa que se muestra en el Anexo 25.

Los estudiantes como entes activos dentro del proceso formativo, también requieren cierta preparación para poder comprender la dinámica de este proceso y por ende tener una participación más consciente en el mismo, lo que traería como consecuencia mayor nivel de comprometimiento en el cumplimiento de sus responsabilidades y tareas a desarrollar, más específicamente en el Proyecto Educativo.

La consolidación de la Disciplina Seminarios Especiales de Pedagogía y Didáctica (ver programa de la asignatura en el Anexo 26) en los cursos regulares diurnos da esa posibilidad, pues a la vez que tiene lugar su formación pedagógica y didáctica, ocurre un proceso de retroalimentación al interior del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, a partir de las propias experiencias de los estudiantes.

### **CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III.**

La metodología propuesta para implementar el modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera en la Universidad de Pinar del Río transita por cinco pasos esenciales: el estudio diagnóstico de las necesidades para el desarrollo del proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera, el establecimiento de premisas para la consecución del mismo, la construcción de la Estrategia Maestra Principal, la elaboración del plan de trabajo metodológico, la realización del proceso de autoevaluación o evaluación externa a través del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carrera Universitarias (S.E.A.-C.U.), que son los que hacen factible la introducción del modelo propuesto.

La determinación de las acciones principales para la implementación de la metodología y por consiguiente del modelo, establece las pautas esenciales para establecer las condiciones que en el orden de la comunicación, la relación con los demás niveles y la creación de un clima favorable, entre otras, deben existir, sentando las bases para una nueva visión de la gestión pedagógica de los colectivos de carreras.

Estos elementos fueron demostrados a través de la aplicación del Método Delphy y la implementación en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica en la Universidad de Pinar del Río, con resultados favorables.

## **CONCLUSIONES.**

La sistematización de la gestión del proceso formativo universitario en Cuba permite determinar las principales transformaciones que han tenido lugar en su devenir, lo que posibilita caracterizarlo. La evaluación de esta problemática en el contexto de la Universidad de Pinar del Río evidencia que se ha avanzado en la introducción de ciertos enfoques, aunque en general la gestión pedagógica del colectivo de carrera manifiesta dificultades en las distintas carreras de los cursos regulares diurnos, por la indefinición y atomización de los mecanismos que se utilizan, incidiendo negativamente en el direccionamiento de la formación de los profesionales, de ahí la necesidad de solucionarlo.

La gestión pedagógica del colectivo de carrera a partir de los principios que la tipifican: científicidad, participación bilateral, flexibilidad, pertinencia, directividad y problémico, está determinada por las acciones estratégicas y operativas que secuenciadas y relacionadas entre sí, permiten conseguir los objetivos de formación

integral del profesional, que derivadas de la Estrategia Maestra Principal, del Trabajo Metodológico y del Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.), garantizan a partir de la integración dialéctica de la dimensión pedagógica, administrativa y socio-humanista de este proceso, lograr una relación entre los valores de la universidad, los del profesional para cumplir con el encargo social y los de nuestra sociedad.

Desde la conceptualización de la gestión pedagógica del colectivo de carrera, se define la integración de sus componentes, donde la Estrategia Maestra Principal es portadora de la labor educativa y el trabajo político ideológico en la universidad, el Trabajo Metodológico prepara al colectivo de carrera para la implementación de la misma, de acuerdo con el modelo del profesional, y el Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias (S.E.A.-C.U.) como metodología interpretativa de la gestión, refleja el esfuerzo continuo del colectivo de carrera por cumplir de forma responsable con la Estrategia Maestra Principal y el Trabajo Metodológico para la formación del profesional, llevando al alcance de los objetivos propuestos: la formación integral de profesionales.

**Para aplicar el modelo se diseñó una metodología, que fue evaluada por el método de expertos y se desarrolló una experiencia en la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y Electrónica en la Universidad de Pinar del Río, la cual mediante la aplicación de métodos de acción participación fue evaluada destacándose las principales transformaciones operadas en la realidad estudiada, revelando su validez.**

## **RECOMENDACIONES.**

A partir de las conclusiones a que se arriban en este trabajo se recomienda:

1. Estudiar como incorporar al modelo el trabajo educativo personalizado así como las características que deberá adoptar la gestión pedagógica del colectivo de carrera, en el contexto de la universalización de la enseñanza.
2. Implementar el proceso de gestión pedagógica del colectivo de carrera a partir del modelo propuesto de manera gradual y según las condiciones de cada carrera, como vía para continuar perfeccionando la gestión de este proceso.
3. Aplicar en la Universidad de Pinar del Río la Capacitación Pedagógica para coordinadores de carrera y jefes de departamentos, dirigida a la preparación en cuanto a los fundamentos teóricos del modelo de gestión pedagógica del colectivo de carrera y la metodología para su implementación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- (1) Aguilera García, Luis Orlando. (2003). La educación de valores. Retos para la universidad finisecular. p47.
- (2) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. p1.
- (3) UNESCO (1990).
- (4) Didrikson, A. (1995).
- (5) UNESCO (1998). p4.
- (6) Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España. p44.
- (7) Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España. p51.
- (8) Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España. p51.
- (9) Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España. p49.
- (10) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. p13.
- (11) MES (1998).
- (12) Informe del V Pleno del Comité Central del Partido.

- (13) Vecino Alegret Fernando (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de Educación Superior. No. 1 Vol. XVII. p 29.
- (14) UNESCO (1995). Documentos de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. París.
- (15) Colectivo de autores CECES. (2004). Algunas ideas entorno a la creación y funcionamiento de una comisión de revisión, chequeo y control de la EMP para desarrollar la labor educativa y político- ideológica en la Universidad de Pinar del Río. 2004. p.1.
- (16) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. p60.
- (17) Malagón, M. Jorge. (1998). La disciplina principal integradora, su fundamentación a través de la carrera Ing. En Telecomunicaciones y Electrónica. p46.
- (18) Norma ISO 9000:2000. Apartado 3.2.6. p15.
- (19) Diccionario Enciclopédico. Editorial Terranova. (1996).
- (20) Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. (1994). Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES. p3.
- (21) Álvarez de Zayas, Carlos M., Sierra Lombardía, Virginia. La universidad de excelencia. p20.
- (22) Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. (1994). Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES. p14.
- (23) Almuiñas Rivero, José Luis. (1999) La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Tesis doctoral. La Habana. Cuba. p28.
- (24) Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES.1994. p12.
- (25) Pérez Glez, José C. (2002). Dirección Estratégica en Centros Educativos.



- (26) Rodríguez González, Fermin y Alemañy Ramos, Sonia. (1996) Experiencias en la aplicación de la APO en las universidades cubanas. Revista Cubana de Educación Superior. No. 2-3. Universidad de La Habana. Cuba.
- (27) Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES.1994. p12.
- (28) <http://www.aedipe.es/33%20oconnor.htm>
- (29) Rodríguez, F.O., Alemañy, S. (2002). Enfoques, dirección y planificación estratégicas. Conceptos y metodologías. Folletos Gerenciales. CCED-MES. No.5. 1997. C.Habana. p.108 del IV Anexo: Materiales Complementarios.
- (30) Dewey John. 1967.Democracia y educación. Buenos Aires.
- (31) Álvarez de Zayas, Carlos M., Sierra Lombardía, Virginia. La universidad de excelencia. p3.
- (32) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. p65.
- (33) UNESCO (1998). p4.
- (34) Díaz Barriga, Ángel (2002). Didáctica y currículum. México: Paidós.
- (35) Colectivo de autores. (1996). La pedagogía como ciencia. Posición cubana. Revista Desafío Escolar. p54.
- (36) Orozco Silva, Luis E. La formación integral y el mundo del trabajo. Seminario Internacional de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del siglo XXI. Colombia. p58.
- (37) Alarcón, R. Y Sánchez, R. (2000). Actualización del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica en la Universidad. MES. Editorial Félix Varela. La Habana. p13.
- (38) Arana Ercilla, M. y Armenteros, Ma. Del C. (2002). La formación social humanista en las Carreras de Ciencias Técnicas en Cuba. p3.
- (39) Orozco Silva, Luis E. La formación integral y el mundo del trabajo. Seminario Internacional de la Educación Superior. Transformaciones de la universidad del siglo XXI. Colombia. p61.

- (40) Aguilera Luis O. G. (2003). La educación de valores. Retos para la universidad finisecular. p5.
- (41) Rodríguez López, Eduardo. (1996). Algunas reflexiones sobre la calidad del proceso educativo en la universidad. Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del siglo XXI. Memorias.
- (42) Núñez, Fernández y Aurora. (1998). El sistema de postgrados de Cuba: filosofía, estructura y propiedades.
- (43) Álvarez de Zayas, Carlos M. (2001). La pedagogía universitaria. Una experiencia cubana. p7.
- (44) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Manual para un proyecto de capacitación a docentes. p49.
- (45) Álvarez de Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación superior. Apuntes para un libro de texto. p85.
- (46) Álvarez de Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación superior. Apuntes para un libro de texto. p122.
- (47) Reglamento de trabajo docente y metodológico vigente (Resolución Ministerial - 260/91).
- (48) Álvarez de Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación superior. Apuntes para un libro de texto. p85.
- (49) Álvarez de Zayas, Carlos M. Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación superior. Apuntes para un libro de texto. p85.
- (50) Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES. p6.
- (51) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. pP72.
- (52) Betancourt Villalba, Amneris. (2003). Modelo de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera, en la Universidad de Pinar del Río. UPR. Pinar del Río. p65.
- (53) Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. UPR. Pinar del Río. p81.

- (54) Malagón, M.Jorge. (1998). La disciplina principal integradora, su fundamentación a través de la carrera Ing. En Telecomunicaciones y Electrónica. p46.
- (55) UNESCO. (1996). Informe Final. Conferencia Regional sobre política y estrategia para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. p6.
- (56) UNESCO. (1996). Informe Final. Conferencia Regional sobre política y estrategia para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. p7.
- (57) Rodríguez Méndez, Alberto. (1996). Calidad de la Educación. p3.
- (58) Rodríguez, F.O., Alemañy, S. Enfoques, dirección y planificación estratégicas. Conceptos y metodologías. Folletos Gerenciales. CCED-MES. No.5. 1997. C.Habana. p.106 del IV Anexo: Materiales Complementarios.
- (59) Rdguez, F.O., Alemañy, S. Enfoques, dirección y planificación estratégicas. Conceptos y metodologías. Folletos Gerenciales. CCED-MES. No.5. 1997. C.Habana. p.106 del IV Anexo: Materiales Complementarios.
- (60) Rodríguez Méndez, Alberto. (1996). Calidad de la Educación. p4.
- (61) Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera, C. (1998). Indicadores e investigación educativa. ICCD.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Aguilera García, Luis Orlando (2000) La articulación universidad-sociedad. Tesis para tratar el cambio en las universidades. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX No.3, La Habana, Cuba.
2. Aguilera García, Luis Orlando. (2003). La educación de valores. Retos para la universidad finisecular.
3. Alarcón Ortiz , Rodolfo y Sánchez Noda, Ramón. (2000). Actualización del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político-Ideológica en la Universidad
4. Alarcón de Quesada, Ricardo. (2002) 40 aniversario de la Reforma Universitaria. Revista Bimestre Cubano. La Habana, Cuba.
5. Alarcón Ortiz, Rodolfo y Alvarez de Zayas, Carlos (1995) Revolución y Educación Superior en Cuba. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana, Cuba.
6. Alarcón Ortiz, Rodolfo y Fernández González, Aurora. (1995) La Educación de Posgrado en la República de Cuba. En Revista Educación Superior. CEPES, UH. La Habana, Cuba.

7. Alarcón Ortiz, Rodolfo. (1988) Formación y Superación de los Profesionales en Cuba. Disertación especial ofrecida en la sesión inaugural del XIII Congreso Panamericano de Enseñanza de la Ingeniería. XX Convención UPADE. La Habana, Cuba.
8. Alarcón Ortiz, Rodolfo. (1994) Discurso de clausura Encuentro Binacional de Directores de Extensión y Difusión Cultural México- Cuba. La Habana, Cuba.
9. Alfaro Pérez, Jorge y otros. (1999). Integración de las áreas académicas: consolidación de un modelo universitario. Revista Imágenes. Vol. 6. No. 9. Págs. 187-190. Heredia, Costa Rica.
10. Almuiñas Rivero, José Luis. (1999) La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
11. Alonso Rdguez, Sergio H., Sánchez Carmona, Pedro R. (1994). Curso de capacitación: Alta Gerencia Educacional. MES.
12. Almuiñas Rivero, José Luis. (1999) La planificación estratégica en las instituciones de educación superior. Tesis doctoral. La Habana. Cuba.
13. Álvarez de Zayas Carlos M. (1982). El trabajo metodológico y su relación con el trabajo docente, con el trabajo científico-técnico y con el sistema de superación de los cuadros científico-pedagógicos. Revista Internacional. Educación Superior Contemporánea. La Habana. Cuba.
14. Álvarez de Zayas Carlos M (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior cubana. Tesis presentada para optar por el grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana.
15. Álvarez de Zayas Carlos M (1992) La escuela en la vida. La Habana.
16. Álvarez de Zayas Carlos M (1995) Pedagogía Universitaria: una experiencia cubana. Curso Pre evento. Congreso Internacional Pedagogía 95. La Habana.
17. Álvarez de Zayas Carlos M (1995) La escuela de excelencia. Monografía. Dirección de Formación de Profesionales, Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.
18. Álvarez de Zayas Carlos M (1996) El diseño curricular en la Educación Superior Cubana. Revista electrónica Pedagogía Universitaria. DFP-MES.Cuba. Vol.1. No.2.

19. Álvarez de Zayas Carlos y García Blanco Reinaldo (1997). La contradicción dialéctica como invariante para la estructuración del proceso docente- educativo. En Revista Educación Superior Cubana. No.2. Vol. XVII. La Habana.
20. Álvarez de Zayas, Carlos y Sierra Lombardía, Virginia (1999). Metodología de la investigación científica. Instituto de propuestas y soluciones estratégicas para Bolivia. Escuela de Comando y Estado Mayor del Ejército. Bolivia.
21. Álvarez de Zayas, C. (2000). Didáctica: La escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la habana, Cuba.
22. Álvarez de Zayas, Carlos M. (2001). La pedagogía universitaria. Una experiencia cubana.
23. Álvarez de Zayas, Carlos M., Sierra Lombardía, Virginia. (2002). La universidad de excelencia.
24. Álvarez de Zayas, C. M. y Sierra, V. (2002) La investigación Científica en la sociedad del conocimiento. Material de apoyo a la docencia. La Habana. Cuba.
25. Autores varios (1991). Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. UNESCO. París.
26. Ashby, E. Second Edition: The university ideal. In the center magazine. Vol. VI. No.1. January/february 19/3.
27. Arana Ercilla, M. y Armenteros, Ma. Del C. (2002). La formación social humanista en las Carreras de Ciencias Técnicas en Cuba.
28. Arguin, Gerard (1988) La planificación estratégica en la universidad. Impresa en la Universidad de Québec. Canadá.
29. Arrechavaleta Guarton, Nora (1999) Lo histórico-cultural en ¿la gestión de la docencia ... o en la docencia y en la gestión?. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIX No1. Universidad de La Habana. Cuba.
30. Arrechavaleta Guarton, Nora y Doussou Romero, Lilliam. (1996) La administración del personal académico su formación y superación. Revista Cubana de Educación Superior. No. 2-3. Universidad de La Habana. Cuba.
31. Banco Mundial (1995) La enseñanza superior: las ciencias derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington D.C.

32. Bartolomé, A, y C. Alonso (2002) Para la evaluación de los resultados cognitivos de la formación Barcelona: Eurotecnec y Universidad de Barcelona.
33. Bartolomé, A. (2000). Informar y comunicar en los procesos comunicativos del siglo XXI, Actas XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía (Tomo II). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
34. Benitez Cárdenas Francisco y otros (1997). La calidad de la Educación Superior Cubana. En Revista Cubana de Educación Superior. No.1. Vol.XVII.
35. Betancourt Villalba, Amneris. (2003). Modelo de gestión de la didáctica en el nivel de Carrera, en la Universidad de Pinar del Río. UPR. Pinar del Río.
36. Bernal, Arquelio. (1987) Perfeccionamiento del sistema de Educación Estética en la esfera de la Educación de la República de Cuba. Tesis para la obtención del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Bulgaria.
37. Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa: guía práctica. España: Ceac.
38. Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2000) Cómo se hace una investigación. España: Gedisa.
39. Borrego S. (1981). Más allá del curriculum. Simposio permanente sobre Universidad. Bogotá. ASCUN.
40. Borrero Cabal Alfonso (1993). The University as an Institution Today UNESCO. Publishing, París.
41. Boyd. William y King De mund J. (1997). Historia de la Educación. Editorial Huermul, S.A. Buenos Aires.
42. Bowen, J., Arbolí, M. & Habson, P. (2001). Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. (16a. Reimp.). México; España: Limusa Noriega Editores.
43. Bravo, L. (cord.) (2005). Diccionario latinoamericano de educación, en CD. Fundayacucho. Venezuela.
44. Brezinca, Wolfgang (1990). Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Herder. Barcelona.

45. Bringas Linares, José A. (1999). Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Cuba.
46. Bronsseau, G. (1993). Los diferentes roles del maestro. En Porra, C y Saiz, I . Didáctica de Matemáticas. Pridas. Buenos Aires.
47. Bruner, J., Arenales, R., Solana, G. & Colina, F. (2001). Desarrollo cognitivo y educación (4ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.
48. Bunge Mario (1980). Epistemología. Ariel. Barcelona. España.
49. Bunge, M. & Sacristán, M. (2000). La investigación científica: su estrategia y su filosofía. México: Siglo XXI.
50. Bunge, M. (2000) La investigación científica. Siglo XXI. México.
51. Cabello Martínez M. J. (2002) Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular / Coordinador: -- Archidona, Málaga, España: Aljibe.
52. Castorina J. A.. (2001) Piaget - Vigotsky : contribuciones para replantear el debate /... [et al.] ; Traducción : M. Khol de Oliveira -- México : Paidós
53. Castro Díaz- Balart, Fidel (2001) Ciencia, innovación y futuro. Instituto Cubano del Libro.
54. Castro, F. (2004). Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas. En discurso pronunciado en la clausura del congreso internacional "Universidad 2004". Teatro carlos Marx, Ciudad de la Habana, (2004). Oficina de publicaciones del consejo de estado de la república de Cuba.
55. Campistrous Pérez, L. y Rizo Cabrera. (1998) Indicadores e investigación educativa. ICCP. La Habana. Material en preparación.
56. CEPES (1997) Estudio sobre tendencias de la educación superior. La Habana. Cuba. Material mimeografiado.
57. CEPES (1999) Consulta de expertos sobre desarrollo de los paradigmas de la educación superior cubana con vistas al Siglo XXI. La Habana. Cuba.
58. Centro Interuniversitario de Desarrollo. (1993). Innovación en la Educación Universitaria. En América Latina. CINDA. Santiago de Chile.



59. Cloke Kenneth y Goldsmith Joan (2001) Integración Estratégica. Notas para el Seminario a dirigentes de la Educación Superior. La Habana, Cuba.

60. Cloke, Kenneth y Goldsmith, Joan. (1999) Dirección por valores. Centro para la solución de conflictos. Seminario Nacional a Rectores. La Habana. Cuba.

61. Colectivo de autores. (2004) Algunas ideas entorno a la creación y funcionamiento de una comisión de revisión, chequeo y control de la EMP para desarrollar la labor educativa y político- ideológica en la Universidad de Pinar del Río. CECES.

62. Colectivo de autores (2004). Algunas ideas acerca de la aplicación del Enfoque Integral en el Proyecto Educativo de la Brigada.. CECES.

(62) Colectivo de autores CECES. (2004). Algunas ideas entorno a la creación y funcionamiento de una comisión de revisión, chequeo y control de la EMP para desarrollar la labor educativa y político- ideológica en la Universidad de Pinar del Río. 2004. p.1.

1. Compayré Gabriel (1906). Herbart y la educación por la instrucción. El monitor de la educación común. Buenos Aires.

2. Contreras Domingo J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Akal/universitario. Madrid.

3. Contreras Domingo J. (1994). La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: Hacia una autonomía intelectual. En actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación. Universidad de Barcelona, 21-23. Septiembre. Barcelona.

4. Colectivo de autores CEPES (1993). Cuba: La Educación Superior y el alcance de una reforma. Editorial Félix Varela. La Habana.

5. Colectivo de autores (1980). Estudio diagnóstico del desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Período 1959-1980. Ministerio de Educación Superior. La Habana.

6. Colectivo de Autores.(1984) Particularidades de la Dirección Científica de la Sociedad en Cuba. Universidad de Camagüey. Cuba.

7. Colectivo de autores. (1996). La pedagogía como ciencia. Posición cubana. Revista Desafío Escolar.

8. Comas O. (1995) La calidad total y las dos caras de la moneda: Universidad y empresa. Mimeo, UAM, México.
9. Comenio, Juan Amos (1971). Didáctica Magna. Editorial Porrúa S.A. México
10. Consejo Superior de Universidades (1962). Reforma Universitaria. Imprenta Universitaria. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba.
11. Consejo Superior de Universidades (1962). La reforma en la Enseñanza Superior en Cuba. La Habana.
12. Corral Ruso Roberto (1992). Teoría y diseño curricular: Una propuesta desde el enfoque histórico cultural. En El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. CEPES. La Habana.
13. Costejón J, Cardá R. y otros (1991). La enseñanza universitaria. Diseño y evaluación, Universidad de Alicante. España.
14. David, F. (1995) Conceptos de administración estratégica. Quinta Edición. Prentice-Hall. Hispanoamericana, S. A. México.
15. de Armas , N. y otros (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. En <http://server.ceces-upr.edu.cu/cvr>.
16. Delors, Jacques y otros. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI. UNESCO.
17. Dewey John. 1967. Democracia y educación. Buenos Aires.
18. Dewey, J. & Luzuriaga, L. (2001). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación (4ª ed.). Madrid: Eds. Morata.
19. Díaz Barriga A. (1985). Didáctica y currículum. Ediciones Nuevomor. México D.F.
20. Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
21. Díaz-Barriga Frida (2001) Metodología y diseño curricular para la educación superior Arceo... [et al.] -- México: trillas 2001
22. Díaz Barriga, Ángel (2002) Didáctica y currículum, México: Paidós.

23. Díaz Domínguez Teresa (1996). Manual para un proyecto de capacitación a docentes de la Educación Superior. Temas sobre pedagogía de la Educación Superior. Editorial ESUMER. Medellín.
24. Díaz Domínguez, Teresa de la C. (1998). Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación.
25. Díaz Domínguez, Teresa (1998) Modelo para el trabajo metodológico del proceso docente educativo en los niveles de carrera, disciplina y año académico en la educación superior. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. Cuba. UPR. Pinar del Río.
26. Díaz Domínguez, Teresa. (2000) La extensión universitaria como proceso pedagógico y su relación con otros procesos universitarios. V Taller Científico sobre extensión universitaria. Pinar del Río, Cuba.
27. Díaz Domínguez, T. (2004). Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
28. Díaz Llorca, C. (1989) Métodos para el perfeccionamiento de la dirección. Editorial Ciencias Sociales, La Habana. Cuba.
29. Diccionario Enciclopédico. Editorial Terranova. (1996).
30. Domínguez García, Gloria. (1994) Una experiencia de extensión universitaria en Cuba. Revista Extensión Universitaria. Año 1. Nro 2. UPEL. Caracas, Venezuela.
31. Drucker, P. F. (1993) Administración y futuro. De los 90' en adelante. Editorial Sudamericana S. A. , Buenos Aires. Argentina.
32. Drucker, Peter (1979) La gerencia de empresa. Barcelona. Edición Sudamericana, Barcelona, España.
33. Edelstein G. y Litwin E. (1993). Nuevos debates de estrategias metodológicas del curriculum universitario. En Revista Argentina de Educación. AGCE. Año XI. No. 19. Marzo. Buenos Aires.
34. Escotet Miguel A. (1992). Aprender para el futuro. Alianza Universidades. Alianza Editorial. Madrid.
35. Escotet Miguel A. (1991). Visión de la Universidad del Siglo XXI: Dialéctica de la misión Universitaria en una era de cambios. En: Modernización e integración.

Reunión Internacional sobre los nuevos roles de la Educación Superior a nivel mundial: El caso de América Latina y el Caribe, futuros y escenarios deseados. Editorial UNESCO/CRESALC. Vol. 5. Caracas.

36. Eyssautier de la Mora, M. (2002). Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia (4ª ed.). México: International Thomson Editores.

37. Fernández Huerta, J. (2003). Didáctica, tomo II. Madrid: UNED.

38. Festinger, L. y Katz, D. comp. (2000) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. España: Paidós.

39. Fuentes H. y otros (1993). Modelo de organización del proceso docente educativo de disciplinas básicas a través del sistema de unidades de estudio y el empleo de métodos problémicos. Monografía. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba.

40. Fuentes H. y otros (1997). Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo. Centro de Estudios Manuel F. Gran. Monografía. Santiago de Cuba.

41. Gadotti, M. & Alfaro, N. (2003). Historia de las ideas pedagógicas (4ª ed.). México: Siglo XXI.

42. García Galló J. (1986). Raíces de la enseñanza memorística, esquemática y verbalista que conspiran contra la calidad de la enseñanza. En X Seminario de Perfeccionamiento de Dirigentes Nacionales de Educación Superior. La Habana.

43. García González, Fidel. (1998) La Universidad del Siglo XXI como un modelo de industria de la información y el conocimiento. Centro de Gestión de Información. Universidad de Camagüey. Cuba.

44. García Guadilla, Carmen (1998). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

45. García Inga Miriam L. (1997). Maestro investigador: Desarrollo y evaluación de la inteligencia, Talento y creatividad. Instituto Pedagógico Latinoamericano. IPLAC. Pedagogía/97.

46. García Ramis, Lizardo J. (2001) Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. En Desafío Escolar. Revista

Iberoamericana de Pedagogía. Año 5. Edición Especial. ICCP / Centro de investigación y Desarrollo Educativo. Cuba / México.

47. Garita Bonilla, Luis. (1997) Nuevas perspectivas para la innovación de la gestión universitaria en América Latina. En la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas. CRESALC / UNESCO. Tomo II.

48. Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2002). Comprender y transformar la enseñanza (10ª ed.). Madrid, España: Eds. Morata.

49. Goldsmith Joan y Cloke Kenneth. (1999) Planificación estratégica para el ministerio del futuro. Seminario Nacional a Dirigentes de la Educación Superior. La Habana. Cuba.

50. Goldsmith, J, Cloke, K y Dublin, L. (1995) La Universidad del Futuro. Resumen. MES. La Habana, Cuba.

51. Gómez Buendía, Hernando. (1998) Educación: la agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Tercer Mundo Editores. Colombia

52. González González, Gil Ramón. (1990) Algunas consideraciones sobre el desarrollo cultural integral y la educación comunista de los estudiantes de la Educación Superior. Documento. Ministerio de Educación Superior. La Habana, Cuba.

53. González González; Gil Ramón (1996). Un modelo de extensión universitaria para la extensión universitaria. Su aplicación a la Cultura Física y el Deporte. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo". La Habana, Cuba.

54. González González, Gil Ramón y González Fdez-Larrea, Mercedes. (2001). Programa Nacional de Extensión Universitaria para la educación superior cubana. La Habana, Cuba.

55. González Jorge y Martín Elvira (1977). Desarrollo del sistema de la Educación Superior en Cuba. Revista Praga (4) 3-9. González Maena Sergio (1995). Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los procesos educativos. Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio. Colombia.

56. González Otmara (1992). El planeamiento curricular en la Educación Superior. CEPES. Editorial EMPES. La Habana.
57. González Pérez M. (1979). Perfeccionamiento de los planes y programas de estudio en la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. La Habana.
58. González Pérez, Maricela (1997) Curso de dirección estratégica. Material docente. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba.
59. González Collera, L. (2004). La motivación hacia el estudio: Fundamentos teóricos y metodológicos para su evaluación en secundaria básica. Tesis en opción al grado científico en ciencias pedagógicas. CECES, UPR, Pinar del Río, Cuba.
60. Grupo de desarrollo de métodos de enseñanza a cuadros de dirección (1988). Enfoques y métodos para la capacitación de dirigentes. Centro de estudios de técnicas de dirección. La Habana.
61. Hart Armando (1965). Discurso de conclusiones del primer seminario de evaluación anual de las universidades cubanas. Salón Frank País. Ministerio de Educación. Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana.
62. Henry Janne (1973). La Universidad Europea en la sociedad. En Perspectivas. Vol. 3. No.4. Santillana. UNESCO.
63. Hernández Rojas, G. (2001). Paradigmas en psicología de la educación. (Reimp. 2001). México: Paidós.
64. Hernández, R. y otros (2003) Metodología de la investigación. México: McGrawHill, 3ª edición.
65. Hunmel C. (1978). La Educación hoy frente al mundo del mañana. Voluntad/UNESCO. Bogotá..
66. Horruitiner P. (1994). Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. ISPJAM. Monografía.
67. <http://www.aedipe.es/33%20oconnor.htm>
68. Husen T. (1991). El concepto de Universidad: Nuevas funciones, La crisis actual y los retos del futuro. Perspectivas. No.78. Vol. XXI. No.2. UNESCO. París.
69. Husserl, E. & Serrano de Haro, A. (2002). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Madrid, España: Trotta

70. IPE UNESCO (2001) “¿Por qué un proyecto de gestión de las instituciones de educación superior?”, París, Francia. [www.unesco.org/iipe/](http://www.unesco.org/iipe/)
71. Informe del V Pleno del Comité Central del Partido.
72. López Segrera, Francisco. (2000) Globalización y relaciones entre universidades. Retos del Siglo XXI. Conferencia Simposio Internacional sobre Gestión de los procesos universitarios. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba.
73. Malagón, M. Jorge. (1998). La disciplina principal integradora, su fundamentación a través de la carrera Ing. En Telecomunicaciones y Electrónica.
74. Martín Sabina, Elvira (1997). La gestión y el financiamiento en las instituciones de educación superior: su nuevo papel. En la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas. CRESALC / UNESCO. Tomo II.
75. Martín Sabina, Elvira (1999). Retos actuales para la gestión y el financiamiento de la educación superior. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIX. No. 2. Universidad de La Habana, Cuba.
76. Martín Sabina, Elvira y otros. (1997). Experiencias en la gestión y el financiamiento de la educación superior en Cuba. En la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Colección Respuestas. CRESALC / UNESCO. Tomo II.
77. Martín Sabina, Elvira; Varela H., Miguel y otros (1997) Experiencias en la gestión y financiamiento de la educación Superior en Cuba. Revista Cubana de Educación Superior. No. 1. Vol. XVIII. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.
78. Márquez Marrero, L. (2004). Psicología de la Educación: Una aproximación a su estudio. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
79. Mieres Orta, Aida (1989) El enfoque en sistema. Peculiaridades, propiedades y principios. Folleto. Centro de Estudios de Técnicas de Dirección. Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.
80. Ministerio de Educación Superior (1972). Estudio diagnóstico y análisis cualitativo y cuantitativo. Sistema Universitario. Período 1959-1971. Dirección de Desarrollo. La Habana.

81. Ministerio de Educación Superior (1976). Proyecto para la organización y desarrollo de la Educación Superior.
82. Ministerio de Educación Superior (1977). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.95-77. La Habana.
83. Ministerio de Educación Superior (1979). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.220/79. La Habana.
84. Ministerio de Educación Superior (1983). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No.115/82 y 150/83. La Habana.
85. Ministerio de Educación Superior (1985). Aspectos fundamentales del sistema de superación de los profesores de la Educación Superior. Dirección de Postgrado. La Habana.
86. Ministerio de Educación Superior (1985). Documento base para la elaboración de los planes de estudio "C". Dirección Docente Metodológica. La Habana.
87. Ministerio de Educación Superior. (1988) Programa de desarrollo de la extensión universitaria en la educación superior. La Habana, Cuba.
88. Ministerio de Educación Superior (1988). Reglamento del trabajo docente metodológico. Resolución Ministerial No.180/88. La Habana.
89. Ministerio de Educación Superior. (1989) Reglamento para la organización del salario de los profesores universitarios y dirigentes no docentes vinculados todos a la educación superior, así como para la evaluación del resultado de dichos profesores. Ediciones MES. La Habana, Cuba.
90. Ministerio de Educación Superior (1990). Breve información sobre la Educación Superior en Cuba. Pedagogía 90'. Palacio de las Convenciones. La Habana.
91. Ministerio de Educación Superior (1991). Reglamento del Trabajo Docente Metodológico. Resolución Ministerial No 260/91.
92. Ministerio de Educación Superior. (1993). Reglamento para la aplicación de las categorías docentes de la educación superior. Ediciones MES. La Habana, Cuba.
93. Ministerio de Educación Superior. (1997). Reglamento de Inspección de la Educación Superior. Evaluación Institucional. Segunda Edición. Resolución No. 166/97. La Habana, Cuba.



94. Ministerio de Educación Superior (1997). Enfoque integral de la labor educativa y político-ideológica con los estudiantes. Editorial Félix Varela. La Habana.
95. Ministerio de Educación Superior. (1998) Estudio sobre tendencias de la educación superior. Informe resumen. Material Mimeografiado. CEPES. Universidad de La Habana, Cuba.
96. Ministerio de Educación Superior.(1998). Objetivos del MES y desagregación por CES. Curso 1998-1999. La Habana, Cuba.
97. Ministerio de Educación Superior.(1999). Objetivos del MES y desagregación por CES. Curso 1999-2000. La Habana, Cuba.
98. Ministerio de Educación Superior (1999) Enfoque integral para la labor educativa y político ideológica en la universidad. Ministerio de Educación Superior. Editorial Felix Varela. Segunda Edición. La Habana, Cuba.
99. Ministerio de Educación Superior. (2000) Proyecto de planificación estratégica 2000-2003. La Habana, Cuba.
100. Ministerio de Educación Superior.(2000). Objetivos del MES y desagregación por CES. Curso 2000-2001. La Habana, Cuba.
101. Ministerio de Educación Superior.(2001). Objetivos del MES y desagregación por CES. Curso 2001-2002. La Habana, Cuba.
102. Ministerio de Educación Superior. (2002). Sistema de Evaluación y Acreditación de Carreras Universitarias.
103. Moran Brown, Eileen. (1997) ¿Qué necesita la sociedad de la educación superior?. Material mimeografiado. Centro Coordinador de Estudios de Dirección. MES. La Habana. Cuba.
104. Moreno Orrego María Consuelo (2001) Dimensión pedagógica de la gestión y la administración en la educación superior. Tesis doctoral. Universidad de Pinar del Río. Pinar del Río, Cuba.
105. Moreno Orrego María Consuelo. (2000). Reflexión acerca de la gestión administrativo pedagógica en educación superior. Revista Cintex No. 8. Centro de investigación Tecnológica "Pascual Bravo". Medellín, Colombia.
106. Martín Savina Elvira (1976). La red del subsistema de Educación Superior Cubana. Revista Praga 20-24.

107. Martín Savina Elvira (1983). Problemas del perfeccionamiento de la red de centros de Educación Superior y de la preparación de especialistas en las condiciones de Cuba. Edit. ENPES. La Habana.
108. Mayor F. (1996). Prefacio Documento de Política para el cambio y desarrollo de la Educación Superior. UNESCO. París.
109. Mayor F. (1987). Mañana siempre es tarde. Escasa Calpe. Madrid.
110. Mejia Recored Tirso (1981). La Universidad en la Historia Universal. Editorial de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
111. Morin Edgar (1981). Pour Sortir du Xxeme siecle. Edit. Natham. París.
112. Morin Edgar (1991). Un nouveau commencement. Edit. Du Sevil. París.
113. Morin Edgar (1994). Introducción al pensamiento complejo. Gelisa. Barcelona.
114. Morin Edgar (1984). Ciencia con Conciencia. Edit. Antropos. Barcelona.
115. Notario de la Torre Angel (1995). Temas sobre Didáctica de la Educación Superior. Boletín Técnico No.30. Universidad Autónoma de Chapingo. México.
116. Notario de la Torre. (2004). Investigación Científica en las Instituciones de Educación Superior. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
117. Norma ISO 9000:2000. Apartado 3.2.6.
118. Navarrete Sarlabous, Octaviano.(1999). Esquema para la evaluación del desempeño del profesor universitario pertinente a la dirección por objetivos y complementario al sistema de evaluación vigente. Revista IGLU No. 15. Canadá.
119. Navarro Leal, Marcos A. y otros.(1995) Planeación y administración institucional. (Universidades públicas) en Angel Díaz Barriga (Coord) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Editado por el Consejo Superior de Investigación Educativa. México D.F.
120. Novelo Urdanivia, Federico. (1994) Gestión estratégica en la educación superior. El caso de la U. A. M. Xochimilco. Conferencia Magistral dictada en el Aula Magna de la U.H. en ocasión de la celebración del Taller sobre Interacción Social Universitaria. En Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XIV, No. 1. La Habana, Cuba.

121. Núñez, Fernández y Aurora. (1998). El sistema de postgrados de Cuba: filosofía, estructura y propiedades.
122. OEA (1994). Education Equity and Economic Competitiveness in the Americas. An inter-american Dialogue. OEA.
123. ONU. (1992). Declaración de los rectores de las universidades y directores de instituciones científicas y educativas de la comunidad Iberoamericana de naciones en la conferencia de la Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo. Brasil.
124. Orozco Silva Luis Enrique (1996). Teoría de la Universidad. Fundamentos teóricos del quehacer académico universitario. Universidad de Los Andes. Magister en Dirección Universitaria. Santa Fé de Bogotá. D.C.
125. Orozco Silva Luis Enrique (1994). Universidad, Modernidad. Desarrollo Humano. UNESCO-CRESALC, Caracas. Venezuela.
126. Orozco Silva, Luis E. (2001). La formación integral y el mundo del trabajo. Seminario Internacional de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del siglo XXI. Colombia.
127. Orozco Silva Carlos Darío (1997). Pedagogía de la Educación Superior y Formación en valores. Magister en Dirección Universitaria MDU Universidad de Los Andes. Santa Fé de Bogotá.
128. Ortiz Uribe, F. & García Nieto, M. (2002). Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas. México: Limusa, Noriega Eds.
129. Papkewitz T. (1987). Ideología y formación social en la formación del profesional: profesionalización e intereses sociales. Rev. Educación. No. 285. Madrid.
130. Papper. Korl (1976). La lógica de la investigación científica. Edit. Tecnos. Madrid.
131. Peña Luis Bernardo (1990). La formación general. Simposio Permanente sobre Universidad. ASCUN. Bogotá.
132. Pérez Gómez, A.. (2000). la cultura escolar en la sociedad neoliberal (3ª ed.). España: Eds.
133. Morata. Pick, S. y López, A. (2000) Cómo investigar en Ciencias Sociales. México: Trillas, 4ª reimpression.

134. Pérez González, José C. (2002). Dirección Estratégica en Centros Educativos.
135. Perfeccionamiento para dirigentes de la Educación Superior. ENPES. C. Habana, Cuba.
136. Quiraza A.P. (1992). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. Edic. Circo. Buenos Aires.
137. Remedi, V.E. (1987). Construcción de la estructura metodológica. En aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. UNAM-ENEP. Iztacala. México D.F.
138. Rodríguez Carlos R. (1962). La reforma Universitaria. Tomado de Cuba Socialista. Año II. No. 6. La Habana.
139. Rodríguez Carlos R. (1984). Intervención en ocasión de recibir el título de profesor de mérito. La Habana.
140. Rodríguez Carlos R. (1984). Palabras en los sesenta Ediciones políticas. Edit. C. Sociales. La Habana.
141. Rodríguez Carlos R. (1987). Ser profesor. En Revista Alma Mater. La Habana.
142. Rodríguez, F.O., Alemañy, S. (2002). Enfoques, dirección y planificación estratégicas. Conceptos y metodologías. Folletos Gerenciales. CCED-MES. No.5. 1997. C.Habana. p.108 del IV Anexo: Materiales Complementarios.
143. Rodríguez González, Fermin y Alemañy Ramos, Sonia. (1996) Experiencias en la aplicación de la APO en las universidades cubanas. Revista Cubana de Educación Superior. No. 2-3. Universidad de La Habana. Cuba.
144. Rodríguez González Fermín Orestes (1997). Retos y perspectivas de la capacitación gerencial para el siglo XXI. En: Revista Cubana de Educación Superior. No.2. Vol. XVII.
145. Rodríguez López Eduardo (1996). Algunas reflexiones sobre la calidad del proceso educativo en la Universidad. En: Memorias del Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad del Siglo XXI. Universidad de Antioquia. Medellín.
146. Rodríguez Méndez, Alberto. (1996). Calidad de la Educación.

147. Rojas Soriano, R. (2002). El proceso de la investigación científica. México: Trillas.
148. Román, M. y Díez, E. (2000) El Currículum como Desarrollo de Procesos Cognitivos y Afectivos en Revista Enfoques Educativos, volumen 2, número 2. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/-04/edu04.htm>
149. Roths Harmin S.B. (1967). El sentido de los valores y la enseñanza. Editora Hispanoamericana. México.
150. Rugarcía A. (1994). La evaluación de la función docente. Revista Educación Superior. Asociación nacional de Universidades e Instituciones de la Educación Superior. Julio-septiembre.
151. Ruiz Calleja Jos.e M. (1997). La dirección de los procesos educativos. Material de Estudio. Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río.
152. Ruiz Callejas J. M. (2004). Dirección y gestión educativa. Colección autores. Serie formación. ESUMER, Medellín, Colombia.
153. Sancho B., Ellen (1998) La integración de la investigación, la extensión y la docencia en la escuela de ciencias agrarias. El caso de los Pejibayeros. Memoria del Congreso Iberoamericano y del Caribe de Extensión universitaria. EUNA. Heredia, Costa Rica.
154. Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona. España.
155. Shaposnik Eduardo Carlos (1996). Universidad: En la búsqueda de un modelo de integración. Revista Cubana de Educación Superior No.3. 1996 (69-68). CEPES. La Habana.
156. Soría Oscar (1993). Dilema entre el saber, poder y querer ¿Una nueva Universidad para el Siglo XXI?. En Revista Iberoamericana de Educación No.3.
157. Stonner, J (1995) Administración. Quinta edición. Edición Revolucionaria, La Habana. Cuba.
158. Talizina N.F. (1985). Conferencia sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. U.H. La Habana.

159. Torres, Miguel. (1994). Nuevas tendencias en la enseñanza de la ingeniería. Revista Educación Superior Cubana. No.3. p16.
160. Torres M. (1985). Tendencias actuales en la preparación de los especialistas de la Educación Superior Cubana. Tesis de candidatura. Ministerio de Educación Superior La Habana.
161. Torres Godoy, Edmundo (1999) La gestión de la calidad total y el líder universitario. Revista Interamericana de Gestión y Liderazgo Universitario. IGLU No. 14. Canadá.
162. Tristán Pérez, Boris. (1997) La administración académica y el nuevo rol de los directivos universitarios. En Revista Reencuentro. Serie Cuadernos. No. 18. U.A. M. Xochimilco.
163. Tristán Pérez, Boris (2000) Organización en las instituciones de educación superior. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XX. No. 1. Universidad de La Habana, Cuba.
164. Tristán Pérez, Boris (et al) (2001) "Administración Universitaria. Módulo I: La Gestión en las Universidades", Tarija, Bolivia.
165. Tristán Pérez, Boris. (1997) El enfoque de paradigmas en las IES. Revista Cubana de Educación Superior. No. 1. Vol. XVIII. Universidad de La Habana. Cuba.
166. Tunermann Berheim, Carlos (1993) La universidad y los desafíos del desarrollo y la democracia. Editorial Millenium. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa, Honduras.
167. Tünermamm Beraheim Carlos (1995). La Educación Permanente y su impacto en la Educación Superior. UNESCO. París.
168. Tünnermann Bernheim, Carlos (1998) En el umbral del siglo XXI, desafíos para los educadores y la educación superior, UNESCO, Panamá.
169. Tünnermann Bernheim, Carlos. (1998) La Educación Superior en el umbral del siglo XXI, Ediciones CRESALC-UNESCO, segunda edición, Caracas, Venezuela.
170. Tunnerman Bernheim, Carlos (1999) Principios básicos que deben guiar el diseño de las políticas de la educación superior. Revista Interamericana de Gestión y Liderazgo Universitario. IGLU No. 14. Canadá.

171. Tünnermann, C.(1999) "Historia de la Universidad en América Latina" IESALC UNESCO, Caracas, Venezuela
172. Tünnermann, C y López, F (Coord) (2000) "La Educación en el Horizonte del Siglo XXI" IESALC UNESCO, Caracas, Venezuela.
173. UNESCO (1982). La formación pedagógica y profesional del personal universitario. Revista No.43.
174. UNESCO (1995). Documentos de políticas para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. París
175. UNESCO. (1995) Documento de política para el cambio y desarrollo en la Educación Superior, París. Francia.
176. UNESCO. (1995) Repensar el desarrollo. Decenio Mundial de Cultura y Desarrollo. Versión resumida. UNESCO.
177. UNESCO \_ (1996). La Educación Superior y el conjunto de sistemas educativos. CRESALC. La habana.
178. UNESCO. (1996). Informe Final. Conferencia Regional sobre política y estrategia para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- 179. UNESCO-CRESALC. (1997) La Educación Superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y el Caribe, tomos I y II, Caracas, Venezuela.**
180. UNESCO-CRESALC. (1997). Hacia una nueva educación superior, Caracas, Venezuela.
181. UNESCO (1998). "Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción". Conferencia Mundial sobre la educación superior. Paris, Francia.
182. UNESCO (1998) "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, octubre. [www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.html](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.html)
183. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (1997) Objetivos curso 1997-1998. Pinar del Río, Cuba.

184. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (1998) Objetivos curso 1998-1999. Pinar del Río, Cuba.
185. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (1999) Objetivos curso 1999- 2000. Pinar del Río, Cuba.
186. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (2000) Proyecto de planificación estratégica 2000-2003. Pinar del Río, Cuba.
187. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (2000) Objetivos curso 2000-2001. Pinar del Río, Cuba.
188. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (2000) Objetivos curso 2001-2002. Pinar del Río, Cuba.
189. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (2000) Objetivos curso 2003-2004. Pinar del Río, Cuba.
190. Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca". (2000) Objetivos curso 2004-2005. Pinar del Río, Cuba.
191. Vargas Antonio (1996). Conferencias sobre Didáctica de la Educación Superior. Centro de Estudio de la Educación Superior Agropecuaria (CEESA). ISCAH.
192. Vargas Antonio (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.
193. Varona Enrique José (1919). La reforma de la enseñanza superior. Agosto 6 de 1900. Universidad de La Habana. Bosquejo Histórico del Siglo XX.
194. Vecino Alegret Fernando (1980). Palabras de apertura en la Inspección General de la Universidad de La Habana. Abril 18. Habana.
195. Vecino Alegret Fernando Consideraciones sobre el trabajo metodológico en los CES . Folleto No.1.
196. Vecino Alegret Fernando (1983). Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significación del trabajo didáctico. Tesis para la obtención del grado científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Defendida en la Universidad de Lomonosov el 17 de junio de 1983.



197. Vecino Alegret Fernando (1983). La Educación Superior: sus objetivos, métodos para lograrlos. Cuba Socialista. No.5.Febrero. La Habana.
198. Vecino Alegret Fernando (1993). Pertinencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memorias de la Mesa redonda organizada por la CRESOLC en el marco de la séptima reunión de ministros de la educación de la América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO. Kingnston.
199. Viera R. (1994). Ingeniería de procesos. Caracterización de una disciplina integradora. ISPJAM. Santiago de Cuba.
200. Vecino Alegret Fernando. (1996) Intervención en el XVII Seminario de Versuri H. (1993). Evolución académica. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Vol. 1-2.
201. Vecino Alegret Fernando (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. En Revista Cubana de la Educación Superior. No.1. Vol. XVII.
202. Vecino, F. (2003). La Universalización de las Universidades: Restos y perspectivas. en Discurso pronunciado en el congreso internacional "Pedagogía '2003". Palacios de las convenciones, Ciudad de la habana, 2003. ENPES. MES, Cuba.
203. Vecino, F. (2004). La Universidad en la construcción de un mundo mejor. Conferencia magistral en la apertura del congreso internacional "Universidad 2004". Palacio de las convenciones, Ciudad de la Habana, 2004. Editorial felix Varela.
204. Von Cube Felix (1990). La ciencia de la educación CEAC. Barcelona.
205. Weiler Hons N. (1991). La política internacional de la producción de conocimientos y el futuro de la Educación Superior en nuevos contextos y perspectivas. Reunión Internacional de reflexión sobre los nuevos valores de la Educación Superior a nivel mundial: El caso de América Latina y el Caribe, futuro y escenarios deseables. CRESALC/UNESCO. Vol. 1. Caracas.
206. Yarzabal, Luis. (1997) Lineamientos de políticas para el cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC: UNESCO.
207. Yarzabal, Luis. (1999) Consenso para el cambio en la educación superior. Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, Venezuela.

208. Zabalza, M. (2000). Diseño y desarrollo curricular (8ª Ed.). Madrid, España: Narcea.
209. Zilberstein, J. y otros. (2004). Un modelo para la autoeducación en la Universalización de la educación Superior. En memorias del III simposio internacional de teleeducación y formación continua. La Habana.
210. Zorrilla Arena, S. (2002). Introducción a la metodología de la investigación (26ª ed.). México: Aguilar León y cal editores.